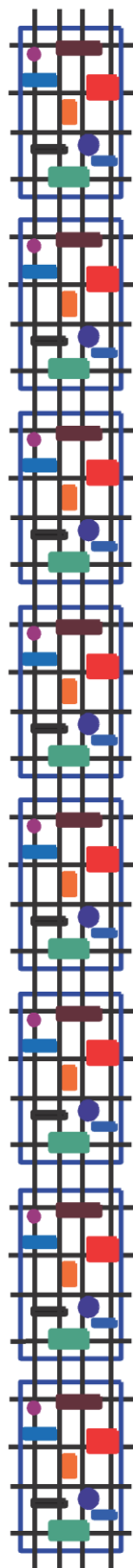




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



LA REGIÓN ENSEÑANZA DE LENGUAS
ORIGINARIAS (ELO): TSOTSIL-TSELTAL COMO
SEGUNDA LENGUA (L2)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
EDREI GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS
MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER

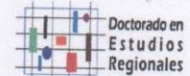
CO-DIRECTORA DE TESIS
KARLA DEL CARPIO OVANDO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; 10 DE ENERO DE 2017





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



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 15 de diciembre de 2016.

Oficio No. TDER/267/16.

C. EDREI GONZALEZ HERNANDEZ

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162007**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

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

" LA REGION ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS (ELO): TSOTSIL-TSELTAL COMO SEGUNDA LENGUA (L2). "

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

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

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



DR. APOLINAR OLIVA VELAS

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



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

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de becario 306864.

DEDICATORIA

“Yo tengo una deuda particular con los pueblos indígenas de las amélicas que es impagable, de ellos y de ellas... yo he aprendido todo pero más que nada creo haber aprendido a controlar la petulancia cartesiana y a reencontrar la belleza del espíritu del mundo”.

(Varese, 2016)

A los pueblos originarios y a todos los dignos miembros de esos pueblos que han abierto las puertas de sus corazones y han compartido conmigo sus conocimientos, su tiempo, su amistad y sus formas de vida.

A ustedes les dedico este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, mi guía, gracias por poner en mi vida esta oportunidad y en mi camino a las personas indicadas que contribuyeron a consolidar este trabajo.

A **Eustolia Hernández López**, mi mamá y a **Udelvi González Santizo**, mi papá. Gracias por enseñarme que la herencia más valiosa que me dejarían sería la educación, gracias por estar siempre dispuestos a apoyarme en cada uno de los proyectos que emprendo, a pesar de sus propias dificultades.

A **Libni, Nayeli y Darío**, mis hermanos. Gracias por brindarme su cariño y apoyo incondicional siempre. Gracias especiales por cuidar a mamá mientras estuve lejos, por estar pendientes de mí, por animarme y quererme a la distancia. **Darío**, gracias por tu apoyo en la realización de los talleres con los docentes de LO. **Nayeli**, gracias por los días que dedicaste a leerme y por tus observaciones antes de imprimir.

A mi tío **Nery González** y familia, quienes me recibieron con los brazos abiertos en su hogar en Austin y me apoyaron durante mi estancia en la Universidad de Texas.

A **Marisela Hernández López (+)**, mi tía. Gracias por brindarme tu apoyo incondicional, sobre todo cuando más lo necesitaba. Gracias por dedicar tus últimos días a cuidar a mi mamá sin saber que Dios te llamaría pronto. Gracias por ser mi tía, por tu inmensa bondad y por todo el amor que nos diste, tu cariño lo llevo guardado en el lugar más especial de mi corazón.

Al **Dr. Martin Dettmer Rogall (+)**; mi primer asesor. *Danke schön* por creer en mi tema desde el primer momento y por guiarme con todo su entusiasmo durante un año, desafortunadamente no fue posible continuar este trabajo juntos porque Dios lo llamó a alegrar el cielo. *Danke schön* Dr. Dettmer por todo el apoyo que me brindó durante ese periodo, por compartirme sus ideas, sus materiales, su tiempo y su armonía. Sus consejos y entusiasmo los llevo conmigo.

Al maestro **Román Díaz Gómez**, la lumbre que encendió esta vela. *Yuskoroya* por invitarme a trabajar con el tema de las lenguas originarias, *yuskoroya* por encaminarme a descubrir otro mundo. *Yuskoroya* maestro por ese gran acto, por compartirme sus conocimientos y su cultura, *yuskoroya* por dejarme entrar a su hogar y permitirme conocer a su familia, *yuskoroya* por recibir a mi familia en su hogar y por acompañarnos al volcán Chichonal a pesar de los recuerdos. Deseo que su camino esté siempre lleno de luz.

A la **Dra. Karla Del Carpio Ovando**, mi codirectora. La vida nos encontró de forma muy particular y estoy muy agradecida por eso. Gracias por tu pasión, tu entrega y por todo el apoyo que me brindaste durante el tiempo que trabajamos juntas. Gracias por darle rumbo a esta investigación y sobre todo por compartir conmigo tu espacio con tanto cariño durante mi estancia en la Universidad de Northern Colorado.

A los **maestros de Lenguas Originarias**, colaboradores de esta investigación. Gracias por su participación en las actividades que se desarrollaron para consolidar este trabajo; a los que me compartieron su tiempo y su paciencia para llevar a cabo las entrevistas, las reuniones, los talleres y otras actividades. A los maestros de *Bats'i k'op* (tsotsil), *kolavalik* y a los maestros de *Bats'il k'op* (tseltal), *wokolavalik*; a todos por permitirme entrar en este espacio de enseñanza que les pertenece y que han construido con tanto esmero, por el esfuerzo que invirtieron en apoyarme, por la confianza que depositaron en mí, y sobre todo por continuar en el camino de la Enseñanza de Lenguas Originarias.

Al maestro **Antonio Hernández López (+)**, quien participó en las primeras actividades de la investigación y compartió conmigo sus experiencias en la Enseñanza de Lenguas Originarias. Desafortunadamente se adelantó al cielo pero dejó un gran legado en este camino de enseñanza. *Kolaval* maestro por su apoyo, por participar y colaborar conmigo mientras fue posible.

Al **Dr. Fernando Limón Aguirre** (ECOSUR) y a la **Dra. Irma Alicia Velásquez Nimatuj** (Universidad de Texas), por la pasión y entrega que tienen para enseñar. *Yujualyos* Dr. Limón y *Maltyox* Dra. Velásquez por sus enseñanzas, porque los seminarios que ustedes dirigieron y en los que tuve la fortuna de participar dejaron en mí una consciencia profunda, los conocimientos que me compartieron me enchinaron la piel y el corazón, me enseñaron otras formas de vivir y de investigar. La semilla que ustedes sembraron la he de fecundar.

A mi **familia** y **amigos**, a los que caminaron conmigo durante este proceso, sobre todo por la paciencia y la permanencia, porque hacer una tesis es un proceso complejo que no todos conocen o entienden. Si realmente estás comprometido, hacer una tesis te deja con poco tiempo y energía para convivir con tus seres queridos, sin mencionar las crisis existenciales, los desvelos, las canas, las arrugas y otros efectos secundarios. El mayor agradecimiento es sin duda, que a pesar de estas complejidades aún cuento con una familia unida y amigos incondicionales que están siempre dispuestos a acompañarme y a apoyarme, gracias por alimentar mi vida.

A la **Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner**, mi directora de tesis. Gracias por el seguimiento que tuvo con este proyecto, gracias por sus recomendaciones, sus lecturas, y por su valioso tiempo, pero sobre todo, por entender los acontecimientos personales que surgieron durante este proceso.

A la **Dra. María Luisa Trejo Sirvent** gracias por el tiempo que dedicó a la revisión de este trabajo y por sus recomendaciones tan detalladas. A las **Dras. Elsa María Díaz Ordaz** y **Rosana Santiago García**, gracias por sus recomendaciones. Gracias a todas por ser mis lectoras y sinodales.

A todos y cada uno de los que de algún modo contribuyeron a esta investigación, a los que estaban y se fueron, a los que llegaron y se quedaron, a las personas extraordinarias que me apoyaron cuando estuve lejos de casa, a los que se tomaron el tiempo para compartirme algún dato, contacto, texto o consejo. Gracias infinitas por iluminar mi camino.

Por último, pero no menos importante, gracias al CONACyT por el apoyo que me brindó durante estos tres años para poder llevar a cabo esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS	4
Introducción	13
Capítulo I.....	23
1. Región Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO): recuento histórico y el reto actual de enseñar LO como L2	23
1.1. La Enseñanza de Lenguas Originarias en América.....	23
1.1.1. América Latina.....	26
1.1.1.1. El quechua en Perú.....	27
1.1.1.2. El guaraní en Paraguay.....	27
1.1.1.3. El náhuatl en México.....	28
1.1.2. América anglosajona.....	30
1.1.2.1. El navajo en Arizona, Estados Unidos	31
1.1.2.2. Las primeras naciones en Canadá	33
1.2. Las lenguas originarias y su enseñanza en México.....	35
1.3. La enseñanza de LO en Chiapas.....	40
1.3.1. Lenguas originarias como alfabetización de L1	43
1.3.2. Lenguas originarias como L2	45
1.4. Conformación de la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2	49
1.4.1. Planeación regional	49
1.4.1.1. Características principales de la región ELO	50
1.4.1.2. Las lenguas de la región: tsotsil- <i>Bats 'i k'op</i> y tseltal- <i>Bats 'il k'op</i>	52
1.4.2. Región socio-económica V Altos Tsotsil-Tseltal.....	55
1.4.3. Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO) como una región socio-epistémica	59
1.5. Conformación de la región ELO: Tsotsil-Tseltal y su relevancia	62
1.5.1. Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal de Las Casas	63
1.5.2. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).....	65
1.5.3. Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Licenciado Manuel Larráinzar”	68
1.6. Relevancia de la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2 en la región ELO	70
Capítulo II	73
2. En busca de conocimiento con espíritu a través de la investigación-acción colaborativa	73
2.1. La Investigación-Acción (IA) como una posibilidad de contribución.....	73
2.2. La investigación-acción colaborativa y sus ciclos de aprendizaje	78
2.2.1. Búsqueda de los actores regionales.....	82
2.2.1.1. Estableciendo los linderos de la ELO: Tsotsil-Tseltal	86
2.2.1.2. Hacia la reflexión sobre el papel del docente de LO.....	88
2.2.2. Reflexiones sobre los procesos comprendidos en ELO	89
2.2.3. Reflexiones sobre los resultados y necesidades en el área ELO	96

2.2.3.1. Limitaciones políticas	98
2.2.3.2. El silencio como una estrategia metodológica	99
2.2.3.3. El reencuentro	101
2.2.4. Reflexiones sobre las posibilidades de trabajo colaborativo para la trascendencia de la región ELO.....	104
2.3. Análisis crítico para la consolidación del conocimiento con espíritu	107
2.3.1. ¿En dónde fecundará la semilla?.....	108
2.3.2. La cosecha: trascendencia	111
Capítulo III	115
3. Actores involucrados en la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2.....	115
3.1. Formación académica de los docentes de LO como L2.....	116
3.1.1. Licenciaturas y tipo de IES que han formado a los docentes de LO actuales.....	120
3.1.1.1. Universidades convencionales	122
3.1.1.2. Universidades Interculturales	123
3.1.1.3. Escuelas Normales Interculturales Bilingües	126
3.1.1.4. Universidad Pedagógica Nacional	129
3.1.2. Posgrados que han formado a los docentes de LO actuales	131
3.2. Experiencia profesional de los docentes de LO como L2	133
3.3. Se aprende a enseñar enseñando	137
3.3.1. Ensayo y error	139
3.3.2. La reflexión en la práctica docente	141
3.4. Ser docente de LO: una identidad regional emergente	144
3.4.1. Identidad lingüística y étnica: refugio y resistencia	147
3.4.2. Identidad docente y regional	152
3.4.3. Identidad emergente: compromiso y justicia	159
Capítulo IV	164
4. Principales procesos generados en la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2	164
4.1. Hablar la lengua no significa poder enseñarla	164
4.2. Conocimientos y habilidades desarrollados por los docentes de LO como L2.....	166
4.2.1. Conocimiento de la lengua originaria	167
4.2.2. El bilingüismo invisible.....	169
4.2.3. Conocimiento de las variantes lingüísticas	172
4.2.4. Fundadores del sistema escrito.....	174
4.3. El conocimiento cultural: vínculo con la cosmovisión y el arte.....	176
4.3.1. Producción artística y cultural: docentes creadores	181
4.4. Institucionalidad	184
4.5. Interinstitucionalidad.....	190
4.6. Multi, pluri e interdisciplinariedad	191
Capítulo V	197
5. Ausencias y necesidades actuales en la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2	197

5.1. Ausencias en la ejecución docente de LO como L2.....	197
5.1.1. Ausencia de conocimientos y estrategias didácticas	198
5.1.2. Ausencia de conocimientos para manejar grupos mixtos	202
5.1.3. Ausencia de conocimientos sobre lingüística.....	203
5.1.4. Ausencia de conocimientos para la creación de materiales didácticos	205
5.1.5. Ausencia de la lengua originaria en el aula: uso del español	207
5.1.6. Ausencia de interés y participación por parte de los docentes	209
5.2. Necesidades presentes en la región ELO	215
5.2.1. Programas de formación y/o profesionalización.....	215
5.2.2. Espacios de encuentro e intercambio docente: socialización.....	220
5.2.3. Cuerpos académicos o Redes de docentes de LO	224
5.2.4. Inclusión de las LO dentro de las instituciones.....	225
5.2.5. Interculturalidad multi-direccional.....	227
Capítulo VI.....	231
6. Posibilidades de trabajo colaborativo para la trascendencia de la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2.....	231
6.1 El diálogo como una invitación a la apertura	231
6.1.1. El diálogo	231
6.1.2. Invitación a la “apertura”: ennoblecimiento.....	232
6.1.3. Apertura al diálogo con los estudiantes.....	234
6.1.4. Apertura al diálogo entre colegas.....	238
6.1.5. Apertura al diálogo con la sociedad	245
6.2. La trascendencia de la región ELO como aspiración	250
6.2.1. La región ELO como una región interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural.....	253
6.2.2.1. ELO como forma de resistencia: ¡La lucha sigue!	254
CONCLUSIONES	259
LISTA DE REFERENCIAS	273
ANEXOS.....	287
Anexo 1. Oferta de Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México	287
Anexo 2. Aprendizajes esperados de la Asignatura Lengua Indígena en los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria.....	288
Anexo 3. Boletín por huelga de la UNICH (6 de mayo de 2015)	289
Anexo 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UNICH.....	290
Anexo 5. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Larráinzar	291
Anexo 6. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.....	292
Anexo 7. Realización de análisis FODA por los docentes de LO.....	293
Anexo 8. Presentación en el Congreso Internacional de Formadores en la Enseñanza de Lenguas	295
APÉNDICES	297
Apéndice 1. Cuestionario: Taller sobre el Método Rassias®	297
Apéndice 2: Registro del participante	299

Apéndice 3. Propuesta de diplomado “Actualización de docentes de LO”	300
Apéndice 4. Invitación al diplomado “Actualización para docentes de LO”	304
Apéndice 5. Correo aclaratorio enviado a los docentes (16 de junio de 2015)	305

Lista de tablas

Tabla 1. Ejemplos de lenguas sobrevivientes en América	24
Tabla 2. Estimación de las lenguas más habladas en Chiapas	40
Tabla 3. Características principales de la región	50
Tabla 4. Información del tsotsil-bats’i k’op y tseltal-bats’il k’op	54
Tabla 5. Plan general de actividades: ciclo 1	82
Tabla 6. Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 2	87
Tabla 7. Plan general de actividades: ciclo 2	89
Tabla 8. Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 3	95
Tabla 9. Plan general de actividades: ciclo 3	96
Tabla 10. Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 4	102
Tabla 11. Plan general de actividades: ciclo 4	104
Tabla 12. Formación académica de los docentes de tsotsil y tseltal	116
Tabla 13. Años de experiencia profesional de los docentes de tsotsil y tseltal	133
Tabla 14. Lugares de procedencia de los docentes de tsotsil y tseltal	143
Tabla 15. Instituciones en las que laboran los docentes de tsotsil y tseltal	189
Tabla 16. Programas y asignaturas relacionadas con la ELO	217

Lista de figuras

Figura 1. América sociocultural	23
Figura 2. Presencia de las principales lenguas originarias en América Latina	29
Figura 3. Presencia de las lenguas originarias en México por familia lingüística	35
Figura 4. Presencia de algunas lenguas originarias en Chiapas	39
Figura 5. Presencia de la familia de lenguas mayas en México	53
Figura 6. Mapa de la región V Altos Tsotsil-Tseltal	56
Figura 7. Enseñanza de Lenguas Originarias como una región socio-epistémica	59
Figura 8. Ubicación de IES que enseñan LO como L2	61
Figura 9. Ciclo básico de actividades en el proceso de IA según Elliot	74
Figura 10. Ciclo básico de actividades en el proceso de IA según Sandín	75
Figura 11. Espiral de actividades en el proceso de IA-ELO	76
Figura 12. Ciclo básico de actividades en el proceso de IA-ELO	79
Figura 13. Espiral sucesiva de ciclos en el proceso de IA-ELO	80
Figura 14. Primer conteo de docentes de tsotsil y tseltal (Marzo, 2014)	84
Figura 15. Segundo conteo de docentes de tsotsil y tseltal (Marzo, 2015)	91
Figura 16. Docentes de tsotsil y tseltal participantes (Agosto, 2015)	101
Figura 17. Mapa mental sobre identidad elaborado por la docente tseltal 5	153
Figura 18. Mapa mental sobre identidad elaborado por el docente tseltal 4	155
Figura 19. Mapa mental sobre identidad elaborado por el docente tsotsil 6	156
Figura 20. Mapa mental sobre identidad elaborado por el docente tsotsil 4	178

Figura 21. Menú del sitio de internet de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.....	185
Figura 22. Representación de la multidisciplinariedad en los docentes de LO.....	192
Figura 23. Representación de la pluridisciplinariedad en los docentes de LO.....	192
Figura 24. Representación de la interdisciplinariedad en la Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO).....	193

Lista de fotos

Foto 1. Oferta de tsotsil y tseltal de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.....	65
Foto 2. Participantes e investigadora en el taller impartido el 28 de febrero de 2014.....	83
Foto 3. Recolección de cuestionarios en el taller impartido el 7 de marzo de 2014.....	84
Foto 4. Presentación de material didáctico por el maestro Antonio López (+).....	86
Foto 5. Docentes de LO completando la hoja de registro en el taller impartido el 27 de febrero de 2015.....	92
Foto 6. Grupo de docentes de tsotsil en el taller impartido el 6 de marzo de 2015.....	93
Foto 7. Reunión realizada el 5 de junio de 2016.....	105
Foto 8. Oferta de idiomas en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.....	186
Foto 9. Oferta de tsotsil y tseltal de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (versión 2).....	226

Lista de gráficas

Gráfica 1. Características de los habitantes de la región V Altos Tsotsil-Tseltal.....	55
Gráfica 2. Nivel académico de los docentes de tsotsil y tseltal (Agosto, 2015).....	118
Gráfica 3. Licenciaturas que han formado a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como L2.....	119
Gráfica 4. Tipos de institución que han formado a los docentes a nivel licenciatura.....	122
Gráfica 5. Maestrías que han formado a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como L2.....	130
Gráfica 6. Años de experiencia de los docentes de tsotsil y tseltal como L2.....	133

Introducción

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza “formal” de las lenguas originarias tsotsil y tseltal como segunda lengua (L2) forma parte del programa curricular de tres Instituciones de Educación Superior (IES) públicas ubicadas en San Cristóbal de Las Casas: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); y por último, la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Licenciado Manuel Larráinzar”, conocida con el nombre corto Escuela Normal Larráinzar, el cual se usará a lo largo de este texto.

Conviene mencionar que la Enseñanza de Lenguas Originarias es un área relativamente nueva, al igual que su inclusión en el currículum de las instituciones educativas; sobre todo si se compara con áreas como la Enseñanza del Inglés u otras lenguas extranjeras. De igual forma, la apelación y reconocimiento de este tema dentro de los ámbitos legales y políticos es un asunto que data del 2003, principalmente a través del decreto de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003).

Al día de hoy es posible encontrar numerosos estudios relacionados con las lenguas indígenas; sin embargo, son pocos los que se han enfocado a estudiar su enseñanza, ya que la mayoría de las investigaciones están relacionadas con el área de la lingüística. Por lo tanto, el objetivo que este estudio se propuso fue analizar los procesos de enseñanza del tseltal y tsotsil como segunda lengua (L2) que se llevan a cabo en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) y contribuir a la mejora de los mismos.

El objetivo principal definió los contenidos y la metodología de este trabajo, por lo que se decidió desarrollar un estudio de tipo cualitativo con enfoque en la investigación-acción colaborativa. De esta forma, se desarrolló un proceso conformado por cuatro ciclos que correspondieron a cuatro cuestionamientos:

- a) ¿Quiénes son los principales actores involucrados en la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 en las IES públicas de la región Altos de Chiapas y cuál es el papel que desempeñan?
- b) ¿Qué tipo de procesos se han generado en la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 en las IES seleccionadas?
- c) ¿Cuáles son las principales ausencias y necesidades que han surgido en la región ELO?
- d) ¿Cómo sería posible trabajar colaborativamente para contribuir a la trascendencia de esta área de enseñanza?

El desarrollo de los ciclos permitió que se determinara la participación de catorce colaboradores principales, los cuales son siete docentes de tsotsil y siete docentes de tseltal quienes trabajan en las tres instituciones mencionadas. Para el desarrollo de este trabajo se contempló la participación de docentes que enseñan otras lenguas originarias como el zoque, el ch'ol y el tojolabal, con la intención de enriquecer el contenido del trabajo y de dar pauta a que los docentes tuvieran mayores oportunidades de compartir sus conocimientos y experiencias entre ellos.

Los resultados que se presentan en este trabajo de tesis han sido seleccionados para responder a los cuestionamientos mencionados; sin embargo, es importante comentar que los hallazgos rebasaron los objetivos, y que aún queda información por presentar pero quizá sea en otros espacios. Por lo que a este trabajo corresponde, se organizó el contenido en seis capítulos que presentan los resultados más relevantes, así como su análisis correspondiente.

El primer capítulo se denomina “Región Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO): recuento histórico y el reto actual de enseñar LO como L2”; en la primera parte se pretende dar cuenta de los datos más relevantes que acontecieron en la historia de las lenguas originarias en general, tanto dentro como fuera del estado de Chiapas, y más allá del territorio mexicano. Se considera importante conocer estos datos para entender cómo se ha conformado la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2 que se propone en la segunda parte de este capítulo; así también se explica con mayor detalle la forma en que cada una de las IES seleccionadas incluye la ELO en sus programas curriculares.

Se considera substancial determinar la importancia de las lenguas que se estudian en esta investigación; es decir el tsotsil y el tseltal; así como de las lenguas originarias en general. Es fundamental estar consciente de que las lenguas originarias existen desde mucho tiempo antes de que las lenguas dominantes, como el inglés, se difundieran. En el caso de los países que fueron conquistados por los españoles se reconoce como lenguas originarias a todas “aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional” (El Peruano, 2011, p.1).

Las lenguas originarias han sufrido un desplazamiento masivo a nivel mundial; en el caso de México, se sabe que a partir de 1550 se dio un proceso de castellanización, a través del cual el gobierno español guiado por sus fines de control y de religiosidad, ordenó que se enseñara el castellano a todos los “indios” de la Nueva España. Por un lado, mientras que la realeza sostenía que las lenguas indígenas no eran precisas para expresar apropiadamente “los misterios” de la Fe

Católica; por otro lado, algunos misioneros señalaban que estas lenguas sí lo eran (De Estrada, 1989).

Lorenzana (En De Estrada, 1989, p. 728), uno de los arzobispos de aquella época señaló que “las lenguas indígenas representaban una amenaza a la paz del reino”, ya que el hecho de conservar el idioma de los nativos significaba también conservar “en el pecho una ascua de fuego, un fomento de discordia, y una piedra de escándalo, para que se miren uno a otro con aversión entre sí los vasallos de un mismo soberano”. En otras palabras, las lenguas indígenas representaban no únicamente un problema sino una amenaza para el control y el poder que se había logrado sobre esos pueblos.

Ya que de acuerdo con Hult (2013), cuando se tiene como principal propósito que las personas nativas cambien “su lengua materna a... una lengua dominante” (p.168), la lengua nativa es percibida como un problema. En México, tanto el gobierno como la iglesia decretaron obligar a todos los habitantes del país a hablar el español, fue así que a finales del siglo XVI se promulgó un mandato que proponía que los “indios” debían olvidar su lengua. Años después, en 1754 se promulgó “una cédula para toda América sobre la enseñanza del español a los indios” (p. 726), y en los años subsecuentes se hicieron replanteamientos de los mandatos y cédulas; los cuales siempre concluyeron en la prohibición del uso de la lengua nativa.

Aunque al principio muchos de los misioneros estaban en desacuerdo con las leyes promulgadas, al final tuvieron que hacer caso a las instrucciones que recibían; ya que se impusieron castigos no solamente para aquellos que hablaran su lengua originaria sino que también para los caciques y todo aquel que permitiera a los “indios” hacerlo (De Estrada, 1989). Esto hizo que pocas lenguas sobrevivieran; en el caso de Chiapas, las lenguas originarias que se conocen actualmente son todas aquellas habladas por los grupos étnicos reconocidos en la Constitución Política del Estado de Chiapas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2012): “Tseltal, Tsotsil, Ch’ol, Zoque, Tojolabal, Mame, Kakchiquel, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuj y Kanjobal” (p.18).

Ante las batallas enfrentadas por los hablantes de las lenguas originarias que existen en la actualidad, se propone aquí el término de “lenguas sobrevivientes”, con el fin de reconocer su valor y fortaleza. De esta forma y en este entendido de que las Lenguas Originarias son lenguas sobrevivientes, se sugiere que antes de leer lo que en esta investigación se presenta, se debe tener muy claro que hay un abismo de diferencias políticas, ideológicas, sociales, históricas, entre

muchas otras, por las cuales no se puede pensar la Enseñanza de Lenguas Originarias de la misma forma que se pudiera pensar la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Posterior a los antecedentes que se presentan en el capítulo I, en el segundo capítulo denominado “En busca del conocimiento con espíritu a través de la investigación-acción colaborativa” se describe paso a paso la metodología desarrollada, la cual como el título lo indica fue un proceso de investigación-acción colaborativa que involucró la participación activa de diversos actores, así como la ejecución de diferentes estrategias metodológicas y el surgimiento de procesos y aprendizajes únicos. De la misma forma, en este capítulo se explica con mayor detalle cómo se constituye el conocimiento con espíritu que aquí se propone; a grandes rasgos, este tipo de conocimiento busca servir y reconocer a quienes colaboraron en su construcción, por lo que el capítulo dos también da cuenta de cómo esta epistemología guió el desarrollo de la investigación.

Es fundamental tener claro que las lenguas originarias deben entenderse de forma distinta a las lenguas hegemónicas, ya que han enfrentado graves situaciones que las han llevado en muchos casos a su extinción. Haboud (en UNESCO, 2009) cree que las razones por las que una lengua muere tienen que ver con aspectos como “el contacto con otros pueblos, la muerte de los hablantes, los cambios drásticos en su forma de vida, el deterioro de su territorio, los procesos migratorios masivos” (p.12), entre otros; sin embargo las razones principales han tenido que ver con aspectos de conveniencia política y económica. Son estos tipos de conveniencia los que otorgan un estatus a cualquier lengua y por lo tanto contribuyen al posicionamiento o extinción de un idioma:

El estatus social de una lengua –el valor de su prestigio- estará fuertemente relacionado con el estatus económico de una lengua y también será un factor poderoso en la revitalización de una lengua. Cuando la lengua mayoritaria es vista como acceso a un estatus social más alto y a un mayor poder político, puede ocurrir un cambio hacia la lengua mayoritaria. Cuando una lengua minoritaria es vista como la que co-existe con el desempleo, la pobreza económica, privación social y algunas comodidades, el estatus social de la lengua puede ser afectado negativamente (Baker, 2008, pp.55-56).¹

Es así como el prestigio y el poder establecen una relación muy cercana, casi inseparable; a través de la cual se han perpetuado hechos violentos que han marcado la historia de la humanidad. El ejemplo más claro es la conquista de los pueblos nativos que provocó la destrucción de riquezas

¹ Traducción personal del inglés: *The social status of a language –its prestige value- will be closely related to the economic status of a language and will also be a powerful factor in language revitalization. When a majority language is seen as giving higher social status and more political power, a shift to majority language may occur. When a minority language is seen to co-exist with unemployment, financial poverty, social deprivation and few amenities, the social status of the language may be negatively affected.*

irrecuperables como lo son las lenguas originarias. La dominación lingüística actual es resultado de las conquistas, ya que la lengua de los países conquistadores se impuso como obligatoria en los países conquistados; a través de políticas y actos inhumanos con el fin de desprestigiar y eliminar las lenguas que los nativos hablaban originalmente.

En México, al día de hoy, de las 68 lenguas originarias identificadas por el INALI (2008), la lengua originaria “más amenazada” es el *numte oote* (la lengua verdadera) o ayapaneco, como se conoce en español, la cual se habla en la comunidad de Ayapa, Tabasco: “Manuel Segovia Jiménez... tiene 79 años y posee un tesoro único en el mundo. Habla *numte oote*, la lengua verdadera. El ayapaneco. El idioma más amenazado de México” (Martínez, 2014, s.p.).

De acuerdo con Martínez (2014) quedan únicamente siete hablantes de esta lengua y otros 13 declaran que la entienden. Las causas principales de su desuso y su actual estado en peligro de extinción, se deben principalmente a la propagación del idioma español a través de la ejecución de políticas homogeneizantes. Aunque en Ayapa se están implementando iniciativas para la enseñanza y rescate de esta lengua, los investigadores concluyen que su futuro no es esperanzador.

Las lenguas minoritarias representan importantes señales de la identidad étnica; sin embargo, el mantenimiento de las identidades étnicas ha sido visto como opuesto a la unidad de la nación. Por tanto, se han hecho intentos, por parte del gobierno, de erradicar las lenguas minoritarias y establecer la lengua mayoritaria en su lugar, a través de los medios de la educación y el uso obligatorio de la lengua mayoritaria en la vida pública y oficial (Baker, 2008, p. 83).² Este es solamente un ejemplo de cómo ha influido la relación prestigio-poder en el mundo que hoy se conoce y de cómo la hegemonía ha asignado un estatus a cualquier lengua existente, incluso la que se ha usado para redactar estas líneas. En este sentido es pertinente reconocer que a pesar de la difusión masiva de las lenguas dominantes, aún son miles las lenguas originarias que han resistido los embates del tiempo y de la historia alrededor del mundo. Esta resistencia se debe a sus pueblos: “La suerte del *numte oote* está posiblemente echada. Otras lenguas... aún disponen de tiempo para salvarse gracias a su propio aislamiento geográfico. Y en otros casos dependerán simplemente de la fidelidad de sus hablantes” (Martínez, 2014, s.p.).

Por estas razones, el capítulo II hace un énfasis fuerte en el respeto hacia los colaboradores, hacia los conocimientos que ellos deciden compartir con los investigadores y

² Traducción personal del inglés: *Minority languages represents important markers of ethnic identity, but the maintenance of regional ethnic identities has been seen as contrary to the unity of the nation. Thus, attempts have been made by governments to eradicate minority languages and establish the majority language in their place, by means of education and compulsory use of the majority language in public and official life.*

recomienda considerar el respeto como uno de los principios básicos para entrar al campo de estudio, sobre todo si el estudio tiene que ver con los pueblos originarios. De la misma forma se propone seguir una metodología diferente, que considere la construcción de conocimientos que reconozcan la participación de los colaboradores como algo sustancial.

A partir del capítulo III se inicia el análisis y presentación de los hallazgos encontrados durante este proceso de investigación-acción colaborativa. Como ya se ha mencionado, este estudio se enfocó en analizar los procesos de enseñanza de dos lenguas únicamente, las cuales son el tsotsil y el tseltal; sin embargo, para la construcción de los contenidos se incluyó la participación de docentes que enseñan otras lenguas originarias, por lo que estos resultados pueden servir como referencia de cómo se está ejecutando la enseñanza de las diferentes lenguas originarias como segunda lengua.

Como bien se ha mencionado, la metodología comprendió cuatro ciclos de trabajo, los cuales surgieron de los cuatro cuestionamientos y los objetivos específicos para este estudio. De esta forma, fue posible establecer cuatro grandes categorías: a) Actores regionales, b) Procesos, c) Ausencias y necesidades, y d) Posibilidades de trascendencia. Dentro del análisis y presentación de estas cuatro categorías surgieron subcategorías; por lo que se consideró pertinente dedicar un capítulo para la discusión de cada una de las cuatro categorías mencionadas y sus respectivas subcategorías, y así poder obtener una mejor organización y un mayor entendimiento de los resultados.

Es así como en el tercer capítulo titulado “Actores involucrados en la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2” se presentan las características de los actores regionales y sobre todo de los colaboradores de este proyecto, quienes también fueron agentes que determinaron el curso de esta investigación. De manera general se presenta cómo han influido las Instituciones de Educación Superior y otro tipo de instituciones en la formación y experiencia profesional de los actores a través de sus programas curriculares.

En este capítulo es posible observar que la mayoría de los docentes que hoy enseñan LO como L2 en las IES estudiadas cuentan con una formación universitaria diferente a la docencia; sin embargo, también la mayoría de ellos cuenta con una preparación académica de posgrado. La diversidad de sus formaciones permitió también observar otras posibilidades de seguir construyendo esta región ELO, a partir de los conocimientos y experiencias particulares que cada una de sus trayectorias docentes les ha dado.

En relación al capítulo cuatro denominado “Principales procesos generados en la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2”, se hace un análisis sobre los procesos más importantes, los cuales no son solamente educativos sino que también involucran a aquellos procesos culturales, políticos y sociales surgidos en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias. Debe aclararse que lo que se presenta en este apartado no implica que esos sean los únicos procesos sucedidos en esta área, pero sí son los que para esta investigación parecieron más relevantes, dado que influyen en gran medida en el desarrollo de la ELO.

Dentro de los procesos más importantes se identificó una serie de conocimientos que tienen una relación estrecha con el conocimiento de la lengua en sí. El conocimiento cultural, por ejemplo, les ha permitido a los docentes estar en constante interacción con las comunidades nativo hablantes de la LO que enseñan como L2 y que en la mayoría de los casos los ha llevado a combinar su práctica docente con actividades de producción artística relacionadas con la poesía y la literatura principalmente.

Por otro lado se identificaron ciertos procesos relacionados con los aspectos políticos e institucionales, ya que la práctica que cada uno de los docentes realiza se ve determinada o condicionada por los lineamientos que establece la institución en la que colabora. En este sentido, esta es una situación que sucede con todo tipo de docente, no solamente con los docentes de LO; sin embargo, en este capítulo se analiza cómo influyen estos lineamientos en la ejecución docente de la ELO.

En el quinto capítulo se presentan las ausencias y necesidades actuales que mayor impacto tienen en esta área de enseñanza; por lo que este apartado se denominó “Ausencias y necesidades actuales en la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2”. Este capítulo se divide en dos partes, en la primera se propone el uso del término ausencias para referirse a las dificultades relacionadas directamente con el desempeño de los docentes y se explica en qué sentido se usa este término. Se identifican ausencias relacionadas con la didáctica principalmente; así como con conocimientos específicos sobre lingüística, manejo de grupos, elaboración de materiales didácticos, entre otros.

En la segunda parte se señalan las necesidades, las cuales tienen que ver con factores externos y por lo tanto ajenos al desempeño de los docentes de LO; es decir, que se encuentran más relacionados con factores políticos, institucionales y sociales. La necesidad más urgente que se encontró fue la implementación de programas de formación y/o profesionalización para

docentes de LO específicamente. Se detectaron también otras necesidades relacionadas con los espacios para compartir experiencias y conocimientos, así como oportunidades de crear redes o equipos de trabajo que contribuyan a la mejora de esta área de enseñanza.

En el sexto capítulo se hace una presentación y asimismo una discusión acerca de las posibilidades que tanto los docentes como la investigadora han planteado y compartido para lograr parte del objetivo principal de este estudio; es decir, contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza de LO. Este capítulo se titula “Posibilidades de trabajo colaborativo para la trascendencia de la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2”, porque aunque el propósito del análisis crítico es principalmente la transformación, en el caso de esta investigación se tiene claro que lo que se pueda lograr con las propuestas contenidas en este capítulo y a lo largo de la tesis significan una contribución más que una transformación al área de la Enseñanza de Lenguas Originarias.

En este último capítulo se propone una posibilidad de trascendencia por parte de la investigadora hacia los participantes, la cual es analizada y discutida por los colaboradores en el último ciclo del proceso de investigación-acción. A partir de la discusión que los docentes hacen, se replantea la propuesta hecha por la investigadora; de esta forma, el análisis que aquí se presenta, se consolida con los argumentos y reflexiones hechas por los participantes.

Finalmente se presenta el apartado de conclusiones, en donde se destacan los principales temas abordados a lo largo de la tesis; se hace una revisión de los objetivos logrados, así como de las principales aportaciones. A partir de los hallazgos, se proponen algunos temas de investigación a futuro, los cuales surgen no sólo de los resultados encontrados sino también, y principalmente de los procesos vividos; así como de las relaciones establecidas durante el desarrollo de este proyecto de investigación.

Se sugiere también reflexionar seriamente la percepción que se tiene sobre las Lenguas Originarias, sus hablantes y los docentes que hoy las enseñan. Se recomienda considerar el respeto como un principio fundamental. De esta forma, también se hace énfasis en el reconocimiento, tanto a los docentes de LO como a los miembros de los pueblos originarios, porque la lucha por su mantenimiento es constante, ya que las prácticas discriminatorias siguen vigentes y son pocos quienes resisten y guardan lealtad a sus raíces.

Sirvan entonces estos hallazgos y propuestas como una referencia para conocer las situaciones a las que sobrevivieron las lenguas originarias que hoy se conocen; así también como

un fundamento que describe a grandes rasgos la situación actual de la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 en Chiapas; pero principalmente tómese este trabajo como una invitación para emprender nuevos proyectos que contribuyan a la trascendencia de estas lenguas y de sus pueblos, dentro y fuera de los espacios académicos.

Capítulo I

**Región Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO):
recuento histórico y el reto actual de enseñar LO como L2**

CAPÍTULO I

1. REGIÓN ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS (ELO): RECuento HISTÓRICO Y EL RETO ACTUAL DE ENSEÑAR LO COMO L2

En este primer capítulo se expone a grandes rasgos la trayectoria que han tenido las lenguas originarias a nivel geográfico, histórico, y didáctico; pero inevitablemente se habla de otros aspectos como lo social y lo político, pues son ámbitos en los que también se ha reflejado la trayectoria de estas lenguas. Con esto se pretende por un lado, dar un panorama general de la Enseñanza de Lenguas Originarias en otros momentos de la historia, en otras instituciones y en otras ubicaciones geográficas para situar la enseñanza del tsotsil y tseltal con mayor entendimiento y aprecio; por otro lado, se busca enfatizar la importancia y el alcance que tiene este tema de investigación, no sólo en el espacio local sino también en horizontes internacionales.

Este capítulo también aborda la relevancia de este tema para los estudios regionales, ya que el posgrado en el cual se ha planteado esta propuesta de investigación es el Doctorado en Estudios Regionales, cuyo objetivo es conocer, comprender y reflexionar “los problemas regionales, con énfasis en la región mesoamericana y con atención prioritaria al estado de Chiapas” (Hernández y Pons, 2015, s.p.). Por lo tanto, se pretende destacar las razones por las cuales esta investigación es importante dentro de los Estudios Regionales, así como enfatizar las aportaciones posibles en función de lograr el conocimiento, la comprensión y reflexión de esto que se plantea como una necesidad regional: el reconocimiento de la región ELO y la enseñanza del tsotsil y tseltal como L2.

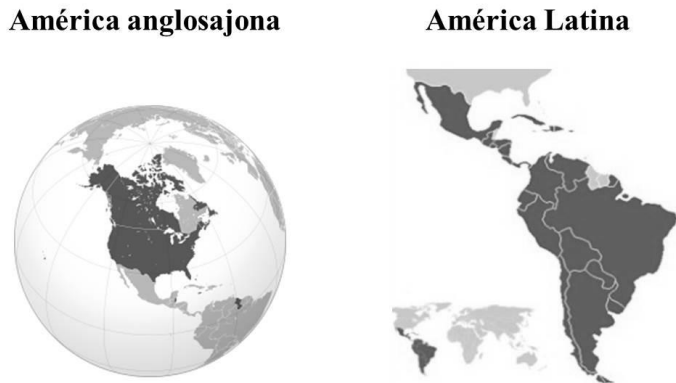
1.1. La Enseñanza de Lenguas Originarias en América

Es preciso enfatizar que la presencia de las lenguas originarias no es una característica única de América Latina, ni del continente americano; sino que se extiende por todo el mundo³. Sin embargo, en este estudio se hablará únicamente del continente americano, porque en términos geográficos es el continente en donde se lleva a cabo esta investigación; es así que se ha considerado importante hablar de la ELO a nivel macro para después centrar el estudio en una región específica.

³ Algunos ejemplos de otras lenguas originarias existentes fuera del continente americano son el maori, lengua que se habla en Nueva Zelanda y Australia, el cual ha sido promovido en los sistemas educativos de esos países; lo mismo ha sucedido con el sámi en los países Nórdicos y las lenguas khoisan en África (Hornberger, 2008).

Desde una perspectiva regional, el continente de América presenta cuatro grandes divisiones: América del Sur, América Central, América del Norte y el Caribe; sin embargo, desde un punto de vista sociocultural, pareciera que hay sólo dos américas: América anglosajona y América Latina (ver figura 1); la primera conformada por Estados Unidos y Canadá; mientras que la segunda se conforma por todos los países que están al otro lado del Río Bravo (Guerrero, 2014; Villagra, 2015).

Figura 1. *América sociocultural.*



Fuente: Sánchez, 2011 (Adaptación).

La colonización de los territorios se vivió desde el Norte hasta el Sur del continente; mientras que la América anglosajona fue conquistada por ingleses y franceses, los países en América Latina, fueron conquistados por los españoles y portugueses. Lo cierto es que ambas Américas atravesaron por los mismos procesos de homogeneización lingüística (Villagra, 2015). En América existen actualmente cientos de lenguas originarias sobrevivientes, así como en otras partes del mundo, las cuales se encuentran a lo largo y ancho del continente, desde Chile, hasta Groenlandia.

Los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en inglés conocido como *Summer Institute of Linguistics* (SIL-International), han hecho una estimación aproximada de las lenguas que hoy sobreviven en el mundo. Algunos ejemplos de las que se encuentran en América se presentan a continuación (ver tabla 1), para cada país se incluye el conteo hecho por el ILV sobre las lenguas encontradas en general; así como el conteo de las lenguas originarias que los gobiernos, las instituciones educativas o algunos investigadores han registrado para cada país:

Tabla 1. *Ejemplos de lenguas sobrevivientes en América*⁴.

País	Lenguas registradas	Lenguas Originarias
Perú	104 lenguas encontradas, 93 son lenguas vivas y 11 se han extinguido. De las 93 lenguas vivas, siete son institucionales, 35 están en desarrollo, cinco son dominantes, 31 están en problemas y 15 están en peligro de extinción (SIL, 2015).	47 lenguas originarias, de las cuales el quechua es la más predominante no sólo en Perú sino en otros seis países. Todas las lenguas son reconocidas como oficiales; sin embargo, sólo el quechua cuenta con el mismo estatus de uso y obligatoriedad como el español (Perú-Ministerio de Cultura, s.f.).
Paraguay	23 lenguas encontradas, todas son lenguas vivas, de las cuales tres son institucionales, cinco están en desarrollo, cuatro son dominantes, 10 están en problemas y una está en peligro de extinción (SIL, 2015).	20 lenguas originarias ubicadas en dos grupos: el guaraní y el mataco-mataguayo. De estas, el guaraní es la que cuenta con el mayor número de hablantes y junto con el español es reconocida como lengua de uso oficial en el país (Melià, 2010).
México	287 lenguas encontradas, 283 son lenguas vivas y cuatro se han extinguido. De las lenguas que sobreviven sólo una es institucional, 87 están en desarrollo, 75 son dominantes, 87 están en problemas y 33 están en peligro de extinción (SIL, 2015).	68 lenguas originarias, las cuales se han reconocido como lenguas nacionales, más no de uso oficial. Las seis más predominantes son: náhuatl, maya, lenguas mixtecas, tseltal, lenguas zapotecas y tsotsil (INALI, 2008; INEGI, 2010).
Estados Unidos de América	227 lenguas encontradas, 216 son lenguas vivas y 11 se han extinguido. De las lenguas que sobreviven, tres son institucionales, ocho están en desarrollo, dos son dominantes, 61 están en problemas y 142 están en peligro de extinción (SIL, 2015).	169 lenguas nativas (<i>Native American Languages</i>) tales como el navajo, ojibwa, dakota, choctaw, apache, cherokee, tohono o'odham, yupi'ik, entre otras, de las cuales las tres con mayor número de hablantes son el navajo con 169 471, el yupik con 18 950, y el dakota con 18 616 hablantes cada uno (Siebens and Julians, 2011).
Canadá	89 lenguas encontradas, todas son lenguas vivas, de las cuales cuatro son institucionales, 10 están en desarrollo, dos son dominantes, 42 están en problemas y 31 están en peligro de extinción (SIL, 2015).	60 lenguas aborígenes, de las cuales tres son las más predominantes: Cree, Ojibwa y el Inuit (<i>The Canadian Encyclopedia</i> , 2015). Los hablantes de estas lenguas se han reconocido con el nombre de primeras naciones (<i>First Nations</i>), las cuales están divididas en seis grupos: <i>Woodlands First Nations</i> , <i>Iroquoian First Nations</i> , <i>Plateau First Nations</i> , <i>Pacific Coast First Nations</i> , y <i>First Nations of the Mackenzie and Yukon River Basin</i> (<i>Government of Canada</i> , 2013).

Fuente: Elaboración propia

En los últimos años se ha reconocido a nivel internacional la importancia de la diversidad en la sociedad; en algunos países este reconocimiento ha sido oficializado legalmente. De esta forma, a partir de los noventa se han hecho propuestas en pro del multiculturalismo y la interculturalidad; la preocupación por atender a las lenguas originarias y a los hablantes de las mismas, está

⁴ Las cifras presentadas en la columna de “Lenguas registradas” incluyen a las lenguas oficiales del país, así como las lenguas originarias, sus variantes y las lenguas extintas de las cuales se tienen registro. Mientras que en la columna de “Lenguas originarias” se incluyen sólo las agrupaciones lingüísticas de origen indígena; es decir, no se incluyen las familias, ni variantes de las mismas.

tomando fuerza en distintas partes del continente y del mundo (López, 2008). Como muestra de la atención que se le ha dado a las lenguas originarias, se han seleccionado algunos ejemplos sobre las iniciativas emprendidas en los países señalados en la tabla 1, los cuales se ubican tanto en América Latina como en América anglosajona.

La inclusión de estos ejemplos se ha considerado relevante para demostrar dos cosas principalmente: a) que la presencia de grupos indígenas o pueblos originarios y de sus lenguas se extiende por todo el continente de América, lo cual también incluye a la América anglosajona; y b) que los retos relacionados con la Enseñanza de Lenguas Originarias no son casos aislados; es decir no corresponden únicamente a Chiapas, a México o a América Latina, pues la presencia de pueblos originarios en otras naciones (dentro y fuera del continente), podría sugerir la existencia de problemas similares asociados con la discriminación y el desplazamiento de sus lenguas, así como los problemas relacionados con la enseñanza de las mismas; por lo tanto, se cree posible compartir las estrategias e iniciativas que se han emprendido en cada país para implementar mejoras en la promoción, difusión, y didáctica de sus lenguas originarias.

Los siguientes ejemplos se presentan en dos bloques, el primero describe algunos modelos o iniciativas planteadas en tres países de América Latina, mientras que el segundo bloque aborda los modelos que se han implementado en los países de América anglosajona. Es conveniente anticipar que la presentación de estos ejemplos de ninguna manera sugiere la reproducción o imitación de los mismos, pues se tiene muy claro que las características de cada lengua y de cada país, son completamente diferentes entre sí y cada modelo funciona de acuerdo a las circunstancias del entorno en el que es ejecutado; lo que se intenta es dar a conocer otras iniciativas que puedan considerarse únicamente como punto de referencia para proponer nuevas ideas que contribuyan a la Enseñanza de las Lenguas Originarias locales.

1.1.1. América Latina

En América Latina la enseñanza de las lenguas originarias se da inicialmente en el marco de la educación bilingüe, la cual surge desde los setentas; sin embargo, el auge que ahora tiene la ELO, empezó hace unos 20 años con el llamado enfoque intercultural. A través de este enfoque se ha promovido la inclusión de las lenguas originarias en los programas educativos como un medio de alfabetización y con el propósito de formar ciudadanos bilingües, que tengan conocimiento del español y de su lengua originaria (López, 2008). En función de este antecedente, se ha considerado pertinente revisar cómo se ha incluido la Enseñanza de Lenguas Originarias en el

sistema educativo; por esta razón, a continuación se presentan algunos ejemplos de iniciativas que muestran más que la simple existencia de esta área de enseñanza en diferentes puntos del continente, sino que también dan cuenta de ciertos hallazgos, problemáticas, y virtudes que en cada una de las iniciativas ha surgido durante su ejecución. Las lenguas y países que se presentan fueron seleccionados en función de su cantidad de hablantes, así como del impacto que sus programas han tenido en la población.

1.1.1.1. El quechua en Perú

El primer ejemplo, aborda la inclusión de la enseñanza del quechua en el sistema educativo del Perú. El quechua es la lengua originaria más hablada de este país, cuenta con una población de aproximadamente 8.5 millones de hablantes y su presencia se extiende hacia otros países como Brasil, Bolivia, Argentina, Ecuador y Colombia; por lo tanto también es la lengua originaria más hablada en América Latina (ver figura 2) (AILLA, 2015). En 1975, se le otorga a esta lengua el estatus de oficial a través de un decreto que indica que su enseñanza debe ser obligatoria en todos los niveles educativos. El propósito principal de esta oficialización era: “la integración de todos los individuos a la vida nacional y el fortalecimiento de la conciencia nacional entre los mismos” (Powers, 1983, p.152).

En la actualidad, la enseñanza de esta lengua se promueve a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual de acuerdo con Vigil (2007) “es una propuesta pseudo lingüística”, porque a pesar del reconocimiento “oficial” que las lenguas originarias puedan tener; este programa generalmente ha sido ejecutado en la lengua dominante que es el castellano. Vigil (2007) sugiere ampliar las perspectivas, en el sentido de la concepción de la lengua y su enseñanza: “la cuestión de la lengua indígena...exige ser consciente de que... es parte de un proyecto social amplio que reconoce en la escuela un espacio importante; pero no se agota en ella” (p. 9).

1.1.1.2. El guaraní en Paraguay

La segunda lengua originaria más hablada de América Latina es el guaraní, y lo es también en Paraguay, al día de hoy esta lengua cuenta con 3 millones de hablantes (ver figura 2) (AILLA, 2015). En 1992 la Constitución Nacional de este país reconoce lo siguiente: “el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe y son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Las lenguas indígenas y las otras minorías forman parte del patrimonio cultural de la nación” (En Melià,

2010, p. 29). Al igual que en Perú, en Paraguay se ha implementado el programa de Educación Intercultural Bilingüe, dentro del cual se ha incluido la enseñanza del guaraní como parte del sistema educativo de ese país.

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de minorías étnicas cuya lengua no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales (Artículo 77 de la Constitución Nacional de 1992, en Melià, 2010).

La oficialización del guaraní ha generado una política similar a la ejercida con la castellanización; es decir que se ha decretado al guaraní como lengua de instrucción en el país, aun cuando no todos los habitantes pertenecen a esta etnia. Como se menciona en la tabla 1, existen 20 lenguas diferentes en el país (Melià, 2010), por lo que decretar el guaraní (además del español) como lenguas oficiales de instrucción, implica ignorar o restarle importancia a las otras lenguas minoritarias que se sabe existen en Paraguay, lo cual invisibiliza tanto a las otras lenguas como a sus hablantes. A pesar de tal decreto, es preciso destacar que dicha iniciativa reconoce la importancia que tiene la inclusión de la ELO en el sistema educativo formal; sin embargo, con el posicionamiento de la lengua originaria más dominante, que en este caso es el guaraní, se corre el riesgo de poner a las otras lenguas en un gran peligro de desuso y extinción.

1.1.1.3. El náhuatl en México

En México, al igual que en los dos países anteriores, se cuenta con el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este programa se instituye en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Martínez, 2015). Desde sus inicios hasta la fecha, la propuesta ha evolucionado y actualmente se contempla la inclusión de la ELO desde el nivel básico hasta el nivel superior; sin embargo, se limita a incluir únicamente a las instituciones que pertenecen al sistema de educación indígena. Por lo tanto, la inserción de estas lenguas a la currícula escolar está pensada teóricamente como un proceso de alfabetización.

En México sin embargo, existen otros espacios educativos que dan lugar a la ELO, un buen ejemplo es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que a través del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), esta institución se ha convertido en una de las principales promotoras de la enseñanza del náhuatl, lengua que cuenta con más de 1.5 millones de hablantes lo que la convierte en la tercera lengua más hablada del continente y en la número uno de las 68 lenguas originarias del país (ver figura 2). La relevancia de la enseñanza de esta lengua también reside en el número de hablantes presentes en la región de la universidad y

sus alrededores; ya que el náhuatl es la lengua con mayor importancia en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí, Guerrero, Estado de México, Distrito Federal, Tlaxcala y Morelos. Su presencia también se identifica en Oaxaca, Michoacán y Durango; sin embargo, en estos últimos tres estados no es la lengua originaria más hablada (CELE, 2015; INEGI, 2002).

La enseñanza de esta lengua no solamente se ofrece en el CELE, sino también en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) y en otras dependencias de la universidad ubicadas en Acatlán y Cuautitlán. Desde el 2009, la UNAM ha trabajado arduamente en la implementación de la enseñanza del náhuatl y actualmente, además de contar con programas para la enseñanza de esta lengua como segunda lengua, también cuenta con exámenes de ubicación y diversos materiales didácticos. Los cursos son ofrecidos al público en general pero principalmente a la comunidad universitaria: alumnos, docentes, administrativos (ver anexo 1) (CELE, 2015).

El interés por la enseñanza del náhuatl ha trascendido a otras instituciones académicas y a otros medios, y su instrucción se ha formalizado tanto en México como en el extranjero. Ejemplo de esto es la Universidad de Texas (UT) en Austin, la cual ha incluido la enseñanza de náhuatl como lengua extranjera desde 2015. La enseñanza de esta lengua no se da de manera permanente sino que varía dependiendo del semestre, así lo afirma Cruz⁵ (2016), quien estuvo a cargo de las clases de náhuatl en la UT durante el periodo agosto 2015-mayo 2016 y que ha confirmado su participación para el ciclo agosto 2016-mayo 2017 (S. Cruz, comunicación personal, 15 de abril de 2016).

⁵ Sabina Cruz de La Cruz es originaria de Tecomate, Chicontepec, Veracruz. Es hablante de náhuatl como lengua materna y ha enseñado esta lengua como L2 en Zacatecas; también ha enseñado náhuatl como lengua extranjera en la Universidad de Texas, donde labora actualmente, y en la Universidad de Tulane en Nueva Orleans, Louisiana; ambas ubicadas en Estados Unidos. Es Maestra en Educación Histórica (Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas) y es Licenciada en Derecho (Universidad Autónoma de Zacatecas). También ha incursionado como traductora (S. Cruz, comunicación personal, 15 de abril de 2016).

Figura 2. Presencia de las principales lenguas originarias en América Latina.



Fuente: Infolatam, 2013 (Adaptación).

Vigil (2007), señala que en América Latina ya se ha ganado “un lugar ‘oficial’ para las lenguas y culturas indígenas. Un lugar que antes estaba vetado: la escuela” (p. 4). Sin embargo, Martínez (2015) sugiere que la propuesta debe ser más ambiciosa, “no acotar su mirada sólo a la escuela y las aulas” (p. 125), sino que debe involucrar además a las autoridades educativas y a los poderes del Estado Mexicano. Los ejemplos de Perú, Paraguay y México muestran apenas tres de los 42 países que conforman el continente latinoamericano (LANIC, 2015); sin embargo, como se explica al principio, también la América anglosajona padeció el desplazamiento de sus lenguas originarias y por esa razón, se han incluido algunas de las iniciativas más importantes que promueven la ELO, las cuales son presentadas en el siguiente segmento.

1.1.2. América anglosajona

En los países del Norte del continente las lenguas originarias son conocidas como lenguas aborígenes (*aboriginal languages*) o lenguas nativas (*native languages*) (Siebens and Julians, 2011); estas lenguas también se consideran dentro de una categoría propuesta por Ricento (2005) denominada lenguas de herencia (*heritage languages*). Una de las razones principales por las que se decidió presentar algunos ejemplos de América anglosajona es porque generalmente, cuando se habla de lenguas originarias, a estos países no se les relaciona con la población indígena como sucede con los países de América Latina, por lo que es importante conocer que hay una amplia presencia de grupos originarios tanto en Estados Unidos como en Canadá, que actualmente cuentan con iniciativas en pro de la revitalización y enseñanza de sus lenguas nativas.

1.1.2.1. El navajo en Arizona, Estados Unidos

La lengua más hablada en los Estados Unidos de América es el inglés; sin embargo, su ubicación al Norte de México y de América Latina, ha sido un factor para que en la actualidad el español⁶ sea la segunda lengua más hablada en ese país (Instituto Cervantes, 2013). Aunque el inglés no ha sido declarado como idioma oficial a través de una política lingüística (Spolsky, 2004), es el que mayor dominio⁷ tiene, en el país norteamericano y fuera de este; sin embargo se ha reconocido que alguna vez existieron cerca de 300 lenguas originarias o “Lenguas Nativas Americanas” (*Native American Languages*); al día de hoy se han identificado sólo 169 lenguas de las 300 que probablemente existieron. Algunas de ellas son el navajo, ojibwa, dakota, choctaw, apache, cherokee, tohono o’odham, yupi’ik, entre otras, de las cuales las tres con mayor número de hablantes son el navajo con 169 471⁸, el yupik con 18 950, y el dakota con 18 616 hablantes cada uno (Siebens and Julians, 2011).

Cuando se hablaba de actos inhumanos en la introducción de este trabajo, se pensó principalmente en las estrategia que usaron los colonizadores de este país, y de Canadá como se verá más adelante, para obligar a los hablantes de lenguas indígenas a reemplazar su lengua por el inglés, ya que sacaban a los niños de sus tribus para llevarlos a internados (*boarding schools*) en donde sus estudios fueron instruidos en la lengua dominante. Fue tal el ejercicio de poder que realizó el gobierno en ese entonces, al grado de secuestrar a una gran cantidad de niños para alejarlos de sus familias y recluirlos en los internados. Los niños no solamente eran instruidos en inglés, sino que también eran castigados si usaban su lengua originaria y eran obligados a trabajar en actividades de mantenimiento para minimizar los costos que producía su estancia en la escuela (Baker, 2008).

Baker (2008), narra solamente algunos hechos que formaron parte de la historia de discriminación de las lenguas originarias, sobre todo en relación a todos los actos perversos que el gobierno ejecutó para homogeneizar el inglés como lengua única en el país. Para fortuna de los

⁶ A nivel mundial, Estados Unidos se ha reconocido como el segundo país con mayor número de hispanohablantes (nativos y bilingües); en primer lugar está México, en tercer y cuarto lugar, se encuentran Colombia y España respectivamente (Instituto Cervantes, 2013).

⁷ El inglés es la lengua de las relaciones diplomáticas, la lengua del 70 por ciento del correo mundial, la lengua primera de casi 300 millones de personas y la segunda lengua de muchos más (Spolsky, 2004).

⁸ Los autores coinciden en que el navajo es la lengua indígena más hablada en los Estados Unidos; sin embargo, las cifras son diversas dependiendo del autor y el año, como ejemplo mientras que McCarty (2008) señala que son 178 000 los hablantes; Siebens & Julians (2011) consideran que la cifra de hablantes es de 169 471. Se ha decidido usar la cifra que proponen Siebens & Julians por ser la publicación más reciente.

nativos norteamericanos en 1990 se firmó el “Acto de las Lenguas Nativas Americanas⁹” (*Native American Languages Act*), el cual planteaba preservar, proteger y promover el derecho y libertad para usar sus propias lenguas. En el 2001, surgió otra política denominada “Que ningún niño se quede atrás” (*No Child Left Behind*), a través de la cual se autorizaron programas para la educación de los Indios (*Indian*), los Nativos de Hawai (*Native Hawaiian*) y los Nativos de Alaska (*Native Alaskan*); aunque para ese entonces se reconoció la importancia de las lenguas indígenas dentro del ámbito educativo, aún predomina hasta hoy en día, el inglés como lengua de instrucción.

Sin embargo, se han encontrado programas fuertes al interior de los Estados Unidos, como lo es *The Rock Community Point School*, que promueve el uso y enseñanza del navajo. Esta institución se estableció a mediados de 1930 y se encuentra localizada en la reserva llamada *Rock Point*, en el Norte de Arizona. En la actualidad esta institución ofrece un programa bilingüe (navajo-inglés) desde el nivel preescolar hasta el grado 12 (lo que en México sería el tercer año de bachillerato). Todos sus maestros manejan eficientemente las dos lenguas y la mayoría de ellos (90%) son de origen navajo. Los principales objetivos que persigue este programa son: 1) formar estudiantes que dominen el navajo y el inglés de manera escrita, hablada y leída; 2) lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento cultural de los dos grupos: navajo y anglo-americano; y 3) que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico en navajo y en inglés (Baker, 2008).

Así también, en algunas universidades del país estadounidense se han formado departamentos que se dedican a la investigación, y revitalización de las lenguas originarias. Tal es el caso de la Universidad de Arizona que cuenta con el *American Indian Language Development Institute* (AILDI, 2015), el cual ofrece una certificación para maestros que enseñan el navajo; otro ejemplo es el *Alaska Native Language Center* de la Universidad de Alaska, el cual cuenta con un amplio sistema de enseñanza, investigación y recuperación de las lenguas originarias (ANLC, 2015); y un ejemplo más pero no el último en este país sería la Universidad de Hawai la cual cuenta con el instituto *Hawai’ inuiaukea School of Hawaiian Knowledge* (University of Hawaii, 2015), que ofrece un programa educativo muy amplio en la enseñanza del Hawaiano y la preparación de docentes para que enseñen esta lengua.

⁹ En el texto original (escrito en inglés) la palabra *americana* (*o*) hace referencia a los Estados Unidos de América, viene de *American* (*s*); en español sin embargo, *americana* (*o*) hace referencia al continente de América.

1.1.2.2. Las primeras naciones en Canadá

A los grupos aborígenes de Canadá se les conoce como “Primeras Naciones” (*First Nations*), nombre que se refiere a todos aquellos que habitaban en ese territorio antes de la llegada de los europeos y que sobreviven hasta el día de hoy. Como en todos los países colonizados, en Canadá también se vivieron injusticias en contra de los que hablaban una lengua originaria. Por esta razón, en el 2008, el gobierno en turno emitió una disculpa¹⁰ pública a todos los ex-alumnos que, al igual que en Estados Unidos, fueron apartados de sus familias. Cerca de 150 000 niños indígenas fueron llevados a internados (*boarding or residential schools*) con el objetivo de aislarlos de “sus hogares, familias, tradiciones, y culturas [para] que asimilaran la cultura dominante” (Government of Canada, 2008, s.p.).

A través de esta disculpa se dan dos situaciones, la primera es el reconocimiento por parte del gobierno acerca del daño que causó durante ese periodo específico y la segunda es la intención de promover la sanación y la reconciliación entre los pueblos originarios y el gobierno:

El gobierno ahora reconoce que las consecuencias de la política de los Internados Indios fueron profundamente negativas y que esta política ha tenido impactos permanentes y dañinos en la cultura, la herencia y la lengua aborígen... El gobierno reconoce que la ausencia de una disculpa ha sido un impedimento para la sanación y reconciliación... A los aproximadamente 80,000 ex estudiantes que sobreviven, y a todos los miembros de las familias y comunidades, el Gobierno de Canadá ahora reconoce que estuvo mal retirar a los niños de sus hogares por la fuerza y nos disculpamos por haberlo hecho. Reconocemos que estuvo mal separar a los niños de culturas y tradiciones ricas y vibrantes lo que produjo un vacío en muchas vidas y comunidades, y nos disculpamos por haberlo hecho. Reconocemos que, al separar a los niños de sus familias quebrantamos la habilidad de muchos de educar a sus hijos adecuadamente y sembrar las semillas para que sigan las generaciones, y nos disculpamos por haberlo hecho... El gobierno de Canadá se disculpa sinceramente y pide el perdón de los pueblos originarios de este país por fallarles tan profundamente (En *Government of Canada*, 2008, pp.1-2)¹¹.

¹⁰ El primer ministro, Stephen Harper, emite una disculpa a todos los ex-alumnos de los Internados Indios (*Indian Residential Schools*) y a sus familias, en un documento que nombra: Disculpa completa del Primer Ministro en nombre de los canadienses para el sistema de Internados Indios (*Prime Minister Harper full apology on behalf of the Canadians for the Indian Residential Schools System*) (Government of Canada, 2008).

¹¹ Traducción personal del inglés: *The government now recognizes that the consequences of the Indian Residential Schools policy were profoundly negative and that this policy has had a lasting and damaging impact on Aboriginal culture, heritage and language... The government recognizes that the absence of an apology has been an impediment to healing and reconciliation... To the approximately 80,000 living former students, and all family members and communities, the Government of Canada now recognizes that it was wrong to forcibly remove children from their homes and we apologize for having done this. We now recognize that it was wrong to separate children from rich and vibrant cultures and traditions that it created a void in many lives and communities, and we apologize for having done this. We now recognize that, in separating children from their families, we undermined the ability of many to adequately parent their own children and sowed the seeds for generations to follow, and we apologize for having done this... The Government of Canada sincerely apologizes and asks the forgiveness of the Aboriginal peoples of this country for failing them so profoundly* (Government of Canada, 2008, pp.1-2).

Actualmente se han identificado seis grupos de primeras naciones nombrados en función del área geográfica donde se encuentran; esos grupos son: *Woodlands First Nations, Iroquoian First Nations, Plateau First Nations, Pacific Coast First Nations, y First Nations of the Mackenzie and Yukon River Basin* (Government of Canada, 2013). De las 60 diferentes lenguas habladas por las primeras naciones, solamente tres se consideran fuertes para resistir al futuro: Cree, Ojibwa y el Inuit (*The Canadian Encyclopedia*, 2015).

A través del tiempo se han implementado diversas iniciativas para la enseñanza de las lenguas *aborígenes*, que van desde el nivel básico hasta el nivel superior, algunas universidades han destinado un área específica para trabajar en la investigación, la revitalización y la enseñanza de estas lenguas, tanto a los jóvenes universitarios como a la sociedad en general; tal es el caso de la Universidad de Toronto que cuenta con el *Indigenuos Education Network* (IEN) (IEN, 2015) o la Universidad de Alberta que cuenta con el *Canadian Indigenous Languages and Literacy Development Institute* (CILLDI); la última de ellas ha desarrollado un programa para la capacitación de docentes de lenguas originarias (que no se limita únicamente a docentes sino al público en general interesado en la enseñanza de su lengua), el cual transcurre en el verano de cada año (CILLDI, 2015). Otras instituciones han desarrollado propuestas en línea, como es el caso del *Michif Language Project*, que tiene disponible una página en internet para aprender la lengua michif de forma interactiva (CVMA, 2013).

Los ejemplos aquí presentados son apenas cinco casos de todas las lenguas que actualmente están luchando por su reivindicación, su conservación, y por su trascendencia. Se debe aclarar que el quechua en Perú, el guaraní en Paraguay, el náhuatl en México, el navajo en Estados Unidos y las primeras naciones en Canadá; son propuestas muy diferentes entre sí, en el caso de los ejemplos latinoamericanos prevalece la difusión de estas lenguas a través de los programas del EIB, a excepción de la UNAM; en Estados Unidos y Canadá no encontró mayor información acerca del público meta, si únicamente son los habitantes de las reservas o también se busca difundir las lenguas originarias con otros habitantes. Sin embargo, es necesario estar conscientes de que estos cinco ejemplos de las iniciativas que promueven la enseñanza de LO, como L1 y como L2, son evidencias de los cambios que se están generando y de que la ELO es un tema que trasciende fronteras, su relevancia es a nivel internacional y su ejecución traspasa los programas de educación bilingüe y traspasa la región latinoamericana.

1.2. Las lenguas originarias y su enseñanza en México

Aunque en los ejemplos citados anteriormente ya se ha hablado de México, el objetivo de este apartado es profundizar acerca de la trayectoria que las lenguas originarias han tenido y cómo se ha dado la enseñanza de las mismas en este país, el cual es conocido por su gran diversidad tanto de cultura, música, arquitectura, gastronomía, recursos naturales, entre tantas otras cosas. Indudablemente esta riqueza se presenta también en su diversidad lingüística; ya que de acuerdo con López (2015), México se encuentra entre los diez países que tienen mayor presencia de lenguas originarias en el mundo.

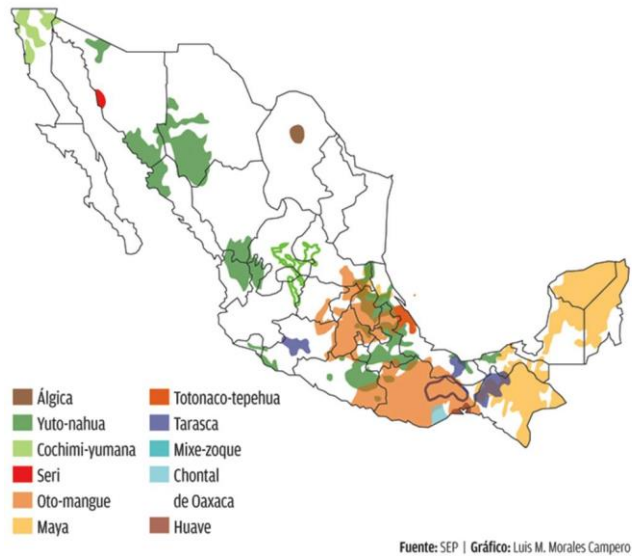
El Artículo 3 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, indica que “la pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (p.1); de la misma forma, en el artículo 4, esta ley reconoce al español y a todas las lenguas originarias como lenguas nacionales (Diario Oficial de la Federación, 2003). Al día de hoy, los registros oficiales consideran la existencia de 68 lenguas o agrupaciones lingüísticas¹², de las cuales las seis más predominantes son: náhuatl, maya, mixteco, tseltal, zapoteco y tsotsil. Estas 68 lenguas han sido agrupadas en once familias lingüísticas¹³: álgica, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, tarasca, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave. Cada una de las lenguas se extiende en variantes lingüísticas¹⁴, de las cuales hasta el momento se han reconocido 365 (ver figura 3) (INALI, 2008, INEGI, 2010).

¹² Las agrupaciones lingüísticas son los nombres históricamente dados a los pueblos indígenas, los cuales en la mayoría de las veces coincide con el nombre de la lengua que hablan. Cabe resaltar que estos nombramientos se han dado de manera exógena; es decir desde afuera, por lo que el nombre que a sí mismos se asignan los pueblos originarios, suele ser diferente al que se les ha asignado en castellano (INALI, 2008).

¹³ Las familias lingüísticas se refieren al conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común (INALI, 2008).

¹⁴ Las variantes lingüísticas significan una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes (INALI, 2008).

Figura 3. Presencia de las lenguas originarias en México por familia lingüística.



Fuente: Miranda, 2014.

La enseñanza de estas lenguas se ha dado desde hace más de 300 años, tanto en México como en América Latina; con la llegada de los españoles, llegan también misioneros que son enviados a evangelizar a los pueblos indígenas y que por lo tanto, necesitan aprender estas lenguas para interactuar y persuadir más fácilmente a la población. La mayoría de los misioneros creía que “correspondía a los sacerdotes católicos aprender las lenguas indígenas para que los neófitos aprendieran bien la nueva fe” (De Estrada, 1989, pp.701-702); de esta forma, el proceso de evangelización en las lenguas indígenas de los conquistados prevaleció durante casi dos siglos.

Sin embargo, el aprendizaje que se produjo en aquel entonces por parte de los misioneros fue un proceso no formal¹⁵; es decir que sucedió fuera de un plano académico. El interés de los miembros del clérigo por aprender estas lenguas surgió en función de sus objetivos religiosos y fue a través de la convivencia con el pueblo que ellos aprendieron las lenguas originarias como segunda lengua, más no hubo una intención voluntaria por parte de los indígenas de enseñar sus lenguas a los misioneros (Ruz, 1989).

En 1933, ocurrió una especie de formalización¹⁶ en cuanto a la enseñanza de estas lenguas; sin embargo, aún se perseguían los fines de la castellanización, para esto se implementó

¹⁵ Se considera como enseñanza formal a aquella que sucede “dentro de una estructura, la cual generalmente es la escuela. Un lugar adecuado para fines didácticos específicos, que contempla horarios, plantea objetivos y determina métodos, así como materiales y herramientas; también diseña exámenes y criterios de evaluación” (Gramegna, 2012, p.1). Lo opuesto a esta descripción sería considerado como enseñanza no formal.

¹⁶ Con base en lo que propone Gramegna (2012) (ver nota número 13), el concepto de formalización en este texto, se refiere a la inclusión de la enseñanza de las lenguas originarias en la estructura que se reconoce como la escuela o toda institución que designe “un lugar adecuado para fines didácticos específicos, que contempla horarios,

la propuesta del investigador William Townsend del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quien planteó que primero se debía alfabetizar a los indígenas en sus lenguas, para después enseñarles el castellano como segunda lengua (Martínez, 2015). Esta y otras propuestas que surgen más adelante por parte del ILV, tuvieron como propósito principal que los indígenas aprendieran el español, además de promover la entrada de religiones protestantes.

A pesar de eso, se debe aceptar que esas propuestas fueron un antecedente importante para que los pueblos originarios empezaran a cuestionarse acerca de la eficiencia de los programas; esto los llevó a organizarse de manera que en 1939 crearon la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en la cual se concluyó que la ELO debía ser parte de la educación de los indígenas para que a través de ella pudieran más tarde aprender el castellano; es así como se planteó por primera vez, el modelo educativo de Educación Bilingüe (Martínez, 2015).

En 1948, se creó el Instituto Nacional Indigenista (CDI, 2015) y a través de este, se propuso la creación de Centros Coordinadores Indigenistas los cuales continuaron con la iniciativa de la ELO como un instrumento de castellanización (Martínez, 2015): “se creía que, cuando el indígena adoptara el idioma español, la vestimenta, la tecnología y los hábitos occidentales, haría a un lado los rasgos de su cultura propia y se asumiría como un mexicano como todos” (PND, 2001-2006, p.27). Estos propósitos, permitieron que en 1963 la Educación Bilingüe fuera propuesta como una política por parte de la SEP y el INI, en conjunto con los Centros Coordinadores Indigenistas se encargó de fundar escuelas bilingües independientes¹⁷ de las escuelas federales (Martínez, 2015).

De esta forma, se contrataron únicamente maestros de origen indígena, a los que se les conocía como promotores; sin embargo, una de sus características principales era su escasa preparación, ya que en algunos casos el máximo nivel escolar era tercero de primaria. A pesar de que existía una serie de requisitos¹⁸ por cumplir para poder ser promotor, al final bastaba con que tuvieran cierto dominio de la lengua castellana, además de su lengua originaria y que estuvieran dispuestos a colaborar con el proyecto (Köhler, 1975).

plantea objetivos y determina métodos, así como materiales y herramientas; también diseña exámenes y criterios de evaluación”.

¹⁷ “A partir de 1964, dichas escuelas pasaron a depender de la SEP” (Obregón, 2003, p. 22).

¹⁸ Requisitos para ser promotor o maestro bilingüe en los años sesentas: 1) Ser indígena originario de la región en que se utilizan sus servicios, 2) dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en que prestará sus servicios, 3) Haber cursado en forma completa la educación media básica. Además de estos requisitos los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de la comunidad y –en el caso de los varones mayores de 17 años- la cartilla de servicio militar liberada (Vargas, en Martínez, 2015).

Martínez (2015) afirma que estos proyectos no fueron ejecutados apropiadamente, lo cual generó inconformidad por parte de los grupos indígenas más organizados, entre ellos menciona a la Asociación de Profesores Nahuas A.C., que más tarde conformaría a la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC). Las inconformidades manifestadas por este y otros grupos generaron que en 1978 se creara la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el fin de dar atención a sus manifestaciones.

Aún con la creación de estos espacios, las necesidades y reclamos de los pueblos originarios permanecían vigentes, llega entonces uno de los momentos más importantes en la historia de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas; tal momento fue el levantamiento armado sucedido en 1994, conocido a nivel nacional e internacional, y organizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). A partir de entonces, los ojos de muchas instancias pero sobre todo de la política, voltearon a ver a los pueblos originarios con mayor seriedad, con lo cual se logró la participación de nuevos sectores sociales (PND 2001-2006, p. 28).

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!... (EZLN, 1994, p. 1).

A partir de este momento, los temas de educación indígena, sus culturas y sus lenguas empiezan a ser parte importante de las planeaciones educativas: “con el levantamiento sucede... un fenómeno inusitado: la toma de la palabra. Los indios demandan, denuncian, exigen, y lo más impactante: sientan juntos a un sector intelectual de la sociedad nacional y a ciertos representantes oficiales a dialogar” (Gómez, 2004, p.38). Sin duda este movimiento fue uno de los que contribuyó al resurgimiento de la fuerza de los pueblos originarios, que si bien habían resistido grandes embates, no habían exigido sus derechos como lo hizo el EZLN.

El movimiento de 1994 elevó el problema indígena a la conciencia nacional, e hizo que las instituciones de gobierno, las organizaciones sociales y la sociedad en general participara de manera más activa en la atención de los problemas de este importante sector de la población (PND 2001-2006, p.28).

Es así como en los programas educativos propuestos después del movimiento, se consideran apartados que atienden a las poblaciones indígenas y sus derechos (Martínez, 2015). En el 2001, se instituye oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual contempla dentro de sus objetivos “promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe” (p.1) en diversos ámbitos; entre ellas, dos están relacionadas con la enseñanza de las lenguas originarias: a) el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, y b) la producción regional de materiales en lenguas indígenas (CGEIB, 2001).

En adelante y a consecuencia del movimiento zapatista, surgen diversas instituciones y leyes, cuyos propósitos giran en torno a la protección y conservación de los pueblos, lenguas y culturas indígenas. En el 2003 se abroga la ley del Instituto Nacional Indigenista (INI) y en su lugar se promulga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); al mismo tiempo se decreta la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y se promulga la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (CDI, 2012).

De acuerdo con Hult (2013) es posible encontrar tres tipos de orientaciones lingüísticas: a) lengua como problema, b) lengua como derecho y c) lengua como recurso. A partir de este planteamiento se puede decir que la creación de instituciones y también la legitimización de las lenguas indígenas en el 2003 fueron acciones importantes que cambiaron la orientación de estas lenguas como problema, hacia las otras dos perspectivas, como derecho y como recurso.

Por un lado, la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003 ha permitido percibir la lengua como un derecho. Por otro lado, esta ley, en el artículo 3 reconoce que “la pluralidad de las lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (Diario Oficial de la Federación, 2003, p.1), por lo que se puede considerar que también se ha percibido a la lengua como un recurso.

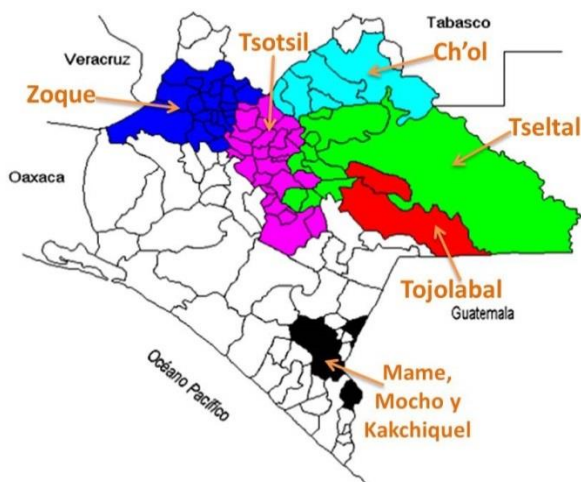
Hult (2013) menciona que esto es posible cuando se “visualiza las habilidades lingüísticas existentes de [los hablantes de lenguas originarias] en una forma positiva” (p.169); así también cuando se destaca la “aplicabilidad [de estas lenguas] para acceder a oportunidades de aprendizaje y de interacción social” (p.169); lo cual se sugiere en el artículo 7 de dicha ley, que valida el uso de las 68 lenguas originarias para cualquier tipo de trámite público (Diario Oficial de la Federación, 2003).

Así pues, el panorama que hoy se contempla en relación a la ELO, ha sido producto de la historia aquí contada y muchos otros eventos que quizá hacen falta en este recuento. Sin embargo, con el conocimiento de estos antecedentes es posible enfocar ahora el estudio hacia Chiapas, uno de los estados en donde los procesos de LO como L2 también tienen gran presencia, ya que se conoce “como una de las entidades con mayor diversidad lingüística” (PED, 2013-2018, p.101) del país, en donde se encuentran doce de las 68 lenguas que ha reconocido el INALI (2008). Dada la gran cantidad de lenguas sobrevivientes en este estado; a continuación se aborda con más detalle el proceso que se ha seguido respecto a la enseñanza de estas lenguas y cuáles son las circunstancias actuales, lo cual ha generado el planteamiento de este tema de investigación en esta región particular.

1.3. La enseñanza de LO en Chiapas

Chiapas es un estado que se ubica al Sur de México, en la frontera con Guatemala, y es reconocido por su riqueza étnica principalmente (ver figura 4): “la población indígena está identificada en un ámbito internacional, nacional y estatal, debido a los procesos que ha enfrentado para lograr el respeto a sus derechos” (PED, 2013-2018, p.101). La diversidad lingüística y cultural que posee el estado se debe en gran parte a la presencia de sus 12 pueblos originarios, los cuales aún mantienen sus lenguas, aunque unos con mayor dominio y arraigo que otros: “Chiapas es un estado con una riqueza lingüística y manifestaciones culturales de los diversos pueblos y comunidades que la integran, que se manifiestan de manera material e inmaterial en un espacio físico y ambientes propios” (PED, 2013-2018, p.116).

Figura 4. *Presencia de algunas lenguas originarias en Chiapas.*



Fuente: Vive México, 2010.

Como se puede apreciar en el mapa, la presencia de estas lenguas en el estado es extensa; en cifras, de los 6 913 362 hablantes de LO que se han identificado a nivel nacional, 1 275 391 se encuentran en Chiapas. Del total de sus habitantes (4 796 580), el 27% (1 275 391) habla una lengua indígena (PED, 2013-2018). Los doce grupos lingüísticos que se han reconocido al día de hoy se mencionan a continuación, algunos de ellos con sus respectivos nombres en lengua originaria: tseltal (*batsi' l k'op*), tsotsil (*batsi' k'op*), ch'ol (*winik*), zoque (*o' de püt*), tojolabal (*tojolwinik' otik*), mame (*qyool*), kakchiquel (*kaqchikel*), lacandón (*hach tan*), mocho, jacalteco (*jakalteko*), chuj y kanjobal (*q'anjobal*) (CDI, 2010; INALI, 2008; INEGI, 2010). De las doce lenguas reconocidas, las cinco que cuentan con el mayor número de hablantes son: tseltal, tsotsil, ch'ol, zoque y tojolabal (ver tabla 2) (PED, 2013-2018).

Tabla 2. *Estimación de las lenguas más habladas en Chiapas.*

Lengua	Número de hablantes	Posición a nivel nacional
Tseltal	445 856	4
Tsotsil	404 704	6
Ch'ol	212 117	10
Zoque	63 022	18

Fuente: INEGI, 2010.

En Chiapas, al igual que en el resto del país, la enseñanza-aprendizaje de LO surgió con la llegada de los españoles; Köhler (1975) menciona que “los dominicos pudieron comunicarse con los indígenas, merced a que contaban con conocimientos suficientes de sus lenguas, empleándolas en sus tareas apostólicas” (p. 253); esto significa que en algún momento los dominicos tuvieron que aprender (de manera no formal) la lengua de los tsotsiles y los tseltales¹⁹ como segunda lengua. Más tarde, con el surgimiento del proyecto de castellanización, surge el interés político por incluir la enseñanza de las lenguas originarias en los programas escolares, principalmente del tsotsil y del tseltal.

En 1950, el INI funda el Centro Coordinador *Tzeltal-Tzotzil*²⁰ (CCTT) en San Cristóbal de Las Casas, el cual tenía como objetivo principal: la “integración de los indígenas en la cultura

¹⁹ Se han encontrado algunos materiales producidos en tsotsil y tseltal; Ruz (1989) realiza el registro de dos textos y señala que el documento más antiguo escrito en estas lenguas data de 1675 y se trata de un sermonario tseltal, el cual contiene discursos religiosos, dicho texto se le adjudica al dominico Manuel Díez. En el caso del tsotsil, el texto “Arte de la lengua *tzotzlem*” es un documento escrito en 1688 por el franciscano Juan de Rodaz y que además de gramática contiene “frases y oraciones útiles y provechosas” (p. 16) para facilitar la evangelización de los tsotsiles (Ruz, 1989).

²⁰ En los documentos antiguos es común encontrar tsotsil y tseltal escrito con “z”; pero hace algunos años se cambió por la “s”, la cual es ahora la forma correcta de escribir el nombre de estas dos lenguas (Academia Mexicana de la Lengua, 2015).

nacional y elevación de su [e]standard de vida” (Köhler, 1975, p.173). Como se mencionó anteriormente, los nuevos actores de estos procesos eran los llamados *promotores* y debido a la escasa preparación con la que contaban, hubo la necesidad de capacitarlos en diversos temas. En el caso de Chiapas, Köhler (1975) destaca contenidos como: “los métodos de enseñanza para la lectura y escritura en *tzeltal* y *tzotzil*” y “los métodos para la elaboración de material didáctico” (p. 198); para trabajar estas áreas, el INI contó con el apoyo del ILV.

A raíz de los proyectos impulsados por el INI, se publicaron materiales como alfabetos, volantes, cuentos, incluso películas y obras de teatro²¹ tanto en *tsotsil*, como en *tseltal*. A diferencia de los misioneros del siglo XVI, quienes aprendieron *tsotsil* y *tseltal* para poder comunicarse con los hablantes de estas lenguas y de esta forma lograr su objetivo de evangelización. El INI no pretendía la enseñanza o la difusión de la lengua indígena, sino que como ya se ha señalado, sus intenciones fueron siempre dirigidas hacia la castellanización (Köhler, 1975). A pesar de sus propósitos, es preciso reconocer la utilidad de los aportes logrados por parte del INI, en relación a la producción de materiales y propuestas para la enseñanza del *tsotsil* y *tseltal*.

Más adelante, como una más de las atenciones que se dio a las peticiones del movimiento zapatista y sobre todo como parte de los Acuerdos de San Andrés (Acuerdos de San Andrés, 1996), en 1996 se crea el Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígenas (CELALI), cuya misión “impulsa el reconocimiento, la valoración, el respeto y el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas fomentando su diversidad y cosmovisión” y el cual inicia sus labores en 1997 (CELALI, 2015). Además del CELALI y de las escuelas inscritas en el programa de EIB, la enseñanza de las lenguas originarias se ha extendido a otras instituciones (tanto públicas como privadas) y a otros contextos. En la actualidad, en Chiapas es posible identificar dos formas de ejecutar la enseñanza de LO: como alfabetización y como segunda lengua; lo cual se describe en los párrafos siguientes con más detalle.

²¹ Rosario Castellanos (1925-1974), escritora chiapaneca reconocida a nivel mundial y embajadora de México en Israel, fue promotora del INI y estuvo a cargo de la dirección de un grupo de teatro *tzeltal-tzotzil*. Tenía conocimientos del *tseltal* porque fue criada por una nana hablante de esta lengua (Mateos, 1999).

1.3.1. Lenguas originarias como alfabetización de L1

Para empezar es necesario describir qué es lo que se entiende por el término de alfabetización; Barragán (2009), comenta que la definición de éste término puede variar dependiendo del programa o del país en el cual se está citando:

En cada uno de los países del mundo, la alfabetización cobra matices diferentes; mientras que en algunos lugares se considera que una persona alfabetizada es aquella que mínimamente posee las habilidades de la lectura y la escritura, en otros contextos se habla de todo un proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida y que, además, involucra otro tipo de habilidades y capacidades que permiten a las personas desenvolverse en las múltiples esferas de la vida cotidiana (Barragán, 2009, p.178).

Para el caso de la EIB y para los programas que se mencionan más adelante como alfabetización de L1, la lengua originaria se enfoca en desarrollar las dos habilidades mencionadas, la lectura y la escritura, ya que en la mayoría de los contextos en los que se han ejecutado estos programas la población meta es únicamente aquella que habla una lengua originaria, por lo cual se entiende que cuentan con la habilidad oral de su lengua primera. Como ejemplo se puede citar una de las líneas de acción incluidas en la estrategia 1.3 del Programa Especial de Educación Intercultural en México: “1.3.3. Fomentar que los niños y jóvenes indígenas hablen, lean y escriban en sus lenguas” (CGEIB, 2014, p. 48).

El problema de la alfabetización en LO es que las pocas lenguas que cuentan con un alfabeto y una gramática “tienen muchas veces poca producción escrita” (Schmelkes, 2007, p. 57). Al respecto Rendón (1992), señala que “no tiene mucho caso enseñar a leer si no hay qué leer” (p. 73), también identifica dos situaciones que no han permitido el éxito de la alfabetización en LO: a) porque generalmente ha sido utilizado como un medio de castellanización, y b) porque sus objetivos más que educativos han sido políticos. Por último sugiere dos aspectos que se deben tomar en cuenta para que un proyecto de alfabetización funcione: a) integrar un equipo de trabajo que incluya a “los hablantes de la lengua, en forma constante y comprometida con la resistencia organizada y con el proyecto mismo” (p. 72), y b) “reunir un cuerpo considerable de literatura y textos sobre diferentes temas de interés para los posibles lectores y, en caso de que no lo haya, integrar un grupo de escritores y producir los textos” (p.73), esto debería considerarse antes de iniciar cualquier proyecto de alfabetización.

Se podría hablar ampliamente de cada una de las iniciativas que actualmente incluyen la enseñanza de alguna lengua originaria con fines de alfabetización en Chiapas; sin embargo, la alfabetización no es el tema que interesa a esta investigación, por lo tanto únicamente se mencionan las características principales de estos programas:

a) Los programas de Educación Básica para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): la política de Educación Bilingüe se propone por primera vez en 1963 (Martínez, 2015), su reconocimiento oficial se hace en el 2001 con la inclusión de la EIB en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND, 2001-2006); en el 2006 se incluye en el programa de nivel secundaria la asignatura “Lengua y Cultura” (SEP, 2006); sin embargo, es hasta el 2011 que a través del Acuerdo 592, se implementa la asignatura “Lengua Indígena”; únicamente en el sistema EIB y únicamente para los grados cuarto, quinto y sexto de nivel primaria. Como parte de su ejecución se incluye la enseñanza de la lengua originaria de la comunidad: “La lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural” (SEP, 2011a, p. 40). El aprendizaje que se espera corresponde a un proceso de alfabetización con el fin último de formar estudiantes bilingües (ver anexo 2).

b) Los programas del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA): en Chiapas estos programas son ejecutados a través del Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos (ICHEJA); el cual actualmente cuenta con dos programas conocidos como “Por un México sin Rezago Educativo” y “Oportunidades”²², los cuales tienen como principal propósito la alfabetización de jóvenes y adultos que se ubiquen en comunidades con “menores índices de desarrollo humano” (ICHEJA, 2015; INEA, 2015).

c) La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: esta institución se ubica en el municipio de Zinacantán y fue creada en el año 2000. La ELO se ha incluido en esta escuela con el objetivo de preparar a los estudiantes para trabajar con los niños de las comunidades rurales y motivarlos a que preserven su lengua. El programa incluye diversas asignaturas vinculadas con la enseñanza de LO como son Lengua Originaria como objeto de estudio I y II, las lenguas y su intervención pedagógica, la investigación aplicada a la diversidad cultural entre otras. Sin embargo, el aprendizaje o enseñanza de la LO sucede como alfabetización de la L1, ya que uno de los principales requisitos para ingresar a esta institución es que los aspirantes dominen una lengua indígena (R. Alfaro, comunicación personal, 27 de agosto de 2014).

²² Desde septiembre de 2014, el nombre de este programa se cambió a “Prospera” (Milenio Digital, 2014).

d) Los programas de licenciatura de las diferentes unidades de la Universidad Intercultural de Chiapas, a excepción de la sede central que se ubica en San Cristóbal de Las Casas (en el siguiente apartado se puede leer la explicación de esta excepción): estas sedes incluyen la asignatura de Lengua Originaria dentro de todos sus programas de licenciatura; los estudiantes inscritos en esta IES deben cursar seis semestres de alguna de las lenguas ofrecidas en cada sede. Su oferta varía en función de la zona: en la unidad de Oxchuc se ofrece tseltal, en la unidad de Las Margaritas se ofrece tojolabal, en la unidad de Salto de Agua se ofrece ch'ol, y en la unidad de Yajalón se ofrece tseltal y ch'ol (M. Domínguez, comunicación personal, 5 de abril de 2014).

1.3.2. Lenguas originarias como L2

Como se ha mencionado en la introducción de este trabajo y de acuerdo con lo que plantean Muñoz y Gargallo (en Manga, 2008), una segunda lengua es únicamente aquella que se aprende o se enseña en la comunidad en donde se habla, la cual es diferente a la lengua primera (L1) del hablante. Por su parte Pavlenko (2014), señala que una segunda lengua es aquella que se aprende después de los 3 años; sin embargo, cuando define lo que sería un estudiante de una segunda lengua, “*second language (L2) learner*”, ella reconoce que este término corresponde a aquellos que “están aprendiendo la L2 en el ambiente donde esta es usada como lengua primera por la mayoría de los hablantes (ej., un japonés estudiando inglés en E.U.A.)” (Pavlenko, 2014, p.22)²³.

Gut (2010) menciona que el término de segundas lenguas no debe ser generalizado, pues algunos investigadores lo usan como un término genérico (*umbrella term*) para referirse a cualquier lengua que se aprende después de la L1; sin embargo, este autor asegura que “aprender una tercera lengua (L3) es fundamentalmente diferente²⁴ que aprender una segunda lengua (L2)” (Gut, 2010, p.19)²⁵. Como se explica más adelante la UNICH (2014) es la única institución que solicita a todos los estudiantes que cursen seis semestres de LO, sin excepción alguna, lo cual incluye a los estudiantes cuya L1 es una LO; esto ha generado casos en los que el aprendizaje de

²³ Traducción personal del inglés: *Second language (L2) learners are the L2 speakers who are learning the L2 in the environment where it is used as a native language by the majority speakers (e.g., Japanese studying English in the US).*

²⁴ Las personas que se disponen a aprender una L3, han aprendido ya una L2 y tienen dos lenguas en su mente por lo que pueden hacer uso de más y diferentes competencias lingüísticas y habilidades cognitivas que aquellos que son monolingües (Gut, 2010, p.19). Traducción personal del inglés: *L3 learners have already become bilinguals with two languages in their mind and can thus draw more and different linguistic competence and cognitive skills than monolingual speakers can.*

²⁵ Traducción personal del inglés: *learning a third language (L3) is fundamentally different from learning a second language (L2).*

LO sucede como L3, debido a que algunos estudiantes hablan una LO como L1 y español como L2, por lo que al ingresar a la UNICH aprenden una LO diferente a su L1. Por ejemplo, un hablante de ch'ol que aprendió español como L2 y se inscribe en clases de tsotsil para cumplir con el requisito que pide esta universidad.

Debido a que el enfoque de este estudio es específicamente acerca de la LO que se enseña como L2, no se profundizará sobre el tema de la L3; sin embargo, se consideró importante hacer énfasis sobre la diferencia que existe entre la L1, L2 y L3 para que no se tienda a generalizar como Gut (2010) previene. De esta forma, con base en las descripciones anteriores, se puede afirmar que las lenguas originarias de Chiapas que son enseñadas como segunda lengua son: tsotsil, tseltal, ch'ol, tojolabal y zoque. Más adelante se explica con mayor profundidad de qué forma y en qué instituciones se presentan estas situaciones de LO como L2, es necesario explicar también cuáles han sido los eventos más importantes que han permitido que sucedan estas situaciones.

Uno de los sucesos que cambió el curso para muchos ámbitos de la sociedad mexicana, pero principalmente para los pueblos originarios, fue el levantamiento armado del 1 de enero de 1994. Como se reconoce en el PND (2001-2006), “las instituciones de gobierno, las organizaciones sociales, y la sociedad en general”, manifestaron no sólo interés en los problemas de las poblaciones indígenas sino que también iniciaron una participación activa.

Con el ascenso del Internet el apoyo se hizo internacional. A partir de 1995 brigadas extranjeras viajaron para hacer labores comunitarias o de vigilancia en las comunidades zapatistas. Y un año después más de 5 mil personas de 47 países acudieron a su primer encuentro intercontinental contra el neoliberalismo. La presión nacional e internacional obligó al gobierno a reabrir el diálogo en una instancia legislativa en la que el EZLN –asesorado por intelectuales y líderes indígenas- trabajara reformas constitucionales que erradicaran las desigualdades prevalecientes y que hiciera ley sus formas de gobierno y la autodeterminación sobre su territorio y recursos naturales (Castellanos, 2008, s.p.).

Esta pudo haber sido una de las causas por las que diversas instituciones de carácter público y privado incluyeron la Enseñanza de Lenguas Originarias dentro de sus ofertas; principalmente del tsotsil y el tseltal, por ser las lenguas más habladas en la región y en el estado. En la Escuela de Lenguas San Cristóbal se empieza a ofrecer la enseñanza del tsotsil a partir de 1985 y el tseltal a partir de 2007, para todo aquel que estuviese interesado (A. Pérez²⁶, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016). Así como la Escuela de Lenguas, surgen otras instituciones que ofrecen

²⁶ El maestro Armando Pérez Vázquez es originario de Zinacantán. Estudió la Licenciatura en Educación en Escuela Normal Larráinzar. Fue pionero de las clases de tsotsil en la Escuela de Lenguas San Cristóbal desde 1985 hasta 2004 (A. Pérez, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

cursos de tsotsil y tseltal, tales como el CELALI, la Casa en el árbol y el Instituto Jovel; los dos últimos son centros de lenguas de carácter privado (Shilón, 2011).

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas que se ubica en Tuxtla Gutiérrez también incluye la enseñanza del tsotsil como segunda lengua en la oferta de su centro de lenguas desde el año 2008 (R. Orea, comunicación personal, 7 de noviembre de 2016). La oferta está abierta al público en general y se presenta en la misma oferta que incluye a las lenguas extranjeras: inglés, alemán y francés. Otra lengua originaria ofrecida por este centro de lenguas es el zoque; sin embargo, esta se presenta como una oferta de “casos especiales” (UNICACH, 2015a).

El EZLN por su parte, también creó su propio centro de lenguas al que denominó Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), a través del cual implementó un programa para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, principalmente para extranjeros adscritos a alguna asociación civil acreditada. Las clases se llevan a cabo en el Caracol II de la Resistencia y Rebeldía, Oventic²⁷ y el programa que proponen es immersivo e intensivo (tres horas diarias durante cinco días); los interesados en aprender esta lengua han de vivir en la comunidad durante el tiempo que tomen el curso y han de convivir con los hablantes tsotsiles a través de la participación en actividades colectivas de la comunidad (AUSM, 2015; CELMRAZ, 2015).

Con la mención de estos casos, se puede tener una idea de cómo se ha dado la Enseñanza de Lenguas Originarias como segunda lengua; sin embargo, en todos los ejemplos citados, la oferta de estas lenguas se limita a cursos de libre elección; es decir, que se inscriben solamente aquellos que tengan un verdadero interés o necesidad. Sin embargo, ante la llegada del enfoque intercultural, se contemplaron otros modos de enseñar y de aprender. Se crearon nuevos programas e instituciones como las Universidades Interculturales (UI) y se rediseñaron algunos programas ya existentes como el de las Escuelas Normales (CGEIB, 2014). Es así como, a partir del 2005, diversas IES empiezan a incluir la ELO como L2 dentro de su currícula y elevan el estatus de estas lenguas a una asignatura acreditable. A continuación se mencionan las instituciones por orden de inclusión:

- a) La Universidad Autónoma de Chiapas: a través de la Escuela de Lenguas San Cristóbal fue la primer IES en incluir el tsotsil y después el tseltal dentro de un programa

²⁷ Oventic se localiza a 65 kilómetros aproximadamente de San Andrés Larráinzar y a casi una hora de San Cristóbal de Las Casas (CELMRAZ, 2015).

académico (no obligatorio). Es a partir de la creación de la Licenciatura de Gestión y Autodesarrollo Indígena en el 2005, que tanto el tsotsil como el tseltal se convierten en lenguas acreditables para los estudiantes inscritos en este programa; por lo que aquellos que no tienen conocimiento de una LO tienen la posibilidad de elegir entre una de las dos lenguas para cursarla como segunda lengua durante cuatro semestres (UNACH, 2005).

b) La Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal: desde su creación en el 2005, contempla la asignatura de Lengua Originaria dentro de todos sus programas de licenciatura. Su oferta incluye el tsotsil, tseltal, zoque, ch'ol y tojolabal. Únicamente en esta sede se da el aprendizaje de estas lenguas como segunda lengua debido a que un gran porcentaje de estudiantes inscritos en esta institución habla el español como primera lengua; pero tanto ellos como los alumnos cuya L1 es una lengua originaria²⁸ deben cursar seis semestres de alguna de las lenguas ofrecidas como L2 (UNICH, 2014).

c) Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Licenciado Manuel Larráinzar” (Escuela Normal Larráinzar): esta institución rediseñó su único programa de licenciatura en función del enfoque intercultural y con ello, en el 2008 incluyó la enseñanza del tsotsil y del tseltal. Los estudiantes inscritos en esta licenciatura tienen la posibilidad de elegir entre una de las dos lenguas para cursarla como segunda lengua durante dos semestres a través de talleres que complementan otras asignaturas (R. Sántiz, Comunicación personal, 29 de agosto de 2014).

d) La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Esta institución incluye la Enseñanza de Lenguas Originarias sólo en algunas de sus licenciaturas: a) Desarrollo Humano (en 5° y 6° semestres cursan una optativa, la cual es elegible entre tsotsil o tseltal); b) Lenguas con enfoque turístico (en 3° y 4° semestres cursan la asignatura Estudio de las lenguas originarias I y II); c) Enfermería (en el 2° y 3° semestres cursan la asignatura Lengua Originaria I y II); d) Arqueología (en el 8° semestre cursan una optativa, entre sus opciones está la asignatura Lenguas Autóctonas). La mayoría de los alumnos que cursan uno de estos programas deben aprender una lengua originaria como segunda lengua, pero podría ser en algunos casos que el aprendizaje suceda como alfabetización, sobre todo en la sede ubicada en Nueva Palestina, Ocosingo; en donde la mayor parte de la población

²⁸ En algunos casos el aprendizaje de LO se da como lengua tercera (L3), debido a que algunos estudiantes hablan una LO como L1, aprenden español como L2 y al ingresar a la UNICH cursan una LO diferente a su L1.

habla una LO como L1. La sede principal se localiza en Tuxtla Gutiérrez (UNICACH, 2015b).

De esta forma, es posible apreciar a grandes rasgos, cómo se ha incluido la enseñanza de las lenguas originarias en los programas educativos de diversos niveles y la presencia que actualmente tienen en el estado de Chiapas; sin embargo, para los fines que se persiguen en este estudio, es necesario delimitar la región que se ha de investigar. Esto permitirá la obtención de datos más precisos que permitan un análisis más detallado y profundo; con lo cual pueda concluirse en propuestas pertinentes para contribuir a resolver el problema que se investiga.

1.4. Conformación de la Región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2

Después de conocer a grandes rasgos cómo ha sido la trayectoria de las lenguas originarias en la historia y hasta donde se extiende su presencia, así como la relevancia que tienen en la actualidad; es pertinente explicar las razones por las que este estudio se desarrolla en una región específica y cómo fue el proceso de demarcación. La región que aquí se plantea va más allá de una delimitación geográfica, pues se cree que “el territorio de las regiones no tiene por qué estar encerrado en un marco geográfico homogéneo, puesto que la extensión del mismo depende de... la forma de apropiárselo” (Taracena, 2008, p.189).

Por esta razón la región de este estudio ha sido definida a partir de tres perspectivas principales: a) la planeación regional propuesta por Pons y Chacón (2014), b) la región socio-económica propuesta por el Gobierno del Estado de Chiapas (Secretaría de Hacienda de Chiapas, 2012), y c) la región socio-epistémica planteada por Hordern (2015). Taracena (2008) asegura que “las regiones no son innatas ni eternas. Son construidas por sujetos sociales en un tiempo y un espacio determinados” (p.189). Es así como estas tres diferentes perspectivas permitieron la construcción de la región que aquí se ha propuesto como Región Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO): Tsotsil-Tseltal como L2. A continuación se profundizará en cada una de los planteamientos considerados para lograr esta delimitación regional.

1.4.1. Planeación regional

Para determinar la región de estudio, inicialmente se consideró el planteamiento hecho por Pons y Chacón (2014), quienes sugieren tres formas de regionalizar: la primera es a través de la

planeación regional, la segunda por medio de la regionalización al interior de sedes²⁹ y por último la regionalización del espacio social³⁰. A partir de lo que cada opción plantea se decidió seguir la primer ruta, pues la planeación regional entiende a la región como “una unidad social susceptible de ser planeada sobre la cual se impulsan procesos de cambio” (p. 30). Tales procesos son respuesta de proyectos generados para promover el bienestar de los habitantes en todos los ámbitos, en donde para el ámbito educativo el bienestar al que se aspira se traduce en la elevación de los niveles de calidad y pertinencia. En el caso de esta investigación se considera que la inclusión de la enseñanza de LO como L2 dentro de las IES públicas seleccionadas para el estudio, es muestra de los procesos de cambio que se han generado como parte de la respuesta que se le ha dado a las manifestaciones de los pueblos originarios, las cuales ya se han comentado en los párrafos anteriores.

De la misma manera, ya se ha explicado que la ELO como L2 en IES públicas es una situación que sucede a nivel internacional y que sin duda en Chiapas se aplica de una forma particular, así pues los “actores regionales” que participan en estos procesos y sus características particulares son los que han llevado a delimitar la región de esta investigación (Pons y Chacón, 2014). Por lo que, se ocupará este apartado para describir cómo es que se seleccionaron las tres instituciones que conforman la región de estudio y cuáles son sus particularidades.

1.4.1.1. Características principales de la región ELO

Todas las iniciativas para la enseñanza de LO, mencionadas en el primer apartado (y las que faltaron por mencionar), resultan importantes para enriquecer esta área, tanto a nivel local, nacional e internacional. Sin embargo, en este estudio se decidió seleccionar únicamente tres lugares específicos para realizar esta investigación; y por lo tanto, para conformar la región de estudio: a) la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), sede San Cristóbal; b) la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y c) la Escuela Normal Larráinzar. Esta delimitación fue posible a través del reconocimiento de cinco características comunes que vinculan a estas tres IES entre sí y que las ubican en un mismo plano, el cual es, el área de la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2. En el apartado anterior se mencionan otras instituciones,

²⁹ Este tipo de regionalización requiere una interacción cara a cara de los actores para determinar la región, así como la relación que establecen desde su sede (la cual pertenece a un complejo más amplio) hacia el exterior (Pons y Chacón, 2014).

³⁰ En este tipo de regionalización son las prácticas sociales de los actores las que van a determinar la región a estudiar (Pons y Chacón, 2014).

como la UNICACH, que si bien tiene relación con ésta área de enseñanza, no cumplen con todas las características que se presentan a continuación:

- Sus programas de licenciatura incluyen la enseñanza del tsotsil y tseltal como segunda lengua y como una asignatura acreditable
- Geográficamente se ubican en San Cristóbal de Las Casas (SCLC) y por lo tanto en la región socioeconómica V Altos Tsotsil-Tseltal
- Son Instituciones de Educación Superior (IES)
- Son instituciones públicas
- Los docentes de tsotsil y tseltal que colaboran en estas instituciones son nativo hablantes de la lengua que enseñan, y la mayoría de ellos procede de diversos puntos de la región V Altos Tsotsil-Tseltal³¹

En la tabla siguiente se presenta un panorama general que muestra cómo cada una de las IES cumple con las características señaladas; sin embargo, en apartados posteriores se hace una descripción con mayor profundidad para puntualizar las razones por las cuales se eligieron sólo a estas tres instituciones y sólo a estas dos lenguas originarias.

Tabla 3. *Características principales de la región.*

Características en común	UNICH sede central	ELSC-EGAI (UNACH)	Escuela Normal Larráinzar
Son IES públicas con licenciaturas que incluyen la enseñanza del tsotsil y tseltal como L2.	Ofrece cinco licenciaturas con enfoque intercultural, las cuales requieren a los alumnos cursar la asignatura de “Lengua Originaria” durante seis semestres (1°-6°) (UNICH, 2014).	Ofrece la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGA), la cual se crea “como una oportunidad de educación superior para la población indígena en México” (LGA, 2015, s.p.); pero también recibe estudiantes no indígenas, quienes de no hablar una LO al ingreso, deberá cursar una LO “en la Escuela de Lenguas de la UNACH o en alguna institución acreditada y reconocida por la UNACH” (UNACH, 2005, p.17).	Ofrece la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), la cual requiere a los alumnos cursar el “Taller de Lengua Originaria” durante dos semestres (Marroquin, 2013, Escuela Normal Larráinzar, 2014).
Ubicación geográfica en SCLC y en la Región V Altos Tsotsil-Tseltal.	Corral de piedra No.2, Ciudad Universitaria Intercultural.	Boulevard Javier López Moreno S/N, Barrio de Fátima.	Calzada Tlaxcala Km 1, Barrio de Tlaxcala.

Fuente: Elaboración propia.

³¹ Este punto se explicará en el capítulo III.

Como se puede observar en la tabla 3, la ELO está presente de maneras distintas en cada una de las IES; sin embargo, las tres la incluyen como uno de los requisitos necesarios para completar sus créditos de los programas de licenciatura que ofrecen. Aunque tales programas no señalan al tsotsil y al tseltal como las lenguas que se deban acreditar, son sólo estas dos lenguas las que coinciden en ser enseñadas en estas tres instituciones, ya que otras lenguas originarias como el ch'ol, el tojolabal y el zoque, también se enseñan como LO pero únicamente en la UNICH (M. Domínguez, comunicación personal, 5 de abril de 2014; R. Sántiz, comunicación personal, 29 de agosto de 2014; UNACH, 2014). Así pues, en el siguiente apartado se hablará de forma más extensa de estas dos lenguas, con el fin de conocer cuál es la importancia que tienen en la región.

1.4.1.2. Las lenguas de la región: tsotsil-Bats'i k'op³² y tseltal-Bats'il k'op³³

Es preciso aclarar que la decisión de hablar únicamente del tsotsil y tseltal no es porque estas lenguas sean más importantes que las otras diez, de las doce que se han reconocido en Chiapas; sin embargo, el hecho de que solamente estas dos se incluyan en los programas de las tres IES que se estudian, contribuyó a enfocar esta investigación hacia este horizonte.

Las lenguas originarias sobrevivientes en general, son lenguas que han resistido a toda la serie de situaciones amenazantes que pudieran haberlas puesto en riesgo en algún momento de su historia. De acuerdo con Williams, (en Baker, 2008; p. 58)³⁴, la revitalización de una lengua minoritaria atraviesa cinco diferentes etapas: a) Idealismo; por ejemplo, el momento en donde surge la idea de revitalizar la lengua en cuestión, b) Protesta; que implica la movilización de la gente con el propósito de cambiar el uso y estatus de una lengua minoritaria, c) Legitimación; es decir, conseguir derechos lingüísticos para las lenguas minoritarias con el fin de asegurar su sobrevivencia y elevar su prestigio, d) Institucionalización, un ejemplo podría ser asegurar la presencia de estas lenguas en espacios clave como en la administración pública, leyes, educación,

³² El nombre en tsotsil para esta lengua, se ha encontrado escrito de diversas maneras, tales como *batz' i k'op* o *bats'il k'op* (Obregón, 2003) y como *bats'i k'op* (INALI, 2008; Shilón, 2011); sin embargo se decidió usar el último término por ser el de mayor uso en la actualidad.

³³ El nombre en tseltal para esta lengua, se ha encontrado escrito como *batzil k'op* (Gómez, 2004) y como *bats'il k'op*; se ha decidido usar el último por ser el término reconocido en el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008).

³⁴ Traducción personal del inglés: Williams (2000) suggests there are often five historical stages in minority language revitalization: (1) idealism (e.g. to construct a vision of language revival); (2) protest (e.g. to mobilize people to change the use or status of a minority language); (3) legitimacy (e.g. to attain language rights for the minority language, in order to secure its survival and enhance its status) (4) institutionalization (e.g. to secure the presence of the language in key agencies of the state, such as public administration, law, education, employment and commercial activity); and (5) parallelism (e.g. to extend the minority language to as many social domains as possible, such as sport media, entertainment, public services, private industry).

empleos y actividades comerciales, y e) Paralelismo; esta última etapa sugiere la extensión de la lengua minoritaria hacia tantos dominios públicos como sea posible, tales como los medios de comunicación, servicios públicos o industrias privadas.

En el caso del tsotsil y el tseltal, ambas han pasado al menos por cuatro de estas cinco etapas: a) El hecho de enseñarlas, como alfabetización o como L2, ya es un punto de “idealismo” hacia la revitalización de las mismas, tal como lo es esta investigación; b) El movimiento armado zapatista fue el acto de “protesta” más grande y más importante a nivel internacional con respecto a los pueblos indígenas, el cual definitivamente cambió el estatus tanto de los pueblos como de sus lenguas: “en la región la historia reciente registra en esa fecha (1 de enero de 1994) un hito que marca un antes y después del zapatismo” (Gómez, 2004, p. 38); c) Un ejemplo de “legitimación” se ha dado de forma oficial a través de la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas el 13 de marzo de 2003; 4) La inclusión tanto del tsotsil como del tseltal en las IES que se han seleccionado para este estudio, es una muestra de que estas lenguas ya se han “institucionalizado” de alguna manera; d) Por último, el “paralelismo” está todavía en camino, aunque ya se han incluido algunos programas donde se habla tsotsil o tseltal en un canal de televisión con cobertura regional en el estado de Chiapas (Canal 10), así como en la radio³⁵ todavía no se puede hablar de un paralelismo como tal, ya que por lo menos en los otros ámbitos, aún falta trabajo para poder hacer estas lenguas del dominio público y extender su uso en el sector educativo.

Tanto el tsotsil como el tseltal pertenecen a la familia conocida como lenguas mayas, la cual se integra por 20 lenguas ubicadas principalmente en el Sureste de México (ver figura 5); a esta familia pertenecen once de las doce lenguas originarias de Chiapas; la excepción es el zoque que pertenece a la familia mixe-zoque.

³⁵ “La radio transmite programas en lenguas indígenas desde hace mucho tiempo, es uno de los medios más y mejor usados para comunicar información para y entre las comunidades” (Schumann y Fernández-Galán, 2010, p.52).

Figura 5. Presencia de la familia de lenguas mayas en México.



Fuente: INALI, 2008.

Con respecto a la lengua tsotsil, el origen de su nombre en español proviene de la palabra *sots'il vinik* que significa “hombre murciélago”; su nombre en tsotsil es conocido como *bats'i k'op* que quiere decir “lengua verdadera” (Obregón, 2003). En relación a la lengua tseltal, es conocida como *bats'il k'op*, que en español se interpreta como “la palabra originaria”. De acuerdo con Gómez (2004), estas lenguas tienen presencia en Chiapas desde los años 500 a.C.; sin embargo, la diferenciación entre estos dos grupos empieza a hacerse evidente a partir del año 1200 d.C.

Aunque en la actualidad cada grupo étnico tiene sus propios rasgos culturales; cabe aclarar que no son características que se puedan generalizar; es decir, que dentro de un mismo grupo étnico es posible encontrar diferentes características dependiendo de la comunidad en la que residen. Por ejemplo: en el caso de los tsotsiles, “los habitantes del municipio de Zinacantán se definen a sí mismos como zinacantecos” (p.15) y la vestimenta, tanto de hombres como de mujeres, se distingue por el bordado de flores que refleja una de sus actividades principales que es el cultivo de flores; los tsotsiles de San Juan Chamula se distinguen como chamulas y la vestimenta se reconoce por el uso de lana negra o blanca, etc. (Obregón, 2003). En el caso de los tseltales, Gómez (2004), indica que los habitantes de Oxchuc se reconocen por ser “prácticamente los únicos en conservar el baño de vapor” (p. 14) también conocido como temazcal; mientras que las mujeres de Amatenango del Valle son reconocidas por la fabricación de artesanía en barro, las cuales exhiben a la orilla de la carretera principal para su venta al público.

Así como cada municipio tiene sus propias prácticas, creencias, vestimenta, etc., también tienen sus propias variantes lingüísticas, que los hace únicos entre los demás pueblos originarios:

“las lenguas tzotzil y tzeltal... hasta la fecha constituyen una sola área lingüística, ya que sus hablantes ocupan la misma región geográfica, aunque cada municipio o pueblo habla una variante diferente” (Gómez, 2004, p. 42). De acuerdo con el INALI (2008), se pueden encontrar siete variantes lingüísticas para el tsotsil y cuatro variantes para el tseltal, las cuales generalmente son nombradas de acuerdo a la región en donde se hablan (ver tabla 4).

Tabla 4. Información del tsotsil-bats'i k'op y tseltal- bats'il k'op.

Información	Tsotsil	Tseltal
Nombre en LO	<i>Bats'i k'op</i> (INALI, 2008; Shilón, 2011)	<i>Bats'il k'op</i> (Gómez, 2004; INALI, 2008)
Número de hablantes a nivel nacional	404 704 (INEGI, 2010)	445 856 (INEGI, 2010)
Municipios de la Región Tsotsil-Tseltal en los que se encuentran estas lenguas	San Cristóbal de Las Casas, Aldama, Zinacantán, San Juan Chamula, Chenalhó, Huixtán, Chalchihuitán, Mitontic, Pantelhó, Santiago El Pinar, San Andrés Larráinzar, Teopisca (Obregón, 2003).	San Cristóbal de Las Casas, Chanal, Oxchuc, Tenejapa, San Juan Cancuc, Amatenango del Valle, Teopisca (Gómez, 2004).
Municipios en otras regiones de Chiapas en los que se encuentran estas lenguas	Simojovel, Pueblo Nuevo Solistahuacán, El Bosque, Bochil, Ocozocoautla de Espinoza, Venustiano Carranza, Jitotol, entre otros (Obregón, 2003).	Sitalá, Yajalón, Chilón, Bachajón, Ocosingo, Altamirano, Abasolo, Aguacatenango, Pinola, Socoltenango, entre otros (Gómez, 2004).
Variantes lingüísticas	1) Tsotsil del Este alto, 2) Tsotsil del Noroeste, 3) Tsotsil del Norte bajo, 4) Tsotsil del centro, 5) Tsotsil del Este bajo, 6) Tsotsil del Norte alto, y 7) Tsotsil de los Altos (INALI, 2008).	1) Tseltal del Occidente, 2) Tseltal del Norte, 3) Tseltal del Oriente, y 4) Tseltal del Sur (INALI, 2008).

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 4 la población hablante tanto del tsotsil como del tseltal es amplia, no solo a nivel estatal sino también a nivel nacional; ya que de las más de 60 lenguas indígenas que se hablan en el país, el tseltal se encuentra en el cuarto sitio y el tsotsil ocupa el sexto lugar (INEGI, 2010). De la misma forma, es posible observar que la presencia de estas lenguas se extiende más allá de la región que lleva sus nombres, y de la cual se hablará con más detalle en el siguiente apartado.

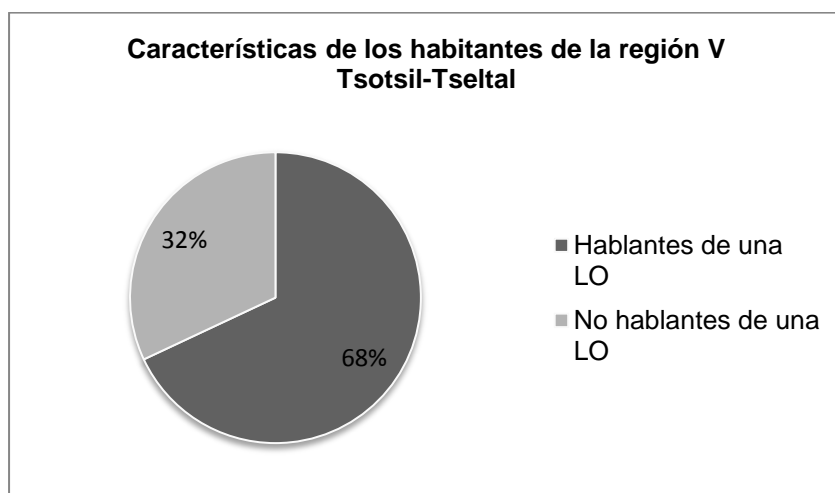
1.4.2. Región socio-económica V Altos Tsotsil-Tseltal

Para regionalizar este estudio también fue indispensable tomar en cuenta las divisiones territoriales. De acuerdo con Taracena (2008), “las regiones representan un espacio y un territorio con características propias” (p.188); sin embargo, aunque la delimitación socioeconómica y geográfica ha sido un aspecto útil para delimitar la región de este estudio; es necesario dejar claro que no ha sido el aspecto más importante debido a que el origen de los territorios “no está

necesariamente supeditado al Estado nacional, pues la mayor parte de las veces suele antecederlo” (p. 188).

Así pues, de las 15 regiones socioeconómicas establecidas por el Gobierno del Estado de Chiapas en el 2011, se decide centrar esta investigación en la región V “Altos Tsotsil-Tseltal”, por ser la que cuenta con la mayor cantidad de hablantes de lenguas originarias a nivel estatal, ya que de los 601 190 personas que habitan esta región, 408 958 hablan una lengua originaria (ver gráfica 1), lo cual sobrepasa con gran ventaja a los 192 232 habitantes que no hablan una lengua originaria en esta área (INEGI, 2010; Secretaría de Hacienda de Chiapas, 2012).

Gráfica 1. Características de los habitantes de la región V Altos Tsotsil-Tseltal.



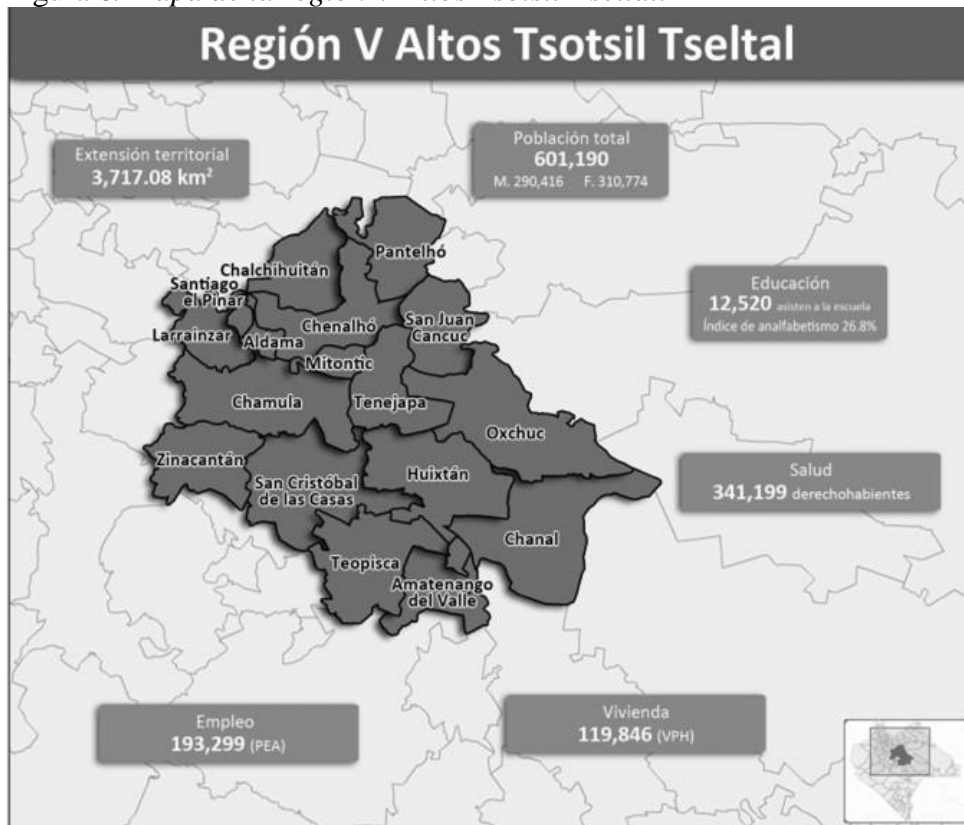
Fuente: Datos tomados de INEGI (2010) y Secretaría de Hacienda de Chiapas (2012). Elaboración propia. Se debe señalar que este conteo incluye a los hablantes de lengua originaria en general, sin especificar un número de hablantes por lengua, lo que sí se ha podido confirmar es que los grupos étnicos predominantes aquí son los tsotsiles y los tseltales, motivo por el cual esta área recibe el nombre “Tsotsil-Tseltal” (Secretaría de Hacienda de Chiapas, 2012). La cantidad de hablantes de estas dos lenguas originarias a nivel estatal y nacional; así como su concentración en este espacio, han sido factores determinantes sobre la importancia que tienen los procesos de enseñanza tanto del tsotsil como del tseltal como L2 en esta región particular y en el estado, sobre todo si se considera el impacto de su presencia, en cuestiones de proporción, como se puede observar en la gráfica 1.

En este sentido, si se analiza la población de hablantes de cualquiera de las lenguas originarias en comparación con el número de habitantes del estado, que en el caso de Chiapas son 4 796 580 (INEGI, 2010); no parecería tan relevante su presencia, como lo parece cuando se

habla desde una perspectiva regional. La evidente mayoría de hablantes de LO en la región Tsotsil- Tseltal hace que este estudio tenga pertinencia y relevancia, ya que como lo mencionan López y Küper (1999, s.p.): “La presencia indígena bien puede empequeñecerse cuando se compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizarla desde una perspectiva regional”.

De acuerdo con la Secretaría de Hacienda de Chiapas (2012), esta región se encuentra conformada por 17 municipios en total: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, San Juan Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán (Ver figura 6).

Figura 6. Mapa de la región V Altos Tsotsil-Tseltal.



Fuente: Secretaría de Hacienda de Chiapas (2012)

Aunque la mayor parte de los hablantes de tsotsil y tseltal se concentra en los Altos de Chiapas, como comúnmente se le conoce a esta región; no se puede decir que este sea el único lugar en donde se encuentran, pues la búsqueda de trabajo y de tierras los ha llevado a extenderse por todo el estado y algunos han migrado a Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Oaxaca, entre otros; o incluso a diversos puntos de Estados Unidos (Obregón, 2003; Voces Mesoamericanas, 2014).

Batz (2009-2010) afirma que en el caso de Estados Unidos los inmigrantes indígenas mayas tienen que lidiar con dos aspectos principales: “los sentimientos anti-inmigrantes de parte de la sociedad americana y la discriminación dentro de las comunidades guatemaltecas y latinas” (p.47); en la mayoría de los casos, esto los lleva a negar su identidad indígena para integrarse a la sociedad latina y por lo tanto, dejan de hablar su lengua.

En el caso de la migración interna, como denomina Monzón (2006) al proceso de mudarse de un área rural a un área urbana o viceversa; en la región de los Altos, la principal ciudad a la que han emigrado los tsotsiles y tseltales es San Cristóbal de Las Casas, donde actualmente “cohabitan indígenas, mestizos y extranjeros” (Secretaría de Hacienda de Chiapas, 2012; p. 3). Esta ciudad, conocida como *Jobel* tanto en tsotsil como en tseltal, alberga en sus alrededores a estos grupos étnicos: “esta población indígena se ha instalado en su mayoría en las colonias periféricas, aunque también se encuentra dispersa en los barrios tradicionales” (Gómez, 2004; Schumann y Fernández-Galán, 2010, p. 48). Tal migración se ha debido a que San Cristóbal de Las Casas es la “principal población y mercado de toda el área” (p. 22); por lo que todas las cabeceras cuentan con accesos a esta ciudad a través de vías pavimentadas o de terracería (Obregón, 2003).

Aunque el tseltal es la lengua con mayor número de hablantes en el país y en la región, Rus (en Schumann y Fernández-Galán, 2010) reconoce que el tsotsil es la de mayor dominio público entre nativo hablantes en San Cristóbal de Las Casas; esta lengua es la que se usa en las interacciones “en las asambleas de colonias de migrantes aun cuando estén presentes hablantes de otras lenguas” (p. 47). Además de su lengua, los hablantes de tsotsil y tseltal conservan otros rasgos culturales como lo son su vestimenta tradicional, sus prácticas religiosas, “sus propias formas de organización social y política...que los distinguen de los no-indígenas” (Obregón, 2003, p.11) y que además evidencian la presencia mayoritaria que ya se ha mencionado.

Hasta este punto de la investigación ya se ha profundizado acerca de las características principales que distinguen al tsotsil y tseltal, lenguas que han dado rumbo a este estudio; de igual forma, ya se han descrito a grandes rasgos los aspectos más importantes de la región socioeconómica en donde predominan, la región V Altos Tsotsil-Tseltal; por lo tanto, en el siguiente apartado se indicará de qué forma se determinó la Enseñanza de Lenguas Originarias como una región socio-epistémica.

1.4.3. Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO) como una región socio-epistémica

Van Young (en Taracena, 2008) sugiere el concepto de región como “una hipótesis a comprobar” (p.190); por lo que uno de las propuestas principales surgidas en este estudio es el planteamiento de que la Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO) pueda ser concebida como una región socio-epistémica. Esto surge a partir de los aportes de Hordern (2015) en donde discute “cómo el conocimiento se desarrolla en el campo académico y profesional a través de la interrelación entre la estructura del conocimiento y las fuerzas sociales” (p. 433).

Debe enfatizarse que el área ELO es relativamente nueva, por lo que los docentes que aquí colaboran se encuentran en una constante búsqueda y en proceso de formación; de la misma manera esta área se encuentra en un proceso de construcción. Hordern (2015), sugiere que la “educación y sus profesionales pueden razonablemente ser contruidos como una región” (p.433). Se dice que es una región socio-epistémica porque se compone de dos discursos, un discurso vertical que se encuentra mayormente relacionado con el carácter epistémico pues considera “conceptos y prácticas” (p.432), cuenta con estructuras y lenguaje especializado; es decir que se refiere al conocimiento específico de las disciplinas académicas o ‘singulares’ como él las llama, el dominio de un área específica no necesariamente implica que se cuente con las habilidades para compartir estos conocimientos a través de la práctica docente por ejemplo.

Es ahí en donde la docencia encuentra sentido en el segundo discurso conocido como discurso horizontal, el cual está principalmente relacionado con el carácter social de la región, debido a que los conocimientos que aquí se construyen son de tipo “oral, local, y depende del contexto” (Bernstein en Hordern, 2015, p. 432); no obstante, esto provoca que este segundo tipo de discurso sea efímero y particular a la experiencia de cada individuo, ya que los contextos siempre son diferentes, sobre todo si se trata de los contextos educativos.

A partir de la discusión e interpretación que Hordern (2015) presenta acerca de concebir el área de la enseñanza en general como una región socio-epistémica, en este estudio se propone la posibilidad de que la ELO pueda ser considerada como una región de este tipo. Se debe puntualizar que esta propuesta es una reinterpretación del planteamiento de Hordern (2015), más no es lo que el autor planteó originalmente, ya que él habla de la docencia en general y no de la Enseñanza de Lenguas Originarias específicamente (Ver figura 7).

Figura 7. Enseñanza de Lenguas Originarias como una región socio-epistémica.



Fuente: Elaboración propia

En la figura se ha tratado de mostrar los aspectos principales que caracterizan tanto al discurso vertical como al discurso horizontal y además se ha agregado el aspecto específico que la ELO muestra en relación a ambos discursos. Por un lado, el discurso vertical se enfoca en la formación de los profesionistas en disciplinas particulares; es decir, aquellas áreas que deben dominar para su ejecución profesional, también contempla el desarrollo de competencias específicas para que le permitan permanecer y/o sobresalir en su profesión; Hordern (2015), habla también de la consolidación de una identidad profesional, en este caso una identidad docente, así como el uso de estructuras y lenguaje especializado propias de la profesión que se desarrolla.

En el caso del área de la enseñanza en general el discurso vertical contemplaría las disciplinas que un docente estudia durante su formación, esto sugiere que para el caso de la ELO, en un discurso vertical el docente tuvo que haberse formado en ciertas disciplinas que le permitieran el desarrollo de competencias apropiadas para la enseñanza de una lengua originaria y que al mismo tiempo construyeran su identidad profesional. Sin embargo, la realidad dista mucho de este tipo de formación esperada, lo cual no significa que la ELO no tiene una condición epistémica, conviene entonces considerar la reciente emergencia de esta área de enseñanza, ya que es posible contemplar el desarrollo del discurso vertical pero en una lógica o en un orden diferente a lo que Hordern (2015) plantea.

Con respecto al discurso horizontal, se esperaría que el docente haga uso de los conocimientos obtenidos durante su formación para ejecutar la docencia eficientemente y que a

su vez socialice y evalúe los conocimientos que ha adquirido a través de la práctica, por medio de un proceso de recontextualización (Hordern, 2015).

El proceso de desarrollo de una ‘región’ requiere una ‘recontextualización’ de singulares para el ‘propósito sobrevenido’ de práctica, sugiriendo que uno o más discursos singulares verticales puedan ser ‘seleccionados’, ‘apropiados’ y ‘transformados’ por un ‘principio de recontextualización’ que sirva para ‘constituir su propio orden’ en la región (Hordern, 2015, p.433)³⁶.

Para el discurso horizontal la perspectiva es más amplia debido a que la práctica requiere el diagnóstico de problemas y la búsqueda de soluciones, lo cual va más allá de teorías estudiadas en un curso formativo (Hordern, 2015). En este sentido y para el caso específico de la ELO, la selección, apropiación y transformación de conocimientos se ha dado al mismo tiempo que los docentes han consolidado las competencias, las estructuras, y el lenguaje especializado que marca el discurso vertical, por eso se dice que la ELO ha desarrollado ambos discursos pero en diferentes lógicas. Hordern (2015) sugiere ciertos cuestionamientos para entender mejor el conocimiento profesional desde la perspectiva socio-epistémica, tales como: a) ¿cómo se recontextualiza un conocimiento específico a partir de los discursos verticales?, b) ¿cómo es que este conocimiento adquiere verticalidad si es que lo hace?, c) ¿cómo es que la práctica profesional ‘en el campo’ se ve fortalecida por este conocimiento?

Hordern (2015) asegura que en cuanto al área docente “un número de nociones de discurso vertical trabajan fortaleciendo el conocimiento y la práctica especializada” (p.434), como ejemplo menciona el caso de un maestro de matemáticas quien puede contar con los mayores conocimientos y competencias acerca de esa disciplina, pero que no requiere únicamente de ese bagaje epistémico para realizar su labor, sino que además debe contar con nociones de pedagogía, didáctica entre otros ‘singulares’ para hacer su labor docente más efectiva.

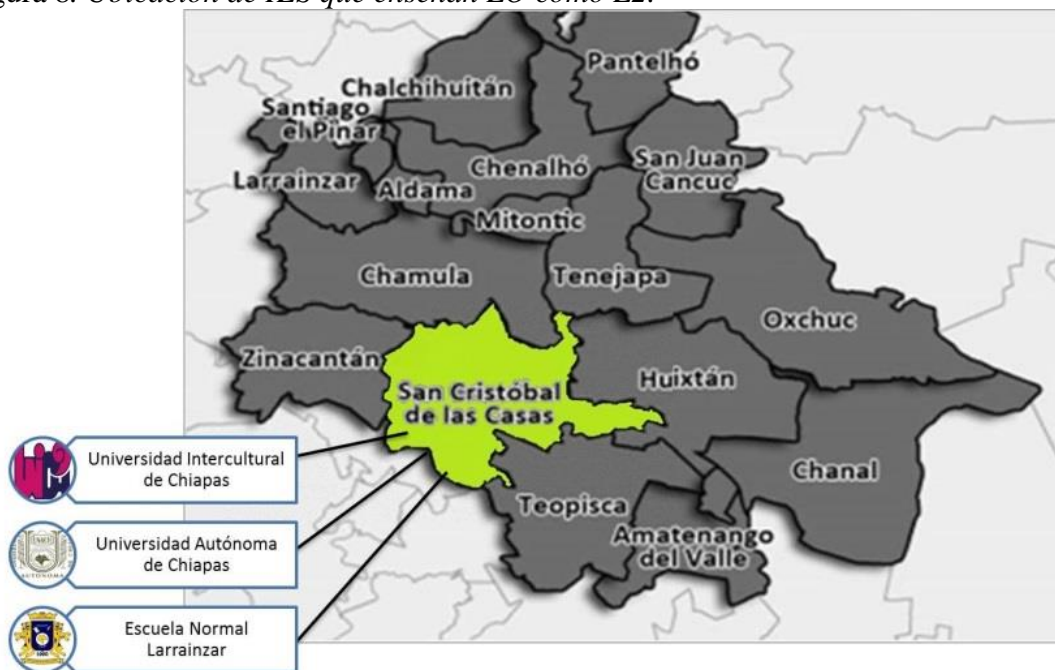
De esta forma y en función a estos planteamientos, se ha considerado pertinente analizar las características de los docentes que hoy enseñan lenguas originarias en la región determinada por las IES públicas señaladas en este estudio; sin embargo, antes de presentar estos detalles, es preciso conocer de qué forma participan estas IES en la región socio-epistémica que aquí se propone.

³⁶ Traducción del inglés: The process of the development of a ‘region’ requires a ‘recontextualisation’ of singulars for the ‘supervening purpose’ of practice, suggesting that one or more singular vertical discourses may be ‘selected’, ‘appropriated’ and ‘transformed’ (i.e. recontextualised) by a ‘recontextualisation principle’ that serves to ‘constitute its own order’ in the region.

1.5. Conformación de la región ELO: Tsotsil-Tseltal y su relevancia

Como ya se ha descrito, la región de este estudio se ha configurado a partir de tres aspectos: a) la planeación regional, b) la delimitación geográfica sugerida por la región socio-económica Altos Tsotsil-Tseltal, y c) la delimitación sugerida por la región socio-epistémica ELO. Para recapitular, se puede observar en la tabla 3 que las tres IES se ubican en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, ciudad que se encuentra en la región V Tsotsil-Tseltal del estado de Chiapas (ver figura 8); sin embargo, las tres IES comparten características específicas que las ubican en la región ELO: tsotsil y tseltal como L2.

Figura 8. Ubicación de IES que enseñan LO como L2.



Fuente: Adaptación de Secretaría de Hacienda de Chiapas (2012).

Generalmente las Instituciones de Educación Superior ofrecen estudios de licenciatura; sólo algunas ofrecen estudios de maestría y doctorado; en los últimos años ha proliferado el surgimiento de IES privadas (Flores, 2009; Adriano, 2015); sin embargo, de acuerdo con Valenti y Varela (1997); la mayor cantidad de estudiantes de nivel superior se concentra en las IES públicas. En el caso de las instituciones que son de carácter público, la relevancia de su labor cobra mayor sentido cuando se reflexiona sobre su funcionamiento, ya que gran parte de sus actividades depende de los recursos “provenientes de subsidios de los gobiernos federal y estatales” (Valenti y Varela, 1997, p. 132). Por esta razón, es importante analizar cómo funcionan estas tres universidades (UNICH, UNACH, y Escuela Normal Larráinzar) en relación a su

carácter de IES públicas y a su carácter de promotoras de la ELO como L2 en los Altos de Chiapas.

1.5.1. Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal de Las Casas

Esta universidad pertenece a la Red de Universidades Interculturales del país (REDUI), conformada por nueve universidades. La creación de estas instituciones fue tarea de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en conjunto con la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y gracias al convenio que se logró en cada uno de los estados. Todas las universidades interculturales, a excepción de la de San Cristóbal de Las Casas, están ubicadas en zonas rurales (Fábregas, 2009; Schmelkes, 2008).

La UNICH sede San Cristóbal, “es un organismo público descentralizado del gobierno del estado” (Fábregas, 2008, p. 341), cuyo decreto de creación se publicó en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas el 1 de diciembre de 2004, pero las actividades no iniciaron sino hasta el 22 de agosto de 2005 (CGIEB, 2009; Fábregas, 2008). El proceso de creación de esta universidad se llevó a cabo por un equipo de trabajo en el cual participaron “representantes de la propia Secretaría [la Secretaría de Educación Pública], la Secretaría de Pueblos Indios, el Centro de Lenguas Indígenas de Chiapas (CELALI)³⁷, miembros del equipo de trabajo de la Coordinación General de Educación Intercultural, además de educadores indígenas, antropólogos y representantes de comunidades” (Fábregas, 2008, p. 342).

Además de la sede central ubicada en San Cristóbal de Las Casas, terreno que fue adquirido por el gobierno y donado a la universidad (Fábregas, 2008); la UNICH actualmente cuenta con cuatro unidades académicas localizadas en Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Salto de Agua. Como se ha enfatizado, la razón por la que se incluyó únicamente a la sede central dentro de esta investigación se debe a que la matrícula de alumnos incluye nativo hablantes de diversas lenguas originarias así como del español: “es digna de notar la presencia de alumnos mestizos” (Schmelkes, 2008, p. 335), debido a que las puertas de la universidad “están abiertas a todos los jóvenes de Chiapas y del país que deseen educarse en un modelo alternativo de educación superior, que enfatiza el trabajo en la lengua materna además del español y la vinculación con comunidades” (Fabregas, 2008, p. 340).

³⁷ La abreviatura CELALI corresponde al nombre de la institución Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas; sin embargo, se respetó la cita original del autor.

Este énfasis en la lengua materna que se señala, se puede apreciar en la estructura de la universidad, pues de acuerdo con Fábregas (2008), la universidad cuenta con el Centro de Enseñanza e Investigación de las Lenguas; así como con “el más importante grupo de intelectuales indígenas de Chiapas, reunidos en una asociación llamada Snasibajon³⁸ (La Casa del Escritor, en idioma tsotsil), con quienes se programan funciones de teatro indígena, presentaciones de libros y videos, sesiones de poesía o narrativa” (p. 345).

Fábregas (2008) define tres objetivos que sigue la universidad intercultural: a) llevar educación de alta calidad hasta las comunidades marginadas de México, b) recuperar y enriquecer las lenguas y conocimientos propios de los pueblos, y c) equilibrar y establecer en el país un ámbito de relaciones interculturales equitativo. Sin embargo para la sede central ubicada en una zona urbana, sólo aplicarían los objetivos b y c. Por otro lado, la misión de la universidad intercultural en general busca: “formar profesionales comprometidos con sus pueblos y regiones, dispuestos a aplicar el conocimiento para lograr el bienestar integral” (p. 340).

En un plano más extenso, Andrés Fábregas Puig, quien fuera el primer rector de esta institución y presidente de la REDUI, describe a la UNICH de la siguiente manera:

La misión de la universidad es formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando –sin asimilar– la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que componen la sociedad chiapaneca. Fomenta una formación integral del estudiante, basándose en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad. La universidad promueve la valoración de los conocimientos ancestrales de las comunidades para incluirlos en los proyectos de desarrollo humano. La Universidad Intercultural de Chiapas es una alternativa de educación superior de calidad en el estado y en el país, con una oferta académica acorde al modelo educativo intercultural y pertinente a la demanda de su entorno social y cultural. Enfatiza el estudio de las lenguas y la aplicación de formas y técnicas productivas originarias... El personal académico está habilitado con estudios de postgrado, los cuerpos académicos tienen definidas sus líneas de investigación y aplicación del conocimiento, incorporando a los estudiantes en el desarrollo de investigación (Fábregas, 2008, p. 340-341).

En función de sus objetivos y misión, la UNICH- San Cristóbal ofrece cinco licenciaturas que son: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Medicina Intercultural (UNICH, 2014). Todos estos programas requieren al estudiante cursar la asignatura de “Lengua Originaria” durante seis semestres (1°-6°), con excepción de la licenciatura en Turismo Alternativo que solicita la acreditación de ocho semestres. Cabe señalar también que el proceso de admisión da prioridad a los que cuentan con cierto nivel de una LO, sean nativo hablantes o no (UNICH, 2014).

³⁸ El nombre correcto de esta asociación es Sna Jtz'ibajom; pero se ha respetado la cita original del autor.

A partir de lo que ya se ha comentado sobre la presencia de alumnos mestizos en esta institución, así como el requisito que se les pide a todos los estudiantes de acreditar los cursos de Lengua Originaria, se puede concluir que en esta sede de la UNICH el aprendizaje de LO se da como segunda lengua. La primera generación de alumnos se graduó en el 2009 (Fábregas, 2008) y actualmente esta sede cuenta con más de 1200 alumnos (UNICH, 2014). Esto implicaría que esta misma cantidad de alumnos se encuentran cursando o han tenido que cursar la asignatura de LO y por lo tanto, el alcance de la ELO en esta institución es extenso; sin embargo, es preciso analizar cómo es el panorama de las otras IES.

1.5.2. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

Esta casa de estudios, alberga dos instituciones cruciales para este tema de investigación, la primera y la de mayor antigüedad es la Escuela de Lenguas San Cristóbal (ELSC)-Campus III, la cual empezó a operar desde 1985 (UNACH, 2014), y la segunda es la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena (EGAI), la cual inicia sus actividades en el 2005 (UNACH, 2005). Además de formar parte de la Universidad Autónoma de Chiapas, ambas comparten el mismo espacio físico; es decir que también la misma dirección postal, aunque cada una cuenta con sus propios edificios (UNACH, 2014; LGAI, 2015). Lo primero entonces es conocer algunas características de la UNACH para después hablar de la EGAI y de esta forma facilitar el entendimiento de las razones que vinculan a ambas instituciones entre sí y cómo se relacionan con las otras dos IES seleccionadas; tales causas van más allá de la ubicación o su pertenencia a la UNACH, sino que radica en su labor conjunta para permitir la enseñanza de tsotsil y tseltal como segunda lengua.

La ELSC cuenta con una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, de la cual no es relevante comentar en este momento, debido a que este programa por ahora no tiene relación con lo que se presenta en este apartado, ni con los intereses de este estudio. De lo que sí es significativo profundizar, es acerca del Departamento de Lenguas que pertenece a la ELSC, cuyas labores iniciaron al mismo tiempo que la Escuela; es decir, en 1985. A falta de instalaciones propias, las actividades se llevaron a cabo en instalaciones rentadas hasta el año 2000 (UNACH, 2014). En el informe del 2008 que presenta esta escuela, se pudo encontrar que la oferta de este departamento incluye la Enseñanza de Lenguas Extranjeras así como de tsotsil y tseltal, todas son abiertas al público en general pero no son gratuitas, pues los interesados deben pagar una cuota

semestral para tomar alguno de estos cursos (Corzo, 2008). La oferta también se puede observar en la imagen que se tomó de la entrada de esta universidad (ver foto 1).

Foto 1. *Oferta de tsotsil y tseltal de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.*



Fuente: Fotografía tomada por Edrei González (19 de marzo de 2015).

Desde la creación de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGAI) en el 2005, el Departamento de Lenguas ofrece la enseñanza de tsotsil y tseltal a los estudiantes de este programa (UNACH, 2005); pero principalmente es hasta el 2005 que la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2 se incluye dentro de un programa de estudios como una asignatura acreditable. La LGAI es la única licenciatura que ofrece la EGAI y su misión consiste en preparar a los estudiantes de acuerdo con lo siguiente:

Una formación intercultural e interdisciplinaria que les permite desempeñarse como actores de sus propias comunidades; estudiar, interpretar, definir y participar en los procesos de desarrollo, aprovechando los recursos propios de su cultura e identidad, los recursos físicos y humanos, la estructura de las instituciones, las actividades económicas y los conocimientos técnicos existentes entre los grupos étnicos. Por ello se ofrece una formación teórico práctica, que permite conocer, explicar e intentar resolver los problemas estructurales que afectan a las comunidades, concibiendo las dinámicas comunitarias y regionales como una entidad viva con múltiples facetas (económicas, culturales, sociales, medioambientales, políticas) que evolucionan permanentemente a lo largo del tiempo y de los contextos (UNACH, 2005, p. 11).

En relación a la misión que esta licenciatura se propone y al vínculo que se visualiza del estudiante con los grupos étnicos; el plan de estudios solicita como uno de los requisitos de ingreso y/o egreso principales, que el alumno acredite el dominio de una LO, y aunque no específica qué lengua en particular, si determina la institución que considera como legítima para acreditar ese idioma.

El aspirante, además del dominio del español, deberá preferentemente hablar un idioma indígena. De no cumplir con este requisito al ingreso, aceptará la obligación de llevar cursos de algún idioma indígena en la Escuela de Lenguas de la UNACH o en alguna institución acreditada y reconocida

por la UNACH, de tal modo que cuando egrese pueda acreditar este requisito (UNACH, 2005, p. 17).

En otro apartado del plan de estudios de esta licenciatura se anuncia que para poder titularse el estudiante “deberá presentar comprobante de hablar una lengua indígena, expedida por la Escuela de Lenguas de la UNACH o en alguna institución acreditada y reconocida por la UNACH (CELALI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, etc.)” (UNACH, 2005, p. 20). Lo que da cuenta de que para esta licenciatura, los posibles acreditadores del dominio de la lengua originaria que solicita a los alumnos, son específicamente la Escuela de Lenguas de la UNACH o alguna institución acreditada y reconocida por la UNACH. De esto se pueden concluir dos cosas, la primera es que existe cierto tipo de acreditación o “comprobante” para medir el dominio de una Lengua Originaria, sin definir ahora qué lenguas con exactitud; y la segunda es que si se toma en cuenta que la UNACH sólo ofrece dos lenguas que son el tsotsil y el tseltal, se entiende que aquellos alumnos que a su ingreso no hablen una LO, acreditarán una de las dos lenguas mencionadas. Al respecto, los últimos datos publicados en la página oficial de la LGAI muestran que la matrícula total de la licenciatura es de 68 alumnos, de los cuales sólo el 40% (27 estudiantes) habla una lengua indígena, lo que indicaría que el 60% (41 estudiantes) ha recurrido a cursos para aprender tsotsil o tseltal como segunda lengua como lo indica el plan de estudios (LGA, 2015).

Debe quedar muy claro que no es la Escuela de Lenguas la que solicita el aprendizaje de tsotsil o tseltal como un requisito de titulación sino que es la EGAI, lo cual está establecido en su programa como se ha mostrado en las citas textuales anteriores. Así pues, una vez que se ha explicado cómo se vinculan la ELSC y la LGAI, es preciso indicar que la decisión de citar a estas dos instituciones como una sola que es la UNACH; ha sido para facilitar la ubicación de estas dos IES en un solo punto, el cual finalmente es la cuna que hace posible la existencia de estos dos proyectos y a su vez permite que trabajen en conjunto.

Como lo menciona el sitio de internet de la LGAI (2015), su programa educativo “está respaldado en los 40 años de experiencia y prestigio de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)” (s.p.). Se puede apreciar que la enseñanza de LO ha ganado espacio tanto en la UNACH como en la UNICH; por lo que únicamente queda conocer cómo se contempla la inclusión de estas lenguas en una más de las tres IES que conforman esta región de estudio.

1.5.3. Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Licenciado Manuel Larráinzar”³⁹

Esta institución es más conocida como “Escuela Normal Larráinzar”, nombre que también se ha preferido usar en estas líneas. Sus actividades inician en 1960 en el turno vespertino, debido a que el objetivo de su creación fue brindar la posibilidad de una educación superior a aquellos jóvenes que trabajaban por la mañana; su fundación se considera oficial hasta 1962. La Escuela Normal Larráinzar obtiene instalaciones propias en el barrio de Tlaxcala hasta 1972; en donde ha permanecido hasta la fecha (Escuela Normal Larráinzar, 2014).

Inicialmente en esta institución se ofrecía la Licenciatura en Educación Primaria; sin embargo, con la llegada del enfoque intercultural, en el 2004 se empieza a promover “una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria” (Escuela Normal Larráinzar, 2014, s.p.). Con la introducción de este enfoque al Plan de Estudios 1997, el nombre de su programa se cambia a Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), al igual que los contenidos del programa y su misión, la cual actualmente busca que sus egresados promuevan y desarrollen lo siguiente:

El aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, para reorientar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una práctica docente sustentada en un enfoque por competencias e intercultural innovador y transformadora que responda a las exigencias sociales, culturales y económicas de un mundo globalizado y cambiante (Escuela Normal Larráinzar, 2014, s.p.).

Con respecto al perfil de ingreso que esta institución solicita, hay un dato que llama la atención para este estudio: la “capacidad para relacionarse con las culturas indígenas contemporáneas de México y comunicarse en una de sus lenguas originarias, preferentemente” (Escuela Normal Larráinzar, 2014). Aquí hay dos aspectos que se pueden discutir, lo primero es que la palabra “preferentemente” indica que no es un requisito obligatorio o determinante; lo segundo es que la ubicación de esta escuela está en un punto urbano, lo que permite deducir que seguramente existe una cantidad considerable de aspirantes y estudiantes que no dominan una lengua originaria.

Esto se puede confirmar con el siguiente argumento emitido por Ranulfo Sántiz, subdirector académico de esta institución:

³⁹ Manuel Larráinzar (1809-1867) fue un historiador, político y diplomático chiapaneco, quien nació en San Cristóbal de Las Casas pero realiza sus estudios de derecho en la ciudad de México. Fue diputado, senador, y un reconocido diplomático; representó al gobierno de México en Estados Unidos, Italia, Rusia, Suecia y Dinamarca. Fue Presidente del Consejo del Estado, Ministro de Justicia y Procurador General de la Nación; y también se desempeñó como escritor y fue miembro de varias sociedades científicas y literarias. (Escuela Normal Larráinzar, 2014)

El primer contacto del muchacho es en un contexto indígena, por lo tanto al muchacho normalista o al joven normalista se le tiene que ir creando la conciencia de que tiene que tratar de utilizar la lengua materna del niño, talvez no propiamente como medio de comunicación, ni como objeto de estudio, pero mínimamente que use expresiones, que vea que hay otras lógicas de entender la vida, que no solamente es el español sino que hay otras lenguas presentes... tenemos una maestra trabajando en el taller de tseltal y el taller de tsotsil lo trabaja un maestro (R. Sántiz, comunicación personal, 29 de agosto de 2014).

Una vez confirmada la presencia de la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2 en esta institución es preciso, indicar que su inclusión se oficializó a partir del 2008, a pesar de que el enfoque intercultural se introdujo tres años antes. Actualmente la enseñanza de estas lenguas se da a través del “Taller de Lengua Originaria” el cual deben cursar durante dos semestres, y cuyo valor es de 20% sobre el 100% de la calificación de la alguna de las siete asignaturas⁴⁰ con las que se vincula (R. Sántiz, comunicación personal, 29 de agosto de 2014). El propósito de este taller es que los egresados, que en su momento serán docentes de educación básica, puedan introducirse al “uso de las lenguas tsotsil y tseltal, en la cual tendrán la oportunidad de adquirir los conocimientos básicos de la gramática como lenguas vivas de esta región... desarrollarán las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir” (Escuela Normal Larráinzar, 2014, s.p.).

A partir de los logros de este taller, entre las características del perfil de egreso se puede identificar que los estudiantes deben expresarse “adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua, o desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes”, así como que deben utilizar “una segunda lengua para comunicarse” (Escuela Normal Larráinzar, 2014; s.p.). Se debe recordar lo confirmado anteriormente respecto a la existencia de alumnos que no tienen conocimiento de una lengua indígena, quienes en algún momento han de cursar los talleres de lenguas originarias para cumplir con el requisito que la institución les solicita, por lo tanto, aquellos que no son hablantes de una LO la aprenden como L2.

Ahora pues, ya se ha conocido con mayor detalle algunos rasgos de la historia y la estructura de las IES de este estudio, así como la forma en que cada una de ellas ha incluido la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2 en sus programas académicos. Lo que falta entonces es explicar la importancia que se encuentra en este tipo de enseñanza en la actualidad, así como su impacto en la construcción de la región ELO propuesta.

⁴⁰ Los talleres de lengua originaria están vinculados con los cursos de la línea de formación específica: Diversidad cultural y lingüística en México e Interculturalidad, Procesos Interculturales y Bilingües en Educación, Las lenguas originarias como objeto de estudio I, Las lenguas originarias como objeto de estudio II, Las lenguas originarias y su intervención pedagógica, Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias, Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales (Escuela Normal Larráinzar, 2014).

1.6. Relevancia de la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2 en la región ELO

Parte de la importancia de enseñar o aprender lenguas originarias en general, radica en los objetivos que el gobierno ha planteado para la atención apropiada a los pueblos indígenas. Por ejemplo, dentro del Plan Estatal de Desarrollo (PED, 2013-2018) se menciona, que uno de los objetivos del Gobierno del Estado es capacitar a la población indígena en el rubro político, para que esté informada sobre sus derechos; así como también, conozca los procesos judiciales y los instrumentos nacionales e internacionales que los protegen.

Se cree que para que el objetivo que propone el Plan Estatal de Desarrollo se cumpla, ha de ser necesario que la persona o personas encargadas de la capacitación se desenvuelvan en la lengua originaria de la comunidad (tsotsil, tseltal o cualquier otra), de lo contrario no se estaría cumpliendo con lo estipulado en el Artículo 7 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003): “las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública” (p. 2).

De la misma forma, si se considera que cualquier “trámite de carácter público” incluye la participación de diversos actores, profesionistas en la mayoría de los casos, se debe pensar que aquellos que brinden el servicio deben dominar la lengua indígena predominante de la comunidad. Se puede observar como en otro apartado del artículo 7 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003), se menciona que “en los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas que sean necesarias para resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas, en todas sus instancias” (p. 2), se entiende aquí que esas “medidas necesarias” requieren a las lenguas originarias como elemento clave para resolver los asuntos que se señalan.

Más adelante, en el artículo 12 de la misma ley se indica que el uso y la enseñanza de las lenguas ya sea en el ámbito familiar, comunitario y regional requiere la participación activa de “la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones, de los pueblos y las comunidades indígenas” (Diario Oficial de la Federación, 2003, p. 3). Esto sugiere que la tarea o al menos el interés en el tema, debería apelar a toda la sociedad mexicana, no sólo a un sector; puesto que lo establecido en esa ley está dirigido a nivel nacional. Así lo indica Brumm (2010) también:

La enseñanza y la difusión de las lenguas y culturas autóctonas son medios poderosos para traducir en hechos las leyes que al respecto se han emitido en los últimos años... es parte esencial de las políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes... es un

requisito indispensable para un diálogo intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la Mexicana (Brumm, 2010, p.11).

Con respecto a las instituciones educativas, Torres (2000) considera que “el idioma y las normas lingüísticas que la escuela exige es la de los grupos sociales dominantes” (p. 138) y así mismo indica que el propósito de la educación debería ser “preparar a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática” (p. 20); lo cual debería incluir a todos los ciudadanos en general.

Por estas razones, en virtud de la presencia y ejecución de los programas educativos que las IES y otras instituciones realizan actualmente, así como la relación que tienen con otros aspectos (sociales, políticos, geográficos, históricos, etc.) y otras dimensiones (nacional, internacional); se propone este proyecto de investigación como una área de oportunidad para la región de la Enseñanza de Lenguas Originarias como segunda lengua; pero se cree también, desde un planteamiento optimista, que se puede dar un enriquecimiento mutuo con el área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, con los programas de EIB, con los estudios regionales, con el área educativa en general y con otros ámbitos disciplinares.

De esta forma, la relevancia de las lenguas originarias; así como la de sus actores y sus procesos de enseñanza como L2, toman fuerza al trascender la línea de conservación y revitalización para convertirse en una necesidad regional desde el punto de vista socio-epistémico y socio-económico, cuyo impacto va más allá del sector educativo y supera el límite geográfico nacional. Una vez que se ha entendido cómo se conforma la región de este estudio, es pertinente conocer cómo ha sido su desarrollo metodológico, lo cual se presentará en el siguiente capítulo.

Capítulo II

**En busca de conocimiento con espíritu
a través de la investigación-acción colaborativa**

CAPÍTULO II

2. EN BUSCA DE CONOCIMIENTO CON ESPÍRITU A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

En el capítulo anterior se explicó la importancia que tiene esta investigación a nivel regional. Por lo que este capítulo se enfoca en presentar de manera descriptiva y secuencial, el proceso metodológico que se siguió para desarrollar esta investigación. Esta propuesta se dirigió a través de un enfoque cualitativo y de investigación-acción para el cual se establecieron cuatro ciclos de trabajo con catorce docentes que actualmente enseñan tsotsil y tseltal como segunda lengua en las IES públicas descritas anteriormente.

Para cada ciclo se ha incluido la descripción tanto de los pasos ejecutados como de las herramientas metodológicas utilizadas, así como de las limitaciones enfrentadas pero sobre todo de los aprendizajes generados durante estos procesos. Para el relato de estas actividades se han considerado también las reflexiones y cambios implicados durante el diseño y desarrollo de esta investigación, pues debe quedar claro que más que un proyecto académico esta investigación se visualizó como un trabajo de colaboración entre seres humanos; sin embargo, los hechos darán cuenta de hasta dónde fue posible lograr ese objetivo.

Así pues, el propósito de este capítulo además de presentar el proceso metodológico es también sugerir el desarrollo de un procedimiento distinto, que vaya más allá de la producción de teoría y que pueda servir a los actores principales de este proceso. Este capítulo intenta entonces explicar a qué se refiere el conocimiento con espíritu, por qué se propone su búsqueda y cómo este planteamiento se cree posible a partir de una metodología como lo es la investigación-acción colaborativa.

2.1. La Investigación-Acción (IA) como una posibilidad de contribución

Como parte del proceso a seguir para realizar esta investigación, lo primero que se tuvo que decidir fue el carácter de su desarrollo, el cual se inclinó por el corte cualitativo. Se consideró que este es el enfoque más acertado para los fines que se persiguen; en general, lo que se pretende es analizar los procesos que se han generado en la Enseñanza de Lenguas Originarias, principalmente del tsotsil y tseltal como segunda lengua y así también proponer posibles mejoras en conjunto con los actores principales de esta área de enseñanza. Por lo tanto, desde el inicio de este proyecto fue necesario tomar una posición como participante activo de la situación a la que se pretende contribuir.

Para un mejor entendimiento de ciertas situaciones acontecidas durante el desarrollo de este proyecto, es importante tener en cuenta la historia de negación que los pueblos originarios han vivido y que aún hoy en día viven, historia de la cual ya se ha hablado en las líneas anteriores. En el terreno de la ciencia, el abuso y la dominación del académico legítimo ha generado que muchas comunidades indígenas hayan sido objeto de diversos estudios sin que recibieran una devolución o un beneficio por parte de los investigadores. Así lo confirma Köhler (2011), quien realizó investigaciones en Chiapas en los años ochenta.

Muchos miembros de organizaciones sociales y comunidades indígenas estaban cada vez menos dispuestos a servir de “sujetos” para investigaciones sociales cuyos objetivos estaban pensados desde la academia o de la ideología indolente del mestizaje, que el Estado-nación mexicano ha promovido desde el siglo pasado. Los proyectos de investigación que están formulados en dichos términos se critican porque responden a intereses teóricos y prácticos que poco o nada coinciden con los pueblos originarios. En varias ocasiones noté un ambiguo pero creciente desencanto hacia los investigadores foráneos que escriben y publican en lenguas extranjeras y se “llevan” a su país el conocimiento que han “extraído” localmente, sin compartir sus reflexiones con la gente que ha colaborado con ellos para producir estos conocimientos (Köhler, 2011, p. 372).

Es precisamente esto lo que se pretende evitar en este proyecto, por esa razón se ha pensado en este tipo de investigación, pues se busca que el resultado sea un conocimiento construido colaborativamente con los actores principales, y por lo tanto que pueda ser de utilidad para ellos. En el entendido de que para esta investigación el fin primordial es la contribución hacia los participantes y hacia su área de conocimiento; se propuso abordar este trabajo desde la investigación-acción.

Ander-Egg (1990) menciona que la investigación a través de este enfoque debe ser “entendida desde un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, como una expresa finalidad práctica” (p.32). Estos aspectos: “reflexión, sistematización, control y crítica”; se consideran esenciales para la construcción de conocimientos, pero sobre todo el hecho de que puedan tener un “fin práctico”, ya que la elaboración de una tesis o una investigación debería ser un proyecto pensado para servir a cualquier sector de la sociedad, no sólo a un grupo privilegiado.

Elliott (1993) afirma que la teoría que los investigadores producen en relación al área de la educación es amenazante para los docentes: “los profesores sienten que la ‘teoría’ les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas” (p.63). De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2015, s.p.) –una instancia “legítima” de conocimiento- se considera experto (a) a

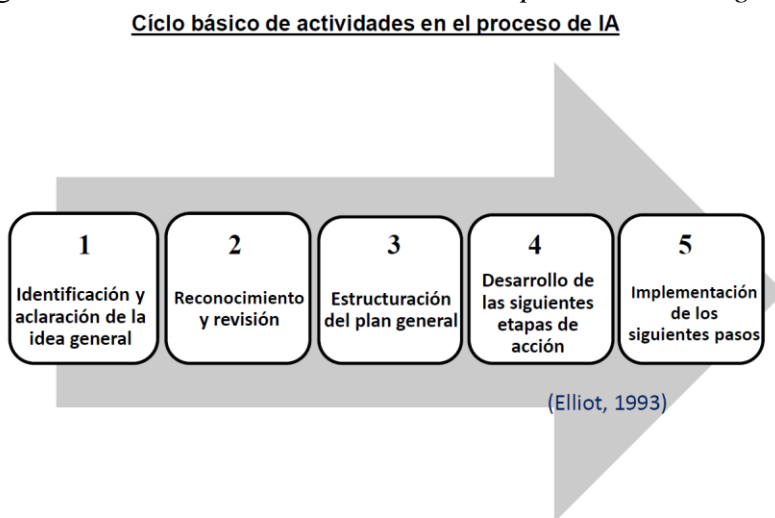
toda persona “práctica o experimentada en algo”, también a toda persona “especializada o con grandes conocimientos en una materia”.

Desde esta postura occidental de la RAE, el primer paso por parte de la investigadora fue aclarar sus intenciones; para esto es preciso reconocer que ella en ningún momento se considera “experta” ni tampoco pretende “validar” conocimientos. Como ya se ha dicho, lo que se buscaba era la -construcción colaborativa-, reflexiva, sistemática, controlada y crítica de conocimientos relacionados con la enseñanza de LO en conjunto con los actores principales quienes en términos de práctica serían los verdaderos expertos en esta área.

Elliott (1993) enfatiza que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p.67). Es importante aclarar que el fin de ‘mejorar’ no implica que la situación inicial esté mal, sino que se puede lograr una mayor trascendencia si los actores están de acuerdo en participar y contribuir a esta mejora. Tal como este autor lo menciona, el objetivo principal no es ‘crear’ conocimiento, sino organizarlo de manera que funcione con mayor eficiencia para fines específicos de los actores.

Elliott (1993) propone desarrollar el proceso de IA en ciclos de cinco etapas (ver figura 9), a lo cual denomina ‘espiral de ciclos’ o ‘espiral de actividades’; el autor reconoce que ha tomado esta propuesta del modelo de Kurt Lewin:

Figura 9. *Ciclo básico de actividades en el proceso de IA según Elliott.*

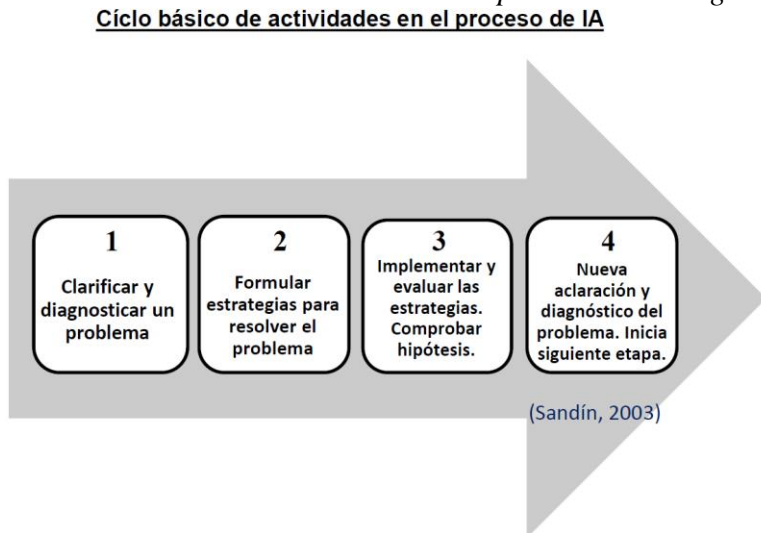


Fuente: Elliott (1993).

Elliott (1993) explica con mayor detalle lo que comprende cada una de las etapas, en el caso de la identificación y aclaración de la idea general, es la etapa en la que se ha de plantear un enunciado que sintetice el objeto de estudio; es decir aquello que se quiere investigar y/o mejorar. Con respecto al reconocimiento y revisión, se ha de describir y explicar los hechos de la situación a estudiar; en otras palabras se trata de describir las características de lo que se quiere estudiar. Posteriormente se debe estructurar un plan general, el cual además de replantear la idea general, debe comprender no sólo los objetivos específicos, sino que también las acciones y estrategias que se han de seguir para ese ciclo. Una vez que se ha definido un plan de acción se procede al desarrollo de las siguientes etapas de acción en donde se ha de implementar el primer paso y se ha de evaluar el resultado para adaptar y mejorar el plan inicial. Por último se han de implementar los siguientes pasos estructurados en el plan general, es decir aquel que contiene todos los ciclos que se hayan contemplado, por lo que este es el momento en el que se avanzará al ciclo siguiente.

Sandín (2003) indica que el proceso de IA debe ser cíclico, flexible e interactivo para que pueda adaptarse a la evolución que el mismo proceso vaya desarrollando. En términos metodológicos la investigación-acción requiere de una planeación cuyo proceso debe ser entendido como una ‘espiral de cambio’. Esta autora sintetiza este proceso en cuatro etapas (ver figura 10):

Figura 10. *Ciclo básico de actividades en el proceso de IA según Sandín.*

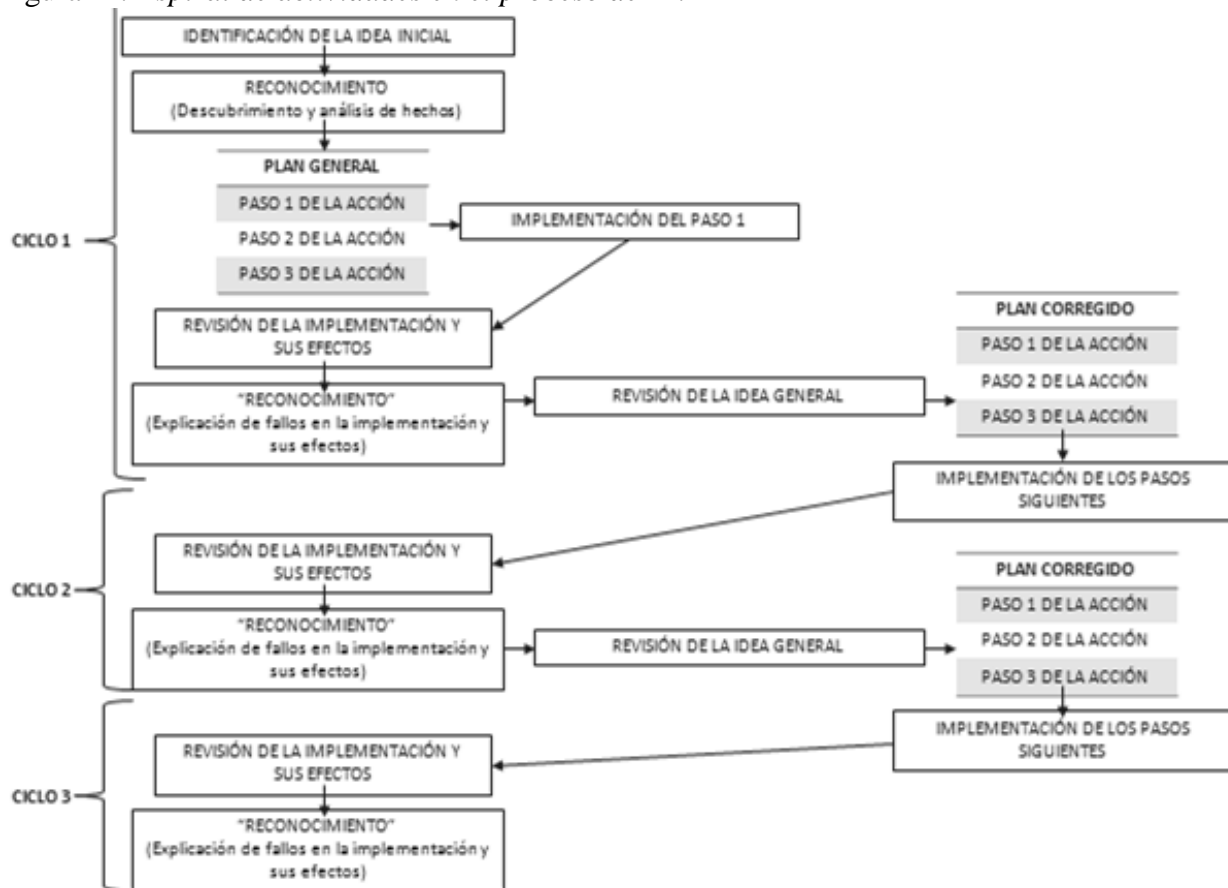


Fuente: Sandín (2003).

Como se puede observar en la figura anterior, la propuesta de Sandín (2003) contiene una etapa menos que la de Elliott (1993); sin embargo, el proceso a seguir es muy similar entre ambas. Lo primero que ella sugiere es clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica, aquello que se busca resolver. Posteriormente se deben formular estrategias de acción que contribuyan a resolver el problema. En un tercer paso ella recomienda poner en práctica las estrategias de acción planteadas y evaluar sus resultados; de igual forma es en esta etapa en donde se debe comprobar la hipótesis inicial. El resultado que se obtenga de esta evaluación conducirá a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, y con esto dará inicio la siguiente espiral de reflexión y acción.

Para la ejecución del plan general, Elliott (1993) presenta el desarrollo de estas etapas en un panorama más amplio en la figura siguiente:

Figura 11. *Espiral de actividades en el proceso de IA.*



Fuente: Elliott (1993, p. 90).

Esta figura indica que el proceso de actividades es secuencial; y puede ser infinito; sin embargo, Elliott (1993) recomienda interrumpir la secuencia con el objetivo de implementar acciones concretas: “el momento de interrumpirlo será aquel en que las hipótesis nos merezcan la

confianza suficiente para orientar nuestra acción” (p.94). Por su parte, Escudero (en Sandín, 2003) indica que este enfoque “se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de ‘estar’ en la enseñanza” (p.167).

Por esta razón, y como se reconoció anteriormente, la investigadora enfatiza “su modo de andar” en esta investigación en la que no se asume como “experta”. Es preciso mencionar que su participación dentro de este proceso de investigación-acción se estableció desde su formación y desarrollo como docente de lenguas y a la vez como facilitadora de talleres para docentes de inglés, actividades que la llevaron a tener contacto con los docentes de Lenguas Originarias y a interesarse en sus prácticas educativas, así como en los procesos involucrados en la enseñanza de estas lenguas como segunda lengua. A partir de este interés se plantea esta propuesta de investigación-acción colaborativa y las estrategias de acción que se mencionan en el siguiente apartado.

2.2. La investigación-acción colaborativa y sus ciclos de aprendizaje

Sandín (2003) propone dos formas principales de hacer investigación-acción, por un lado está la de tipo participativa que busca la transformación social de toda una comunidad a través de la transformación de sus propias acciones; y por otro lado se encuentra la de tipo colaborativa o cooperativa que consiste en la construcción de un proceso de investigación entre investigadores y prácticos, la cual se ha seleccionado para este proyecto.

A partir de los propósitos que cada tipo de IA busca, para este estudio se propuso el desarrollo de una investigación-acción de tipo cooperativa o colaborativa, pues se cree que lo más importante es la “colaboración y trabajo conjunto” (Sandín, 2003, p. 173) entre la investigadora y los docentes de lenguas originarias así como otros miembros de la comunidad, involucrados en el área ELO: Tsotsil-Tseltal como segunda lengua. De esta forma, a través de este tipo de investigación, se pretende evitar la reproducción de esa teoría amenazante que Elliot (1993) menciona, aquella que surge de un grupo de “extraños” que se consideran “expertos”.

Los esquemas de ciclos que Elliott (1993) y Sandín (2003) plantean, sugieren a simple vista un proceso sencillo y hasta cierto punto “mecánico”, pues proponen una secuencia de pasos como si hacer esta investigación se tratara de elaborar una receta. Sin embargo, es necesario puntualizar que este proceso de investigación-acción posee una complejidad considerable y que los vínculos y relaciones que durante su desarrollo se propiciaron son esencialmente humanos. Por esta razón, lejos del carácter científico que protocolariamente presenta este texto, se

consideran más valiosos y auténticos aquellos aprendizajes de vida que resultaron de este proceso, tanto para los participantes como para la investigadora.

Antes de iniciar este relato metodológico, es importante señalar cómo se concibió este tema de investigación, para lo cual es preciso comentar que la investigadora cuenta con una trayectoria como docente de lenguas (inglés y español como lengua extranjera) y artes, la cual inicia en el 2005, esto y otros logros profesionales le han permitido facilitar algunos talleres de capacitación para docentes de inglés. Así fue como en octubre de 2013, después de impartir un taller para docentes de inglés en la Esquina Franklin Chiapas⁴¹, el maestro Román Díaz Gómez⁴², quien es nativo hablante y docente de zoque, se acerca a la investigadora.

En la conversación establecida con el maestro Díaz, además de conocer lo que más tarde otros docentes y administrativos confirmarían sobre las dificultades enfrentadas en los procesos de enseñanza de LO, el docente de zoque propuso a la investigadora diseñar un taller para este grupo de docentes que enseñan lenguas originarias. De esta forma, es él quien fungió como vínculo con la Universidad Intercultural de Chiapas, ya que él estableció el contacto entre la investigadora y el coordinador del departamento de lenguas de esta institución, en donde más adelante se llevó a cabo el primer acercamiento formal con los participantes y con el campo de estudio.

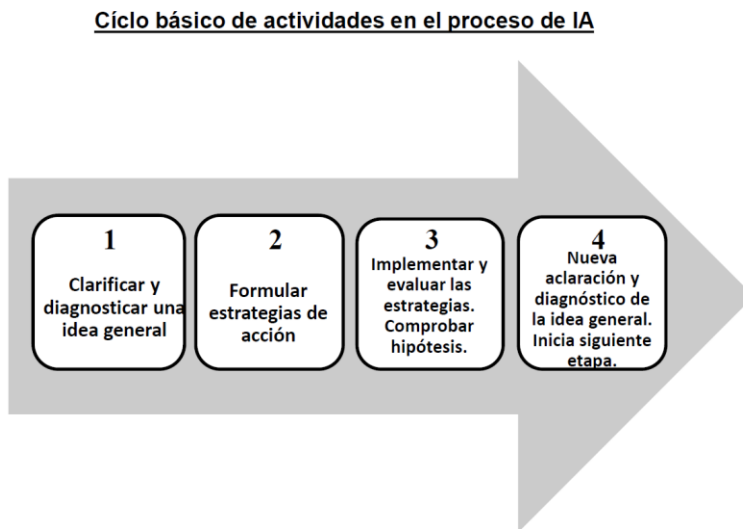
⁴¹ Este espacio se encuentra al interior de las instalaciones del Centro Cultural Jaime Sabines de Tuxtla Gutiérrez, en el segundo piso antes de ingresar al área de la biblioteca, por lo que es un espacio a la vista de todos los que por ahí transitan.

⁴² El maestro Román Díaz Gómez, es originario de Esquipulas Guayabal, municipio de Chapultenango, Chiapas. De 1995 a 1998 fue traductor de los tratados internacionales con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de Ginebra, Suiza; así como de las leyes, códigos y reglamentos estatales y nacionales. También ha sido guionista de radio y televisión. Es miembro del Centro de Lengua y Cultura Zoque, en donde actualmente funge como coordinador del equipo jurídico. Es traductor certificado (oral y escrito) y también es uno de los cuatro Intérpretes en Procuración y Administración de Justicia en Lengua Zoque. Imparte clases de zoque desde el 2003 en el Seminario Franciscano en los municipios de Tapilula y Rayón, y recientemente en los Cursos de Idiomas de la Biblioteca Pública del Estado ubicada en el Centro Cultural “Jaime Sabines”; y en el Centro de Idiomas y Capacitación Empresarial (The House of Languages & Business) en Tuxtla Gutiérrez. Es coautor de algunas publicaciones zoques como “La liturgia romana del castellano a la lengua zoque”, es coordinador de la segunda edición “Breve historia oral zoque”. Es ganador del premio estatal de creación literaria en el área de cuento infantil, publicación hecha por el CELALI en la antología “Y el bolom dice”, volumen III del año 2000; es coautor del análisis lingüístico Lengua Zoque, convocado por el INALI; participó en la elaboración de los ejes temáticos para la Enseñanza de la Lengua Zoque en la UNICH, del primero al octavo semestre de la Licenciatura Lengua y Cultura; de igual forma es coautor de los dos manuales didácticos, así como de los planes de estudio diseñados para el primero y segundo semestre. Es traductor del documental “Jyonake- jãvä na’ke”; es coautor y traductor en la revista Ore, números 1 y 2, 2015. Es tallerista y conferencista en relación a temas como: Dioses Zoques, La Interpretación de la Muerte y la Reencarnación en la Cultura Zoque; actualmente imparte el taller de Interpretación Jurídica en ámbito de Derechos a la Justicia Indígena, en el ámbito de Competencia, Módulo 1 y 2; y está próximo a impartir el curso de Ideograma Zoque (R. Díaz, Comunicación personal, 07 de junio de 2016).

La fase de acercamiento como tal, tomó alrededor de un mes, ya que en enero de 2014 se platicó con el que entonces fungía como coordinador del departamento de lenguas de la UNICH, Marco Antonio Domínguez, sobre la idea de preparar y facilitar un taller para los docentes de Lenguas Originarias, para lo cual la respuesta tomó casi una semana en llegar; las tres semanas siguientes sirvieron para la gestión de los espacios y fechas para el taller que se habría de facilitar, así como para preparar el contenido de este primer taller. Estas semanas también sirvieron para proponer y fundamentar las ideas iniciales de este tema como proyecto de investigación y también para plantear sus objetivos; al respecto es pertinente decir que para entonces ya se había pensado en el enfoque de investigación-acción colaborativa pero aún no se tenía claridad total de cuáles serían los ciclos específicos que lo conformarían, eso fue surgiendo paulatinamente a la par de los avances.

Para empezar se definió un ciclo básico propio, en el cual se tomaron algunos aspectos de la propuesta de Elliott (1993) y otros de la propuesta de Sandín (2003); cabe mencionar que no se alteró la propuesta sino que se simplificaron los procedimientos en un proceso más concreto, este ciclo básico se delimitó a cuatro etapas que se ilustran en la figura siguiente:

Figura 12. *Ciclo básico de actividades en el proceso de IA-ELO.*



Fuente: Elliott (1993) y Sandín (2003).

El paso 1 de este ciclo básico consiste en clarificar y diagnosticar una idea general, lo cual se refiere a determinar un enunciado que sintetice la situación general que se quiere estudiar y a su vez recuperar un diagnóstico de la misma; se decidió usar el término de “idea general” que Elliott (1993) maneja para no promover la situación de la enseñanza de LO como “un problema”, en este

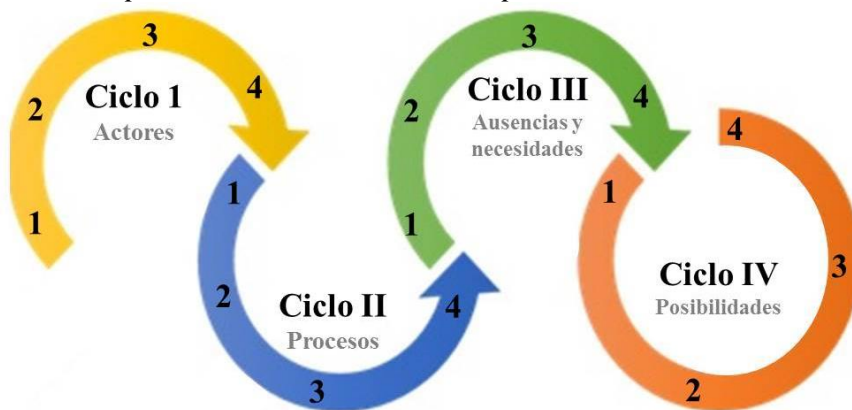
diagnóstico se ha incluido el reconocimiento y revisión de la situación que sugiere Elliott. Con respecto al segundo paso, la formulación de estrategias de acción incluye la estructuración de un plan general y por lo tanto, el planteamiento de estrategias y objetivos para cada ciclo. La implementación de las estrategias y la evaluación de los resultados son acciones que definitivamente moldearon el rumbo de la investigación. Por último, la nueva aclaración y diagnóstico de la idea general, es el proceso en donde se hacen los ajustes a partir de los resultados obtenidos en la implementación de las estrategias; aquí comienza el nuevo ciclo.

Las preguntas que sirvieron como ejes para la estructuración de esta metodología fueron las siguientes:

- a) ¿Quiénes son los principales actores involucrados en la ELO como L2 en las IES públicas de SCLC y cuál es el papel que desempeñan?
- b) ¿Qué tipo de procesos se han generado en la enseñanza de LO como L2 en las IES seleccionadas?
- c) ¿Cuáles son las principales ausencias y necesidades que padece el área ELO actualmente?
- d) ¿Cómo sería posible trabajar colaborativamente para contribuir a la trascendencia de la esta área de enseñanza?

Conviene reconocer que estas preguntas inicialmente se plantearon de otra manera; sin embargo, la esencia de lo que se quería investigar en cada una de ellas se fue puliendo hasta que resultaron las oraciones interrogativas como se muestran arriba. A partir de estos cuatro cuestionamientos se definieron cuatro ciclos para el plan general de actividades (ver figura 13), los cuales definieron las estrategias y los tiempos de ejecución para cada una de las acciones realizadas.

Figura 13. *Espiral sucesiva de ciclos en el proceso de IA-ELO.*



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura se esquematiza el procedimiento general que se siguió para el desarrollo de la investigación-acción colaborativa propuesta para analizar los procesos de enseñanza del tseltal y tsotsil como segunda lengua que se llevan a cabo en Instituciones de Educación Superior públicas de San Cristóbal de Las Casas y contribuir a la mejora de los mismos. Así pues en los apartados siguientes se presentan detalladamente las estrategias de acción implementadas para cada uno de los ciclos, así como los resultados y adaptaciones que se fueron haciendo en el transcurso.

2.2.1. Búsqueda de los actores regionales

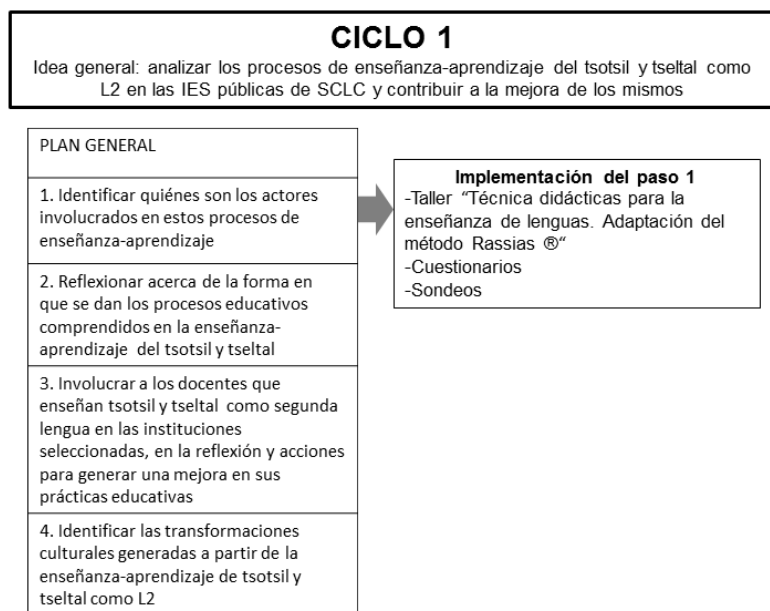
A partir del esquema planteado por Elliott (1993) y en función de la idea general que a grandes rasgos se manifestó por algunos docentes y administrativos: la presencia de dificultades en las prácticas que ejecutan los docentes de LO; se propuso un objetivo general inicial para esta investigación: analizar los procesos de enseñanza del tsotsil y tseltal como segunda lengua que se llevan a cabo en las IES seleccionadas y contribuir a la mejora de los mismos.

Con base en esa idea general, se diseñó un primer plan de acción que contenía a los cuatro objetivos específicos de aquel momento (ver tabla 5):

- a) Identificar quiénes son los actores involucrados en estos procesos de enseñanza
- b) Reflexionar acerca de la forma en que se dan los procesos educativos comprendidos en la enseñanza del tsotsil y tseltal
- c) Involucrar a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como segunda lengua en las instituciones seleccionadas, en la reflexión y acciones para generar una mejora en sus prácticas educativas
- d) Identificar las transformaciones culturales generadas a partir de la enseñanza del tsotsil y tseltal como L2.

Como se ha citado previamente, Pons y Chacón (2014) señalan que “las regiones se delimitan... de acuerdo al dinamismo dado por los actores regionales” (Pons y Chacón, 2014, p. 31). De esta manera, el primer objetivo fue identificar quiénes eran estos actores regionales; es decir, las personas y/o instituciones involucradas en los procesos de enseñanza de LO. Como se muestra en la tabla 5, para la implementación del primer paso se pensó en organizar un taller que pudiera reunir a los docentes de Lenguas Originarias, el cual ya se había acordado con el coordinador del departamento de lenguas de la UNICH. Alberich (2007) indica que los talleres utilizan técnicas de participación como “tormentas de ideas, dinámicas de grupo, elaboración de escenarios” (p.9) entre otras, que permiten la integración de los participantes de una manera activa.

Tabla 5. *Plan general de actividades: ciclo 1.*



Fuente: Elaboración propia.

Así fue que se propuso un taller que se denominó “Técnicas didácticas para la enseñanza de lenguas. Adaptación del Método Rassias®”⁴³ el cual se impartió los días 28 de febrero y 7 de marzo de 2014 en las instalaciones de la UNICH (ver fotos 2 y 3). En la foto 2 se puede apreciar la diversidad de participantes, ya que durante estas dos fechas se contó con la presencia de docentes de las tres IES (UNICH, UNACH y Normal Larráinzar), así como de docentes de otras instituciones invitadas tales como el Instituto de Educación para Adultos (IEA) y el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI).

⁴³ El objetivo de este método es proporcionar un ambiente no competitivo dentro del aula, donde el estudiante de lengua se encuentre motivado y se sienta cómodo con la lengua en el menor tiempo posible; a través de técnicas y herramientas que fomentan una clase dinámica, la espontaneidad la expresión creativa, así también valora la experiencia de vida de los estudiantes como el nivel emocional que involucran en el aprendizaje de lenguas (The Rassias Center, 2016).

Foto 2. *Participantes e investigadora en el taller impartido el 28 de febrero de 2014.*



Fuente: Fotografía tomada por Darío González.

En el capítulo anterior se explica por qué se decidió enfocar esta investigación únicamente en la enseñanza de dos lenguas que son el tsotsil y tseltal; por lo que ahora es preciso explicar que se decidió convocar a docentes de otras lenguas (como el maestro Román Díaz), con el fin de que también compartieran sus experiencias con otros docentes de LO y enriquecieran el conocimiento común que se buscaba construir. Este fue el planteamiento que se les comunicó a los responsables de gestionar el espacio y las fechas; en este caso el coordinador del departamento de lenguas de la UNICH, quien también se encargó de extender la invitación a los participantes. Este fue también el mensaje que declaró la investigadora a los docentes, y en ese primer acercamiento ellos mostraron la disposición de participar; en total asistieron 35 maestros que enseñan tsotsil, tseltal, zoque, ch'ol o tojolabal.

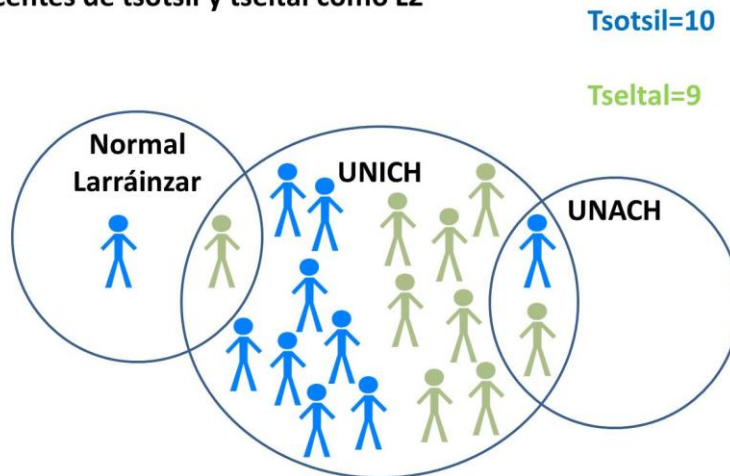
En lo que respecta a la institución que facilitó el espacio, se acordó también la expedición de unas constancias de participación para los docentes. En cuanto a la investigación se refiere, este taller permitió lograr cuatro fines: a) identificar a los docentes de tsotsil y tseltal, b) confirmar la existencia de dificultades relacionadas con la ELO, c) hacer un primer diagnóstico de las principales dificultades, y d) establecer relaciones con algunos de los principales administrativos de las escuelas seleccionadas.

Para el momento en el que se hizo este primer conteo de docentes de LO (Marzo, 2014), de los 35 docentes participantes en el taller, se identificaron a nueve maestros de tsotsil y nueve de tseltal; los nueve maestros de tsotsil trabajaban en la UNICH; sin embargo, uno de ellos también colaboraba en la UNACH. Se identificó a un docente más de tsotsil que trabajaba únicamente en la Normal Larráinzar pero que no participó en el primer taller. En el caso de los

maestros de tseltal, todos trabajaban en la UNICH, uno de ellos trabajaba también en la UNACH, mientras que uno más trabajaba en la Escuela Normal Larrainzar (ver figura 14).

Figura 14. *Primer conteo de docentes de tsotsil y tseltal (Marzo, 2014).*

Docentes de tsotsil y tseltal como L2



Fuente: Elaboración propia.

Un factor que resultó determinante para este primer ciclo, fue que los 19 docentes de tsotsil y tseltal, al igual que todos los demás; es decir los 35 participantes del primer taller, confirmaron que enfrentan dificultades relacionadas con la ELO, independientemente del espacio en el que enseñan sus lenguas como L2. Esto se conoció a través de un cuestionario aplicado durante la segunda sesión del primer taller; es decir el 7 de marzo de 2014 (ver foto 3).

Foto 3. *Recolección de cuestionarios en el taller impartido el 7 de marzo de 2014*



Fuente: Fotografía tomada por Darío González

De acuerdo con Araya (2002), el cuestionario posee la ventaja o desventaja (dependiendo del caso) de funcionar como medio de estandarización; menciona también que su uso puede ser un

riesgo debido a “las posturas de las personas que entrevistan” (p. 57); sin embargo, su mayor ventaja es que limita la información a recolectar porque sujeta a los participantes a contestar únicamente “las interrogantes que les son propuestas” (p.57) y también porque se puede aplicar colectivamente. Por su parte Elliott (1993), menciona que un cuestionario “consiste, básicamente en una lista de preguntas que planteamos a otras personas” (p. 102) y a su vez es una forma de “suscitar la manifestación de las observaciones e interpretaciones de otras personas respecto de situaciones y hechos, así como de actitudes frente a ellos” (p.102).

Para los fines que se perseguían en este primer ciclo, el cuestionario resultó de gran utilidad. Su estructura se conformó de 10 preguntas, de las cuales cuatro eran abiertas, tres cerradas y las tres restantes eran semi-abiertas (ver apéndice 1). Las preguntas solicitaban a los docentes información profesional, sobre sus contextos escolares en los cuales enseñaban LO; así también les cuestionaba sobre datos que sirvieran de retroalimentación para el taller ejecutado y en función de eso planear un siguiente taller.

Este medio permitió realizar un primer diagnóstico sobre las dificultades que los docentes identifican: a) la falta de técnicas didácticas, b) la falta de materiales didácticos, c) la falta de motivación o interés por parte de los alumnos, y d) el manejo de grupos mixtos, es decir en donde cuentan con alumnos hablantes de una LO (aquellos que ya tienen un conocimiento oral de alguna LO y no es necesariamente la que están por aprender) y alumnos no hablantes (aquellos que desconocen cualquier LO). Sin embargo, como el objetivo de este apartado es dar a conocer el proceso metodológico, todos los hallazgos encontrados a través de las estrategias implementadas se analizan con mayor profundidad en los capítulos siguientes.

En lo que corresponde a las relaciones que se establecieron con los administrativos involucrados en la ELO, además del Coordinador del Departamento de Lenguas de la UNICH y el subdirector de la Escuela Normal Larráinzar; también fue posible contactar al Dr. Domingo Gómez, quien para ese momento fungía como Secretario Académico de la UNICH. De acuerdo con las clasificaciones que Rodríguez, Gil y García (1997) plantean, estos administrativos desempeñaron el papel de “porteros”, por las facilidades de espacio y tiempo que en su momento brindaron a la investigadora para la ejecución de los talleres y el desarrollo de la investigación.

2.2.1.1. Estableciendo los linderos de la ELO: Tsotsil-Tseltal

Las relaciones que la investigadora pudo establecer con los participantes estuvieron enmarcadas por un principio, el cual fue ante todo la claridad que se tiene de no asumirse como una

“experta”; esto se manifestó desde el primer día en el que se tuvo contacto con los docentes y se puntualizó que el objetivo de los talleres no era “enseñar”, “capacitar” ni “entrenar”, sino únicamente compartir los conocimientos y experiencias que la investigadora posee en el área de la enseñanza de lenguas.

Así pues, el taller que se ofreció se basó en un método originalmente diseñado para enseñar el idioma inglés; por lo que la investigadora por primera vez hizo una adaptación de este método con un enfoque en la Enseñanza de Lenguas Originarias. Se decidió entrar al campo de esta manera porque se consideró eficaz para establecer una relación cordial con los colaboradores. Además de que la investigadora supuso que este método podía ser útil para los maestros que enseñan lenguas originarias como segunda lengua.

El Método Rassias® es una marca registrada, por lo que también fue necesario pedir autorización a los propietarios y creadores del mismo para hacer las adaptaciones pensadas. El proceso de adaptación fue complicado debido al desconocimiento que en ese momento la investigadora tenía sobre la estructura de las lenguas originarias; sin embargo, a partir del primer taller los docentes mostraron interés y cooperación. Esto se pudo confirmar a través de materiales que ellos mismo crearon con base en este método (ver foto 4); así como, a través de los comentarios expresados en los cuestionarios; por lo tanto, se en este primer ciclo se concluyó que para ellos el taller fue una experiencia útil y positiva.

Foto 4. *Presentación de material didáctico por el maestro Antonio López (+).*



Fuente: Fotografía tomada por Edrei González.

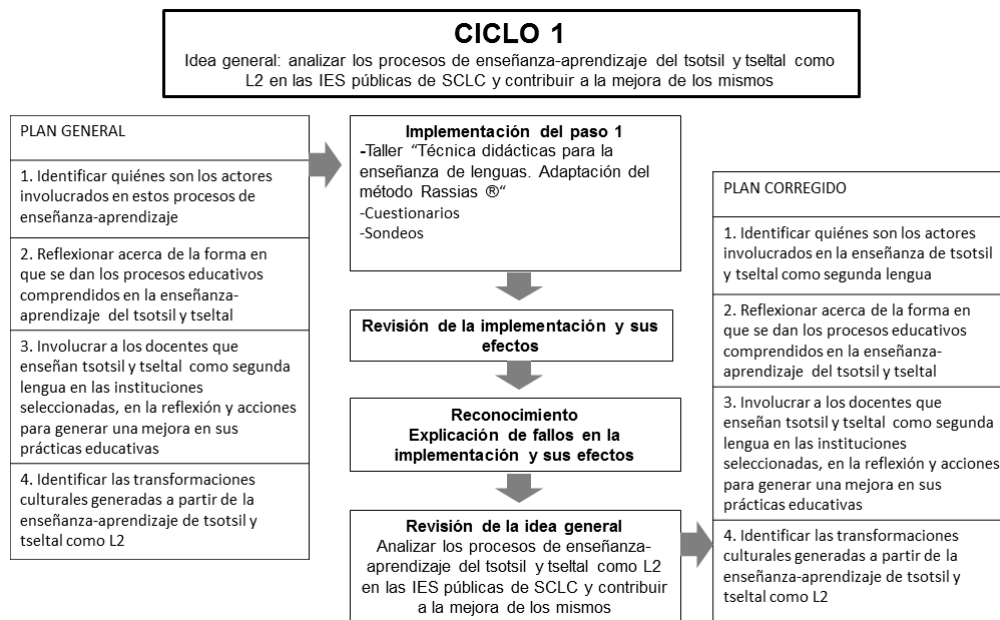
En la planeación y transcurso de los talleres posteriores, la investigadora se dispuso a aprender tsotsil de manera formal, para lo cual tomó algunos cursos con maestros involucrados en la

investigación; la decisión de aprender tsotsil y no otra LO se debió a que la investigadora ya tenía un conocimiento muy básico de esta lengua, sobre todo de vocabulario, debido a la convivencia que ha tenido con la comunidad tsotsil durante el transcurso de su vida, también porque en 2008 tomó un curso muy básico en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey impartido por el maestro José Girón Pérez⁴⁴. No obstante, la convivencia y la realización de actividades con algunos maestros de tseltal y zoque durante el transcurso de esta investigación, han permitido a la investigadora adquirir un conocimiento básico del vocabulario de estas dos lenguas.

2.2.1.2. Hacia la reflexión sobre el papel del docente de LO

Durante el desarrollo del primer taller con los maestros de lenguas originarias fue posible apreciar el panorama general que envuelve al contexto de la enseñanza de estas lenguas en las diferentes instituciones en las cuales se ofrecen como segunda lengua. También se pudo identificar, a grandes rasgos, algunos aspectos que dirigieron ciertos cambios y adaptaciones en la investigación (ver tabla 6).

Tabla 6. *Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 2.*



Fuente: Elaboración propia.

⁴⁴ El maestro José Girón Pérez es originario del Paraje Matzam, Municipio de Tenejapa, Chiapas. Es hablante de la lengua tseltal, ha participado como docente en la enseñanza de lengua indígena en escuelas públicas y privadas. Pertenece a la asociación de escritores "Umbilical" del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). En LA actualidad es supervisor de bibliotecas públicas de la Región II Altos del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas (J. Girón, Comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Debe puntualizarse que además de los talleres, la reflexión y el análisis posterior de las otras estrategias metodológicas como entrevistas y sondeos fueron de vital importancia para realizar modificaciones al plan inicial. Como se puede observar en la tabla anterior, el paso 1 que consistía en identificar a los principales actores de los procesos de enseñanza de ELO se logró a través del taller propuesto. La idea general se conservó como al principio; sin embargo, en función de los resultados se hicieron algunos cambios en la implementación de los pasos siguientes.

Uno de los cambios realizados a partir de lo recuperado en el primer taller, fue el uso del término “indígena” para nombrar a la lengua (lengua indígena). Ya que a partir de las conversaciones con los docentes, se percibió que ellos prefieren usar el término “originaria” (lengua originaria) y por lo tanto, ellos se identifican como docentes de lenguas originarias⁴⁵ (LO). De esta forma, ellos fueron los que dieron nombre a la región socio-epistémica que aquí se plantea y a partir de ello dirigieron el rumbo de esta investigación.

Otro de los cambios que se hizo fue el formato de los talleres, ya que inicialmente se trabajó con el Método Rassias® que se caracteriza por ser más lúdico y demostrativo; pero para los siguientes ciclos se necesitó un procedimiento más reflexivo. Se consideró indispensable que los docentes pudieran aportar sus conocimientos y experiencias para tener insumos que dirigieran este proyecto hacia la construcción de una mejora colaborativa.

2.2.2. Reflexiones sobre los procesos comprendidos en ELO

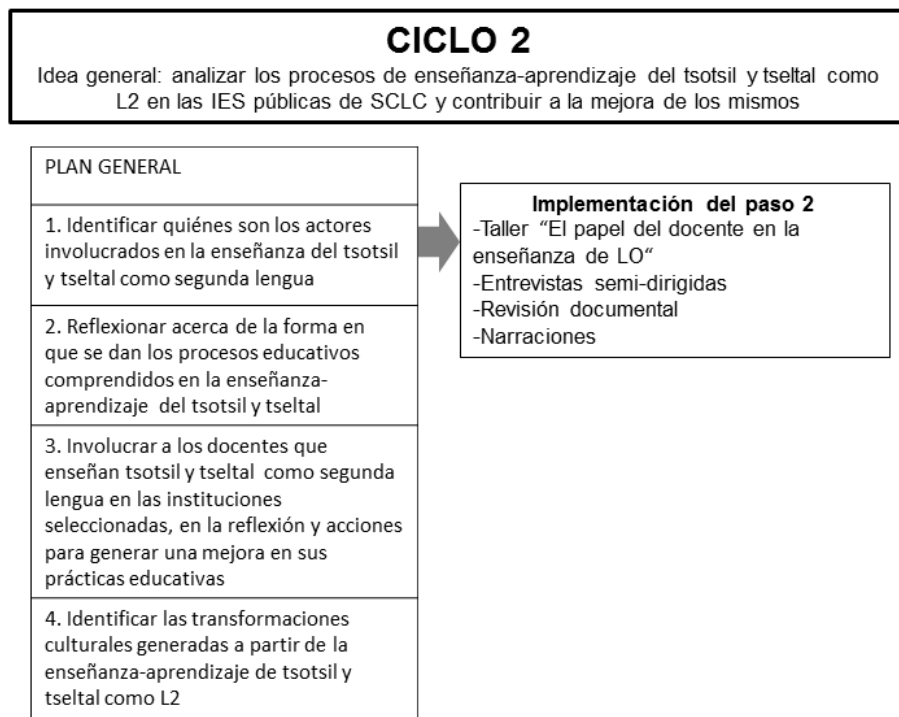
Después de hacer la revisión de la implementación del ciclo 1, se procedió a la investigación y recopilación de información que sirviera para reflexionar acerca de la forma en que se dan los procesos educativos comprendidos en la enseñanza del tsotsil y tseltal. Cuando se empezaron a ejecutar los pasos del ciclo 2, aún se desarrollaban algunas actividades del ciclo 1, sobre todo en función de revisión y reflexión sobre la implementación de los primeros pasos; por esta razón no se puede precisar una fecha de inicio exacta, pero se puede usar marzo de 2014 como una fecha de referencia.

Como parte de las actividades planeadas para esta segunda etapa (ver tabla 7), se inició una revisión documental; de acuerdo con Galeano (2007), este tipo de estrategia “supone la

⁴⁵ Este término probablemente surge del concepto “pueblos originarios” el cual es promovido o popularizado “a través de talleres, marchas, encuentros, [organizados por] dirigentes comunitarios, integrantes de ONGs o religiosos de la teología de la liberación” en la década de 1990 (Espinosa y Hernández, 2013, p. 243).

revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y... documentos” (p. 113) como medio para conocer el tema a profundidad, o en palabras de este autor “con el fin de ‘estar al día’ sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar” (p. 113). Elliott (1993) considera que “los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación” (p.97). Si bien la revisión documental se ocupa principalmente para desarrollar investigaciones de tipo social, se consideró importante emplear esta estrategia para enriquecer esta investigación-acción.

Tabla 7. Plan general de actividades: ciclo 2.



Fuente: Elaboración propia.

En esta etapa también se elaboraron entrevistas semi-dirigidas para los tres administrativos contactados y dos docentes, uno de tsotsil y uno de tseltal. Giroux y Tremblay (2004) consideran que la entrevista es un instrumento útil para facilitar la comprensión del “marco de referencia (los valores, los temores, las creencias, etc.) del entrevistado” (p. 164) y de cierta forma conocer su postura ante la realidad cuestionada; a través de esta estrategia los participantes muestran datos acerca de “sus comportamientos, las condiciones objetivas de existencia en las que se inscriben o se inscribían esos comportamientos, y sus opiniones y sus sentimientos, en pocas palabras, su experiencia subjetiva” (p.166).

De acuerdo con lo que estos autores sugieren se diseñaron entrevistas semi-dirigidas en las que se plantearon algunas preguntas iniciales pero el entrevistado tuvo la libertad de profundizar en los aspectos que consideró “más importantes y más significativos” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 165). Elliott (1993) se refiere a este tipo de entrevistas como “semiestructuradas”, porque permiten al entrevistado “desviarse y plantear sus propios temas” durante su desarrollo, para lo cual el entrevistador ya debió haber preparado algunos cuestionamientos previos.

Por otro lado, también se realizaron sondeos informales; esto fue posible durante las conversaciones establecidas con los administrativos y los docentes. Los sondeos consistieron en realizar algunas preguntas espontáneas en medio de las conversaciones, con el fin de conocer más sobre la situación a investigar. Para este tipo de sondeos no se preparó una serie de cuestionamientos previos, sino que más bien las preguntas fueron surgiendo a partir de determinadas circunstancias y encuentros con los participantes.

Con respecto a los talleres que se planearon para este ciclo, debe quedar claro que estos no se enfocaron ni tuvieron relación con la estructura o contenido de ninguna de las lenguas en cuestión; el objetivo principal de estos talleres fue reflexionar en conjunto con los docentes acerca de los procesos comprendidos en la Enseñanza de Lenguas Originarias, así también acerca del papel que tienen ellos como docentes en esta área. Aunque este ciclo se inició mucho tiempo antes, la ejecución del segundo taller se hizo en función de la posibilidad de una de las instituciones para facilitar el espacio y el respaldo correspondiente.

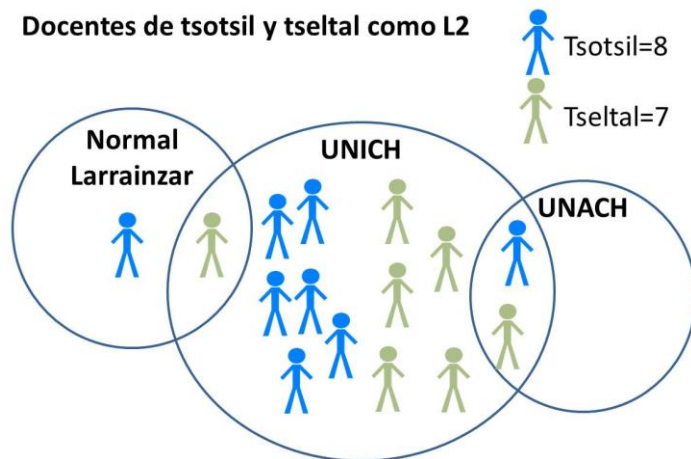
Los avances logrados en el ciclo 1 permitieron proponer un taller que en esta ocasión se denominó “El papel del docente en la Enseñanza de Lenguas Originarias”, el cual se impartió los días 27 de febrero y 6 de marzo de 2015, en las instalaciones de la UNICH (ver figuras 26 y 27). Al igual que en el primer taller impartido, en este segundo taller se contó con la participación de docentes de las tres IES (UNICH, UNACH y Normal Larrainzar), así también asistieron maestros de las instituciones invitadas como el IEA y el CELALI, esta vez el total de participantes fue de 25 maestros que enseñan tsotsil, tseltal, ch’ol, o zoque.

Los fines que se lograron con este taller fueron: a) delimitar a los posibles participantes de la investigación, b) profundizar sobre las dificultades específicas que los docentes identifican, c) reflexionar sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en el área de ELO a

través de un análisis FODA⁴⁶, d) discutir y reflexionar sobre posibles estrategias para resolver las problemáticas encontradas así como estrategias de mejora, y e) generar un primer intercambio de experiencias y conocimiento entre los docentes.

Para este segundo taller se contó con menos participantes; del total de 25 asistentes, se identificaron ocho maestros de tsotsil y siete de tseltal; cabe mencionar que una de las características de los docentes de Lenguas Originarias es que, según lo manifestaron ellos, la mayoría no tienen un contrato permanente, por lo que algunas instituciones cambian de docentes constantemente y la estabilidad laboral de los participantes se ve afectada, como se muestra en los gráficos (ver figura 15).

Figura 15. Segundo conteo de docentes de tsotsil y tseltal (Marzo, 2015).



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura anterior, para el momento en el que se realizó este segundo conteo, siete de los ocho maestros de tsotsil trabajaban en la UNICH; uno de ellos también colaboraba en la UNACH, mientras que solamente uno trabajaba en la Escuela Normal Larráinzar. En el caso de los maestros de tseltal, los siete trabajaban en la UNICH, pero uno de ellos trabajaba también en la UNACH y uno trabajaba en la Escuela Normal Larráinzar. En la primera sesión del taller (ver foto 5) se solicitó a los docentes que llenaran una hoja de registro (ver apéndice 2), en la cual los docentes proporcionaron información acerca de sus datos personales, así como de sus antecedentes profesionales y su disposición a colaborar en esta investigación.

⁴⁶ Las siglas FODA corresponden a la abreviación de las palabras Fortalezas (factores positivos con los que se cuenta), Oportunidades (aspectos positivos que se pueden aprovechar utilizando las fortalezas), Debilidades (factores negativos que se deben solucionar o erradicar), y Amenazas (factores negativos externos en los cuales la agencia individual no incide pero si se ve afectada) (Matriz FODA, 2014).

Foto 5. *Docentes de LO completando la hoja de registro en el taller impartido el 27 de febrero de 2015.*



Fuente: Fotografía tomada por Darío González.

El objetivo principal de esta sesión estuvo enfocado en discutir acerca del papel que el docente de lenguas originarias desempeña y posteriormente se organizó a los docentes en equipos de cuatro a cinco participantes para realizar el análisis FODA. Esta estrategia de trabajo, “es una herramienta de análisis que puede ser aplicada a cualquier situación, individuo, producto, empresa, etc. que esté actuando como objeto de estudio en un momento determinado del tiempo” (Matriz FODA, 2014, s.p.). En este caso el “objeto de estudio” era el área ELO y el “análisis” fue realizado por los expertos del área que son los docentes de LO.

De esta forma, fue posible que ellos identificaran las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que visualizan con respecto al área ELO. Cabe enfatizar que este fue únicamente una estrategia de trabajo colaborativo, la cual permitió obtener un diagnóstico más preciso sobre la situación en la que el área ELO se encontraba para el momento de su ejecución que fue febrero de 2015. Como parte de los resultados de este diagnóstico también fue posible identificar nuevamente que las dificultades señaladas en el primer ciclo aun predominan como principales; es decir, la falta de formación en la enseñanza de lenguas y la falta de materiales didácticos para la ELO.

En la segunda sesión del taller, se les pidió a los docentes que elaboraran una narración sobre su trayectoria hacia la docencia de LO. McEwan y Egan (2005), indican que esta estrategia permite que los participantes “transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial” (p. 187); en este caso, la narración se visualizó

como un “vehículo... para captar la manera en que [los docentes de LO] constituyen su conocimiento” (p.187). En esta segunda sesión también se organizó a los maestros en grupo para discutir acerca de los resultados encontrados a través del FODA, pero esta vez se les agrupó de acuerdo a la lengua que hablan como L1 y que a su vez enseñan como L2 (ver foto 6). Durante esta sesión los grupos reflexionaron acerca del contexto ELO que ellos mismos describieron en la sesión anterior, descripción que realizaron en grupos mixtos (con compañeros que hablan y enseñan un LO diferente).

Foto 6. *Grupo de docentes de tsotsil en el taller impartido el 6 de marzo de 2015.*



Fuente: Fotografía tomada por Darío González.

Es importante señalar que tanto en este ciclo como en los ciclos 3 y 4 se plantea una reflexión sobre temas específicos; por ejemplo, en este ciclo se busca conocer los procesos involucrados en ELO y la posición de los docentes en esta área, de esta manera la reflexión de este ciclo se enfoca principalmente en este tema. Es importante puntualizar que la reflexión que se espera se entiende como un proceso activo y constante; por lo tanto, los resultados también deben entenderse como datos dinámicos, por lo cual se sugiere tomar en cuenta el tiempo y espacio en el que fue recolectada esta información.

Por último, dentro de los logros de este segundo taller, se menciona el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes. Aunque el contacto entre ellos se inició desde el primer taller, fue hasta este segundo taller en donde pudieron hacer un intercambio como tal, a través de las discusiones generadas tanto en sus grupos de trabajo como en general con todos los docentes. El carácter reflexivo de este taller permitió que los docentes externaran mucho de lo que conocen y de lo que han experimentado en el área de la enseñanza de LO.

Un aspecto de gran relevancia en los primeros dos ciclos fue el hecho de que en los talleres acontecieron encuentros entre docentes que no se conocían, así lo aseguró uno de los

participantes: “es la primera vez que vengo aquí a esta universidad... tengo mucho que aprender de ustedes”. Esto permite asegurar que a través de las actividades realizadas dentro de esta investigación, se logró establecer conexiones con los docentes de LO y entre los docentes de LO, lo cual como el resto de los hallazgos se presenta con más detalle en los capítulos siguientes.

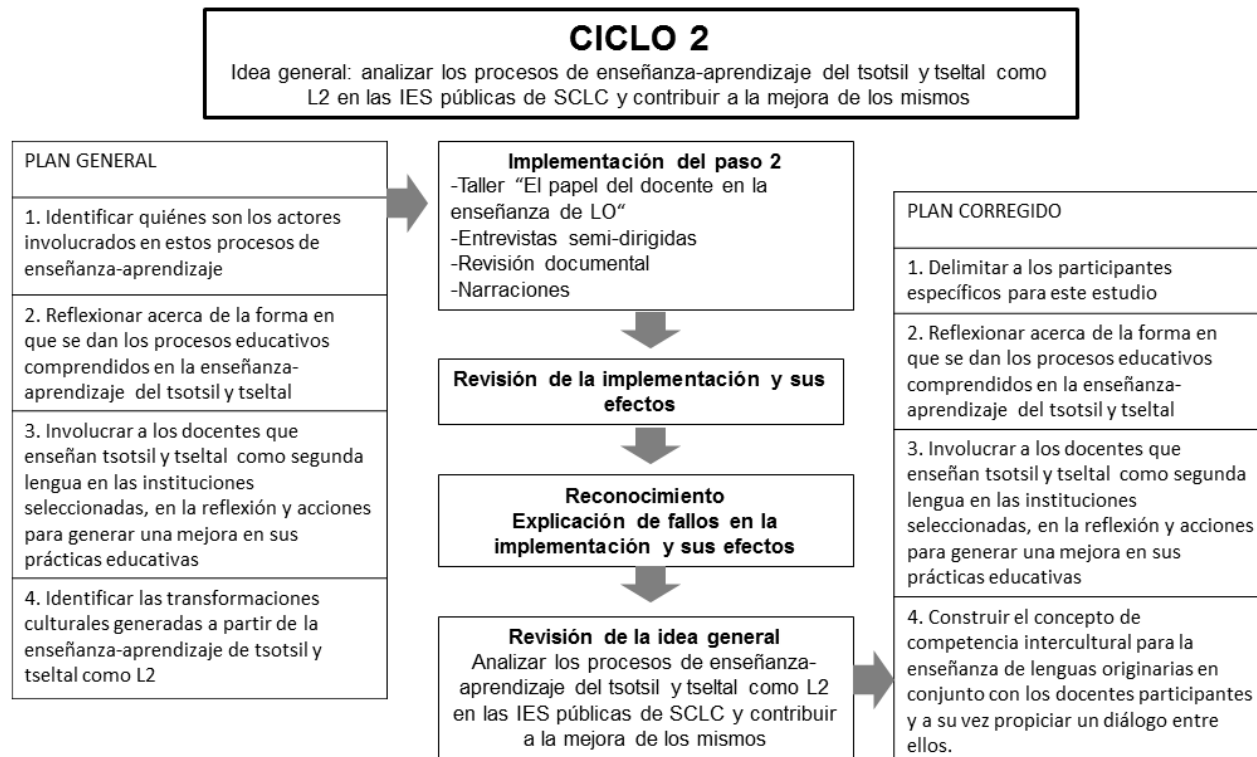
Con respecto a las limitaciones que se presentaron en este ciclo, las que se enfrentaron fueron de carácter administrativo, debido a problemas institucionales⁴⁷. La falta de un reconocimiento laboral hacia los docentes ha generado constantes discusiones y manifestaciones, lo cual en aquel momento motivó a los docentes para ser partícipes de protestas laborales. Esto por supuesto, afectó el rumbo de la investigación, ya que se modificó la programación de las actividades de manera considerable.

El primer cambio que se hizo ocurrió en diciembre de 2014, ya que inicialmente se tenía contemplado realizar el taller “El papel del docente en la Enseñanza de Lenguas Originarias” los días 8 y 10 de ese mes. Sin embargo, por las razones explicadas anteriormente y otras como la defensa de sus derechos laborales, sumadas a otras inconformidades a través de las cuales los profesores y el sindicato al que pertenece la mayoría de ellos (SUTUNICH) rechazaban principalmente la actitud del rector en turno (Chiapas Paralelo, 2014); el sindicato decidió tomar las instalaciones de la universidad (Ver anexo 3). Ante esta situación el taller se pospuso, y se esperó a que la tensión disminuyera y la situación fuera más apropiada para realizar esta actividad. Fue así como el encuentro con los docentes se dio nuevamente hasta el 27 de febrero y 6 de marzo de 2015.

Posterior a los pasos que se han descrito para este ciclo, se hizo la revisión de la implementación de cada etapa y sus respectivos efectos. La reflexión ha sido parte permanente de este proceso, sobre todo a partir de las situaciones políticas que acontecieron. En relación a los fallos se puede decir que la experiencia obtenida durante el ciclo 1 sirvió en gran medida para desarrollar el segundo ciclo de manera satisfactoria, por lo que más que correcciones se hicieron delimitaciones que permitieran enfocar la investigación hacia un tema más preciso (ver tabla 8).

⁴⁷ Para diciembre de 2014, en la UNICH el área del Departamento de Lenguas es todavía “simbólica” pues se reduce a una pequeña oficina ubicada en la parte superior del auditorio. Los 19 maestros de LO que aquí colaboran no tienen un espacio físico propio de un departamento de lenguas en donde puedan generar intercambios ya sea de ideas, conocimientos o simplemente de comentarios cotidianos.

Tabla 8. *Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 3*



Fuente: Elaboración propia

Como se observa esta tabla, el paso 1 se modificó en función de una delimitación de participantes pues hasta este momento aunque ya se habían identificado a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal, aún no se había definido quienes serían los participantes; por lo tanto, ese fue el objetivo del ciclo siguiente. El paso 2 y 3 se mantuvieron iguales, lo mismo que la idea general. Con respecto al paso 4 se modificó a partir de lo que los mismos docentes propusieron en el último taller, ellos comentaron acerca de realizar un trabajo colaborativo como estrategia de mejora (revisar capítulo VI) y la competencia intercultural surgió como un tema de discusión. Sin embargo, estos hallazgos se analizan más adelante; por ahora se explicará el desarrollo del ciclo 3, para no perder la secuencia de este proceso metodológico.

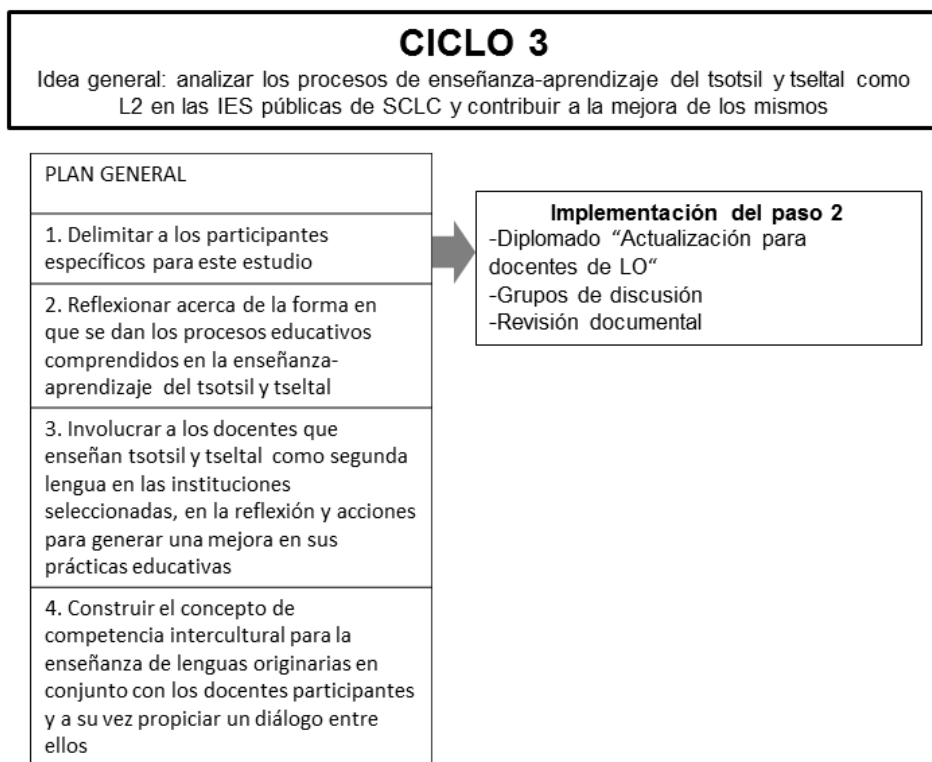
2.2.3. Reflexiones sobre los resultados y necesidades en el área ELO

Fuera del espacio de los talleres, algunos docentes y el entonces coordinador del Departamento de Lenguas de la UNICH, manifestaron su inquietud de recibir una “capacitación formal”; pues hasta ese momento, como se ha dicho al principio, los espacios de trabajo con los docentes eran

“talleres”, en donde no se pretendía capacitar a los docentes sino crear espacios colaborativos para compartir conocimiento, experiencias, ideas, etc.

Es así como a partir de los comentarios recibidos en el ciclo 2, para el tercer ciclo se diseñó la propuesta de un diplomado (ver tabla 10). Así también, se presentó esta propuesta ante la Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla, con el propósito de encontrar una institución que respaldara este curso, académica e institucionalmente. Para el diseño del diplomado se hizo un análisis sobre todas las dificultades identificadas por los docentes de LO, así como las estrategias sugeridas por ellos mismos y los temas que señalaron como importantes en los encuentro previos.

Tabla 9. *Plan general de actividades: ciclo 3.*



Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta se organizó en cuatro módulos y se diseñó para cubrir un total de 100 horas; la revisión y aprobación de tal propuesta fue hecha por el Cuerpo Académico (CA) de Lingüística Aplicada⁴⁸: Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla; el cual forma parte de la UNACH. Además del respaldo también se encontró un interés por parte de los integrantes de este CA para participar en la ejecución del diplomado (ver propuesta completa

⁴⁸ Este CA se encuentra formado por los docentes siguientes: Ana María Domínguez Aguilar, María Elizabeth Moreno Gloggnner, Antonieta Cal y Mayor Turnbull, y Óscar Gustavo Chanona Pérez (Para conocer más sobre sus trayectorias académicas ver apéndice 2).

en apéndice 3). La invitación se extendió principalmente a los docentes de la UNICH, pues es ahí en dónde se encuentran todos los docentes de tsotsil y tseltal que se buscaba involucrar en este estudio (ver apéndice 4).

Para llevar a cabo las sesiones del diplomado, se propuso trabajar los días viernes principalmente, debido a que la mayoría de los participantes manifestó tener mayor disponibilidad este día. Esta vez se propuso una sede diferente (la Escuela de Lenguas-San Cristóbal), en función de las facilidades otorgadas por la Escuela de Lenguas-Tuxtla para respaldar el desarrollo de este diplomado. Ante este planteamiento, la directora de la Escuela de Lenguas, San Cristóbal, Mtra. Karina Cabrera Morgan, y Dra. María Eugenia Culebro Mandujano, directora en turno de la FLCT, gestionaron un aula en el Instituto de Estudios Indígenas (IEI) de la UNACH, en donde finalmente se realizarían las sesiones programadas.

2.2.3.1. Limitaciones políticas

El diseño y gestión de espacios para realizar el diplomado se hizo sin inconvenientes; no obstante, siempre hay otros factores que pueden limitar las iniciativas que uno se plantea. Para la fecha de inicio de esta actividad se propuso el 8 de mayo de 2015; sin embargo, los problemas políticos suscitados en la UNICH en diciembre de 2014 aún continuaban sin resolverse y el 4 de mayo de 2015 los docentes junto con el sindicato al que pertenecen volvieron a tomar las instalaciones de toda la universidad (ver anexo 3).

Esto provocó que la ejecución del primer módulo del diplomado se pospusiera para el 5 de junio; sin embargo, como la situación política de la UNICH no presentó ninguna mejora, se decidió posponerlo nuevamente. Es importante destacar que el ambiente de trabajo se tornó delicado para esta etapa, pues los docentes se encontraban sensibles y hasta cierto punto “a la defensiva”; esto se explica más adelante a través de los eventos sucedidos. La actitud de los maestros era bastante comprensible, ya que ante la situación laboral que enfrentaban, la tensión tanto individual como dentro del grupo era muy grande.

La investigadora nunca tuvo conocimiento de los planes que los docentes tenían acerca de participar en la toma de la universidad; por lo tanto, sin saber lo que acontecía, ella envió la invitación para el diplomado en el momento en el que estalla la huelga (6 de mayo de 2015), lo cual creó un conflicto con los docentes participantes. De alguna manera se generó un malentendido en el cual los docentes llegaron a la conclusión de que el taller pretendía distraerlos de su lucha laboral, y que el diplomado era una estrategia para sacarles información y

proporcionarla a la universidad. Esto se supo el 15 de junio, cuando uno de los docentes informó a la investigadora que sus compañeros habían decidido no colaborar más con este proyecto; porque además también pensaban que la investigadora estaba sacando provecho económico de los talleres realizados.

Ante esta situación y ante la dudable disposición de los docentes para recibir a la investigadora en persona, el 16 de junio se decidió hacer una aclaración vía correo electrónico (ver apéndice 5), ya que en ese momento fue la única forma de contacto con los docentes. Las respuestas (electrónicas) que se obtuvieron fueron escasas pero favorables. Estas respuestas dieron a la investigadora un insumo para continuar con la investigación y la motivaron a contemplar la posibilidad de realizar el diplomado en algún momento. A continuación se presenta un fragmento de una de las respuestas recibidas, por cuestiones de privacidad y por el respeto que merecen los colaboradores se ha omitido el nombre del docente que escribió estas líneas.

Entiendo la preocupación de usted, quizás algunos entendimos de otra forma, pero es muy sano volver a aclarar esta situación, al menos yo quiero seguir el diplomado para aprender, reaprender o desaprender de nuestros quehaceres de la enseñanza. De manera personal agradezco la aclaración y espero que se pueda reprogramar el diplomado que usted ha implementado. Debido a la situación en la UNICH se interrumpió el seguimiento y espero que cuando se abran las instalaciones se pueda retomar este diplomado, como dice usted, es para el bien de todos.

Se consideró entonces necesario, esperar a que los docentes reiniciaran sus actividades en sus correspondientes instituciones de trabajo (UNACH, UNICH, Normal Larráinzar), lo cual sucedió en agosto de 2015. Una vez que la UNICH había recuperado un poco la estabilidad; se envió de nuevo la invitación para iniciar el diplomado el 4 de septiembre de 2015. Se recibió respuesta de siete docentes, los cuales manifestaron interés por la invitación y confirmaron su asistencia; sin embargo, el 4 de septiembre solo se presentaron dos de los siete docentes confirmados. La falta de participantes no permitió que esta actividad se pudiera acreditar como diplomado, por lo que se decidió posponerlo indefinidamente. De la misma forma, se consideró que lo más pertinente en ese momento era esperar.

2.2.3.2. El silencio como una estrategia metodológica

El tiempo de espera se consideró como un silencio por parte de la investigadora; más que un instrumento, el silencio en esta etapa se volvió “un arma de lucha” como mencionan los zapatistas (EZLN, 1998), pero no para luchar contra alguien específico sino para resistir, para no perder la esperanza, el silencio fue así una estrategia metodológica pero sobre todo una estrategia de resistencia. Se tomó la decisión de hacer una pausa en el trabajo de campo y esperar a que la

situación estuviera menos tensa, tanto la situación política de la UNICH como la situación de la investigadora con los docentes de LO.

Esta etapa fue la más útil de todas ya que sirvió como un espacio de reflexión, de evaluación general, de desahogo, de estímulo, y de crecimiento. El quiebre que hubo en la relación que se había establecido con los docentes fue un factor que más allá de afectar a la investigación, afectó a la investigadora, pues aunque la redacción de este proceso metodológico parezca “mecánica” o “protocolaria” como ya se ha descrito en un inicio, es preciso recordar que la mano que redacta estas líneas pertenece a un ser humano que estableció un vínculo con otros seres humanos; por lo tanto, esta etapa significó un impacto fuerte en el desarrollo de este proyecto, pero ante todo un gran aprendizaje.

La reflexión y evaluación que se realizó en esta etapa, permitió analizar las ausencias y las necesidades que se han generado en la Enseñanza de Lenguas Originarias. Inicialmente se había pensado hacerlo a través de observaciones. Elliott (1993) denomina a este tipo de estrategia como “utilización de observadores externos”, y entre las recomendaciones que hace sugiere que “el observador externo puede recoger información y transmitírsela al profesor... tomando notas detalladas de los que se observa y utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente” (pp. 99-100). Aunque el nombre de “observador externo” da la impresión de que debe ser alguien ajeno al proyecto, Elliott señala que este método puede ser implementado por “un compañero del equipo de investigación-acción... un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela” (p.100).

Así fue como se programó una serie de cuatro sesiones de observación a seis profesores; es decir un total de 24 sesiones de observación (una hora por sesión). El objetivo era observar a un docente de tsotsil y uno de tseltal de cada institución; sin embargo, está por demás explicar que los eventos acontecidos durante este periodo sólo permitieron observar a dos de los seis docentes que se tenían previstos (ocho sesiones de observación). Por esta razón, en función de los sucesos se hicieron modificaciones al plan original, y se consideró que la información obtenida en el último taller sería suficiente para dar cuenta (a grandes rasgos) tanto de las ausencias como de las necesidades; por lo tanto, ya no se consideró necesario (ni posible) continuar con las observaciones faltantes (16 sesiones de observación).

El tercer ciclo fue también el espacio en donde se empezó a escribir y a vestir este cuerpo de tesis; ya que fue aquí en donde se tuvo claridad de la estructura que la tesis tendría. De esta

forma se continuó con el proceso de revisión documental y al mismo tiempo se inició el análisis profundo de los hallazgos; no obstante la intención de volver a reunir a los maestros siguió presente.

2.2.3.3. El reencuentro

Durante los primeros días de enero de 2016 la investigadora contactó a uno de los docentes de LO para sondear cómo se encontraba la situación entre los docentes y principalmente en la UNICH, ya que se supo que habían enfrentado diversos cambios administrativos en los seis meses previos. Ante la respuesta positiva de este docente, se decidió invitar a los otros 13 docentes a una reunión a realizarse el día 23 de ese mes. Debe aclararse que aunque el reencuentro con ellos se realizó en enero de 2016 la última delimitación de participantes se hizo en agosto de 2015, antes del último taller realizado en septiembre de 2015 (ver figura 16).

Rodríguez, Gil y García (1997) señalan que en una investigación de esta naturaleza; es decir investigación-acción (IA), se espera que los participantes tengan un papel como “colaboradores”. Así pues la situación de colaboración en este caso fue un proceso complicado debido a los intereses y la disponibilidad de cada docente. Por esta razón, la delimitación de colaboradores que se hizo en agosto de 2015, se hizo a partir de su participación en los talleres previos, así como su respuesta y participación en otras actividades tales como entrevistas, registros de datos, reuniones, disponibilidad para responder a correos electrónicos, disponibilidad para responder llamadas telefónicas y/o mensajes de texto, entre otras propuestas de trabajo.

En agosto de 2015 se determinó la participación de siete docentes de tsotsil y siete docentes de tseltal. Debe quedar claro que ni la cantidad de docentes contemplados en este trabajo, ni el total de docentes participantes en alguna de las actividades, representa el número total de docentes que enseñan lenguas originarias como L2 en las IES seleccionadas o en Chiapas; más bien los docentes que aquí se cuentan fueron los que decidieron participar en alguna de las invitaciones y los catorce docentes que se contemplaron para realizar este proyecto fueron los únicos que mostraron mayor interés y disponibilidad.

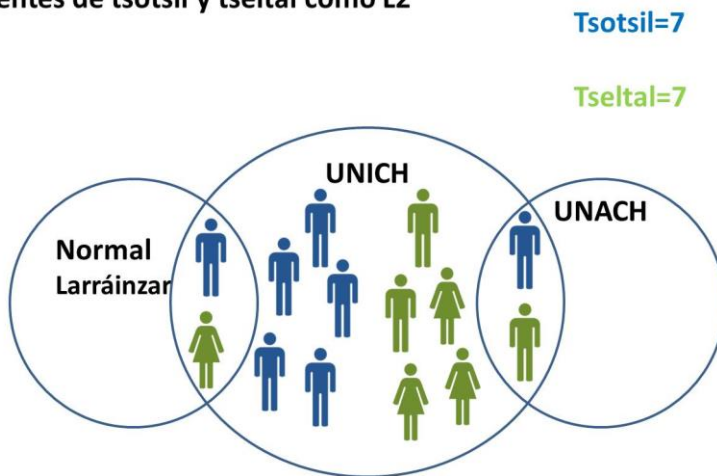
Los docentes de tsotsil o tseltal que no se están tomando en cuenta dentro de esta última selección son aquellos de quienes no se obtuvo respuesta ni disposición a colaborar con esta investigación. En el caso de los docentes de otras lenguas como zoque, ch’ol y tojolabal, que sí participaron en las actividades iniciales y que no se tomaron en cuenta para la conclusión de este proyecto, debe mencionarse que su participación contribuyó en gran medida a los hallazgos que

aquí se presentan; sin embargo, ya se han explicado las razones por las que se decidió trabajar únicamente con docentes de tsotsil y tseltal.

Al igual que en los conteos anteriores, es preciso presentar cuál era la situación laboral de los docentes para agosto de 2015. Todos los maestros de tsotsil participantes, trabajaban en la UNICH, uno de ellos también trabajaba en la UNACH y otro más también trabajaba en la Normal Larrainzar; lo mismo se observó con los maestros de tseltal, todos laboraban en la UNICH, uno de ellos también laboraba en la UNACH y otra más en la Normal Larrainzar. En el siguiente gráfico (ver figura 16) se representa la colaboración de los docentes en las IES, tomando en cuenta el género para no omitir este aspecto importante.

Figura 16. Docentes de tsotsil y tseltal participantes (Agosto, 2015).

Docentes de tsotsil y tseltal como L2



Fuente: Elaboración propia.

Esta figura muestra gráficamente la presencia de los colaboradores que se tomaron en cuenta para la conclusión del proyecto. En la imagen se puede apreciar la presencia de más hombres que mujeres, sobre todo en la enseñanza del tseltal, ya que en el área de tsotsil no se identifica la presencia del sexo femenino. Este es un dato que se considera importante de presentar; sin embargo, el objetivo principal de este estudio no es analizar la influencia del género en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias, por lo que no se profundizará más al respecto.

También se considera relevante tener claro que los datos aquí presentados pueden ser distintos al momento de leer estas líneas, ya que estas características son aspectos modificables en función de la organización y necesidades de cada una de las IES (contratación temporal), así

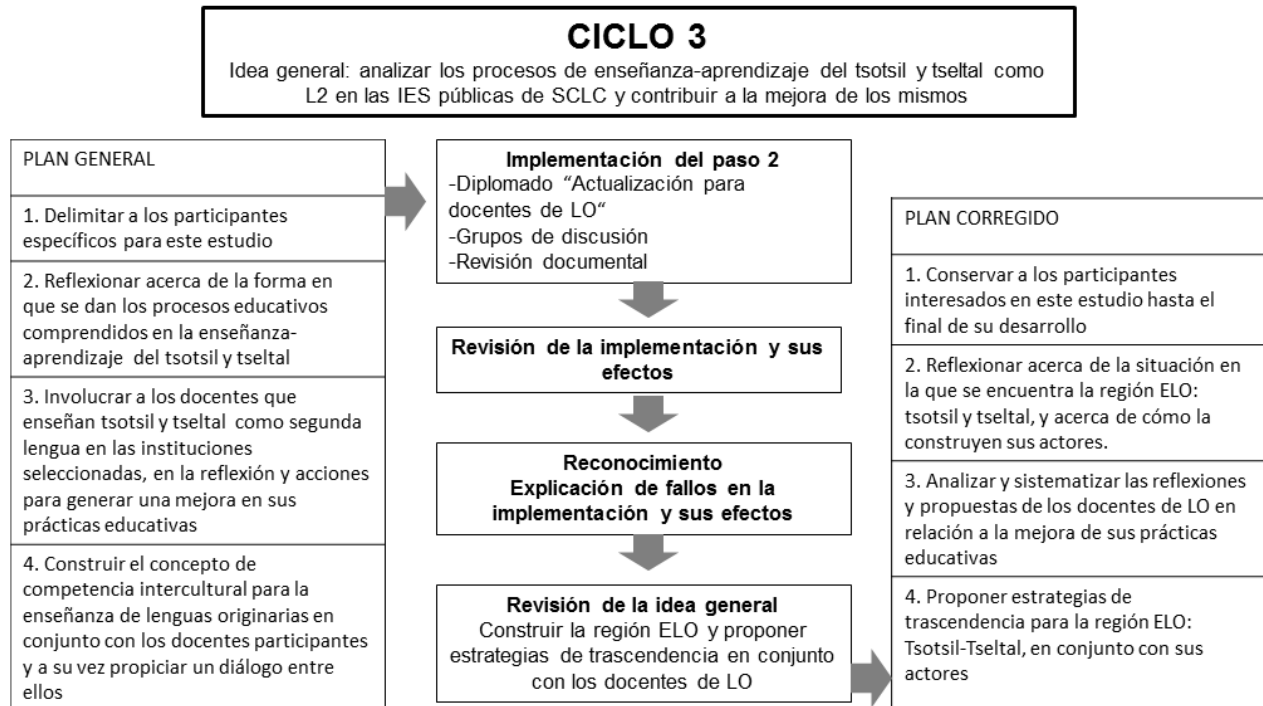
como de circunstancias inesperadas⁴⁹ que se encuentren fuera del alcance de cualquier agente. A partir de todos los eventos acontecidos y para llegar a conclusiones más concretas, se decidió hacer la delimitación de colaboradores en agosto de 2015, ya que se consideró que era este el momento más apropiado.

En el primer y segundo ciclo, el contacto con los docentes se había dado a través del coordinador del departamento de lenguas de la UNICH, ya que fue la institución que facilitó las instalaciones y el apoyo para llevar a cabo los talleres previos, además de que es ahí en donde trabajan los catorce docentes. Sin embargo, uno de los aprendizajes obtenidos durante el tercer ciclo fue que el contacto con los colaboradores se debe hacer sin intermediarios; por esta razón en este ciclo se contactó a cada maestro de manera telefónica y se les invitó a dialogar en una reunión el día 23 de enero de 2016. La respuesta en esta ocasión fue realmente satisfactoria, porque aunque sólo asistieron ocho de los 14 maestros invitados; se obtuvo una respuesta cordial por parte de los otros seis docentes que no asistieron.

Esta reunión sirvió para aclarar nuevamente (esta vez de manera personal) los malos entendidos anteriores, así también sirvió para comentar con los docentes los avances realizados sobre el desarrollo de la investigación y de la misma forma, confirmar su interés por continuar colaborando en la investigación. Fue un espacio de gran utilidad para hablar abiertamente sobre los cambios y nuevos planes, tanto personales como para el proyecto (ver tabla 10), y en cierta medida fue posible restablecer el vínculo que se tenía con ellos.

⁴⁹ Desafortunadamente en mayo de 2015 uno de los docentes de tsotsil falleció de muerte natural. Su nombre en vida fue Antonio López Hernández y además de ser docente de LO, tuvo una importante trayectoria en el área de la ELO. Era originario del municipio de Huitiupán; fue poeta y “coordinador del noveno diplomado en creación literaria de la Escuela de Escritores del Espacio Cultural Jaime Sabines” (Martínez, 2015, s.p.). Fue promotor cultural y jefe del departamento de promoción de Cultura en el CELALI; después se convirtió en investigador del Departamento de Lenguas y Traducciones de esta misma institución. “Fue un hombre entregado a la cultura, que contagió su sabiduría, su entrega, emoción, su espíritu desde su recinto laboral el Celali-Unich, el fortalecimiento y la promoción cultural de los pueblos indígenas, mayas y zoques de Chiapas” (Martínez, 2015, s.p.).

Tabla 10. *Corrección del plan de actividades: hacia el ciclo 4.*



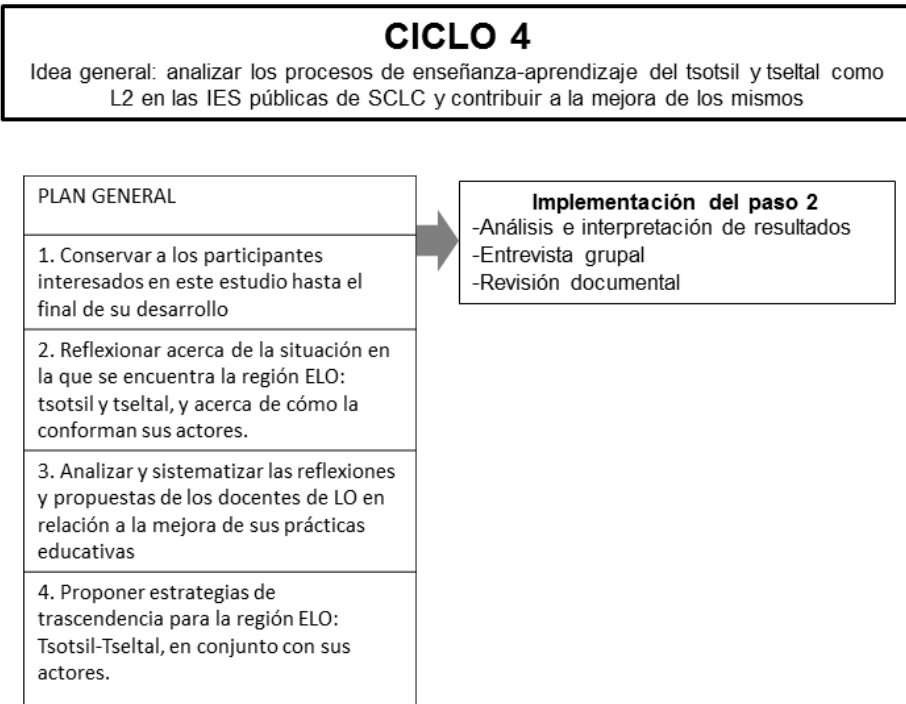
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en esta tabla, en función de los acontecimientos de este tercer ciclo se hicieron cambios en los pasos programados para el ciclo 4, así como en la implementación de los mismos, lo cual se explica en el siguiente apartado. Es preciso enfatizar que el hecho de no haber llevado a cabo el diplomado, y todo lo que esto involucró, no se consideró como un fallo, ya que tanto los docentes que asistieron al reencuentro del 23 de enero como la investigadora, estuvieron de acuerdo en que esta experiencia generó aprendizaje para ambas partes.

2.2.4. Reflexiones sobre las posibilidades de trabajo colaborativo para la trascendencia de la región ELO

En este cuarto y último ciclo, que inició en enero de 2016, se rediseñó el plan de trabajo (ver tabla 11) y se hicieron cambios que impactaron tanto en los pasos como en las estrategias a implementar. Los procesos de reflexión y análisis generados en el ciclo anterior, permitieron determinar nuevos propósitos para el plan general y a partir de ello proponer estrategias de trascendencia en conjunto con los docentes. La participación de los docentes en este último ciclo se consideró fundamental para definir las conclusiones finales.

Tabla 11. *Plan general de actividades: ciclo 4.*



Fuente: Elaboración propia.

El paso 1 en este ciclo buscaba conservar el interés de los docentes por colaborar en este estudio hasta el final del mismo, y de ser posible también después de la conclusión de esta tesis. Para lograr este objetivo se planeó informar constantemente a los docentes acerca de los avances y pasos a implementar, se observó que la forma más viable para hacerles llegar información es a través del correo electrónico; sin embargo, este había funcionado únicamente como un medio de difusión más no como un espacio de discusión o reflexión.

El paso 2 y el paso 3 requirieron de un análisis y reflexión profunda; con respecto al segundo paso, el objetivo fue reflexionar acerca de la situación en la que se encuentra tanto la región ELO: Tsotsil-Tseltal, como sus actores principales. Para cubrir estos fines se pensó en implementar algunas entrevistas grupales o entrevistas en profundidad. Rodríguez, Gil, y García (1999) reconocen que la entrevista en profundidad es aquella en la que se plantean ciertos temas “más o menos fundados, y desean profundizar en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer cómo otros -los participantes en la situación o contexto analizado -ven el problema” (p.168). Por otro lado, estos autores también señalan que en cuestión de tiempo y forma, este tipo de estrategia no busca abreviar, “más bien las preguntas

estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones” (p. 171).

En la reunión del 23 de enero los docentes pidieron a la investigadora presentar sus avances teóricos, para que estuvieran enterados de lo que se estaba realizando, por lo que el 15 de mayo se presentó un resumen a los docentes en el cual se mencionaba un panorama general de los avances y hallazgos de la investigación, la idea también fue impulsarlos a que retroalimentaran el trabajo logrado hasta este punto. La invitación a esta reunión se extendió a los catorce docentes pero únicamente se contó con la presencia de nueve de ellos, en esta ocasión asistieron tres maestros que no habían asistido en la reunión del 23 de enero.

Posterior al análisis y a la retroalimentación recibida por nueve maestros, se planteó una propuesta por parte de la investigadora, de la cual se profundiza en el capítulo seis, y se propuso como tema de discusión para una reunión siguiente que como ya se ha indicado, se considera que fue una entrevista a profundidad ya que la discusión se desarrolló en torno a determinados cuestionamientos planteados a los docentes colaboradores. Esta reunión se llevó a cabo el 5 de junio de 2016 y aunque se convocó a los catorce docentes únicamente se obtuvo la participación de tres de ellos (ver foto 7).

Foto 7. Reunión realizada el 5 de junio de 2016.



Fuente: Fotografía tomada de la videgrabación de la reunión del 5 de junio de 2016.

Este último paso se ejecutó con el fin de obtener una propuesta colectiva sobre estrategias de trascendencia para la Región ELO: Tsotsil-Tseltal, en conjunto con sus actores y a pesar de que la participación de los docentes en esta actividad fue escasa, los participantes se consideran

docentes claves, ya que cuentan con experiencia suficiente además de que han desarrollado importantes actividades en el área ELO. Por esta razón, la información generada en esta entrevista se ha considerado relevante dentro del análisis de este ciclo, mismo que se ha realizado a través de un enfoque socio-crítico del cual se habla en el siguiente apartado.

2.3. Análisis crítico para la consolidación del conocimiento con espíritu

Para llevar a cabo el análisis de la información obtenida durante este proceso de investigación, se decidió usar el enfoque crítico porque “es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira también a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales” (Osorio, 2007, p. 106). Habermas (en Osorio, 2007) propone que dentro de la teoría crítica se encuentra el ‘interés’ que se concibe como las “funciones del ‘yo’ (sociedad como macro-sujeto social): que se acomoda a las condiciones externas por el aprendizaje; que se ejercita en la comunicación mediante procesos de formación; que edifica la identidad en un conflicto entre tendencias naturales y coacciones sociales” (p. 111).

Giroux (2008) indica que no se puede considerar la existencia de una sola “teoría crítica universal compartida”, pues hay diferentes “escuelas de pensamiento” y, por lo tanto, las percepciones difieren de alguna manera. La definición que este autor da para este tipo de teoría “se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones doctrinales” (p.26). La percepción que sugiere es que “los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en realidad” (p.27).

El enfoque crítico se origina en la Escuela de Frankfurt, la cual tuvo como iniciadores a Horkheimer, Fromm, Marcuse y Adorno. Su enfoque se diferencia de otro tipo de teorías en que se interesa más por “analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación” (Giroux, 2008, p.30). De esta manera se hace evidente dentro del análisis la confrontación de los discursos con la realidad de lo que se investiga, así como la confrontación de la ciencia y tecnología dominante.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por

ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente contingentes mediados por relaciones de dominación y subordinación... la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalización que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo (Giroux, 2008, p. 27).

Estos principios fueron los que orientaron la decisión de trabajar con este enfoque, sobre todo porque vale la pena recordar la historia de dominación y discriminación que traen consigo los pueblos originarios; las relaciones de subordinación siguen presentes en los espacios actuales que ocupan estos docentes, la huelga sucedida en mayo del 2015 fue un claro efecto de tales relaciones y en el análisis general que se hace de los hallazgos también se discute sobre estas jerarquías presentes en la enseñanza de LO.

2.3.1. ¿En dónde fecundará la semilla?

Los aprendizajes obtenidos durante la implementación de estos cuatro ciclos fueron de gran relevancia, no solamente porque enfrentaron limitaciones de índole personal, académica o física; sino también limitaciones de tipo social, político, administrativo, moral y ético. La pregunta que surge después de este relato metodológico y antes de que se presenten los hallazgos es ¿a quién servirá este conocimiento que se ha construido con tanto tiempo, esfuerzo y esperanza?, ¿En dónde fecundará esta semilla?

En este mundo en donde la información se ha vuelto negocio, ya lo decía Pop Caal⁵⁰ en 1974: “en el mundo de los ladinos no sólo se está poniendo de moda, sino sobre todo se ha vuelto motivo de negocios, hablar, discutir, escribir, pintar y hasta escenificar los temas de la vida indígena” (en Bonfil, 1981, p. 145), resulta un riesgo realizar una investigación en este tema, principalmente por el uso que se le pueda dar a la información que se produce. Aunque en un principio Pop Caal (en Bonfil, 1981), determina radicalmente que los únicos autorizados en “esta materia” son los indígenas; posteriormente afirma que “quien observe sin prejuicios” la convivencia y la espiritualidad del mundo indígena “comprenderá la fe profunda entre el dominio de nuestro espíritu con nuestro actuar humano” (p. 146); además también reconoce que esto es posible “a pesar de ser ladino”.

⁵⁰ El trabajo de Antonio Pop Caal fue presentado como ponencia en el XLI Congreso Internacional de Americanistas (México 1974); el ensayo “Réquiem por los homenajes a la raza maya” se publicó en la revista Ixim, de Guatemala, por un autor anónimo (Bonfil, 1981, p. 59).

Elegir estos temas significa asumir una gran responsabilidad, por todos los antecedentes históricos, políticos, sociales, y culturales que rodean a los pueblos originarios. Blumm-Martínez (2000), quien ha trabajado principalmente con las comunidades indígenas de Pueblo en Nuevo México, Estados Unidos; asegura que si lo que se busca es tener una relación positiva con estas comunidades se debe respetar la historia que tanto los indígenas de Pueblo, como la mayoría de los grupos indígenas ha enfrentado para “salvaguardar sus culturas”; y asimismo se debe entender la seriedad de la situación actual en la que se encuentran.

Otra autora que discute acerca de la responsabilidad que se asume al ser partícipe de estos temas es Rivera (2010), quien es una investigadora de origen aymara. Ella previene a los “intelectuales” de no formar parte de la “dominación del imperio” a la cual inevitablemente sirve una institución como la universidad: “creo que tenemos la responsabilidad colectiva de no contribuir al remozamiento de esta dominación” (p.63). Esto implica que la responsabilidad no es únicamente individual sino que se extiende hacia el ámbito colectivo.

La dimensión de esta responsabilidad incrementa cuando se habla no sólo de producir conocimientos, sino de validarlos. En este sentido, Castro- Gómez (2007), señala a la universidad como uno de los medios a través de los cuales, se produce y se legitima el conocimiento: “la universidad es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir el que goza de ‘validez científica’) y el conocimiento ilegítimo” (p. 81). Es así como muchos de los proyectos políticos se vuelven educativos o viceversa; y de esta forma la producción de conocimientos se vuelve propia de algunas élites cuyo servicio se dirige hacia el Estado y a las demandas del mercado:

Las políticas educativas de los estados modernos son diseñadas en el presente pero buscan servir al futuro; es decir, buscan que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico imperante pero con proyección futura. Por ello es importante preguntarse qué es lo que espera el aparato capitalista colonial global contemporáneo de la educación, qué tipo de escuela y ciudadano “educado” se espera en respuesta a lo que necesita el sistema económico del futuro (Garcés, 2009, p. 35).

En otras palabras, más que una institución educativa la universidad se ve convertida en una empresa capitalista, “el conocimiento científico en la posmodernidad es inmanente. Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder” (Castro-Gómez, 2009, p. 85). Se infiere entonces que los intereses académicos se dirigen hacia aquellos temas que eventualmente producirán poder no precisamente aquellos que realmente requieran atención.

Estos conocimientos (que conllevan una relación de complicidad con las estructuras de poder) se relacionan de una forma dialéctica con los otros conocimientos (en los diferentes horizontes). Las consecuencias de esta relación dialéctica son insospechadas, pero la capacidad de sanción y divulgación de los resultados en el sentido de los intereses de la academia (intereses de clase y de grupos) son mucho mayores que los de los pueblos y grupos sociales (Limón, 2007, p.38).

En términos académicos y científicos, es el conocimiento de los “expertos” académicos el que puede aspirar a ser legitimado, por el hecho de contar con las acreditaciones necesarias para que se pueda confiar en lo que propone, no sucede lo mismo con aquellos que sólo pueden aportar su conocimiento empírico pero que carecen de un título o una trayectoria con “validez reconocida”. En el ámbito educativo, los académicos llegan a ser los <<principales sancionadores de lo considerado como ‘El Conocimiento’, arrogantes definidores de lo ‘verdadero’ y lo ‘real’>> (Limón, 2007, p. 15); alimentando así, en la mayoría de los casos, la discriminación o utilización de los conocimientos de los que ni son académicos ni son expertos acreditados.

Se debe puntualizar que no todos los académicos actúan de la misma manera, ni todos son sancionadores o arrogantes; pero sí todos pertenecen a un sistema que evalúa, que acredita, que busca indicadores y productividad y que, por lo tanto, se encuentra envuelto en este círculo de validación de conocimientos; o el “juego del quién cita a quién” que menciona Rivera (2010), “un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurús” (p.65). De ninguna manera se pretende satanizar a la academia, ya que resultaría contradictorio tratar de hacerlo, pues la mano que escribe estas líneas y este trabajo de investigación también forman parte de este sistema; sin embargo, como se ha dejado claro al proponer “el conocimiento con espíritu”, en el desarrollo de este proyecto se ha tratado de hacer otro tipo de investigación, una que incluya y valore a los participantes como actores principales.

Lo que se pretende en este apartado es mostrar que esta moneda puede tener dos caras (o múltiples caras) y se debe tener cuidado y seriedad con el manejo de este tipo de temas, se recomienda tomar en cuenta los aspectos aquí mencionados antes de trabajar con pueblos originarios o usar cualquier información contenida en los capítulos de esta tesis. Ya que cuando se habla de conocimiento con espíritu se propone considerar el respeto por sobre otros principios.

El reclamo por el respeto a la diversidad, es decir, por el respeto a la particularidad cultural de cada uno de los pueblos es no sólo una consigna histórica sino también y sobre todo la esperanza de los pueblos, es una plataforma para honrar su propia historia, pletórica de memorias de momentos aciagos y dignidad (Limón, 2007, p. 116).

Aunque Limón (2007) habla particularmente del pueblo chuj; para esta investigación sobre la región ELO, el respeto también “es la palabra clave, el criterio fundamental y principio ético por excelencia, articulador y vigorizante de todas las relaciones” (p. 314). Se tiene muy claro, sin

embargo, que cada investigador tiene sus propios principios y modos de operar en la ciencia; y que siempre habrá quienes sirvan a sus propios intereses sin tomar en cuenta el respeto y reconocimiento de sus colaboradores. Aun así, con esta investigación lo que se pretende es que la esperanza que movió el rumbo de este proyecto motive a nuevos temas de investigación que contribuyan a la trascendencia de los pueblos originarios y de sus lenguas.

2.3.2. La cosecha: trascendencia

La trascendencia es un término que debe ser aclarado antes de profundizar en su uso, pues “el mundo de los conceptos depende de las posibilidades que ofrecen las distintas culturas a través de las que se expresa” (p. 223). Por esa razón, todos los antecedentes que hasta ahora se han discutido en esta investigación, han sido considerados para describir lo que aquí se plantea como trascendencia, la cual se percibe como una apertura; en el caso de la Enseñanza de Lenguas Originarias la trascendencia se propone como una apertura hacia otro tipo de áreas, hacia otros conocimientos y otros mundos, para lo que se “requiere una capacidad ilimitada de ser llenados sin cerrarse en modo alguno” (Panikkar, 2007, p. 224).

La trascendencia se concibe como un proceso parecido al de una cosecha, cuya semilla ha sido plantada ya por los actores regionales y merece cuidado, crecimiento, pero sobre todo respeto. Esta propuesta se discute con mayor profundidad en el capítulo seis, pero se considera relevante mencionarla en este momento de la metodología porque esta trascendencia que aquí se describe fue fundamental para guiar esta investigación.

...que no haya mal cosecha, que aunque sea en cerro [*switzalil*] hay que sembrar, o en planada [*panhal*], sin distinguir que todo se cosecha igual; eso es uno... que no haya mal entendido entre las dos cosas como *panhal switzalil*... a veces uno no lo trabaja el cerro, porque es cerro, piensa uno que no lo da el maíz, pero depende en el respeto (Kun Tumax en Limón, 2007, p. 366).

Cosechar también implica considerar los riesgos; en el caso de la sistematización de conocimientos que provienen de los pueblos originarios, el mayor riesgo que se corre es brindar herramientas a los sistemas hegemónicos de antaño. Por esta razón, es preciso en primera instancia asumir la responsabilidad que esto implica, reconocer el papel que uno como investigador tiene en este contexto y ser leal con la confianza que los colaboradores puedan depositar en uno.

Para lograr una buena cosecha no basta con la fecundidad de la tierra; en este sentido y desde una perspectiva muy particular, el conocimiento de los docentes de LO y el que se ha generado a través de esta investigación se perciben como la semilla de esta cosecha. Lo ideal

sería que todo conocimiento, indígena o no, fuera tratado como semilla, que fuera respetado y cultivado en el tiempo y condiciones que su esencia requiere; así lo indica Kun Tumax (en Limón, 2007) “...por lo menos la milpa, tiene su Ora para sembrar y su fecha para cosechar, no se puede sembrar en cualquier temporada. Pues igualmente la lluvia, tiene su temporada, no de cualquier tiempo” (p. 302).

Se cree entonces que es mayor la responsabilidad si el conocimiento se sistematiza (incluso más si se legitima) a través de medios privilegiados como lo es la academia. El objetivo de la cosecha debería ser beneficiar principalmente a aquellos que dieron la semilla, como una forma de devolución y respeto a su tiempo, a su espacio y a su historia, como una forma de reconocimiento por haber luchado para “salvaguardar su cultura”. No obstante, esto seguramente no es lo que más le conviene a la academia, pues podrían estar en riesgo algunos factores como “salarios, comodidades y privilegios... títulos, becas, maestrías, invitaciones a la docencia, y oportunidades de publicación” (Rivera, 2010, p. 65).

Esta propuesta podría incluso parecer una idea romántica y quizás ingenua de un académico amateur idealista; sin embargo, se espera sirva como una apelación a la ética y valores de quien pueda leer este texto, lo que sea que signifiquen estos términos desde su perspectiva; pues se tendría que entrar en otra discusión para explicar lo que se entiende por ética y valores. De esta forma, como indicara Pop Caal en su momento, lo que se recomienda desde esta experiencia es observar “sin prejuicios la convivencia” pero aún más “la espiritualidad del mundo indígena” para ser capaces de comprender la fe que predomina en su actuar en relación con su espíritu, con la precaución de evitar toda idea esencialista que se pueda tener sobre estos pueblos.

La superioridad de las culturas indias no puede apreciarse según las escalas de valor de occidente, que privilegian la acumulación de riquezas materiales como criterio para medir “avance”, “desarrollo”, “éxito” y “felicidad”. El verdadero argumento es moral: se trata de la superioridad ética de la civilización india. La vida india contemporánea, el mundo comunal, se percibe y se presenta impregnada profundamente de valores esenciales: la solidaridad, el respeto, la honradez, la sobriedad, el amor (Bonfil, 1981, p. 40).

Es esto lo que se trata de sintetizar en el título de este capítulo; cuando se apela al conocimiento con espíritu se busca la implicación de valores humanos en la producción, uso y difusión de conocimiento, así como el valor de asumir la responsabilidad que estos conocimientos ameritan para evitar tratarlos como simples productos académicos. Por otro lado, también es importante tener claro que los conocimientos generados por los “expertos” académicos, corresponden únicamente a una forma de ver el mundo; es decir, que no pueden ser generalizados, ni se puede

pretender que funcionen de la misma forma para todos los individuos, aun cuando hayan sido legitimados por una institución “tan reconocida” como lo es la universidad.

Es así que para los hallazgos surgidos a través de esta investigación, se recomienda no generalizarlos, pues han sido resultado de tiempo y espacio específico; no obstante sí se sugiere considerarlos como una referencia. Como ya se ha puntualizado, los resultados de esta investigación buscan beneficiar a los docentes de LO principalmente; ante lo cual se debe recordar que en Chiapas son más de 30 maestros en el área de ELO y el número se incrementa al mirar más allá del estado; también se esperaría que el beneficio alcance a los estudiantes de hoy y del futuro.

Conviene reconocer que para el desarrollo de este proyecto se emplearon métodos o estrategias validadas por los estándares académicos occidentales; sin embargo, los aprendizajes contenidos en este proceso traspasaron los métodos esquematizados que aquí se recitan. Así pues, los docentes que tuvieron a bien colaborar en este proyecto son los que han dado espíritu al conocimiento que se presenta en los siguientes capítulos; sirva entonces este medio como una invitación o apelación para emprender nuevos proyectos porque las posibilidades de contribuir al área de enseñanza de LO son interminables.

Capítulo III

Actores involucrados en la región ELO: Tsotsil-Tzeltal como L2

CAPÍTULO III

3. ACTORES INVOLUCRADOS EN LA REGIÓN ELO: TSOTSIL-TSELTAL COMO L2

Este capítulo corresponde a la primera categoría propuesta, la cual describe con más detalle a los actores involucrados en la enseñanza del tsotsil y tselstal como segunda lengua. Su relevancia en este trabajo es fundamental, porque fueron estos actores, los docentes, los que llevaron a establecer esta categoría pero principalmente los que dieron nombre a la región socio-epistémica que se propone en este trabajo. Como se ha descrito, el primero de los objetivos fue identificar quiénes eran los principales actores involucrados en los procesos de enseñanza del tsotsil y tselstal como segunda lengua, y el reconocimiento de los docentes como los actores regionales dio forma al desarrollo de la investigación consecuente.

Después de la aplicación de sondeos, cuestionarios, así como el desarrollo de entrevistas y talleres, se llegó a la conclusión de que los actores principales de estos procesos son los docentes que enseñan sus lenguas maternas como segundas lenguas. Se debe dejar muy claro que esto no significa que el alumno pierda importancia en estos procesos, por el contrario, el alumno es un agente que ha contribuido a moldear la forma de enseñar LO como L2; sin embargo, el objetivo principal de esta investigación se ha enfocado en la enseñanza y en la conformación de lo que aquí se propone como región socio-epistémica, por lo que no se ha profundizado en la participación que los alumnos tienen en la ELO. Se reconoce también la participación administrativos, políticos e institucionales; no obstante, enfatizando nuevamente los objetivos de la investigación se ha priorizado la participación de los docentes ya que gran parte de los avances logrados en la ELO actual los han consolidado los docentes, a pesar de las limitaciones naturales que ha mostrado esta área emergente.

Como ya se ha descrito en el relato metodológico, la identificación de los actores principales fue posible a través de talleres y entrevistas con los administrativos de las instituciones. Fueron los talleres principalmente los que permitieron determinar la relevancia de la participación de los docentes en la región ELO como L2 pero sobre todo, conocer quiénes son estos docentes y a su vez saber en dónde y de qué forma colaboran. Por esta razón, la invitación a participar en estos talleres se extendió de forma abierta; el requisito principal era que los docentes tuvieran deseos de participar.

De esta forma fue posible contar con la participación de docentes que enseñan otras lenguas originarias en Chiapas, como el ch'ol, tojolabal y zoque; así como docentes que enseñan

tsotsil y tseltal en otros lugares; las instituciones invitadas fueron el Instituto de Educación para Adultos (IEA) y el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI). Es importante mencionar que en este estudio se han considerado primordialmente a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal en las tres IES seleccionadas que son la UNICH, UNACH y la Escuela Normal Larráinzar; pero sin duda, los demás docentes que participaron en algún momento de la investigación como los talleres, también contribuyeron a determinar los resultados que aquí se presentan y por lo tanto su participación es igual de relevante en estos procesos.

En el capítulo anterior se describió que para poder identificar quiénes son los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como segunda lengua se siguieron tres filtros. El primero a través del taller “Técnicas didácticas para la enseñanza de lenguas. Adaptación del Método Rassias®”, los días 28 de febrero y 7 de marzo de 2014. El segundo a través del taller “El papel del docente en la Enseñanza de Lenguas Originarias”, los días 27 de febrero y 6 de marzo de 2015. El tercer filtro se hizo a partir de la participación e interés que los docentes mostraron hasta agosto de 2015, lo cual dio como resultado la identificación de catorce docentes como colaboradores de este proyecto. Se hizo también una descripción del proceso metodológico que se siguió para llegar a estos catorce colaboradores y para trabajar con ellos; sin embargo, en las líneas posteriores se hablará con mayor detalle sobre aspectos más específicos como son la formación académica, la experiencia profesional, así como la participación que cada uno de estos actores tiene en los procesos de Enseñanza de Lenguas Originarias como segunda lengua.

3.1. Formación académica de los docentes de LO como L2

En general, uno de los factores que más se identificó en los instrumentos aplicados fue la formación de docentes para la Enseñanza de Lenguas Originarias como segunda lengua. El aspecto más mencionado por la mayoría de los docentes, así como administrativos fue la falta de formación; así lo menciona el Dr. Domingo Gómez, quien fuera Secretario Académico de la UNICH en 2014 y quien además es hablante del tsotsil y tseltal:

No hay tantas personas preparadas para enseñar las lenguas. Es decir, nos falta la preparación de profesores que puedan enseñar su lengua. Nosotros podemos hablar la lengua pero nos faltan elementos para enseñar nuestra lengua, aunque nosotros lo hablamos pero no tenemos las cuestiones didácticas (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014).

En este caso, el Dr. Gómez se refiere a una formación profesional específica para la enseñanza de LO, al igual que Marco Antonio Domínguez, quien fuera coordinador del departamento de

lenguas⁵¹ de la UNICH y docente de zoque de la misma institución: “la mayoría de los profesores que damos lenguas originarias tenemos ese problema... casi ninguno de los veinte que somos aquí en la UNICH, en la sede principal, tenemos esa formación para dar lenguas” (M. Domínguez, comunicación personal, 5 de abril de 2014).

Por su parte, el subdirector académico de la Escuela Normal Larráinzar, señala esta falta de formación para enseñar la lengua originaria pero como objeto de estudio: “realmente no fuimos formados, de manera personal yo lo voy a comentar, yo en ningún momento fui formado para trabajar la lengua originaria como objeto de estudio, soy hablante pero nada más, yo aprendí posteriormente” (R. Sántiz, comunicación personal, 29 de agosto de 2014). Sántiz también es hablante de tsotsil como lengua primera por lo que ha incursionado como docente de LO como L2 y asimismo ha participado en algunas actividades de esta investigación como los talleres y entrevistas.

A pesar de las limitaciones que se comentan en cuanto a la formación de los docentes, lo cierto es que hoy en día existen en Chiapas más de 30 docentes que enseñan LO como L2, tan sólo en el sistema de la Universidad Intercultural de Chiapas son 32 maestros, lo que incluye la sede central y sus cuatro unidades académicas (M. Domínguez, Comunicación personal, 05 de abril de 2014). A continuación se presenta una breve descripción de la formación académica con la que cuenta cada uno de los docentes de tsotsil y tseltal que colaboran en las IES seleccionadas, nuevamente se debe aclarar que por cuestiones de privacidad y también de practicidad no se mencionan los nombres ni los centros de trabajo en las descripciones individuales, únicamente se hace referencia a la formación académica que poseen; en la mayoría de los casos se menciona el centro de estudio en donde obtuvieron su grado académico (ver tabla 12).

Tabla 12. *Formación académica de los docentes de tsotsil y tseltal.*

Tsotsil			Tseltal		
1	Licenciatura en Antropología (UNACH)	Maestría en Estudios Culturales (UNACH)	1	Técnico en bachillerato	
2	Licenciatura en Educación (Universidad Iberoamericana, Torreón, Coahuila)	Maestría en Educación Intercultural (UMSS, Cochabamba, Bolivia)	2	Licenciatura en Sociología (UNACH)	Maestría en Docencia (IEP)
3	Licenciatura en Psicología Social (Universidad Maya)	Maestría en Docencia (IEP)	3	Licenciatura en Lengua y Cultura (UNICH)	
4	Licenciatura en	Maestría en Estudios	4	Licenciatura en	Maestría en

⁵¹ Actualmente el departamento de lenguas se conoce con el nombre de “Centro de Revitalización y Estudios de Lenguas (CREL)” (docente tsotsil 2).

	Antropología (UNACH)	Culturales (UNACH)		Educación Básica (UPN). Licenciatura en Etnolingüística (CIESAS, Tlaxcala)	Educación y Diversidad Cultural (UPN)
5	Licenciatura en Comunicación Intercultural (UNICH)	Maestría en Gestión Pública (León, Guanajuato)	5	Licenciatura en Antropología (UNACH)	Maestría en Docencia (IEP)
6	Licenciatura en Antropología (UNACH)	Maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN)	6	Licenciatura en Comunicación Intercultural (UNICH)	Maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN)
7	Licenciatura en Pedagogía (Universidad Maya)	Pasante de Maestría en Docencia	7	Licenciatura en Psicología (Universidad Mesoamericana)	Maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN)

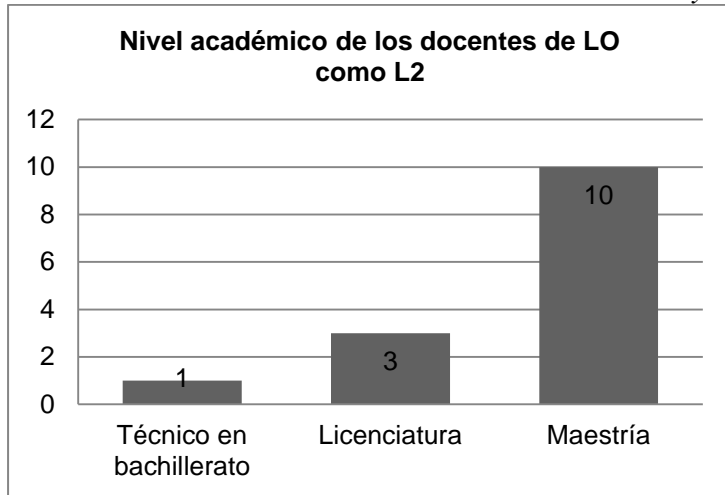
Fuente: Elaboración propia

Con base en esta tabla se ha decidido usar códigos para identificar a cada uno de los docentes; esto se ha hecho en función de la lengua que enseñan y la posición que ocupan en este cuadro, la palabra “docente” más el número que se les ha asignado se usarán como referencia para citarlos en los argumentos presentados en este análisis, originados en las actividades realizadas como entrevistas, talleres o narraciones.

De esta forma, es posible determinar que se cuenta con catorce maestros, que son los siguientes quienes serán citados de la siguiente manera: docente tsotsil 1, docente tsotsil 2, docente tsotsil 3, docente tsotsil 7, docente tseltal 1, docente tseltal 2, etc. Habría valido la pena mencionar cada uno de sus nombres; sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo en ello. Por lo tanto, se pide considerar el valor que cada argumento aporta más que el “código” con el que se cita.

Una vez aclarado lo anterior, si se analiza la información que se presenta en la tabla 12 se puede concluir que la mayoría de los docentes cuenta con una licenciatura y un posgrado, se puede observar que solo el maestro tseltal 1 no posee un título universitario (ver gráfica 2); por lo tanto, no se puede decir que los docentes carecen de una preparación académica, porque sí están preparados académicamente aunque esta preparación no sea precisamente en el área de la enseñanza de lenguas.

Gráfica 2. Nivel académico de los docentes de tsotsil y tseltal (Agosto, 2015).



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 muestra que la mayoría de los docentes ha tenido una formación de licenciatura ajena a la docencia y a la enseñanza de lenguas específicamente, tan sólo uno de los docentes estudió pedagogía, dos de ellos son licenciados en educación y el resto de los perfiles se encuentran entre lengua y cultura, antropología, psicología, comunicación intercultural y sociología. Se puede observar también que ha sido en el nivel de posgrado en donde los docentes han enfocado sus estudios hacia el ámbito educativo.

Tal situación es lógica, debido a que en ninguna parte de México existe una licenciatura o posgrado como tal, que forme profesores para la Enseñanza de Lenguas Originarias. Al respecto Alejandra Arellano, subdirectora de políticas de desarrollo, promoción y divulgación de las lenguas, área que pertenece al INALI, señala:

Hay muy pocos espacios de formación de nuevos cuadros de profesionistas, no hay gran oferta de programas de licenciatura o de posgrado que estén formando estos nuevos cuadros que permitan ir construyendo estas otras configuraciones multilingües...muchos de los interesados en enseñar lenguas son hablantes de la lengua que tienen la disposición de enseñar y algunos tienen cierta formación de primaria, secundaria, pero no hay formaciones específicas en el campo (Arellano, 2015, s.p.).

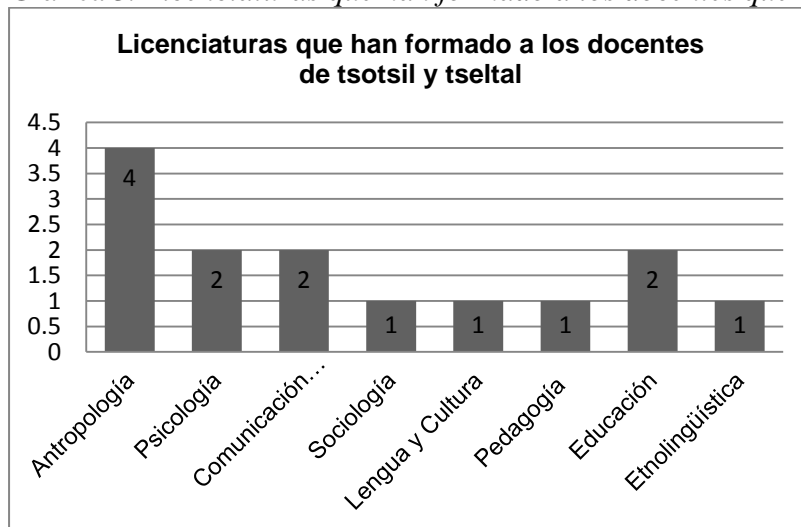
Así como se ha reconocido que la falta de una formación específica es un aspecto lógico debido a la inexistencia de programas especializados en preparar docentes que enseñen lenguas originarias, también es preciso reconocer que este aspecto no es único de los docentes de San Cristóbal de Las Casas. Esta limitación se comparte por lo menos con los otros docentes que enseñan lenguas originarias en México, ya que la ausencia de estos programas es a nivel nacional y seguramente trasciende hacia el Sur del continente, pues como ya se presentó en el primer

capítulo, en algunas universidades de América anglosajona ya se cuenta con programas que se dedican a la formación de docentes de LO.

3.1.1. Licenciaturas y tipo de IES que han formado a los docentes de LO actuales

Como ya se ha afirmado, la falta de un programa de licenciatura o de posgrado que esté diseñado exclusivamente para formar docentes de lenguas originarias, es la causa principal de que las formaciones académicas de los docentes participantes de este estudio (y otros docentes de LO) muestren una relación distante con la ELO, sobre todo si se enfoca la enseñanza de estas lenguas como segunda lengua (ver gráfica 3). Sin embargo, los docentes han sido formados por diferentes licenciaturas e Instituciones de Educación Superior que les han brindado ciertos conocimientos profesionales, a partir de los cuales han formado sus propias perspectivas acerca de la labor que realizan actualmente.

Gráfica 3. *Licenciaturas que han formado a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como L2.*



Fuente: Elaboración propia.

Debe entenderse que la presentación cuantitativa de estos datos se ha considerado necesaria para sintetizar estos datos duros que servirán para fortalecer el análisis cualitativo de esta investigación. Así también se debe puntualizar que estos resultados no significan que el tipo de formación que recibieron los colaboradores tiene poca utilidad dentro de su desempeño actual como docentes, puesto que algunos afirman que han usado ciertos elementos de lo adquirido durante este nivel académico para sus tareas educativas. Así lo reconoce la docente tseltal 5 quien estudió la licenciatura en antropología:

Desde hace muchos años escribo poesía bilingüe -en mi lengua originaria-; además de ser antropóloga. Ambas ocupaciones me hicieron decidir ejercer la docencia compartiendo mi

experiencia en la escritura de mi lengua, tanto la literatura como la antropología se han complementado con mis actividades aúlicas, la primera me ha ofrecido las herramientas necesarias para escribir de manera adecuada mi lengua y la segunda todo aquello referente a los estudios culturales... (docente tseltal 5).

También la participante tseltal 6 reconoce que aunque su formación académica tenía objetivos diferentes a los de la enseñanza de una lengua, hoy que se dedica a la docencia considera que las actividades profesionales que realizó después de concluir su licenciatura fueron útiles, sobre todo para practicar su lengua y para involucrarse más con su labor actual:

Después de egresar me adentré al campo laboral desempeñando labores relacionados a mi formación como son: Grabaciones de audios (en tseltal) para programas de televisión infantil, revisión y traducción (español al tseltal) de guiones de televisión y radionovelas, actuación y participación en obras de teatro, conducción de un noticiero en radio, entre otras funciones. En las actividades ya mencionadas siempre estuvo presente mi primera lengua que es el tseltal, practicaba la escritura y la traducción de textos escritos en español para pasarlos al tseltal... [inicié] con la docencia en lenguas originarias... Posteriormente me llevaron a impartir otras asignaturas. Todo me ha enriquecido y me ha llevado a “enamorarme”, valorar, hacer uso de mi primera lengua y comprometerme con los jóvenes (docente tseltal 6).

Así como estos ejemplos, más allá de Chiapas existen otros docentes que enseñan su lengua originaria como segunda lengua, en otras partes del país, en otras partes de América Latina y América anglosajona, y en otras partes del mundo. Por esta razón, en la presentación de los resultados encontrados se ha considerado importante incluir algunas de las aportaciones hechas por docentes que enseñan LO como L2 en otros puntos de la república mexicana.

Tales aportaciones son resultado de un conversatorio denominado “La formación de agentes para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas” realizado en el Instituto Cultural de Oaxaca, el 16 de febrero de 2015, como parte del II Congreso Internacional Formando en Educación Intercultural, Retos y Desafíos del Siglo XXI. La encargada de organizar este conversatorio fue Alejandra Arellano Martínez, quien como ya se ha dicho es la subdirectora de políticas de desarrollo, promoción y divulgación de las lenguas, área que pertenece al INALI, quien a su vez fungió como moderadora de este evento.

Los maestros que participaron en este conversatorio son: Daniel Díaz Hernández, docente de matlatzinka⁵²; Blanca Inés Gómez, docente de tseltal (en la Ciudad de México); Alicia Gregorio Velasco, docente de chinanteco⁵³; Gervasio Montero Gutenberg, docente de huave⁵⁴;

⁵² Lengua hablada en el Estado y Ciudad de México, el último dato que se encontró es del censo del 2002, el cual registra 1302 hablantes (CDI, 2014).

⁵³ Lengua hablada principalmente en el estado de Oaxaca, en el censo del 2010 se registraron 133 438 hablantes (INEGI, 2010; CDI, 2014).

⁵⁴ Lengua hablada también en Oaxaca, cuenta con 17 554 hablantes (INEGI, 2010; CDI, 2014).

Eusebia Martínez Silva, docente de náhuatl⁵⁵; y Adriana Roque, docente de otomí⁵⁶. De las aportaciones que estos docentes hicieron fue posible identificar que ellos también reconocen que carecen de una formación académica apropiada para la enseñanza de lenguas sobre todo como segunda lengua.

Es importante mencionar que tanto entre los docentes del conversatorio como entre los docentes participantes de este estudio se encontraron cuatro diferentes tipos de formación a nivel institucional; es decir que, independientemente de la licenciatura que estudiaron su preparación académica de nivel superior se limita a cuatro tipos de institución: a) Las universidades convencionales, b) Las universidades interculturales, c) Las Escuelas Normales, y d) La Universidad Pedagógica Nacional. A continuación se citan algunos de los comentarios que llevaron a hacer esta delimitación y se hacen algunas reflexiones al respecto.

3.1.1.1. Universidades convencionales

Mato (2009) denomina como universidades convencionales a todas aquellas que no están diseñadas “especialmente para responder demandas, y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes” (p. 26). En este caso las únicas universidades no convencionales, de acuerdo con este autor, son las llamadas interculturales, el resto de IES entraría en la categoría de convencional, independientemente de su carácter público o privado.

Eusebia Martínez fue una de las participantes del conversatorio; ella es docente de náhuatl como segunda lengua y estudió la licenciatura en pedagogía en una universidad convencional (Universidad Privada del Estado de México); al respecto ella compartió su experiencia:

Yo estudié pedagogía en la Universidad Privada del Estado de México...y creo que algunos puntos que me sirvieron para la enseñanza del náhuatl como segunda lengua...son el pararse frente a grupo y tener el control para el manejo del grupo... la pedagogía no es ni para ser maestra de niños ni mucho menos para darle herramientas y que yo enseñe la lengua hablada...en donde yo estudié no se ve nada de la educación indígena, de la lingüística, de todo eso de las diferentes culturas que hay en México, ahí solamente español y aquí solamente la gente que habla español y nada más (en Arellano, 2015, s.p.).

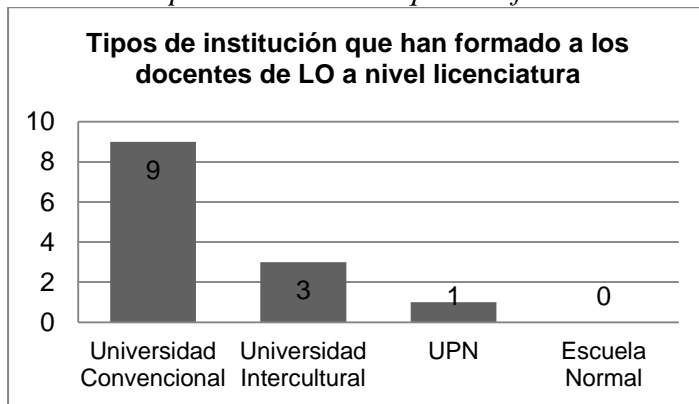
En el caso de los docentes participantes de esta investigación, solamente uno, de los 14 que son, estudió pedagogía y tal como la maestra Martínez lo menciona, tal vez esto le haya dado algunas herramientas para estar “frente a grupo”, pero definitivamente no es una licenciatura que la haya

⁵⁵ En el capítulo I ya se comentó que el náhuatl es la lengua más hablada del país con 1 544 968 hablantes (INEGI, 2010).

⁵⁶ Esta lengua se habla en los estados de Puebla, Hidalgo y Michoacán, actualmente cuenta con 284 992 hablantes (INEGI, 2010; CDI, 2014).

preparado para enseñar lenguas, pues ese no es el objetivo de la licenciatura que ella estudió. En la segunda parte de su argumento la maestra Martínez menciona que en su licenciatura “no se ve nada de la educación indígena, de la lingüística, de todo eso de las diferentes culturas que hay en México, ahí solamente español y aquí solamente la gente que habla español y nada más” (en Arellano, 2015, s.p.); este seguramente es el caso de la mayoría de los participantes de este estudio, porque el tipo de formación predominante viene de la universidad convencional (ver gráfica 4).

Gráfica 4. *Tipos de institución que han formado a los docentes a nivel licenciatura.*



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar que nueve de los catorce docentes participantes recibieron sus estudios de licenciatura en universidades convencionales, mientras que sólo tres estudiaron en universidades interculturales y uno en la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque ninguno de los docentes estudió en una Escuela Normal, este tipo de institución se ha incluido porque la interacción con los otros docentes participantes en el conversatorio, así como la presencia de la ELO en las escuelas de este tipo, llevó a concluir que la existencia de este tipo de institución debe ser tomada en cuenta en esta área, por lo cual se le ha asignado un apartado especial más adelante.

3.1.1.2. Universidades Interculturales

En el capítulo II ya se ha descrito brevemente la historia de las Universidades Interculturales (UI), principalmente de la que se encuentra en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Sin embargo, de manera general con respecto a este tipo de instituciones, la característica principal que las distingue de las universidades convencionales es la “vinculación con la Comunidad, con la que se propone fortalecer la formación profesional integral, así como cultural y lingüísticamente

pertinente” (CGEIB, 2013b, s.p.); esta “vinculación con la comunidad” se puede detallar en otras cuatro características más específicas (CGEIB, 2009, p. 7):

- 1) Están próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas.
- 2) Son fuente importante de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las mismas comunidades, y espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo.
- 3) Están diseñadas para convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades.
- 4) Sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias comunidades y sus saberes.

En este sentido, dentro del modelo educativo de las UI es posible reconocer tres objetivos para lograr esta “vinculación con la comunidad” que se busca a través de este tipo de instituciones (CGEIB, 2013b, s.p.):

- 1) Recuperar, valorar, revitalizar las lenguas, las culturas, los saberes y las experiencias de los pueblos originarios.
- 2) Orientar la formación profesional de los estudiantes hacia experiencias de aprendizaje significativo en su contexto.
- 3) Emprender acciones que ofrezcan un servicio a la comunidad de manera que se establezca un puente de comunicación e interacción que favorezca su desarrollo.

Así pues, esta particularidad que poseen las UI (la vinculación con la comunidad) ha sido parte de la formación de algunos docentes que actualmente enseñan LO como L2. Daniel Díaz, quien actualmente enseña matlatzinca como segunda lengua, estudió la Licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de México; como ya se mencionó anteriormente, él fue uno de los participantes del conversatorio sucedido en Oaxaca y compartió lo siguiente en relación a su formación:

Estudí la licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de México...nos daban materias como pedagogía, nos daban cosmovisión de los pueblos originarios, también nos daban gestión de proyectos, lingüística...[matlatzinca] es una lengua que todavía no tiene maestros formados... matlatzinca me lo enseñaba una maestra de la comunidad y también un maestro...el maestro me enseñaba cómo estaba la estructura de la lengua, a base de la lingüística, entonces me hacía reflexionar porque soy hablante... la maestra me enseña cómo son los usos y costumbres de la comunidad... la maestra también estudió la misma carrera y tuvo la misma formación (en Arellano, 2015, s.p.).

Al igual que el maestro Díaz, tres de los catorce docentes de este proyecto estudiaron en una Universidad Intercultural, la que se encuentra en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: tseltal 3 estudió Lengua y Cultura, la misma licenciatura que estudiaron tanto el maestro Díaz como la docente que le enseñó matlatzinca en la universidad; en los casos de los docentes tsotsil 5 y tseltal 6, ambos estudiaron la carrera de Comunicación Intercultural.

Con respecto a la Licenciatura de Lengua y Cultura ofrecida en la UNICH, es preciso profundizar sobre su currícula por la relación que se ha encontrado con el área de la enseñanza de lenguas (ver anexo 3); este programa se encuentra dividido en tres secciones, la primera se denomina Formación Básica que cubre los primeros dos semestres, en donde los estudiantes deben cursar asignaturas como Diversidad Lingüística de México, Teoría Lingüística, Taller de Técnicas y Habilidades para la Comunicación Oral y Escrita (en LO), entre otras.

La segunda etapa que abarca los semestres de tercero a quinto se denomina “Formación Profesional”, aquí los estudiantes deben cursar asignaturas como Fonología, Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción, Estructura Gramatical de las Lenguas, Sociolingüística, Semántica y otras más; finalmente la tercer etapa y la más determinante es la que se llama “Formación de Especialización” que cubre los últimos tres semestres, en estos semestres los alumnos deben decidir una línea de especialización de cuatro opciones que se ofrecen: Traducción, Didáctica de las Lenguas, Estudios Interculturales, y Gestión y Difusión Intercultural (UNICH, 2014).

Resulta interesante identificar que en este programa se cuenta con una línea específica enfocada en la didáctica de las lenguas, ya que si los alumnos eligen esta línea, deben cursar asignaturas obligatorias como Adquisición y Aprendizaje de las Lenguas Originarias, Didáctica de las Lenguas 1 y 2, y Producción de Materiales en L1 y L2; así también deben elegir tres de cuatro asignaturas optativas, Proyectos para la Enseñanza de las Lenguas, Revitalización Lingüística, Creación Literaria, y Enfoques Psicopedagógicos para la Enseñanza de una lengua (UNICH, 2014).

Con base en las asignaturas que incluye esta currícula, se puede sugerir que esta licenciatura sería pertinente para aquellos que deseen enseñar su lengua en un futuro, pues se debe recordar que de los casos contemplados en este estudio, solamente uno se inclinó por la Licenciatura en Lengua y Cultura. En general, los tres docentes egresados de la UNICH

reconocen que la formación que obtuvieron en esta institución tuvo influencia en su desarrollo profesional actual.

De la misma forma, también reconocen la participación que tienen los docentes de origen indígena que colaboran en estas universidades, en la promoción y aprecio por las lenguas originarias: a) “la carrera que llevé dentro de la UNICH [promovió] la sensibilización del reconocimiento a las lenguas originarias, de esta manera me inspiró la docencia” (Docente tseltal 3); b) “de la vivencia personal en la UNICH, decidí empezar a escribir o enseñar mi lengua materna” (docente tsotsil 5); c) “durante mi formación siempre conviví con profesionistas que hablan... lenguas mayas y zoque, con hablantes de español... con estudiantes de diversas culturas y comunidades de habla que se enfocaban en realizar alguna actividad con las Lenguas Originarias para su fortalecimiento” (docente tseltal 6).

Por lo que señalan los docentes, se puede notar que hay un fortalecimiento no sólo de la lengua sino de la identidad indígena y del hecho de hablar una lengua originaria, lo cual Schmelkes (2008) reconoce como un logro entre los jóvenes que egresan de este tipo de universidades: “se vuelven orgullosos de ser indígenas y, cuando lo hacen, de hablar una lengua indígena. El cambio más evidente y más esperanzador es precisamente este: la capacidad de los jóvenes de recuperar y desarrollar el orgullo de ser indígenas” (p.336).

A partir de los comentarios anteriores, se puede concluir que la formación que estas universidades ofrecen, cumple con al menos dos de los tres objetivos planteados para lograr la vinculación con la comunidad: 1) la recuperación, revalorización y revitalización de las lenguas, las culturas y las experiencias de los pueblos originarios; así como, 2) la orientación de la formación profesional de los estudiantes hacia experiencias de aprendizaje significativo en su contexto. Si bien las licenciaturas que se ofertan en las universidades interculturales no son precisamente para formar maestros de lenguas originarias, de alguna manera estos testimonios revelan que en este tipo de institución intercultural han encontrado motivación para incursar en la enseñanza de LO y también para que hoy estos docentes se sientan comprometidos con la labor de enseñanza que realizan.

3.1.1.3. Escuelas Normales Interculturales Bilingües

Con respecto a las Escuelas Normales, conviene aclarar que únicamente uno de los docentes participantes del conversatorio fue formado por este tipo de institución, ya que ninguno de los catorce docentes participantes de este estudio es egresado de una Escuela Normal. Por lo tanto, la

importancia de analizar la formación brindada acerca de este tipo de institución, se debe a que una de las IES que conforma la región de este estudio, la Escuela Normal Larráinzar, pertenece al sistema de las Escuelas Normales y por lo tanto trabaja bajo los mismos programas de formación.

También es relevante recordar que un docente de tsotsil, así como uno de tseltal, colaboran en la Escuela Normal Larráinzar enseñando sus lenguas originarias como segunda lengua. Ya se ha comentado en el capítulo II que parte de los alumnos de esta institución son hablantes del español como L1, debido a que la institución se ubica en San Cristóbal de Las Casas; eso significa que aun cuando uno de los requisitos de ingreso y/o egreso sea el dominio de una lengua originaria, esta característica no es tan determinante aquí (para el ingreso principalmente) como lo es en las normales ubicadas en comunidades cuya población indígena es mayoritaria, como es el caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, que se ubica en Zinacantán.

Gervasio Montero, quien también participó en el conversatorio, es docente de huave como segunda lengua. Este maestro estudió la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca; con respecto a su formación en esta institución, él reconoce que el dominio de una lengua originaria es uno de los filtros más importantes para ingresar a esta IES.

Yo soy egresado de la normal bilingüe [de Oaxaca]... para poder ingresar ahí, uno de los requisitos es que debes ser hablante de una de las lenguas indígenas del estado o fuera de él...dentro de su currícula hay pedagogía, sintaxis, morfología de la lengua que se ve en un solo semestre, eso en el sentido del análisis de la lengua misma...pero en sí en todos los cuatro años de formación sí ponen mucho énfasis en cuanto a la lengua, eso no quiere decir que hay una cuestión metodológica de la enseñanza pero sí la presencia de la lengua de decir vamos a planear la enseñanza de los niños en las dos lenguas y saber la diferencia tanto de primera lengua como de segunda lengua, tanto la lengua indígena como el español...entonces en todo este proceso de formación había una conciencia de la importancia de ambas lenguas...me ayudó mucho esta parte de la licenciatura de poner la mirada en el valor que tiene la lengua pero en ese sentido general, no en el ámbito de formarnos para la enseñanza del idioma...la normal está enfocada más en formar profesores generales de educación primaria, no en las lenguas particulares, sí en la cuestión de cómo desarrollar una educación indígena, no en la cuestión metodológica en sí (en Arellano, 2015, s.p.).

La Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe es el único programa que se ofrece en las Escuelas Normales Interculturales Bilingües; y aunque su objetivo principal sea formar docentes que “tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad en las aulas” (DGESPE, 2014, s.p.) y no formar docentes de LO como bien sostiene el maestro Montero; se puede observar, de acuerdo con su propio señalamiento, que el énfasis

otorgado en estas instituciones hacia la lengua originaria, pero sobre todo a su enseñanza, es fuerte; por lo menos parece mayor que en las universidades convencionales.

Esto aseguran también dos subdirectores académicos de dos Escuelas Normales Interculturales Bilingües en Chiapas, una de ellas seleccionada para este estudio. Ranulfo Sántiz, subdirector académico de la Escuela Normal Larráinzar menciona: “hemos visto una necesidad para su enseñanza [de las Lenguas Originarias] y como parte del trayecto formativo de las lenguas de las culturas originarias, tenemos que darle mayor énfasis a esos talleres de lengua originaria” (R. Sántiz, comunicación personal, 29 de agosto de 2014). Por su parte, Rodolfo Alfaro, subdirector académico de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek señala: “el objetivo es que...los maestros que egresen de aquí...lleguen a fortalecer y rescatar la lengua de los niños...No tanto que el alumno tenga conocimientos como un lingüista, se trata de tener nociones básicas” (R. Alfaro, comunicación personal, 27 de agosto de 2014).

En este sentido, los estudiantes llevan una línea de formación específica denominada “Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios” (ver anexo 4), la cual incluye siete asignaturas relacionadas con la lengua originaria y su estudio, articuladas para cursarse desde primero hasta séptimo semestre. Estas mismas asignaturas son las que se relacionan con los “talleres de lengua originaria”: Diversidad cultural y lingüística en México e Interculturalidad, Procesos Interculturales y Bilingües en Educación, Las lenguas originarias como objeto de estudio I, Las lenguas originarias como objeto de estudio II, Las lenguas originarias y su intervención pedagógica, Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias, Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales (DGESPE, 2012; Escuela Normal Larrainzar, 2014).

Lo anterior permite observar el énfasis que se le da a la lengua originaria y a la enseñanza de la misma, en las Escuelas Normales Interculturales Bilingües; de manera que aun cuando ninguno de los catorce docentes colaboradores de este estudio se haya formado en una institución de este tipo, el currículum contemplado en esta IES podría tomarse en cuenta para los jóvenes que en algún momento deseen enseñar su lengua (como alfabetización o como segunda lengua); o en el mejor de los casos, la línea “Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios” que aquí se maneja, podría tomarse como referencia para la construcción de futuros programas de formación para docentes de LO.

3.1.1.4. Universidad Pedagógica Nacional

Como ya se ha podido notar, la importancia de la lengua originaria predomina a lo largo de la formación ofrecida en las Escuelas Normales con enfoque Intercultural Bilingüe, lo que sucede de forma parecida en la Licenciatura de Educación Indígena ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De acuerdo con la descripción de Mato (2009) acerca de las universidades convencionales, si se analiza la UPN de manera general, también tendría que considerarse dentro de este tipo de instituciones, pues según esta universidad tampoco está diseñada “para responder demandas, y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes”; sin embargo, esta licenciatura podría hacer la diferencia:

[La UPN] es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura (UPN, 1999, s.p.).

El hecho de contar con la Licenciatura en Educación Indígena, dentro de los nueve programas que ofrece, así como los argumentos obtenidos por algunos de los docentes acerca de la formación que recibieron con respecto a la lengua, orientó la decisión de asignar un apartado especial para esta institución. Alicia Gregorio, quien es docente de chinanteco como segunda lengua, se formó en esta licenciatura y comenta lo siguiente:

Estudié la licenciatura en educación indígena, llevamos quizá mucha teoría y en algunas ocasiones llevamos un semestre de lingüística y ahí vimos un poco qué función tenía la lingüística, cómo se aplicaba a las lenguas pero muy teórico y ..tuve una materia que se llamaba psicolingüística... ahí empezamos a ver cuestiones un poquito más del análisis de la lengua, la reflexión de ser hablante de la lengua... todo fue teoría, te daban la teoría para hacerlo, pero no lo llevábamos a la práctica, en general para enseñar la lengua ya lo vimos en otros cursos, pero en sí la escuela te puede aportar de herramientas teóricas (en Arellano, 2015, s.p.).

Otra de las docentes participantes del conversatorio, quien también se formó en esta licenciatura y en esta misma institución es Adriana Roque, docente de otomí como segunda lengua. Sus argumentos reafirman lo compartido por su compañera Gregorio, al menos en cuanto al contenido que cursaron durante su formación:

Yo también estudié la licenciatura en educación indígena...se ven algunas materias un poco más en lo general, como literatura de la lingüística, lectoescritura de la lengua materna...la formación que se da en la UPN es un tanto más formal en cuestiones académicas generales...no es una universidad dedicada, como muchos creen, a formar maestros, al menos en la licenciatura de educación indígena... esta licenciatura no está diseñada para que puedan desarrollar esta función (en Arellano, 2015, s.p.).

Este programa tiene como objetivo la formación de “cuadros de profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios tanto rurales como urbanos y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes en esos contextos” (UPN, 2015, s.p.); por lo tanto, la maestra Roque señala correctamente que esta no es una licenciatura dedicada específicamente a formar maestros.

Lo que se puede reconocer con seguridad es que actualmente esta licenciatura cuenta con dos líneas de formación importantes que se relacionan fuertemente con la lengua y con su estudio (ver anexo 6); la primera es la línea “Lenguajes y herramientas para la profesión”, la cual incluye cinco asignaturas a cursarse de primero a quinto semestre, de las que destacan dos: Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas, Lengua y práctica del discurso académico; la segunda línea es la de “Educación bilingüe”, que también incluye cinco asignaturas a cursarse en el mismo tiempo: Dinámica social de las lenguas indígenas, Educación bilingüe en América Latina, Lenguaje, cognición y cultura, Bilingüismo y multilingüismo, Política del lenguaje y planificación lingüística (UPN, 2013).

Así pues, independientemente de que esta licenciatura forme maestros o no, lo cierto es que no ha sido pensada para formar docentes de LO; sin embargo, como se sugirió en el apartado anterior, las líneas de formación que este programa ofrece y sobre todo las asignaturas que prestan mayor atención a la lengua, podrían ser tomadas en cuenta para integrar futuros programas de formación en el área de LO como L1 o como L2.

Con respecto a los docentes colaboradores de esta investigación, solamente el docente tselal 4 estudió en esa institución, pero el programa en el que se tituló fue la Licenciatura en Educación Básica: “estudié para ser maestro... ahí comencé a aprender a escribir, después aprendí a trabajar con niños”. Aunque este programa, tiene objetivos diversos a la Licenciatura en Educación Indígena y al área de la enseñanza de lenguas, seguramente fue un antecedente relevante en la labor que este docente actualmente realiza.

En general, de todo lo que se ha presentado en este apartado, es posible destacar que los estudios de licenciatura realizados por los docentes que se citan en las cuatro secciones, han tenido influencia en la labor actual de los mismos o podría tomarse como referencia para la formación de futuros docentes. No obstante, para la mayoría de los participantes de este estudio no ha sido suficiente contar con ese grado académico, por lo que han decidido complementar su

formación con una maestría; por esta razón, en el apartado siguiente se muestran las características que se encontraron al respecto.

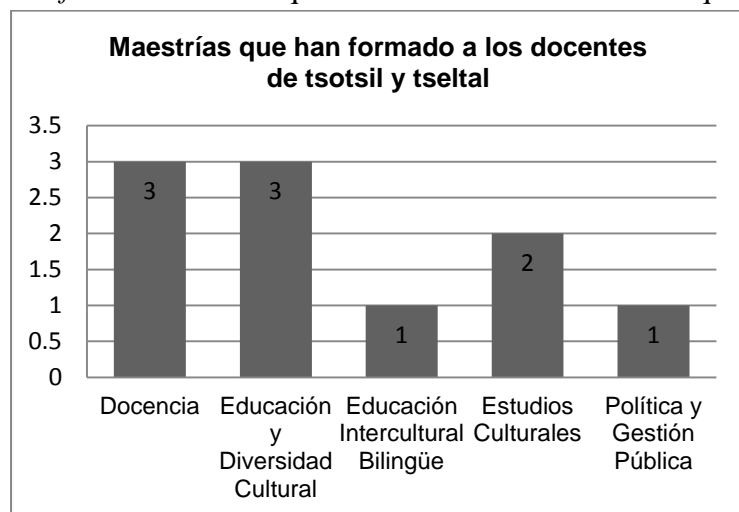
3.1.2. Posgrados que han formado a los docentes de LO actuales

En relación a los posgrados que han estudiado los docentes de LO actuales, se ha hecho un análisis general que incluye tanto a los que participaron en el conversatorio de Oaxaca, como a los docentes que colaboran en este estudio. De los docentes participantes en el conversatorio, solo Adriana Roque ha estudiado un posgrado, la Maestría en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigación y de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), ella destaca que hubo un momento en el que se dio cuenta de que podía seguir profundizando en el conocimiento de su lengua y por eso decidió estudiar una maestría:

Tenía esa curiosidad de decir, sí sé de algunas generalidades del idioma, tengo una formación en educación, fue lo que me llevó a cursar la maestría en lingüística indoamericana en el CIESAS del Distrito Federal, ésta maestría me permitió conocer una mirada más cercana a mi idioma, cuestiones que desconocía... Creo que al menos esta composición de licenciatura en educación indígena y maestría en lingüística indoamericana me permitió como compaginar estos dos elementos para poder desarrollar un análisis lingüístico pero no exacto a la propia lengua sino enfocada a la educación (en Arellano, 2015, s.p.).

Conviene reconocer que en el caso de los docentes chiapanecos y como se puede observar en la gráfica 5, la mayoría cuenta con una maestría (10/14); otro aspecto que también sobresale es la relación que tienen los posgrados estudiados por estos docentes con el ámbito educativo. Siete de los 10 casos muestran un enfoque en la educación: Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (docente tsotsil 2), Maestría en Docencia (docentes tsotsil 3, tseltal 2, y tseltal 5), Maestría en Educación y Diversidad Cultural (docentes tsotsil 6, tseltal 4, y tseltal 7) (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Maestrías que han formado a los docentes que enseñan tsotsil y tseltal como L2.



Fuente: Elaboración propia.

Solo dos docentes han tenido una formación superior completamente relacionada con el área educativa: docente tsotsil 2 (Licenciatura en Educación y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe) y docente tseltal 4 (Licenciatura en Educación Básica y Maestría en Educación y Diversidad Cultural), lo cual no significa que ellos realizan prácticas más efectivas que los otros doce maestros, pero hasta cierto punto sí podrían tener mayor ventaja si se considera el contenido de la formación que recibieron de sus licenciaturas y posgrados.

Los otros cinco docentes cuyo posgrado también está relacionado al ámbito educativo, estudiaron licenciaturas que corresponden a otras áreas, esto lleva a determinar que muy probablemente fue la misma labor docente la que les llevó a buscar una maestría relacionada con la educación, al menos esto es lo que se percibe en el siguiente comentario: “además de ser antropóloga...he considerado que el docente siempre debe estar actualizado [por lo que] recién terminé la maestría en docencia” (Docente tseltal 5).

En lo que respecta a los docentes tsotsil 1, tsotsil 4 y tsotsil 5, estudiaron un posgrado que no tiene relación alguna con el área educativa: Maestría en Estudios Culturales (docentes tsotsil 1 y tsotsil 4) y la Maestría en Política y Gestión Pública (docente tsotsil 5) (ver gráfica 5). Sin embargo, esto no ha sido impedimento para el desempeño sobresaliente de sus tareas, pues en el caso de los docentes tsotsil 1 y tsotsil 5, ambos colaboran en dos de las tres IES seleccionadas; la diferencia es que el docente tsotsil 1 enseña su lengua originaria como L2 en las dos IES donde trabaja, mientras que el docente tsotsil 5 enseña su LO como L2 solo en una de ellas, porque en la otra tiene a su cargo otras asignaturas.

A partir de los comentarios y las reflexiones presentadas tanto en relación a las licenciaturas como a los posgrados, se puede concluir que la formación académica de los docentes que actualmente se dedican a la Enseñanza de Lenguas Originarias como segunda lengua es diversa y muy vasta, como se puede apreciar en la tabla 12. Podría parecer que aquellos docentes que cuentan con una formación relacionada con educación, pedagogía, lengua y cultura, docencia, y educación indígena, tendrían una mayor idea de cómo enseñar su lengua como segunda lengua guiados quizá por algunos contenidos que ellos manifiestan haber estudiado durante su formación.

No obstante, se debe enfatizar que la idea o noción que puedan haber obtenido de este tipo de formaciones es escasa, debido a que ninguna de ellas fue diseñada para formar docentes de

LO; además que de acuerdo con los docentes, ningún tipo de formación garantiza que se pueda enseñar una lengua eficazmente:

...no hay garantía tampoco de que si soy doctorado en lingüística o soy doctorado en alguna ciencia, [eso] no es garantía para poder enseñar una lengua, puede ser que nada más se tenga prepa o es técnico pero si está interesado en enseñar, se trabaja un enfoque y puede dedicarse a enseñar y puede aprender de los estudiantes (Equipo tseltal).

Aun así, es imperante la necesidad de diseñar e implementar un programa que atienda esta carencia, lo cual se discutirá en un apartado posterior. Mientras tanto, lo que se presenta enseguida refleja el esfuerzo que los docentes de LO han realizado para desempeñar sus tareas a pesar de las limitaciones que se encuentran en relación a sus formaciones académicas y a las limitaciones propias de esta área de enseñanza.

3.2. Experiencia profesional de los docentes de LO como L2

Independientemente de la formación académica que cada uno de los docentes tiene y también independientemente del grado académico que hayan alcanzado; de acuerdo con lo que ellos mismos argumentan, se puede afirmar que cada quien ha desarrollado su propia experiencia profesional a partir de su ejecución docente. Arellano (2015) comenta que “al maestro de la UPN, al maestro de la Normal, al maestro de pedagogía, se le pide que haga cursos de lengua indígena como primera lengua...como segunda lengua, cursos donde integre la interculturalidad en sus grupos, que atienda grupos multigrado...todo” (s.p.).

Si bien lo que discute Arellano es cierto, se podría decir que los docentes cuya formación tiene relación con el área educativa tendrían mayor ventaja al cumplir con las múltiples tareas que las instituciones les solicitan; sin embargo, se debe que recordar que también hay docentes con formaciones ajenas al ámbito educativo a los que también se les pide “todo” como indica Arellano, los cuales son mayoría.

Domingo Gómez comenta al respecto: “nuestros profesores... son abogados, son economistas, son antropólogos, son educadores y la práctica sea como sea la han llevado a cabo y son profesores” (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014). No obstante, si se considera que ninguna de las instituciones nombradas anteriormente, así como ninguna institución en el país cuenta con una formación específica para la enseñanza de lenguas en este caso, es indiscutible asegurar que los docentes que actualmente enseñan sus lenguas originarias como L2 han tenido que recurrir a otras herramientas fuera de su formación académica, para poder ejecutar su labor docente.

Algo que también se puede asegurar es que los docentes que enseñan estas lenguas en la región que se estudia, han logrado su experiencia a lo largo de años, así como es posible encontrar profesores cuya incursión en la docencia de LO como L2 es reciente, también se pueden encontrar aquellos como los docentes tsotsil 2, tseltal 1, tseltal 2, y tseltal 4, cuyas experiencias datan de 10 años para atrás (ver tabla 13), y quienes podrían compartir conocimientos valiosos para el enriquecimiento de esta área de enseñanza.

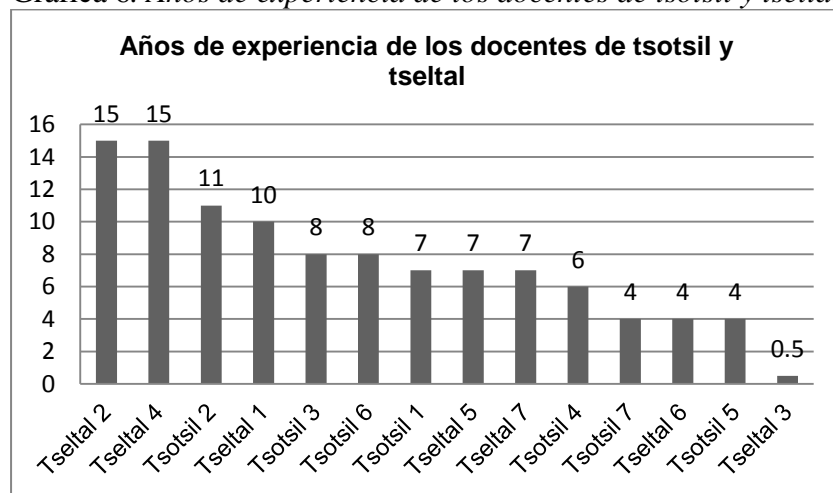
Tabla 13. *Años de experiencia profesional de los docentes de tsotsil y tseltal.*

	Tsotsil	Tseltal
1	7 años	10 años
2	11 años	15 años
3	8 años	6 meses
4	6 años	15 años
5	3 años	7 años
6	8 años	4 años
7	4 años	7 años

Nota: Los años de experiencia se contaron hasta el 27 febrero de 2015, por lo que habrá que tomar en cuenta esa fecha en relación al tiempo en que este dato sea consultado. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en esta tabla, los años de experiencia profesional que tienen los docentes participantes de esta investigación dan cuenta también de la existencia que ha tenido la enseñanza de LO como L2 en la región, no precisamente en las IES seleccionadas, pero sí en otras instituciones. Es posible apreciar que el docente tseltal 3 cuenta con menor experiencia mientras que los docentes tseltal 2 y tseltal 4, tienen las trayectorias más largas y por lo tanto, se asume que cuentan con mayor experiencia en esta área (ver gráfica 6). Esto significa que estos dos docentes han tenido que buscar la forma de enseñar sus lenguas durante quince años, lo cual es digno de admiración y de motivación para los docentes con trayectorias más recientes.

Gráfica 6. *Años de experiencia de los docentes de tsotsil y tseltal como L2.*



Nota: Los datos se tomaron en cuenta hasta el 27 de febrero de 2015. Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los elementos que los docentes han tenido que buscar para enseñar sus lenguas, durante el conversatorio que ya se ha citado, Arellano incitó a los docentes a reflexionar más allá de sus formaciones y las aportaciones que han obtenido de las mismas para su actual desempeño docente, y para ello les planteó la siguiente pregunta: “¿de qué otras herramientas han necesitado nutrirse para desarrollar los cursos para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas y de dónde se las han apropiado?” (Arellano, 2015, s.p.).

En los párrafos siguientes se presentan los argumentos de los docentes participantes en este conversatorio así como los argumentos que algunos docentes de este estudio han hecho al respecto. Para empezar, la maestra Eusebia Martínez (docente de náhuatl) comenta:

Necesité otra formación para hacer este trabajo, muchos de los elementos yo los adquirí fuera de mi formación de la licenciatura...el INALI me invita a un taller de formación...llegamos un montón de gente que dan clases, que son maestros independientes...al primer taller que yo asistí no entendí nada, porque empezamos con la lingüística, que tienes que analizar tu lengua para saber cómo está formada y cómo poder enseñar... nos vimos en la necesidad de analizar nuestra lengua, que algunas lenguas y culturas tienen un número, los artículos, y algunos otros no. Ese proceso sí fue muy rico para mí, muy novedoso pero también muy difícil...ya después de asistir dos o tres veces al mismo taller como que ya entendía más, me dio herramientas para poder empezar a hacer lo que hacemos, para conocer las metodologías, para entender que existe un método para cada objetivo... fue un trabajo muy difícil empezar a formarse porque nosotros partimos de cero, sólo que somos hablantes nativos y a lo mejor es un poco difícil la preparación pero ahí vamos y hemos visto los resultados (en Arellano, 2015, s.p.).

El reconocimiento que la maestra Martínez hace sobre su poco o nulo conocimiento acerca de la lingüística y las metodologías para la enseñanza de una lengua es algo que probablemente experimentaron muchos de los docentes de este estudio, sobre todo si se considera el tema de la formación que ya se ha discutido. La honestidad con la que esta maestra acepta que fue un proceso difícil pero que al final fue enriquecedor, es un acto de valentía y por su puesto de apertura, pues se requiere de mucho valor para mostrar el lado “débil” ante otros, mucho más si se trata de un evento público y esos otros son extraños, como era el caso del conversatorio.

De la misma forma, una de las docentes de este estudio reconoce que esta labor ha sido difícil: “desde el primer año hasta la fecha... fue y es verdaderamente complicado pero a la marcha he aprendido” (docente tseltal 6). Por otro lado, el maestro Díaz, da cuenta de que sus formas de enseñanza inicialmente se vieron influenciados por la docente que le dio clases de matlatzinca en la universidad:

Planeaba mis clases...como yo veía que me enseñaban matlatzinca... cuando yo empecé, estaba haciendo lo mismo, estaba dictando listas de palabras a los alumnos, estaba dando un poco pláticas sobre cómo es la cultura...un poco sobre la concientización de trabajar para las lenguas

originarias...así eran mis clases y trataba de hacer mis planeaciones, mis ejercicios y mis materiales...era un tanto de memorización y no se practicaba tanto el habla...más adelante fui cambiando y fui agarrando una metodología en sí y planeando perfiles hacia públicos distintos (en Arellano, 2015, s.p.).

Sin embargo, también hay maestros que cuando empezaron a dar clases de LO ya traían cierta experiencia, ya sea en la enseñanza de la lengua o en la enseñanza en general; tal experiencia la obtuvieron durante o después de su formación académica como lo señala Alicia Gregorio: “antes de ingresar a la UPN fui instructora del CONAFE⁵⁷ y había un programa que atendía a poblaciones indígenas en un programa de interculturalidad en el Distrito Federal, entonces yo daba clases en un preescolar” (en Arellano, 2015, s.p.).

El docente tsotsil 2 señala algo parecido: “llegué a ser maestro de lengua originaria... por las experiencias empíricas que tenía... con jóvenes tsotsiles de diferentes municipios de la región, fomentando la lecto-escritura de su lengua materna, así como en algunos centros educativos para promover talleres de lengua”. La experiencia empírica que le ha brindado su recorrido en la enseñanza de LO como L1, dado que enseñaba tsotsil a jóvenes tsotsiles, fue un elemento que orientó a este docente a enseñar su lengua como L2. Lo mismo le sucedió al docente tseltal 2 quien argumenta al respecto:

Llegué a ser maestro de lengua originaria porque estaba como traductor en una institución... [ahí] escribía en mi lengua materna para hacer la traducción, después de cinco años... me empezaron a comisionar para impartir cursos con alumnos de secundaria y preparatoria en diferentes escuelas y municipios, entonces vi la necesidad de pedir un curso especialmente sobre la parte gramatical. Cuando ingresé a la UNICH ya tenía conocimiento breve de cómo era la enseñanza de lengua originaria por lo que ya había trabajado en algunas instituciones (docente tseltal 2).

Otro comentario en relación a la experiencia profesional desarrollada a partir de la enseñanza de LO como L1 previa a la incursión en la enseñanza de LO como L2, es la que señala el docente tseltal 4:

Yo hablo tseltal porque eso hablan mis padres, primero lo aprendí pero no sabía escribir...ya tiene tiempo que empecé a enseñar, estudié para ser maestro en el año de 1990... En ese tiempo se empezó a escribir tseltal por parte del INI, se elaboró una cartilla que se llamó Ahm-Ich, que en español es Ahm-araña e Ich-Chile. Primero se empezó a escribir en tseltal y en español con los antropólogos que trabajaban en el INI...así comencé a aprender...así comencé a enseñar (docente tseltal 4).

⁵⁷ El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un programa de educación cuya misión consiste en “impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país” (s.p.) a través de “líderes para la educación comunitaria” quienes son jóvenes entre 16 y 29 años de edad interesados en prestar un servicio social por lo cual reciben un apoyo económico para continuar con sus estudios así como constantes capacitaciones para mejorar su práctica docente (CONAFE, 2016).

Este último comentario es una gran aportación al tema de la experiencia profesional que han desarrollado los docentes de LO, pues no sólo refleja que algunos de los proyectos de alfabetización emprendidos por el INI a partir de 1952 en todo el país dejaron ciertos beneficios (beneficios que no estaban contemplados dentro de los propósitos de estos proyectos); así también refleja la presencia de docentes como tseltal 4, que cuentan con una experiencia de años en el ámbito de la enseñanza en general, pero principalmente en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias, además de que se aprecia que este docente fue uno de los pioneros que contribuyeron a hacer posible la escritura del tseltal que se conoce hoy en día; la experiencia profesional de este docente toma un valor muy grande si se consideran todos los conocimientos que podría compartir con los docentes que tienen trayectorias más cortas en este ámbito.

Hasta aquí ya se ha visto cómo es que los docentes han ido formando su modo de enseñanza a partir de tres puntos: a) a partir de cero (sin experiencia previa en el área de enseñanza de lenguas), como fue el caso de la maestra de náhuatl y como seguramente ha sido el caso de los docentes con formaciones en antropología, psicología, comunicación intercultural, sociología, y el docente técnico en bachillerato, b) a partir de los modelos de enseñanza que tuvieron durante sus formaciones como fue el caso del docente de matlatzinca y talvez de los docentes egresados de la UNICH, ya que durante su formación recibieron clases de LO, y c) a partir de la experiencia obtenida en la enseñanza de LO como L1, como fue el caso de la docente de chinanteco, y los docentes tsotsil 2, tseltal 2 y tseltal 4.

Es posible observar que independientemente de las formaciones académicas que los docentes tengan, la experiencia profesional los ha llevado a probar diferentes estrategias, métodos, materiales, temas, etc. dependiendo del público meta al que se dirigen y de las circunstancias en las que han dado sus clases. De la misma manera estas pruebas han generado ciertos resultados que les ha permitido adecuar su enseñanza en función de sus conocimientos y posibilidades.

3.3. Se aprende a enseñar enseñando

De acuerdo con los aspectos que se han analizado en relación a los docentes de LO como L2, tales como su formación académica y su experiencia profesional, es momento de hablar de la práctica como tal. Es momento de señalar algunos hallazgos que ellos han encontrado en su práctica docente y la importancia que para ellos tiene su labor, sobre todo tomando en cuenta las diversas limitaciones que ya se han mencionado.

Una limitante más en esta área es la remuneración económica que los docentes reciben por sus servicios; Schmelkes (2008), menciona que independientemente del grado académico y la antigüedad que los docentes tienen, el sueldo que reciben aquellos que trabajan en universidades interculturales es poco, sobre todo si se compara con lo que gana un profesor de una universidad pública autónoma. En este sentido, cabe recordar que los catorce maestros participantes en esta investigación trabajan en una UI, lo que significa que no es precisamente la cuestión económica lo que mantiene a la mayoría de los docentes en esta área de enseñanza.

El deseo y el gusto por ejercer una profesión u ocupación, son aspectos que hacen la diferencia entre los profesionistas. Se cree que alguien que disfruta lo que hace buscará la forma de ejecutar sus tareas, a pesar de las limitaciones que encuentre; por el contrario, alguien que no disfruta su ocupación, difícilmente se esforzará por trascender, entendiendo la trascendencia como esa apertura y crecimiento que se describió en el capítulo anterior, lo cual no tiene interés en los fines económicos.

El deseo y el gusto por realizar algo es muy importante, la participante tseltal 6 menciona que ejercer la docencia representó una oportunidad: “fue un momento para cumplir mi deseo por la docencia que surgió desde la preparatoria”; por su parte la docente tseltal 3 expresa su gusto por esta profesión: “la idea de que el que enseña aprende me fascina, por el resultado que llego a obtener como persona”; de la misma forma la maestra tseltal 5 comenta al respecto: “disfruto mucho aprender junto con ellos [los estudiantes], por ello en cada clase nos involucramos todos como un gran equipo”. Así pues, mucho de lo que los docentes de LO han logrado mediante su práctica lo han hecho gracias a ese gusto y ese deseo por estar en donde están, y esto es lo que les ha hecho permanecer y continuar, aunque esta labor les demande el desarrollo de habilidades ajenas a las que desarrollaron durante su formación; y por lo tanto, les exija un mayor esfuerzo.

Ur (1996), menciona que los avances que un maestro puede alcanzar en su experiencia y conocimiento profesional no dependen de “cursos formales” o factores externos (*external input*), ya que el docente tiene las principales herramientas para su progreso dentro de su propia “rutina docente”, “el desarrollo de un maestro tiene lugar cuando ellos, ya sea de forma individual o en grupo, aprovechan conscientemente tales herramientas para avanzar en su propio aprendizaje profesional” (p.318). Este autor plantea que el “aprovechamiento de las herramientas” debe ser hecho “conscientemente”; sin embargo, en las actividades cotidianas, es probable que suceda

primero de manera inconsciente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001), señala lo siguiente:

Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades del aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos... Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica (p.139-140).

La “flexibilidad” que aquí se indica, es un aspecto que todo docente, no sólo los que enseñan lenguas, debe tomar en cuenta; es decir, estar alerta de lo que funciona y lo que no, y de acuerdo a los resultados adaptar el modo de enseñanza. Esteve (2003) señala que esto es un aprendizaje que se logra a través de la práctica, porque “nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (p. 1).

3.3.1. Ensayo y error

Después de los argumentos presentados, es posible observar que la formación académica del docente no basta para asegurar una clase eficiente, eso depende de diversos factores, pero principalmente de la búsqueda constante por mejorar; la docencia es un proceso vivo: “el proceso de formación nunca acaba, va sucediendo en el salón de clase, sobre la marcha, ensayo, error (Brumm, 2010, p. 128)”. Tal como lo señala el MCER en el apartado anterior, la “comprensión” de este proceso puede ser algo “inconsciente” resultado de la “experiencia”, más que de la “reflexión teórica” en sí.

Así pues, este apartado se nombró de esta manera porque “ensayo y error” fue una expresión comentada entre los docentes, no sólo la expresión pero también lo que esto implica; es decir, muchos de los docentes han reconocido que su práctica actual ha sido determinada por las pruebas que han hecho en esta área y por lo tanto, también por los resultados que han obtenido. Así lo menciona el docente de huave: “entre todos vamos construyendo... las propuestas que uno puede hacer... a lo mejor son ensayo y error porque no hay muchas referencias”; también lo señala la docente de náhuatl: “¿Cómo nos preparamos? Pues con ensayo y error, con las prácticas” (en Arellano, 2015, s.p.).

El ensayo y error teóricamente es reconocido como un modo de aprendizaje propuesto por Edward Thorndike en 1898, el cual estudió a través de experimentos realizados con gatos⁵⁸. La

⁵⁸ Con sus observaciones identificó que al colocar un en una situación experimental a un gato ignorante de ella, el animal comenzaba por golpear diferentes partes de la jaula, tratando de escapar y así alcanzar la comida que

propuesta de Thorndike plantea que al poner a un sujeto en una circunstancia desconocida con un objetivo específico como meta, el sujeto hará varios intentos con el fin de conseguir el objetivo propuesto, mientras lo intenta el sujeto irá haciendo un registro de las conductas que sí le permiten alcanzar el objetivo deseado pero también irá desechando aquellas conductas que para sus propósitos son inútiles (Zepeda, 2003). Aunque Thorndike hace el experimento con gatos, Zepeda (2003) asegura que este modo de aprendizaje “es aplicado también para los seres humanos” (p. 166), se puede observar el uso del ensayo y error en cualquier tipo de situación como las relaciones amorosas, en el desempeño escolar, pero sobre todo en el ámbito profesional:

Muchos profesionales, egresados de universidades, se encuentran con que después de cursar cuatro o cinco años de licenciatura, al llegar al mundo del trabajo no pueden aplicar lo aprendido y se dedican a ensayar las formas en que pueden poner en práctica sus conocimientos (Zepeda, 2003, p. 166).

Este autor se refiere al ámbito profesional en general, y se intuye que el “mundo de trabajo” del que habla tiene que ver con la licenciatura que se cursó durante “cuatro o cinco años” y así también con los “conocimientos” adquiridos durante la misma. Sin embargo, hay que imaginar lo que tiene que ensayar un profesionista cuya licenciatura y conocimientos adquiridos durante su formación no tienen relación con la labor profesional que realiza.

El docente de matlatzinca comenta brevemente cómo ha sido su experiencia de “ensayo y error” al respecto de la enseñanza de LO como L2: “hay cosas que no nos damos cuenta y al momento de estar trabajando con los alumnos sacan la palabra en un contexto no adecuado y ahí digo... no pensé en eso, eso me obliga a reajustar mi planeación” (en Arellano, 2015, s.p.). El reajuste en su metodología y en su planeación, es algo que también se aprecia en el siguiente comentario emitido por la maestra tseltal 6: “he aprendido con los jóvenes renovando las planeaciones y aplicando estrategias didácticas”; también la maestra de otomí comenta al respecto:

Si veo que les estoy mostrando algo que los alumnos no logran comprender, necesito volver a desarticular y ver de qué forma puedo hacer que los estudiantes puedan entender, volver a armarlo, regresar a dar el curso y nuevamente pilotear, hasta decir esta estrategia funcionó mejor (en Arellano, 2015, s.p.).

se encontraba fuera de ella. En sus intentos, el gato accionaba de manera accidental el dispositivo que mantenía cerrada la puerta de la jaula y conseguía acceso a la comida. Si se repetía varias veces esta situación con el mismo animal, gradualmente el gato asociaba sus diferentes conductas con la apertura de la reja, desechando las que no le conducían a la libertad y manteniendo las que sí lo hacían. Con base en los ensayos y las respuestas, recibir reforzamiento en las que los liberaban, y cometer errores, los gatos aprendían la forma de accionar el mecanismo para poder salir de su cautiverio y alcanzar el alimento (Zepeda, 2003, p. 166).

A partir de estos comentarios se puede determinar que el objetivo claro que los docentes tienen es que el alumno aprenda la lengua, sin definir en este momento qué habilidad específica de la lengua se buscan desarrollar. Sin embargo, en función de este objetivo, los docentes han ensayado diversas estrategias para poder lograr que sus alumnos aprendan, de esta manera han registrado las estrategias y materiales que mejor les han funcionado, como bien lo menciona la maestra de otomí; y al mismo tiempo han desechado aquellas estrategias y materiales que han sido inútiles para sus fines didácticos. Así lo asegura también el docente de matlatzinca cuando habla respecto a los materiales que implementa en su clase:

En realidad no hay otro material sino el que tú mismo vas generando día a día, el que tú vas generando cuando tú ves en la clase que esto no te funciona y vuelves a renovar y vuelves a tomar imágenes de la comunidad o de dónde sea para que puedas tener éxito en esta clase y las que vienen también... yo creo que la experiencia es la que te va formando más que la formación académica (en Arellano, 2015, s.p.).

Esto sugiere que la forma en la que los docentes deciden enseñar un tema en específico se ve influenciada por eventos previos y espontáneos como las respuestas de los alumnos ante las actividades planteadas, lo que se relaciona con el discurso horizontal (condición social) de Hordern (2015), pues una de sus características es el diagnóstico de problemas y la búsqueda de soluciones. Se puede decir entonces que la trascendencia de una clase depende principalmente de la reflexión que el docente haga sobre tales eventos para poder encontrar las mejores soluciones, ya sea una reflexión teórica o empírica.

La reflexión constante es fundamental no sólo para la trascendencia de una clase específica, sino para la trascendencia de la ejecución docente en general, pues a falta de esta (de la reflexión) se corre el riesgo de caer en una “práctica rutinaria y tradicional”, y con ello también de perder el deseo, si en algún momento se tuvo, “de buscar, mejorar y prepararse... entonces el maestro en lugar de mejorar su práctica educativa, tiende a colocarse en la rutina, situación que lo lleva a realizar una práctica menos conflictiva y más cómoda” (Solano, 2007, p.225).

3.3.2. La reflexión en la práctica docente

El proceso de reflexión ha sido fundamental dentro del desarrollo de esta investigación y se considera necesario también, dentro de la labor docente. Solano (2007) asegura que el aprendizaje de un maestro se da a lo largo de su práctica educativa, la cual es única, no puede ser igual a la de sus colegas porque se forma por sus propias experiencias. Esta autora también indica que la frecuencia y forma en que se utilicen los saberes que en la práctica se van adquiriendo: “dar, conocer, adquirir, decir y compartir” (p. 225), contribuye a que el maestro reflexione sobre

la labor que realiza; en relación a esto podríamos ampliar la propuesta de Hordern (2015) acerca de la recontextualización, y plantear que para que el docente pueda hacer este proceso de selección, apropiación y transformación de conocimientos no sólo requiere de la propia práctica docente sino también de una práctica reflexiva.

Esta reflexión puede ser de dos formas: espontánea e informal; o lo contrario: disciplinada y formal. La primera puede suceder en cualquier momento, dentro o fuera del salón de clase; y la segunda requiere una planeación más organizada. Es importante señalar que, de acuerdo con Ur (1996) la reflexión es en un principio una práctica solitaria; sin embargo, lo ideal es que las reflexiones hechas individualmente se compartan en algún momento.

Cosas que ocurrieron en el salón vienen a la mente y empiezas a descifrar acerca de qué hacer con algún problema, a meditar por qué algo tuvo tanto éxito, a repensar un plan en función de la última clase. Esta clase de reflexión espontánea es la base necesaria y punto de partida para el desarrollo futuro: es el momento de divergencia del profesional consciente (Ur, 1996, pp. 319)⁵⁹.

Como se puede ver entonces, la práctica es el espacio en donde suceden cuatro cosas principalmente: a) se encuentra el gusto o el disgusto por lo que se realiza, b) se fortalece o se debilita el deseo por mejorar lo que se realiza, c) se reflexiona, d) se desarrollan conocimientos y habilidades para lograr un desempeño pertinente. En otras palabras, podría pensarse a la práctica docente como la puerta hacia la trascendencia. Alejandra Arellano concluye el conversatorio de Oaxaca con el siguiente comentario:

Yo estoy convencida de que el ejercicio de enseñar una lengua es a través de la práctica, entonces uno de los elementos de partida es que se aprende a hablar hablando... y así como se aprende a hablar hablando, creo que se aprende a enseñar enseñando, hay habilidades, hay elementos y herramientas que pueden proporcionar y que deben proporcionar los andamiajes de formación, las licenciaturas, los posgrados, los diplomados, los talleres, que se tienen que ir ampliando las ofertas de formación, pero creo que me quedaré con esto... que han compartido, que también se aprende a enseñar enseñando, es un ejercicio, no es un conocimiento, no es una información al maestro así como tienes que hacer ABC, sino que es una práctica (Arellano, 2015).

Esta reflexión que hace Arellano en relación a lo que significa la práctica docente es muy significativa porque manifiesta la idea central de este apartado; es decir, que “se aprende a enseñar enseñando”. Como ella dice, “no es una información”, ni una forma correcta o incorrecta de hacer las cosas, sino que la práctica implica tiempo, esfuerzo, dedicación, gusto, deseo, entre muchas otras cosas; principalmente cuando existen tantas limitaciones, como las que ellos

⁵⁹ Traducción personal del inglés: *things that happened in the classroom come to mind and you start puzzling about what to do about a problem, work out why something was succesful, rethink a plan in the light of the last lesson. This sort of spontaneous reflection is the necessary basis and jump-off point for further development: it is the hallmark of the conscientious professional.*

mismos reconocen con respecto a su ejecución como docentes de LO como L2, así como con respecto al área de la enseñanza de LO en general.

La práctica educativa es la gran escuela en la que se aprende a ser maestro/a, porque en ella se vive el descubrimiento más importante de la profesión... Hay quienes tempranamente cobran conciencia de este hecho y se convierten en esos buenos maestros que todos recuerdan con respeto y cariño... Hay otros que pierden demasiado tiempo hasta que se dan cuenta de que tienen frente a sí a seres humanos, pero finalmente lo logran; sin embargo, lamentablemente, hay quienes nunca se dan cuenta de ello. Es una etapa de grandes rupturas y de grandes descubrimientos. Los retos están presentes en cada nuevo grupo de alumnos y aun en cada uno de los alumnos que se presentan en el salón de clases. Se viven profundas frustraciones y satisfacciones y se aprenden lecciones a veces dolorosas. Muchos han dicho que es hasta que se han parado frente a un grupo cuando verdaderamente han aprendido a ser maestros (Rosas, 2012, p. 34).

La trascendencia podría iniciar en el momento en el que se “cobra conciencia” y se reconocen con honestidad esas “frustraciones y satisfacciones” surgidas a través de la docencia. Esto también requiere humildad para reconocer lo que se tiene y lo que no, así como lo que se está dispuesto a hacer para trascender. No obstante, esa puede ser una de las tareas más difíciles, así lo asegura Esteve (2003) a sus treinta años de experiencia docente:

Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con ello me llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual (p.1).

En el caso de la Enseñanza de Lenguas Originarias, el reto parece aún mayor debido a que las lenguas indígenas no son todavía tan valoradas como otras lenguas; sin embargo, muy a pesar de lo desafiante que esto parece, se puede señalar que los docentes de LO se encuentran también en una gran ventaja, ya que ante la ausencia de tanto en la región ELO, los docentes son libres. Esto significa que son libres para crear desde sus aulas, desde sus conocimientos, desde sus recursos, desde sus actitudes, desde sus culturas, desde sus pueblos, pues “la verdadera libertad no consiste en manipular las posibilidades sino en crearlas” (Panikkar, 2007, p. 225). Es así como los docentes que actualmente enseñan LO han creado lo que hoy se conoce en esta área y han desarrollado ciertos conocimientos, habilidades y aprendizajes que les ha dado permanencia y resistencia en este camino.

3.4. Ser docente de LO: una identidad regional emergente

La resistencia es un factor que definitivamente ha hecho posible esta investigación; en este caso, la resistencia de los pueblos originarios y de los hablantes de sus lenguas es lo que ha permitido escribir hoy acerca de las lenguas originarias y sobre todo es lo que ha hecho posible la enseñanza de estas lenguas en Instituciones de Educación Superior y otros espacios alrededor del mundo. Giroux (2008) sugiere que “la noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión” (p. 144).

Las historias de resistencia que ya se han contado (muy brevemente) en el primer capítulo, han influido considerablemente en la identidad de los pueblos originarios y por supuesto en la de los que hoy se desempeñan como docentes de LO. Conviene recordar que una de las características que vinculan entre sí a las IES de este estudio y que las ubican en un mismo plano, el cual es, el área de la enseñanza de tsotsil y tseltal como L2, es que los docentes que colaboran en estas instituciones son nativo hablantes de la lengua que enseñan, y la mayoría de ellos procede de diversos puntos de la región V Altos Tsotsil-Tseltal (ver tabla 14).

Tabla 14. *Lugares de procedencia de los docentes de tsotsil y tseltal.*

<i>Tsotsil</i>	<i>Tseltal</i>
Milpoleta, San Juan Chamula	Paraje Ococh, Tenejapa
Jolnajojtic, San Juan Chamula	Tzontalja, Oxchuc
Jocosic, Huixtán	San Cristóbal de Las Casas
Chilimjoveltic, San Juan Chamula	San Antonio Hichte'el, San Juan Cancuc
El Carmito, Huitiupán	Chalau del Carmen, Ocosingo
Huixtán	Tzunun, Oxchuc
San Juan Chamula	Nsjtilton, Chanal

Fuente: Elaboración propia.

De los lugares que se observan en esta tabla, únicamente dos forman parte de dos regiones diferentes a la Altos Tsotsil-Tseltal, Huitiupán que pertenece a la Región VII De Los Bosques, mientras que Ocosingo pertenece a la Región XII Selva Lacandona (Secretaría de Hacienda de Chiapas, 2012). A pesar de que no todos los municipios son parte de la misma región socioeconómica, sí todos comparten características y vínculos relacionados con la lengua que hablan y las culturas de sus pueblos. Por lo que en este caso, la situación socioeconómica y geográfica no representa una barrera para la auto-identificación de los docentes como tsotsiles o como tseltales, lo cual de acuerdo con Viejo (2008.) se debe a la experiencia lingüística que cada ser humano tiene.

Todo individuo tiene su propia experiencia lingüística y no hay individuo que no la tenga. En todo caso, surge necesariamente en el marco de una comunidad lingüística (sobre un modelo concreto de experiencia lingüística que habilita la posibilidad misma del lenguaje) y en ella se potencia en términos de *identidad*, por cuanto es en la interacción con la comunidad de habla como la persona define su específica posición ante el mundo a través de la asimilación reflexiva de sus códigos. La asimilación de los códigos compartidos lleva necesariamente implícita la de la experiencia histórica y cultural de la comunidad, pero nada obliga a cada sujeto a asumir esos patrones como nada más que como pura experiencia lingüística (Viejo, 2008, p. 13).

Es preciso enfatizar que la identidad no es algo definido, sino que es un proceso que se construye diariamente en función de las relaciones y experiencias sociales que se tienen, y es posible manifestar rasgos de identidad a través de ciertas expresiones, compromisos, prioridades y preferencias; así como de la forma de vestir, religión, creencias, rituales; sin embargo, puede decirse que la lengua es el mayor símbolo que marca la identidad más no el único aspecto que la define (Baker, 2008).

La identidad es un aspecto que se ha discutido desde diversas perspectivas; puede significar “mucho (cuando es entendida desde un sentido fuerte), muy poco (cuando es entendida desde un sentido débil), o nada (debido a su absoluta ambigüedad)” (Brubaker & Cooper, 2000, p. 1)⁶⁰. De acuerdo con Sepúlveda y Valladares (1987), la identidad puede ser entendida como una “dimensión ideológica de la cultura”, la cual se define ampliamente por el factor social y a su vez determina las características de la sociedad, por lo que la relación entre la identidad y la sociedad es mutua aunque no siempre es justa.

El conjunto de las estructuras del Estado y del sistema como totalidad (también construidas como totalidades), en complicidad con otras instituciones como las iglesias (con pocas excepciones en los niveles locales...), el aparato académico y más recientemente los agentes nacionales e internacionales del Desarrollo (entre ellos muchas de las ONG's), se han hecho comparsa asignando una identidad positiva, específica y ahistórica a los pueblos indígenas... Tal identidad ha sido construida con recursos y estrategias incluso contradictorios pero siempre en la lógica de los intereses dominantes y hegemónicos; y está caracterizada por la no historia, el tiempo congelado (folklorización), la desmovilización y la desesperanza... (Limón, 2007, pp. 28-29).

Así pues, la identidad es una construcción social determinada por aspectos más profundos como intereses, negociaciones de significados y acuerdos. Es conveniente aclarar que dentro de este análisis se ha considerado el concepto de identidad como un recurso para dar cuenta de las muchas y diversas características que identifican a los actores regionales, que en este caso son los docentes de LO, características que van más allá de su formación académica y experiencia profesional. No se ha pensado la identidad como una “cárcel”, tal como lo menciona Limón

⁶⁰ Traducción personal del inglés: “*Identity*” tends to mean too much (when understood in a strong sense), too little (when understood in a weak sense), or nothing at all (because of its sheer ambiguity).

(2007), pues no se pretende encapsular la diversidad admirable (producto de su histórica resistencia) que tienen estos docentes en una simple categoría de corte académico.

El término “identidad”... es usado para destacar modos de acción no-instrumentales; para concentrarse en el auto-entendimiento más que en el auto-interés; para designar igualdad a través de las personas o igualdad a través del tiempo; para capturar supuestas esencias, aspectos fundamentales de individualidad; para negar que tales esencias o aspectos fundamentales existen; para enfatizar el desarrollo procesual interactivo de solidaridad y auto-entendimiento colectivo; y para subrayar la calidad fragmentada de la experiencia contemporánea del “yo”, un yo inestable remendado con fragmentos de discursos y “activado” contingentemente en contextos variados (Brubaker & Cooper, 2000, p. 8)⁶¹.

La identidad se enfatiza o se desarrolla en función de la situación; algunas veces las identidades son desafiadas, algunas otras son puestas en conflicto. Lo cierto es que la identidad individual no es establecida por uno mismo sino que sucede a través de “la comparación social, de etiquetas dadas por otros, del diálogo con uno mismo y con otros y a través de la experiencia de los contextos siempre diversos” (Baker, 2008, p. 408)⁶².

Como ya se ha dicho al principio de este apartado, la identidad es un tema que se ha abordado desde diferentes áreas y así mismo se han determinado diferentes tipos de identidades. Sin embargo, en este estudio se ha decidido abordar cuatro clasificaciones, por llamar de alguna manera al modo en que se les ha nombrado a este tipo de identidades, estas son: la identidad lingüística, la identidad étnica, la identidad docente y la identidad regional.

Estas cuatro clasificaciones surgieron a partir de los hallazgos de esta investigación en relación a los docentes de LO y se han dividido en dos grupos: a) la identidad lingüística y étnica, y b) la identidad docente y regional. De antemano se debe reconocer que en la conformación de categorías se corre el riesgo de invisibilizar algunos elementos particulares que conforman la diversidad de los colaboradores y sus realidades; sin embargo, se ha tratado de hacer este análisis con “la conciencia y la concienciación” (Limón, 2007) de esa resistencia lingüística y cultural de los pueblos originarios.

⁶¹ Traducción personal del inglés: *the term “identity” is used to highlight no-instrumental modes of action; to focus on self-understanding rather than self-interest; to designate sameness across persons or sameness over time; to capture allegedly core, foundational aspects of selfhood; to deny that such core, foundational aspects exist; to highlight the processual, interactive development of solidarity and collective self-understanding; and to stress the fragmented quality of the contemporary experience of “self”, a self unstably patched together through shards of discourse and contingently “activated” in differing contexts.*

⁶² Traducción del inglés: *We do not establish our identities by ourselves but through social comparison, labeling by others, dialogue within ourselves and with others, and through the experience of ever-varying contexts.*

3.4.1. Identidad lingüística y étnica: refugio y resistencia

La lengua es uno de los factores principales que determinan el sentido de pertenencia, así como la construcción de una identidad. Rajagopalan (2001), señala que las lenguas pueden ser usadas como banderas de lealtad (*flags of allegiance*), en muchos casos para fomentar una identidad grupal. Por su parte Viejo (2008) considera que la lengua en la que nos hemos socializado es a la que “remitimos nuestro sentimiento de identidad personal y colectiva, que es en el que radican, en último término, sus posibilidades de supervivencia a través de la ‘lealtad’ al idioma” (p. 5). Es esta lealtad la que hace posible la resistencia, como “una resistencia social-psicológica, no un conflicto armado” (p.94).

En el caso de los hablantes de una lengua originaria, Brumm (2010) indica que “hay muchos indígenas en México que se avergüenzan de su origen, que esconden su identidad, porque ha sido estigmatizada durante siglos. O hay quienes dicen ser miembros de una etnia nativa, pero que ya no hablan la lengua” (p.75). Así lo relata la docente tseltal 6, quien enfrentó conflictos en relación con la identidad, la resistencia y el idioma:

Aprender el español para mí no fue algo malo, pero hablar una lengua o ser “indígena”, sí. Ver y vivir que no se nos es aceptado fácilmente en la sociedad por hablar una lengua “indígena” o maya en un contexto ajeno...tuvieron efectos negativos en mi persona, ya que hubo un momento (primaria hasta la preparatoria) en mi vida que jamás mencioné que hablaba la lengua tseltal, nunca me cuestionaron acerca de ello pero el trato que me daban mis compañeros “mestizos” era distinto al que se daban entre ellos... Eso me llevó a querer ser “otra” y dejar de ser lo que “era”, hablante de tseltal o “indígena” (docente tseltal 6).

Es probable que este tipo de conflicto sea experimentado por la mayoría de los que hoy se han reconocido como parte de un pueblo originario; así lo menciona un docente Aymara (en Hornberger & Cassels, 2007, p. 525): “Primero no me aceptaba como indígena, me negaba. Después cuando ya finalmente entré a la universidad, vine a aceptarme como Aymara, no como indígena todavía [...] porque indígena en el Perú se entiende en sentido despectivo”. En este sentido la aceptación que estos docentes mencionan generó una resistencia pues tuvieron y tienen que mantenerse fuertes a pesar de las actitudes discriminatorias que aún persisten hacia los pueblos y las lenguas originarias.

Se puede inferir también que la resistencia lingüística proviene de los vínculos generados entre los hablantes de una lengua, ya que de acuerdo con Zanardini (2012) “la lengua...genera cohesión social, es constructora de la identidad y conserva los principales contenidos culturales” (p. 2); nuevamente la participante tseltal 6 confirma este hecho:

Vivir siempre rodeada de diversidad de culturas y lenguas, realizar ciertas prácticas culturales con mis abuelos y mi familia, la convivencia constante con ellos desde mi infancia hasta la fecha, la disposición que han mantenido por enseñarme y transmitir sus conocimientos me hicieron ver su importancia [de la lengua] (docente tseltal 6).

Zanardini (2012) comenta acerca de las sociedades ágrafas y de los grupos minoritarios en donde hace especial énfasis en los grupos indígenas, menciona que en estos casos la lengua “es frecuentemente el último refugio donde se encierran para defenderse de las diferentes avalanchas que los quieren sepultar (despojo de sus tierras, deforestación masiva, marginación, exclusión, entre otras cosas)” (p.2).

La perspectiva de la lengua de casa como un refugio, una fuente de apego emocional y resonancia, es sostenida con convicción por muchas audiencias, la comunidad profesional de enseñanza de lenguas así como miembros del público. Los hablantes en quienes una L1 ha sido establecida encuentran que las nuevas etiquetas para [nombrar] objetos familiares o experiencias no contienen el mismo valor emocional en una L2 (McGroarty, 2012, p. 91)⁶³.

El hecho de considerar una lengua como refugio “varía substancialmente con la experiencia vivida por el individuo en cuanto al desarrollo del bilingüismo y las condiciones sociales y materiales que rodearon este proceso” (McGroarty, 2011, p. 94)⁶⁴. En este sentido y de acuerdo con lo que comenta Zanardini en el párrafo previo a la cita, una lengua que tiende a ser usada como refugio es aquella que es hablada por los que han sido negados; negación que también involucra discriminación, lo que significa que la lengua “refugio” no cuenta con el prestigio o reconocimiento de las lenguas dominantes.

De acuerdo con Rajagopalan (2001), una de las condiciones para que una lengua sea reconocida tiene que ver con las cuestiones políticas y en este sentido, la identidad lingüística se percibe como “una función del clima político prevaleciente en determinadas sociedades en momentos históricos específicos... dependiendo del interés político de aquellos cuya opinión importe en estas circunstancias” (pp. 23-24). En relación a esto, se debe recordar el proceso de castellanización del cual se habló en el capítulo I (mismo que fue un proyecto político en su totalidad) y cómo este evento contribuyó a la desaparición de diversas lenguas originarias en múltiples partes de América Latina y de México.

Rajagopalan (2001) menciona que hace falta un “otro” extraño/extranjero (*stranger/foreigner*) para la construcción de la identidad lingüística, ya que sin ese otro, la

⁶³ Traducción personal del inglés: *The view of one's home language as a refuge, a source of emotional attachment and resonance, is one held with conviction by many audiences, the professional language teaching community as well as members of the public. Speakers in whom an L1 has been established find that new labels for familiar objects or experiences do not carry the same emotional valence in an L2.*

⁶⁴ Traducción personal del inglés: *It varies substantially with the individual lived experience of developing bilingualism and the social and material conditions that surround this process.*

identidad del grupo no sería posible; en este caso ese otro apunta hacia los grupos dominantes cuya intención era minimizar el valor de las lenguas originarias; es relevante recordar lo argumentado por la colaboradora tseltal 6 “el trato que me daban mis compañeros ‘mestizos’ era distinto al que se daban entre ellos... eso me llevó a querer ser ‘otra’ y dejar de ser lo que ‘era’, hablante de tseltal o ‘indígena’”.

Esto remarca otro aspecto que también determina las identidades lingüísticas y por ende las étnicas: la historia. Limón (2008), asegura que “la resistencia y perseverancia de los pueblos con sus lenguas, así como la agresión y pérdida de las mismas, son acontecimientos de carácter histórico llenos de tensión” (p.3). En el caso de las lenguas originarias su presencia en la actualidad además de lealtad por parte de sus pueblos representa la conservación de una herencia valiosa por todo lo que contiene cada lengua: “la totalidad de las ideas en su conjunto... el universo de pensamiento, de percepción y de apreciación que ha sido producido por la vida humana” (Limón, 2008, p.3).

La lengua en conjunto con la historia, son factores determinantes para la construcción de una identidad étnica; en donde la política y la existencia de un “otro” también influyen. Phinney (en Breen, 2014) considera que la identidad étnica es una especie de vínculo que une a un grupo de personas y que a su vez genera historias comunes. Sepúlveda y Valladares (1987) reconocen que “mediante la percepción de su pertenencia, de sus valores, de su pasado y del exogrupo, la identidad étnica del individuo se torna significativa en función de ratificar o cuestionar la posición del grupo en la sociedad” (p.44).

La identidad étnica se manifiesta en “la imagen que una etnia se forma de sí misma y que le ha sido atribuida” (p.44) y de esta forma encuentra explicaciones o respuestas hacia los cuestionamientos que se ha hecho sobre su lugar, como individuo y como parte de un grupo, en la sociedad. La identidad étnica entonces, “es el complejo resultado de la experiencia histórica y grupal y de su ubicación objetiva en la estructura social global, así como de las representaciones colectivas acerca de ellas” (Sepúlveda y Valladares, 1987, p. 44).

Viejo (2008) reconoce que “la lengua en la que nos hemos socializado se nos presenta naturalmente cargada de valores afectivos intransferibles a cualquier otra, por útil y rentable que sea su uso” (p.5). De esta forma, la docente tseltal 6 muestra de nuevo cómo estos aspectos están inmersos en el conflicto, valoración de la “experiencia histórica y grupal, valores afectivos

intransferibles”, lo cual permitió que su pertenencia a determinado grupo étnico se tornara significativa”:

Todo mi proceso de formación informal y formal, se dieron en momentos determinados, pero también todas las experiencias se dieron simultáneamente, me atrevo a decir que actué sobre ellas para que convivieran o estuvieran en constante interrelación en mi persona de manera inconsciente y a su vez confrontativas, porque llegó un momento en que no sabía a qué grupo pertenecía, porque habían cambiado algunas cosas de mí, mi actuar hacia las personas de la ciudad que es distinta a la que reflejo en la comunidad. Pero mi formación universitaria y las vivencias contribuyeron a este proceso de concientización, decisión por identificarme o ser parte de un grupo originario, ya que mis abuelos paternos eran mestizos y mis abuelos maternos “indígenas”, por mis prácticas culturales con la familia más cercana, la de mi madre y por el conocimiento, dominio que ellos tienen de la lengua tseltal decidí ser o pertenecer al grupo tseltal, porque interactuaba más con ellos y practicaba el tseltal y en la escuela el español (docente tseltal 6).

Este proceso vivido por la participante tseltal 6, en un sentido individual hace referencia de la teoría del reconocimiento que afirma que para que el individuo pueda desarrollar el sentido de identidad necesita de una afiliación psicológica; es decir, de un sentido de pertenencia. Esto generará en el individuo un vínculo emocional, pero a falta de este y sin el reconocimiento del grupo social principalmente, difícilmente podrá responder a la pregunta ¿quién soy? (Riojas y Bustos, 2014). Baker (2008) considera que existen dos procedimientos para determinar una identidad étnica: a) a través de una categorización impuesta desde afuera, o b) a través de una categorización determinada desde adentro del grupo étnico en cuestión.

Para constituir sus identidades los grupos humanos seleccionan deliberadamente o no, caracteres que surgen de su experiencia y de su historia, de su memoria colectiva y del patrimonio socio-cultural propio y de aquellos con quienes se ha relacionado y que le resultan significativos. Sin embargo, dichos caracteres no son definitivos, su representatividad obedece a diferentes factores y puede cambiar con el tiempo, por ello no se trata de uno o varios rasgos acumulados a modo de catálogo, fijos e inamovibles, sino de una combinación de los mismos (Sepúlveda y Valladares, 1987, p. 41).

Se entiende que la identidad étnica apela a colectivos más que a individuos aislados. Weber (en Bari, 2002), menciona que “la identidad de un grupo étnico se da en la comunicación de las diferencias, de las cuales los individuos se apropian [o no] para establecer fronteras étnicas” (p. 151). Esta “apropiación” puede concebirse también como “adscripción e identificación”, los cuales son procesos orientados por las relaciones intra e interétnicas, más que por los meros rasgos culturales (Bari, 2002; p.154). En este sentido el equipo de docentes de tseltal menciona:

Se transmite mucho si uno reconoce el trabajo y las fortalezas que uno tiene como hablante, como parte de un grupo y que es distinto a la cultura, al español, pero... no es suficiente valorarse, sino también que haya ese reconocimiento hacia ese trabajo, hacia esa lengua, y es lo que comentábamos en el grupo que hace falta un proceso de concientización en cuanto a la valoración de todos los esfuerzos, de todas las experiencias, de todo lo que han publicado nuestros compañeros... porque bien puede venir con otro profesor y decir tengo mi publicación y ya...

talvez un gracias o lo revisaré y no se revisa, no se valora, o no se propone y no se invita... (Equipo tseltal).

En esta cita los docentes de tseltal se reconocen como parte de un grupo, y al mismo tiempo reconocen las relaciones interétnicas con la “otra cultura” del español; sin embargo, también reconocen las relaciones intra-étnicas, es decir las interacciones dentro de su propio grupo, las cuales según citan, no son las que ellos desearían. Bari (2002) indica que las relaciones intra-étnicas no son precisamente homogéneas ya que dentro del colectivo los individuos muestran su diversidad (de preferencias, clase, género, religión, etc.), la cual es resultado de su interacción con “otros”. En lo que respecta a las relaciones inter-étnicas funcionan como un espacio de interacción y contrastación, a través del cual el individuo reafirma o cuestiona su propia identidad o su sentido de pertenencia a un grupo étnico determinado.

En términos generales entendemos que la identidad étnica se constituye a partir de un proceso de contrastación, pero fundamentalmente de confrontación con el otro, razón por la cual no se puede analizar independientemente de las relaciones intra-étnicas e interétnicas, porque esos son los espacios de interacción temporal donde se mantiene, se actualiza y se renueva la identidad (Bari, 2002; p.156).

En ambos tipos de relaciones, pero principalmente en las inter-étnicas, el individuo “hace referencia a los límites étnicos y a la dinámica de la interacción contrastante” (Bari, 2002; p.1549 y en este sentido Bari (2002) “reconoce que la identidad de un grupo étnico se da en la comunicación de las diferencias, de las cuales los individuos se apropian para establecer fronteras étnicas” (p.151). De acuerdo con la autora, tales fronteras “no son un espacio de separación sino de inter-agregación de relaciones y experiencias, de ideas y de conocimiento, de sujeción, de resistencia y de lucha” (p.157).

Tanto la lucha como la resistencia surgen cuando la relación establecida no es justa, como es el caso de las “unidades minoritarias en el seno de una unidad mayor dominante” (p.157). En relación a esto, el equipo de docentes de tsotsil hace un argumento que muestra tanto la existencia de esas fronteras étnicas, como de la forma en que se da esta lucha y resistencia en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias:

Nosotros concluimos como equipo o como profes de lenguas originarias que los cambios van a seguir, no podemos parar el tiempo... tenemos que organizarnos, la alternativa de nosotros es trabajar, organizar y proponer, convencer a las instituciones con nuestro trabajo, luego si estamos convencidos con nuestra lengua en verdad, hacerlo de manera profesional y construir lo que hace falta (Equipo tsotsil).

En esta cita es posible también apreciar como los docentes de tsotsil se adscriben a la región socio-epistémica que aquí se propone y que se ha conformado en función de sus propias manifestaciones: “nosotros como profes de lenguas originarias”; lo que significa que

independientemente de la lengua que enseñen, en general ellos se reconocen como parte de la región de ELO. En el sentido colectivo Baker (2008) plantea el siguiente cuestionamiento: “¿cómo alcanzar identidad étnica y derechos lingüísticos: convencimiento o agitación; reforma o revuelta?” (p.411).

Es relevante recordar que en el caso de los pueblos originarios, han sido objeto de estigmatizaciones que se les han impuesto a lo largo de los años lo cual ha generado un impacto considerable en la construcción de sus identidades étnicas; tales identidades han sido determinadas en gran medida por una experiencia histórica y grupal de discriminación y rezago dentro de una estructura social global que los ha clasificado como minorías. Por lo tanto, en cuanto a la pregunta: ¿convencimiento o agitación; reforma o revuelta?; en muchos rincones del mundo la respuesta ha sido la agitación, la revuelta, el movimiento.

Particularmente en Chiapas lo fue, pues de acuerdo con Viladot, Giles, Gasiorek y Esteban-Guitart (2013); es muy probable que el movimiento armado zapatista de 1994, haya provocado las diferentes políticas y reformas que hoy se conocen para beneficiar a los pueblos originarios, “por ejemplo el modelo educativo intercultural, con el objetivo de frenar la tendencia a la homogeneización y asimilación cultural para reconocer y preservar la diversidad y riqueza cultural del territorio” (p.473).

Así pues, la conciencia y determinación del sentido de pertenencia son formas de resistencia, ante las cuales Limón (2008) ha sugerido “reaccionar para no sucumbir como pueblo y no ser testigos mudos de cómo pierde vigencia el propio conocimiento cultural, el propio modo de vida” (p.3). En Chiapas, tanto el zapatismo como el modelo educativo intercultural (por lo menos en el discurso) han significado formas de resistencia que han contribuido a que hoy se pueda contar con la Enseñanza de Lenguas Originarias (como L1 y como L2) en diversas IES públicas del estado y de otros territorios; y esto a su vez ha permitido la emergencia de actores nuevos, políticos y regionales que en este caso son los docentes de LO.

3.4.2. Identidad docente y regional

La docencia puede ser vista desde múltiples perspectivas, desde una simple actividad laboral hasta una vasta área de crecimiento y trascendencia. Como ya lo indica Hordern (2015), la docencia contiene condiciones tanto sociales como epistémicas, lo que significa que un docente requiere conocimientos de ambos tipos para desempeñar su labor. Riojas y Bustos (2014), aseguran que la docencia puede ser vista como un espacio de crecimiento, para lo cual es

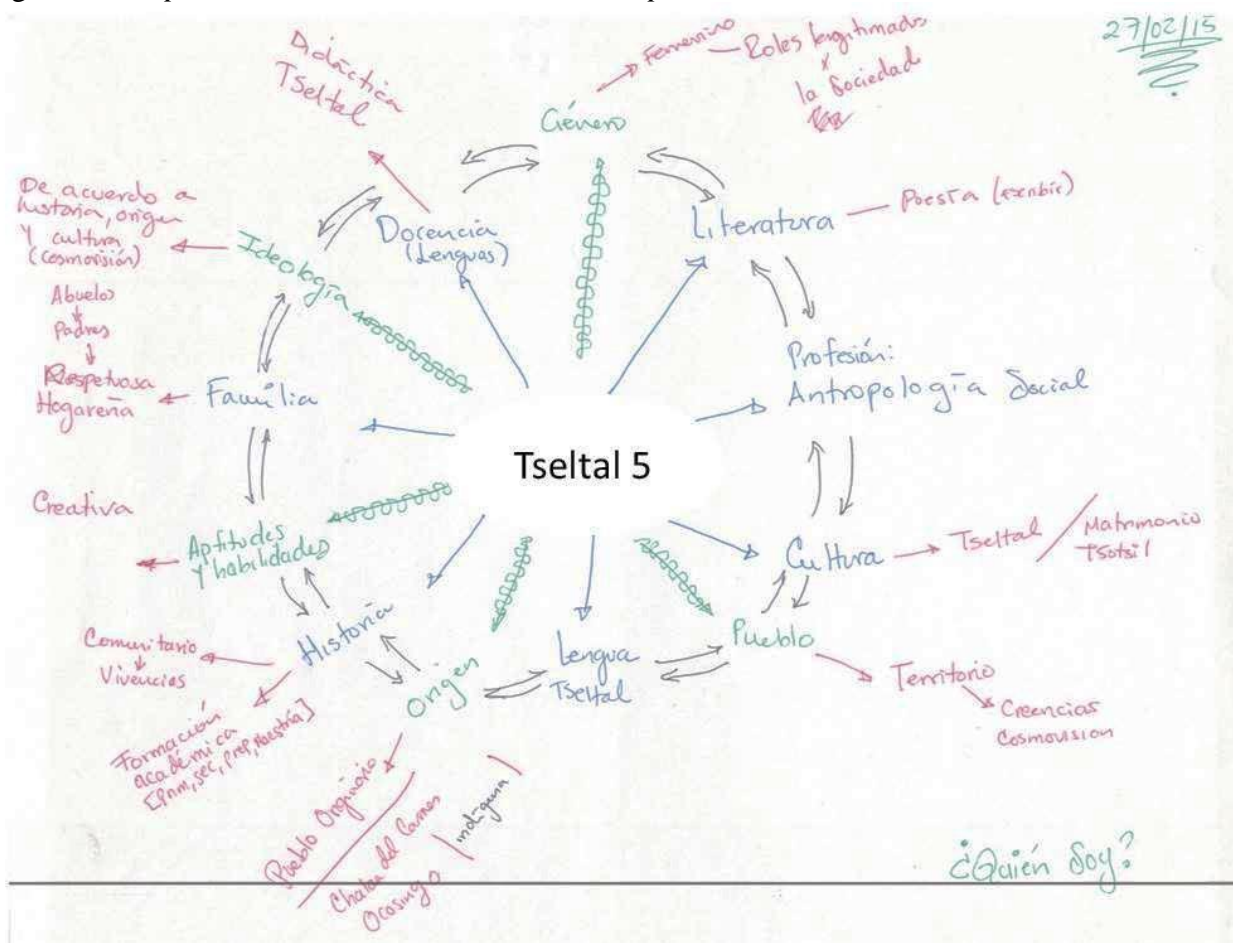
necesario analizar “la identidad, las creencias y las actitudes”; lo cual a su vez requiere el análisis de “la posición social, cultural, étnica, lingüística y económica de uno con respecto a la sociedad” (p.6).

Por su parte Danielewicz (2001) considera que ser un buen maestro no depende de una metodología o ideología, sino que “se requiere compromiso con la identidad, la forma en que los individuos se conciben a sí mismos; por lo tanto, la enseñanza es un estado del ser, no simplemente formas de actuar o comportarse” (p. 3). En este sentido es importante recordar a Hordern (2015) nuevamente, ya que dentro del discurso vertical que propone menciona que “la estructura del conocimiento profesional es importante para la naturaleza de la identidad profesional y la capacidad de generar confianza y seguridad en el criterio profesional y por lo tanto en el futuro mantenimiento de la profesión” (p. 435)⁶⁵.

No obstante, en el ámbito de la enseñanza también es necesario el discurso horizontal que ya se ha descrito, ya que propone consolidar los conocimientos a través de la práctica, lo que implica que esta región socio-epistémica de la docencia se vuelva una larga e inagotable trayectoria; por lo que Danielewicz (2001) puntualiza que “convertirse en maestro” es un proceso formador de identidad. Es entonces evidente que la identidad profesional como lo es para este caso la identidad docente, para los docentes de LO ha sido construido de forma individual y se ha conformado de aspectos multidisciplinarios y por supuesto multidimensionales (ver figura 17).

⁶⁵ Traducción personal del inglés: *The structure of professional knowledge is significant for the nature of professional identity and the capacity to generate trust and confidence in professional judgement, and therefore for the future sustainability of the profession.*

Figura 17. Mapa mental sobre identidad elaborado por la docente tselal 5.



Fuente: Elaborado por la docente de tselal 5.

Antes de profundizar en el contenido de este mapa, se considera importante mencionar que la elaboración de estos mapas fue solicitada sin proporcionar a los docentes ningún fundamento teórico sobre identidad; es decir, que se les pidió que en función de su propio criterio dibujaran los principales conceptos que los conforman como lo que son hoy, en todos los ámbitos de sus vidas. Es así como se puede observar en la figura anterior, que la didáctica de lenguas es un área que determina la identidad de los docentes y que converge con otras áreas, espacios, modos de vida, e historias.

En el caso de la participante tselal 5 se puede observar la convergencia de su práctica docente con el reconocimiento o adscripción como “indígena” y como parte de los “pueblos originarios”; se observa también la relevancia de su formación académica como parte de su “historia”. De la misma manera se observan los tipos de relaciones que propone Bari (2002); es decir, las relaciones intra-étnicas con su “familia”, “padres” y “abuelos”, y las relaciones inter-

étnicas con el “matrimonio tsotsil” y también con la “sociedad”, en donde hace énfasis a la situación del “género” y los “roles de legitimidad”.

De acuerdo con Danielewicz (2001), “todas las categorías de identidad, incluso aquellas que parecen designadas biológicamente como el género o la raza, son procesos en construcción. No son entidades unificadas o fijas que existen permanentemente dentro de los individuos” (p.3)⁶⁶. En este sentido, este autor enfatiza que el hecho de convertirse en maestro también significa adoptar la identidad de la docencia, ya que la enseñanza es área práctica que demanda más que habilidades.

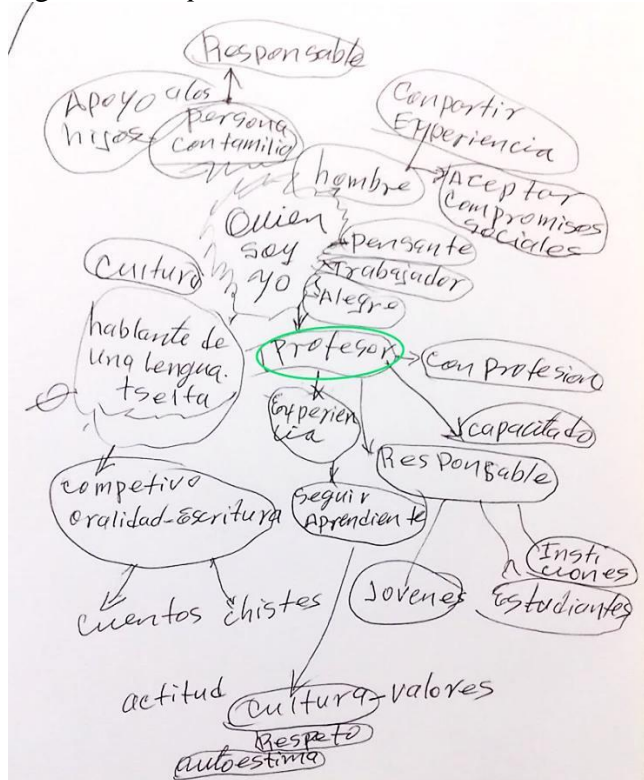
[La docencia] demanda que los maestros analicen la situación, consideren las variables de los estudiantes, textos, conocimiento, habilidades, y metas para formular un enfoque de enseñanza, y para llevarlos a cabo -cada día, minuto a minuto, dentro del siempre-cambiante contexto del salón de clases. Esto requiere tener empatía por los estudiantes, el conocimiento del área propia, un sentido de cómo ocurre el aprendizaje, la habilidad de generar la práctica de una idea, y el poder de evaluar instantáneamente si la situación va bien o necesita ser adaptada. Por otra parte, la docencia depende de la capacidad del maestro para pensar por adelantado constantemente, de seguir instintos, y usualmente, sobre todo esto, de ejecutar un desempeño convincente para una audiencia...siempre siendo el líder, dirigiendo actividades, manejando el tiempo eficientemente. Para hacer todo esto bien uno debe inhabitar el salón de clases como si fuera el lugar más natural del mundo. Uno debe ser tolerante de la burocrática y, por otra parte, comprometida situación del maestro dentro de la escuela. Estas habilidades sugieren que la enseñanza demanda nada más que identidad para completar estas tareas; lo cual es más que sólo desempeñar un papel profesional (Danielewicz, 2001, pp. 9-10)⁶⁷.

Riojas y Bustos (2014) consideran que “el desarrollo de la identidad del docente es una intersección de diferentes experiencias e interacciones sociales dentro de uno mismo, la unidad familiar, la comunidad cultural, y el proceso escolar” (p.3). En los mapas de los docentes tselal 5 y tselal 4, es posible contemplar esas diversas “experiencias e interacciones” que para los docentes de LO conforman su identidad (ver figura 18).

⁶⁶ Traducción personal del inglés: *All identity categories, even those that seem biologically designated like gender or race, are processes under construction. They are not unified or fixed entities that exist permanently inside individuals.*

⁶⁷ Traducción personal del inglés: *It demands that teachers analyze the situation, consider the variable of students, texts, knowledge, abilities, and goals to formulate an approach to teaching, and then to carry it out –every day, minute to minute, within the ever-shifting context of the classroom. It requires having empathy for students, a knowledge of one’s field, a sense of how learning occurs, the ability to generate a practice out of an idea, and the power to evaluate instantaneously whether it’s going well or needs adjusting. Moreover, teaching depends on the teacher’s capacity to constantly think ahead, to follow hunches, and usually, on top of all this, to perform convincingly for an audience...always being the leader, directing activities and managing time efficiently. To do all this well, one must inhabit the classroom as if it is the most natural place in the world. One must be tolerant of the bureaucratic and otherwise ethically compromised situation of the teacher within a school. These abilities suggest that teaching demands nothing less than identity to accomplish these tasks; this is more than playing a role.*

Figura 18. Mapa mental sobre identidad elaborado por Tseltal 4.



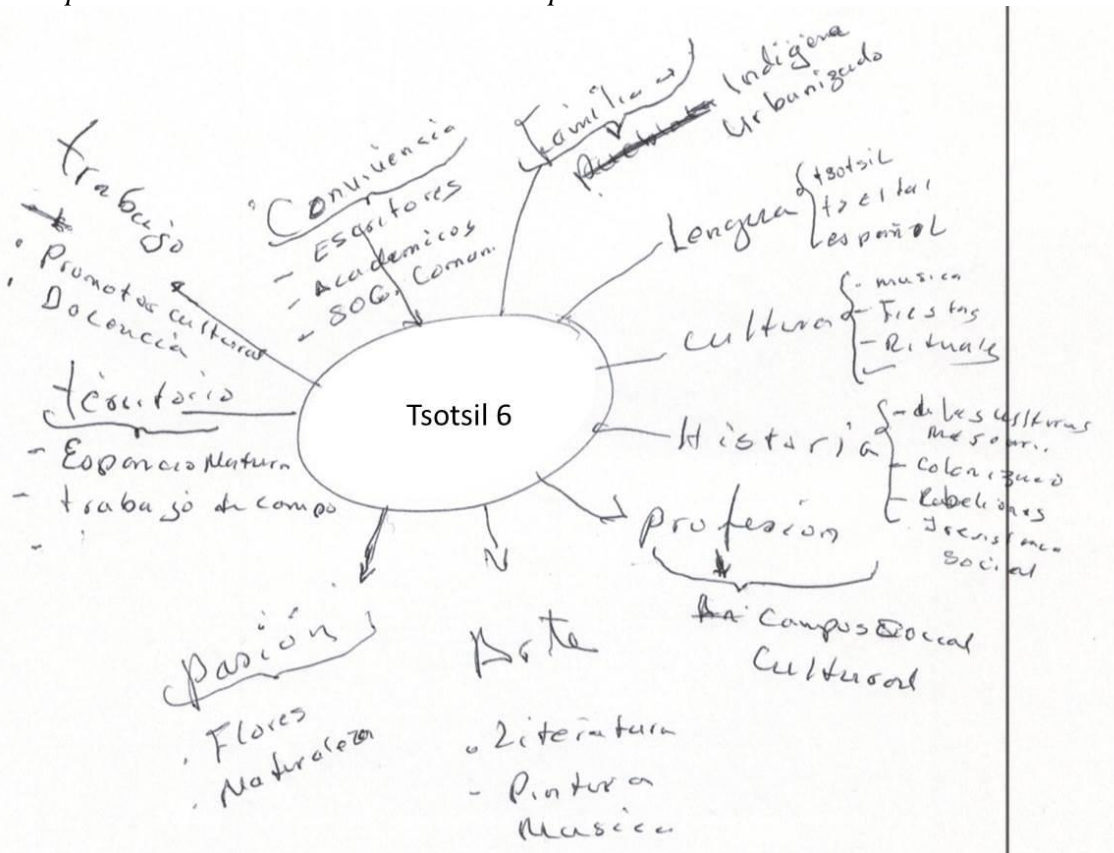
Fuente: Elaborado por el docente de tseltal 4.

Al igual que la docente tseltal 5, el maestro tseltal 4 también da muestra de todas estas interacciones que acontecen alrededor de su actividad profesional y que a la vez conforman su identidad docente. Se observa un reconocimiento como “hablante de la lengua tseltal”, así como la presencia de relaciones intra-étnicas con la “familia”, la “cultura” y la sociedad. A diferencia de la docente tseltal 5, el maestro tseltal 4 hace mayor énfasis en aspectos que conforman su identidad como docente de LO, debido a que nombra aspectos que para él lo constituyen profesionalmente, tales como: “pensante”, “trabajador”, “experiencia”, “competitivo”, “seguir aprendiente”, “responsable”, “capacitado”, “con profesión”, aspectos que aluden al “autoestima” que este docente tiene.

La relación con el otro especialmente, es el factor más determinante que permite que se conforme la identidad regional que aquí se propone. Es conveniente recordar que el término regional no alude a un área geográfica o a una delimitación socioeconómica específica, sino a la región socio-epistémica que se planteó en el primer capítulo; en otras palabras a la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2. También se debe recordar que la conformación de esta región contiene múltiples dimensiones; ya que ha sido determinada por aspectos geográficos y se ha delimitado a

partir de la inclusión de la enseñanza de tsotsil y tseltal en tres IES públicas; así también se ha delimitado por los aspectos lingüísticos, étnicos, históricos y sociales que ya se han comentado en capítulos anteriores y que de alguna forma ha sido evidenciados por los docentes a través de estos mapas (ver figuras 17, 18 y 19).

Figura 19. Mapa mental sobre identidad elaborado por el docente tsotsil 6.



Fuente: Elaborado por el docente tsotsil 6

El maestro tsotsil 6 inscribe su actividad profesional en un “campo social y cultural”, desde ahí se puede apreciar esta condición social nombrada por Hordern (2015); así mismo, este docente también muestra las relaciones intra-étnicas que tiene con la “cultura” a través de “música”, “fiestas” y “rituales”, las relaciones inter-étnicas se ven señaladas en la diferenciación que hace de su familia “indígena” y “urbanizada”, así como en las lenguas que habla “tsotsil”, “tseltal” y “español”, las cuales sin duda le han permitido la interacción e intercambio con hablantes de estos tres grupos lingüísticos. En general se observa que la Enseñanza de Lenguas Originarias es un área de interacciones, culturales, sociales, y políticas.

El aspecto político es uno de los factores que han orientado la emergencia de esta región socio-epistémica, debido a que la implementación de la Enseñanza de Lenguas Originarias, ha

sido posible en gran parte a la aprobación de políticas lingüísticas y educativas como las que se contemplan en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003). La evidente interacción política e institucional que llevan a cabo los docentes de LO, ha llevado al planteamiento de una identidad regional, la cual se propone a partir del concepto de “regionalismo” promovido por Van Young (en Taracena, 2008):

[El regionalismo] es la identificación consciente cultural, sentimental y política que sus habitantes [de una región] han desarrollado en la larga duración. En otras palabras, la masa de comportamientos culturales y políticos que determinan que los actores regionales luchan por el control del poder interno de la región y frente a los poderes externos que buscan limitarlo (p. 190). La identidad regional que aquí se sugiere es esa “identificación consciente cultural, sentimental y política” que los habitantes de esta región ELO han conformado en los años que llevan de experiencia docente, cuando el equipo de docentes de tseltal declara “nosotros como profes de lenguas originarias” hace referencia a una identificación o adscripción consciente al área específica de su profesión que ellos mismos nombran como Enseñanza de Lenguas Originarias. Pero para poder afirmar que hay una identificación cultural, sentimental y sobre todo política se pueden considerar los aspectos que ya se han mostrado en los mapas mentales, tales como la lengua, cultura, historia, origen, territorio, género, e ideología.

Hay muchas cosas que podríamos compartir, la idea no es quedarnos nada más así como equipo, sino trabajar... formarnos como un equipo multidisciplinario, buscar el reconocimiento como cuerpos académicos... trabajar en la reflexión de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias, hablar de los géneros en estos espacios, fomentarlo desde nosotros, discutir sobre los retos que implican las lenguas como objetos de estudio, discutir y analizar la difusión de las lenguas originarias (Equipo tsotsil).

Al igual que los docentes de tseltal, el equipo de docentes de tsotsil habla de un “nosotros” como docentes de Lenguas Originarias y por lo tanto, también se sienten parte de esta región socio-epistémica; las aspiraciones colectivas que ellos señalan son sin duda valiosos fundamentos para considerar a este ser docente de LO, como una identidad regional emergente.

Conviene reconocer que no se puede analizar la complejidad de la identidad solamente a partir de estos mapas mentales, ya que sería como negar todas las posibilidades de ser que cada docente tiene; sin embargo, el análisis de lo que aquí se presenta es una muestra significativa de los tipos de experiencias e interacciones sociales que ellos consideran como relevantes. También se debe reconocer que lo que cada docente es no se define solamente por su “herencia”, por su “educación”, o por sus “prácticas establecidas”; sino que también se determina por la forma en que “trata a los otros”, en el respeto que le da a “otras formas culturales de vida”, y así también en la manera en que maneja sus “propios prejuicios” (Jenlink, 2014).

3.4.3. Identidad emergente: compromiso y justicia

Como ya se ha podido ver tanto la región socio-epistémica como el tipo de identidad regional que se proponen en esta investigación, son ambos emergentes, debido a que son procesos que se encuentran en construcción y cuyo surgimiento es bastante reciente; es importante puntualizar que la emergencia de estas dos propuestas son emergentes en dos sentidos. Por un lado, la región ELO es emergente respecto a su construcción y la identidad regional es emergente respecto a la adscripción o aceptación que tiene por parte de los docentes; por el otro lado, ambas propuestas son emergentes respecto a la construcción de los conceptos y a la propuesta de los mismos a través de este estudio.

El objetivo de proponer estos conceptos no busca que todos los docentes de LO se identifiquen o se adscriban a esta región socio-epistémica, como tampoco indicarles cómo deben consolidar su identidad regional; lo que se pretende en cambio, es dar cuenta de lo que se pudo observar a partir de la realización de este trabajo en correspondencia al ámbito de los Estudios Regionales. La relevancia de estas propuestas se respalda en el regionalismo planteado por Taracena (2008), el cual implica un proceso para “dirigir y buscar regenerar a la comunidad regional... hacerse de un pasado propio y decidir en el presente su estatus frente al poder central” (Taracena, 2008, p.191).

Es este poder el que ha determinado las circunstancias actuales de la región ELO, pues los aspectos que ya se han discutido como parte de esta identidad regional emergente han tomado forma en función de este pasado propio de los docentes de LO, y por lo tanto las aspiraciones colectivas que ahora manifiestan son parte de ese proceso por “regenerar a la comunidad regional” y “decidir en el presente su estatus frente al poder central”.

...a pesar de las dificultades de mi formación en lenguas originarias tomé conciencia del valor de mi lengua materna, donde visualicé la necesidad para realizar trabajos de concientización, revitalización de la misma... en el año de 2009... me ofrecieron impartir clases de primer semestre de taller de tsotsil los días viernes... allí es donde me di cuenta que tengo la capacidad para la enseñanza aprendizaje del tsotsil...Actualmente me desempeño como docente de LO, por una conciencia de que nuestras lenguas originarias pueden y deben ser fortalecidas por los mismos hablantes de la lengua, los profesionistas somos los que tenemos mayores oportunidades de difundir y llevar a cabo acciones para el fortalecimiento en la enseñanza (docente tsotsil 5).

Así como el docente tsotsil 5, muchos de los colaboradores de este estudio afirman que la emergencia de su identidad docente se determinó a través de la práctica y la conciencia acerca de la importancia de sus lenguas, lo cual los ha llevado a consolidarse como “actores regionales”. De acuerdo con Danielewicz (2001), “las identidades son las formas en las que nos relacionamos con

y nos distinguimos de los individuos (y grupos) en sus relaciones sociales con otros individuos o grupos” (p.10)⁶⁸; en este sentido, el maestro tsotsil 5 enfatiza que las lenguas originarias “pueden y deben ser fortalecidas por los mismos hablantes” y asegura que los profesionistas “somos los que tenemos mayores oportunidades de difundir y llevar a cabo acciones para el fortalecimiento en la enseñanza”, con estos argumentos este docente hace la distinción de los “hablantes” y “otros”, así como de los “profesionistas” y “otros”. Lo mismo sucede con la maestra tseltal 6:

Mi interés por mi lengua y por dar a conocer mi cultura era algo que habitaba en mí y tomó fuerza porque sentía un compromiso hacia las personas que comparten el mismo origen que yo, que han pasado por procesos similares en cuanto a las injusticias que vivimos en diferentes espacios... [esto] sembró en mí esa semilla de trabajar con, sobre y para mi cultura (docente tseltal 6).

Nuevamente se pueden identificar expresiones que aluden a la identificación de la maestra tseltal 6 con ciertos grupos; “mi lengua”, “mi cultura”, “el mismo origen que yo”, “vivimos” son expresiones que incluyen a esta docente en ciertos grupos pero al mismo tiempo la distinguen de “otros”, aquellos que no entran en estas “categorías”. Con respecto al objetivo de ser docente de LO, en los dos argumentos citados se puede observar un aspecto social y ético: el compromiso y la justicia.

En relación al compromiso el maestro tsotsil 5 declara que visualizó “la necesidad para realizar trabajos de concientización” y más adelante agrega “actualmente me desempeño como docente de LO por una conciencia de que nuestras lenguas originarias pueden y deben ser fortalecidas...”; por su parte la colaboradora tseltal 6 sostiene que “sentía un compromiso hacia las personas que comparten el mismo origen” que ella. Estos argumentos contienen afirmaciones que contribuyen a asegurar que la decisión de ser docente de LO no radica sólo en la oportunidad que se le presente al docente sino que contiene una carga social, moral y ética que los ha llevado a comprometerse y por lo tanto a permanecer o desistir.

Este compromiso se ha determinado a partir de la conciencia que se tiene del valor de la justicia; la docente tseltal 6 reconoce que el compromiso con “las personas que comparten el mismo origen” que ella, se debe principalmente a “que han pasado por procesos similares en cuanto a las injusticias que vivimos en diferentes espacios”. Por su parte el profesor tsotsil 1 sugiere:

Es importante valorar lo que hacemos, es verdad que estamos muy acostumbrados o ya nos acostumbraron a que no valoren nuestro trabajo, es un constante desvaloramiento, más la lengua, más la cultura y todo eso, entonces lo interiorizamos mucho...creo que esa es la parte que hay que

⁶⁸ Traducción personal del inglés: *Identities are the ways we relate to and distinguish individuals (and groups) in their social relations with other individuals or groups.*

transformar, fortalecer porque también es todo un corte histórico que nos tiene así, enfermos digamos, como muertos (docente tsotsil 1).

Además de que este maestro hace una clara distinción entre “lo que hacemos” y lo que hacen “otros”, determina que esos “otros” son quienes no valoran el trabajo de los docentes de LO. El testimonio del docente tsotsil 1 da muestra también de las injusticias que quizá son las mismas injusticias a las que se refiere la maestra tseltal 6 cuando menciona: “estamos muy acostumbrados o ya nos acostumbraron a que [los otros] no valoren nuestro trabajo”; también hace referencia a la historia no sólo de los docentes de LO sino de los pueblos originarios en general “es todo un corte histórico que nos tiene así, enfermos digamos, como muertos”.

Tan claro como lamentable es el antecedente que ha marcado la conformación de estas identidades. Bauer (2012) señala que “el esfuerzo resultante de afirmar una nueva identidad colectiva emergente que está ligada al pasado puede ser interpretada a menudo como una respuesta a la presión global que amenaza identidades colectivas”. En relación a este sentir colectivo que menciona el maestro tsotsil 1 y a la emergencia de esta nueva identidad regional, se puede citar a Appadurai (2001), quien discute sobre las dimensiones culturales de globalización, para lo cual enfatiza que considera como “culturales solo aquellas diferencias que o bien expresan o bien sientan las bases para la formación y la movilización de identidades de grupo” (p.15).

Dentro de las dimensiones de flujos culturales globales que Appadurai (2001) propone; se encuentra el concepto de paisaje étnico (*ethnoscape*), que alude a los grupos en movimiento:

Por paisaje étnico me refiero al paisaje de personas que constituyen el cambiante mundo en que vivimos: los turistas, los inmigrantes, los refugiados, los exiliados, los trabajadores invitados [extranjeros], así como otros grupos e individuos en movimiento que hoy constituyen una cualidad esencial del mundo y parecen tener un efecto, como nunca se había visto hasta este momento, sobre la política de las naciones y entre las naciones (p.31).

Como ya se ha visto, tanto los docentes de LO como los pueblos originarios de Chiapas a los que estos docentes pertenecen, han estado en constante interacción con “turistas”, “inmigrantes”, “refugiados”, “trabajadores extranjeros”, y “grupos e individuos en movimiento”, cuyas interacciones han tenido efecto en los cambios sobre las políticas que se han implementado a nivel nacional en favor de los grupos originarios, por lo que se cree que de alguna manera han conformado este paisaje étnico que Appadurai (2001) propone.

Como se pudo observar en la tabla 14, el “movimiento” también ha sido parte de la trayectoria de estos actores, ya que cada uno de ellos ha transitado por diferentes espacios desde sus comunidades de origen hasta la ciudad en la que hoy radican. Esto les ha permitido

interactuar con todos estos “otros” agentes para poder llegar al lugar que hoy ocupan como docentes de LO en las IES donde laboran. Se cree así que el paisaje étnico es una característica más de la región ELO; tanto del tsotsil y tseltal, como de otras lenguas originarias, esta característica se puede leer desde dos perspectivas, por el lado de sus relaciones intra-étnicas a partir de sus trayectorias mismas y por el lado de sus relaciones inter-étnicas o sus relaciones con los “otros”.

Brumm (2010) considera al profesor como uno de los actores esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y así mismo le sugiere “orientar su enseñanza hacia a la construcción de significados y saberes que fortalezcan la formación de identidades coherentes” (p.89). En este sentido, queda claro que ser docente de LO significa mucho más que una simple actividad laboral; ya que tanto la región ELO como sus actores regionales han mostrado ciertos aspectos que permiten apreciar a grandes rasgos la complejidad y profundidad de sus identidades.

La identidad regional que se ha discutido forma parte de este amplio proceso de construcción de la región ELO; dentro del cual se percibe a los docentes como un colectivo que ha generado diversos procesos al interior de esta región socio-epistémica, a partir de su desempeño como docentes de LO y de su interacción con otras áreas. De esta forma, en el capítulo siguiente se dará cuenta de los procesos más relevantes que han surgido dentro de la Enseñanza de Lenguas Originarias.

Capítulo IV

Principales procesos generados en la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2

CAPÍTULO IV

4. PRINCIPALES PROCESOS GENERADOS EN LA REGIÓN ELO: TSOTSIL-TSELTAL COMO L2

Los docentes que actualmente enseñan lenguas originarias, así como otros agentes que han interactuado en esta área de enseñanza, han generado resultados como el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades que les ha permitido desenvolverse en el área de LO como L2 pero sobre todo resistir a las adversidades. Esto ha sido influenciado (más no delimitado) por dos aspectos fundamentales: la formación académica que cada uno de ellos obtuvo, independientemente del nivel o grado alcanzado, y la experiencia profesional que han vivido en el transcurso de sus trayectorias, las cuales se han desarrollado en diferentes ámbitos, que no siempre han sido académicos.

Ya se ha discutido anteriormente, que la enseñanza no se trata simplemente de seguir una metodología específica; pues esto no es suficiente para poder enseñar una lengua, ya sea como primera o como segunda lengua. Así lo asegura Shilón (2011), “la enseñanza de una L2 no sólo implica el buen dominio de la lengua y el conocimiento de la gramática, sino también, el manejo de la didáctica de idiomas y el conocimiento de la cultura” (p. 1). Por esta razón, este capítulo se dedicará al análisis y presentación de los resultados obtenidos en la práctica docente de la región ELO, lo cual incluye los conocimientos y habilidades desarrollados por los docentes así como los procesos que se han generado a partir de la enseñanza de estas lenguas como L2.

4.1. Hablar la lengua no significa poder enseñarla

En el apartado anterior, uno de los aspectos más importantes que se mencionó fue el auto-análisis de la práctica docente a través de la reflexión; es decir de la apreciación personal, la cual se esperaba fuera honesta y objetiva. El desempeño docente depende de muchos factores además del conocimiento de lo que se enseña, en este caso una lengua originaria; con respecto a esto, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (en Brumm, 2010) indica que “no basta hablar una lengua para saberla enseñar; hay que saber explicar su funcionamiento y su uso en el contexto social y cultural, además de transmitir esos conocimientos con la metodología didáctica adecuada” (s.p.). En este sentido los docentes de LO hicieron una reflexión acerca de lo que implica su labor y concluyeron que no es una tarea simple, ya que requiere más que el conocimiento oral de la misma.

Por su parte, el participante tsotsil 2 asegura que “no es lo mismo decir sí maneja bien la lengua, no solamente implica eso”; lo mismo que el docente de matlatzinca quien afirma que “hablar la lengua no significa poder enseñarla, una cosa es ser competente como hablante en la oralidad de la lengua pero no es lo mismo llevarlo al ámbito de la enseñanza”; la maestra de chinanteco también argumenta al respecto: “puedes ser muy hablante, pero si no has estado frente a grupo, tienes nervios los primeros días pero... vas adquiriendo esa práctica y a través de esa práctica los chicos ya te entienden, pero eso se desarrolla mediante la práctica” (en Arellano, 2015, s.p.). Es posible apreciar que los docentes están conscientes de que la docencia requiere esfuerzo, dedicación y también honestidad consigo mismo.

Brumm (2010) señala algunas habilidades específicas que comprende el saber enseñar, tanto para los docentes de lenguas como para los docentes en general:

Facilitar el aprendizaje, explicar, describir, establecer objetivos y planes, dosificar el contenido, secuenciar las actividades de enseñanza-aprendizaje, reconocer errores y corregirlos, saber evaluar y autoevaluar, conocer y aplicar métodos, técnicas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, saber seleccionar o en su caso elaborar materiales, exámenes, programas y cursos (p. 71).

Es claro que en el caso de los docentes de LO, ellos han desarrollado sus propias habilidades y conocimientos en función de las circunstancias que han enfrentado, lo cual ha dado como resultado la emergencia de procesos particulares. Así pues, con el objetivo de identificar esos procesos que hasta el momento se han generado en la ELO, una de las estrategias que se aplicó en los talleres efectuados con los docentes, fue la realización de un análisis FODA (ver anexo 7). El fin principal fue conocer en “dónde están ahora” (en el ahora de ese momento: 27 de febrero de 2015), desde su propia apreciación. Este análisis se hizo como parte de las actividades del taller “El papel del docente en la Enseñanza de Lenguas Originarias”, el cual tuvo lugar en las instalaciones de la UNICH.

Conviene explicar que para llevar a cabo esta actividad, los 27 docentes (de diversas lenguas) que asistieron a esa sesión se reunieron en seis equipos de cuatro a cinco integrantes. A través de un ejercicio de reflexión y discusión fue posible que los participantes definieran las fortalezas y las debilidades que veían en su ejecución docente; así también, determinaron las áreas de oportunidad y las amenazas del entorno con relación a su labor docente. Aunque ya se ha explicado en el capítulo metodológico que el FODA pretende encontrar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; este análisis permitió encontrar hallazgos suficientes para sistematizar y fundamentar lo que ahora se presenta.

También es conveniente aclarar que en función de la forma en que se realizó este análisis, los argumentos y citas que se presentan ahora, identifican al equipo de trabajo (equipo 1, 2, 3, etc.) más no a los docentes (docente tseltal 1, docente tseltal 2, etc.) como se había hecho en los párrafos anteriores. Esto se debe a que la presentación de cada análisis fue hecha en equipos; por lo tanto los argumentos no representan opiniones individuales si no que declaran las conclusiones que cada equipo hizo. Así pues, en adelante los equipos serán citados de la siguiente manera: equipo 1, equipo 2, equipo 3, equipo 4, equipo 5, y equipo 6. En el análisis realizado cada equipo reconoció un cúmulo de diferentes aspectos; sin embargo, para su presentación en estos apartados fue preciso clasificarlos en grupos de acuerdo a sus características.

4.2. Conocimientos y habilidades desarrollados por los docentes de LO como L2

La trayectoria que cada uno de estos docentes de lenguas originarias ha seguido, les ha permitido desarrollar ciertas habilidades y conocimientos para desempeñar su actual labor docente, pero sobre todo para identificar aquellos elementos útiles en la ejecución de sus tareas. Antes de profundizar en este tema, es preciso hacer énfasis en lo valioso de cada una de las trayectorias de los docentes que actualmente enseñan su lengua originaria como L2, debido a que el surgimiento de este ámbito es reciente y lo que hasta ahora se ha construido ha sido posible principalmente por el esfuerzo de todos ellos.

Es importante mencionar que existen estudios y conclusiones sobre los conocimientos y habilidades (competencias) que se esperan en un docente de lenguas, tal como lo que señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001). Sin embargo, tales estudios han sido planteados desde las perspectivas de las lenguas modernas (extranjeras), como la enseñanza del inglés principalmente. Así también se han encontrado otras publicaciones que analizan las destrezas y habilidades en la formación de docentes de lenguas originarias, como el de María Brumm (2010); pero cabe decir que esta autora hace sus planteamientos y análisis desde el Marco Europeo y sin considerar la LO como L2, solamente analiza su enseñanza como L1. No obstante, en esta investigación se toman en cuenta algunos aspectos de esos dos documentos (Brumm y MCER), únicamente como puntos de referencia y discusión.

En este entendido, los conocimientos y habilidades que los docentes de LO como L2 identifican, son la prioridad de este análisis, ya que son ellos los verdaderos expertos en el área pues han sido ellos los que han trazado el camino de la enseñanza de las lenguas originarias. Así

pues, lo que se presenta a continuación fue nombrado como conocimientos y habilidades porque fue eso básicamente lo que los docentes reconocieron al discutir sobre las fortalezas que poseen actualmente.

4.2.1. Conocimiento de la lengua originaria

Lo primero que vale la pena aclarar es que para este análisis se ha preferido usar el término “conocimiento” más que “dominio”, aunque el dominio de un idioma se refiere al “buen conocimiento de una ciencia, un arte o idioma”, la connotación general que tiene es el de dominar o ejercer poder sobre algo o alguien; el conocimiento en cambio, alude al “entendimiento” de algo (RAE, 2015), lo cual está más relacionado con la esencia de las lenguas originarias. Así pues, los docentes de LO aseguran tres cosas con respecto al conocimiento de la lengua que enseñan: a) cuentan con el conocimiento de la lengua de forma oral y escrita, b) son bilingües competentes, pues sus conocimientos del español son vastos y eficientes; y c) algunos maestros conocen las variantes lingüísticas de su lengua.

En relación al conocimiento que se puede tener de una lengua, cualquiera que esta sea, se debe enfatizar que “todo conocimiento de una lengua es parcial” (Consejo de Europa, 2001), independientemente de que el individuo sea nativo o no, su nivel de conocimiento nunca será total o “perfecto”, dada la condición cambiante de la lengua en sí y la existencia de diversas áreas de conocimiento, así como espacios (escuela, iglesia, familia) y formas de uso⁶⁹ (oralidad, escritura, lectura). Así pues “un individuo concreto nunca posee el mismo dominio de las distintas partes que componen la lengua en cuestión” (Consejo de Europa, 2001, p.168).

El MCER (Consejo de Europa, 2001) señala diferentes clases de conocimientos en relación a la lengua; de acuerdo con su clasificación, el dominio general de la lengua es considerado como parte del conocimiento declarativo o saber conocer, el cual a su vez incluye tres tipos de conocimientos entre los que destaca el conocimiento del mundo. Brumm (2010), basada en el MCER, también usa el término de conocimiento declarativo para definir una de las diversas habilidades que debe tener un docente de lenguas originarias. De acuerdo con estos autores, conocer el mundo implica conocer su funcionamiento, lo que se correlaciona

⁶⁹ Lo que se ha considerado aquí como “áreas de conocimiento”, generalmente son llamados como dominios de la lengua o competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática). Por otro lado, lo que se denomina aquí como *formas de uso*, es más conocido como actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción, mediación), y lo que se percibe como *espacios* son llamados ámbitos (público, personal, profesional, educativo) (Consejo de Europa, 2001).

íntimamente con la lengua y su gramática, y a su vez genera un efecto de congruencia para el hablante, “la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras a menudo es capaz de asumir que el alumno ya ha adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad” (Consejo de Europa, 2001, p. 99).

De esta forma, el dominio oral y escrito de una lengua es nombrado como “habilidades lingüísticas” (leer y comprender; escuchar, oír y comprender; escribir y hablar) por Brumm (2010), mientras que por el MCER es considerado como “actividades de la lengua” que implican “la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación... Cada uno de estos tipos se hace posible en relación con textos ya sea de forma oral o escrita, o en ambas” (Consejo de Europa, 2001, p. 14). En este sentido, se debe recordar que en el caso de las lenguas originarias, muchas de ellas tienen pocos años de contar con un sistema escrito, “en las lenguas indígenas la cultura escrita y... la lectura, tienen una corta historia, muchos profesores apenas se alfabetizan⁷⁰ en su lengua... Muchas lenguas en el mundo no tienen escritura o no tenían y ahora están en proceso de implementarla” (Brumm, 2010, p. 98).

Por ejemplo, en el caso del tsotsil y tseltal, aunque los intentos por crear un sistema escrito iniciaron desde los cincuentas; la publicación más reciente de las normas de escritura para ambas lenguas se hizo en el 2011. Es importante señalar que en el trabajo realizado para la creación de estas normas, se contó con la participación de la Universidad Intercultural de Chiapas, así como de siete docentes: tres de tsotsil (Díaz et al., 2011) y cuatro de tseltal (Pérez et al., 2011) que colaboran en esta investigación.

Se ha creado un sistema de escritura por cada agrupación lingüística, tomando esta decisión con base en diversos estudios de dialectología y respetando la identidad sociolingüística de los propios hablantes. Se llegó a la conclusión de que todas las variantes de cada agrupación lingüística son mutuamente inteligibles; en consecuencia, cada norma de escritura está hecha para que puedan utilizarla personas de diferentes variantes de la misma lengua. Las bases de la creación de los sistemas de escritura han sido estudios lingüísticos, alfabetos anteriormente creados, tradición escrita y experiencias de maestros y escritores (INALI en Díaz et al., 2011, pp. 9-10).

En relación a esto, es relevante reconocer que todo lo que los maestros han producido es valioso precisamente por el hecho de que sus trabajos han enriquecido a un área que cuenta con escaso material escrito, debido a que estas lenguas dejaron de ser ágrafas hace pocos años: “hablamos la lengua originaria pero también aprendimos a escribirla, hablar y escribir también es una fortaleza

⁷⁰ Se considera importante aclarar que esta es una afirmación personal que Brumm hace a partir de su experiencia e investigación, la cual se desarrolló principalmente con docentes purépechas de Michoacán (Brumm, 2010); sin embargo, en el caso de los docentes de tsotsil y tseltal no se podría afirmar que apenas se están alfabetizando pues no se cuenta con evidencia al respecto. Lo que sí se puede decir es que algunos de ellos no estuvieron de acuerdo con esta autora cuando conocieron este argumento.

porque la mayoría de nosotros creo que han escrito libros, cuentos, poesía...” (Equipo 1). Otro comentario que alude al trabajo que los docentes han hecho en cuanto a la lengua escrita es el que hace el equipo 3: “la mayoría de los que estamos aquí escribimos, publicamos, hacemos manuales, literatura, es una gran fortaleza que nosotros podemos motivar a los chavos para que vean el material que se hace”.

Es posible reconocer que los docentes producen materiales de diversa índole, no únicamente didácticos y que para lograr esto, los conocimientos que se requieren van más allá del mero dominio de la lengua, tal como lo entiende el MCER. También es preciso destacar que para poder producir y difundir estos materiales, los docentes han tenido que hacer uso de la competencia bilingüe que ellos mencionan; es decir, el dominio tanto de su LO como del español.

4.2.2. El bilingüismo invisible

La competencia bilingüe que los docentes de LO señalan, es reconocida por Baker (2008) como bilingüismo funcional; lo que se refiere a la habilidad para usar ambas lenguas en la producción de lenguaje apropiado en los diferentes contextos tales como actividades cotidianas, actividades religiosas, medios de comunicación, actividades profesionales, etc, “el bilingüismo funcional tiene que ver con cuándo, dónde, y con quién, la gente usa sus dos lenguas” (Fishman en Baker, 2008, p. 5)⁷¹.

Se debe recordar entonces que la formación que han recibido los docentes a lo largo de su trayectoria académica ha sido en español, sobre todo en el nivel superior ya que ninguna de las instituciones que se mencionaron en el apartado sobre formación académica instruye en lenguas originarias. El colaborador tsotsil 5 comparte lo siguiente al respecto: “mi formación desde la primaria, secundaria, bachillerato, fue siempre en la lengua dominante o la lengua oficial de México y no tuve la oportunidad de hablar mi lengua materna en dichos niveles de estudio”; por su parte tseltal 6 comenta “en el proceso educativo se nos enseña y se nos enseñó en español presentando siempre algunas dificultades de aprendizaje”. Así como tsotsil 5 y tseltal 6, muchos de los docentes de LO tuvieron que cursar sus estudios en español; sin embargo, no dejaron de hablar su lengua materna.

⁷¹ Traducción personal del inglés: *Functional bilingualism concerns when, where, and with whom people use their two languages.*

El concepto que se plantea aquí como “bilingüismo invisible” se refiere al poco o nulo valor que se le da al conocimiento que tiene una persona sobre dos lenguas entre las cuales figura una lengua originaria o un lenguaje de señas⁷² (el cual no es tema de este estudio pero también es una lengua no reconocida). Se debe destacar que en el caso de algunos docentes de tsotsil y de tseltal; no sólo hablan español y la lengua originaria que enseñan (no sólo son bilingües), sino que además conocen una o más lenguas originarias (son multilingües) y entre su repertorio lingüístico cuentan con cierto vocabulario de la lengua inglesa, debido a que en México este idioma se empieza a aprender obligatoriamente desde el nivel secundaria.

Como muestra basta recordar que tsotsil 6 contempla el conocimiento de tres lenguas como parte de su identidad: tsotsil, tseltal y español (ver figura 19); de la misma forma, la maestra tseltal 6 asegura que su interacción con el pueblo tseltal le hicieron “darle importancia no sólo al tseltal sino a las otras lenguas originarias” y esto es lo que la motivó a aprender tsotsil. Se cree que no solamente los docentes de LO son multilingües sino que también gran parte de los miembros de los pueblos originarios, así lo señala el subcomandante Marcos (en Durán, 1994):

Los tzotziles si aprenden rápido tseltal, y los tzeltales tzotzil, el tojolabal es muy parecido. Pero ninguno de ellos puede con el chol. Los choleros si aprenden los otros. Todos los choleros que hay ahí [en los campamentos zapatistas] hablan los cuatro dialectos, todos, hasta castilla. Por eso se ofendían mucho cuando les decían que era monolingües (p.76).

El monolingüismo que el subcomandante Marcos nombra, ha sido una imposición de los grandes imperios, los cuales tuvieron “efectos devastadores en las lenguas y culturas de gran parte del mundo en procesos de colonialismo interno y externo” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996, p. 437)⁷³. Esta imposición monolingüe ocasionó la desvaloración de las lenguas originarias y en consecuencia la invisibilización del bilingüismo o multilingüismo que aquí se discute.

Lo contrario ha sucedido con aquellos cuyo bilingüismo o multilingüismo incluye sólo lenguas dominantes como el español, francés, inglés entre otras; la relevancia del uso de estas lenguas radica en los fines o contactos que se pueden lograr a través de ellas, tales como “comercio” (*trading patterns*), “viajes al extranjero” (*foreign travel*), “industrias multinacionales” (*multinational industries*), medios de comunicación, estereotipos físicos de ciertas culturas y otros más. Por esa razón, “es obvio el interés nacional de cada país en invertir

⁷² “Recientemente se le ha otorgado estatus oficial al lenguaje de señas en Finlandia y Uganda” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996, p. 443).

⁷³ Traducción personal del inglés: *The monolingualism that speakers of spreading languages such as Spanish, French, and English attempted to impose in their empires has had devastating effects on the languages and cultures of huge parts of the world in processes of internal and external colonialism.*

en la educación de lenguas extranjeras para propósitos externos e internacionales” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996, p. 445)⁷⁴.

El cambio de perspectiva de un monolingüismo impuesto hacia un multilingüismo deseado predomina sólo para las lenguas dominantes como una estrategia para producir a “un sujeto neoliberal⁷⁵ que encaje en el contexto político y económico de nuestro actual periodo sociohistórico” (Flores, 2013, p. 501)⁷⁶. Más no como una forma de reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística y cultural del mundo, la cual por supuesto debería incluir y valorar a las lenguas originarias; sin embargo, es claro que todo tiene que ver con los fines políticos y económicos de la hegemonía neoliberal.

El cambio significa abandonar los constructos de la lengua estática... en favor de constructos lingüísticos más fluidos pensados para estar relacionados más apropiadamente con las necesidades de nuestra sociedad global... Dentro de este marco, el sujeto ideal cambia de [ser] un usuario monolingüe de una lengua nacional estandarizada hacia un usuario dinámico de prácticas lingüísticas fluidas. En resumen, la fluidez lingüística que alguna vez fue posicionada como inferior e indeseable es ahora posicionada como ideal. La pregunta que queda es qué ha llevado a este cambio epistemológico y qué relación tiene este cambio con las demandas de una economía política neoliberal (Flores, 2013, p. 509)⁷⁷.

De acuerdo con lo que estos autores discuten, el bilingüismo o multilingüismo es ahora una habilidad deseada para todas las personas; sin embargo, ya se ha dejado claro que no sucede lo mismo cuando el multilingüismo incluye lenguas originarias. Por mencionar un ejemplo, la docente tseltal 6 indica que habla tseltal como L1, aprendió el español como L2, y tiene conocimiento de tsotsil, el cual aprendió como L3; es una persona trilingüe, sin embargo, esta no es una fortaleza que le sea reconocida. Hornberger & Cassels (2007), indican que además del apego a la tierra y hablar la lengua materna, la discriminación que han experimentado figura entre

⁷⁴ Traducción personal del inglés: *It is also obviously in the national interest of every country to invest in foreign language education for external, international purposes.*

⁷⁵ Flores (2013) define al sujeto neoliberal como aquel que sirve a la agenda del neoliberalismo; lo cual es la “coalición de fuerzas institucionales para apoyar el libre flujo del capitalismo en formas que benefician corporaciones transnacionales y élites económicas” (p.503). Traducción personal del inglés: *neoliberalism can be understood as the coalescing of institutional forces in support of the free flow of capitalism in ways that benefit transnational corporations and economic elites.*

⁷⁶ Traducción personal del inglés: *a neoliberal subject that fits the political and economic context of our current sociohistorical period.*

⁷⁷ Traducción personal del inglés: *The dynamic turn means abandoning static language constructs...in favor of more fluid linguistic constructs thought to be more appropriately matched to the needs of our global society...Within this framework, the ideal subject position shifts from a monolingual user of a standardized national language to a dynamic user of fluid language practices. In short, the linguistic fluidity that was once positioned as inferior and undesirable is now being positioned as ideal. The question remains of what has led to this epistemological shift and what relationship this shift has to the demands of a neoliberal political economy.*

los tres factores más mencionados por un grupo de estudiantes cuando les preguntaron lo que significaba para ellos ser indígena.

Nuevamente se menciona la discriminación hacia los pueblos originarios y sus hablantes con el único objetivo de convocar a que se reflexione acerca de las capacidades admirables que ellos tienen, las cuales lejos de ser reconocidas han sido menospreciadas por los “otros”, cuyas habilidades lingüísticas en la mayoría de los casos, se limita únicamente al uso del español. Dicha discriminación ha generado la pérdida de la lengua en muchos contextos familiares, en donde se debe mencionar que hay padres de familia que han decidido no enseñar su lengua originaria a sus hijos para protegerlos de las acciones discriminatorias mencionadas. Así lo menciona una docente quechua (en Hornberger & Cassels, 2007):

No he tenido muchas dificultades en ser bilingüe de repente porque parece que... he sido bilingüe de cuna. Mi papá no quería que hablemos quechua-ellos nos hablaban en castellano, pero ellos no han previsto que en el contexto había quechua, entonces quechua ya sabíamos (p.522).

En el caso de los docentes de LO, a pesar de las condiciones poco favorables para sus lenguas maternas encontraron en ellas un valor significativo y gracias a eso hoy pueden enseñarlas. La maestra tseltal 6 manifiesta que su interés en el aprendizaje de otra lengua originaria fue el reconocimiento de su valor y de las interacciones que podría tener si aprendía otra LO. Interés que definitivamente no tiene relación con los propósitos que se plantean para el multilingüismo deseado en el sujeto ideal neoliberal:

[La interacción con el pueblo tseltal] fueron otras de las causas para darle importancia no sólo al tseltal sino a las otras lenguas originarias, así que decidí conocer sobre la gramática tsotsil y convivir más con ellos porque decidí aprender el tsotsil. Con el paso de los años me percaté de las ventajas de dominar dos o más lenguas, que con ello podemos entender nuestro actuar y nuestro mundo para generar conocimientos, entender lo que “somos”, quiénes somos así como ver el capital cultural que se tiene con la lengua “materna” y lo que se llega a tener al aprender otras (docente tseltal 6).

Las habilidades que los docentes han desarrollado son más profundas que las que se pueden aprender en un curso pues la mayoría de ellas han tenido que ver con las vivencias y con decisiones determinantes para la vida de cada uno de los docentes. Así también, ya en el camino de la docencia han tenido que desarrollar otros conocimientos como el de las variantes lingüísticas que se menciona en el siguiente apartado.

4.2.3. Conocimiento de las variantes lingüísticas

Además del conocimiento de la lengua originaria y del bilingüismo invisible que se discute en los apartados anteriores, los docentes también mencionaron que el conocimiento que tienen sobre las variantes de su lengua es una fortaleza en la región ELO. La propuesta de normas lingüísticas que

hace el INALI (en Díaz et al., 2011), argumenta que “cada norma de escritura está hecha para que puedan utilizarla personas de diferentes variantes de la misma lengua” (s.p.); lo cual da a entender que se ha acordado un sistema de escritura estándar para cada lengua. Sin embargo, aunque la escritura se haya unificado en un solo sistema (haciendo referencia a la publicación del INALI), el uso oral de la lengua siempre tendrá sus variaciones.

Si se recuerda, las variantes lingüísticas son definidas por el INALI (2008), como una forma de habla cuyas diferencias estructurales y léxicas son diferentes en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; así mismo, los usuarios de determinada variante desarrollan una identidad sociolingüística diferente a la de los usuarios de otras variantes. En la tabla 4 se hizo mención de las variantes que se reconocen para el caso del tsotsil, las cuales son siete (del este alto, del noroeste, del norte bajo, del centro, del este bajo, del norte alto, de los Altos); en lo que respecta al tseltal, se han contado cuatro variantes (del occidente, del norte, del oriente, y del sur) (INALI, 2008). La clasificación que el INALI ha hecho tiende a reducir la existencia de variantes en la práctica, pues entre las comunidades lingüísticas existen más diferencias que se ven invisibilizadas al hacer esta clasificación en función de los puntos cardinales; para muestra véase el siguiente caso del tsotsil:

Hay tanta diversidad lingüística en Chiapas, solamente por comentar un ejemplo, es el caso del tsotsil, es una lengua, pero la misma lengua tiene diversidad de variantes dialécticas; el tsotsil de Chamula y el tsotsil de Zinacantán, aunque quedan muy cerca geográficamente hay una diferencia dialectal, al igual que en Larráinzar, en San Pedro Chenalhó, el tsotsil de Huixtán, el tsotsil de Venustiano Carranza, el tsotsil de Jitotol, el tsotsil de Huitiupán, de Simojovel, solamente en tsotsil habrá entre nueve o diez variantes dialectales... de verdad que es rico, a mí me fascina conocer de todas las variantes, es algo que también enriquece a uno como persona (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014).

Esta situación seguramente sucede con las variantes de las otras lenguas originarias; aun así los docentes están de acuerdo en la importancia de conocer todas las posibles variantes que se pueden hallar sobre la lengua que enseñan: “el dominio de las variantes dialectales es importante para poder enseñar, no sólo la variante de donde venimos sino también la de otros pueblos o municipios” (equipo 2). De la misma forma el equipo 6 afirma lo siguiente:

Un docente de lenguas debe de conocer las otras variantes... y así, sí voy entendería cómo lo dicen en otros municipios... En el caso de las variantes, nosotros sí coincidimos pero seguramente para otros es una debilidad; por ejemplo, un maestro que sí sabe y conoce de la lengua pero que cada vez que trabaja, nada más enseña una variante, eso sería una debilidad, pero en nuestro caso, coincidimos en que es una fortaleza (Equipo 6).

Tal y como el equipo 6 lo señala, mientras que algunos docentes perciben el conocimiento de las variantes lingüísticas como una de sus fortalezas; desde otro ángulo es concebido también como un problema docente; así lo declara uno de los ex-secretarios académicos:

El problema que hemos visto con los profes es que se casan con una sola variante porque falta este conocimiento de las variantes dialectales y este es un problema que se enfrenta porque los estudiantes se quejan, cuál variante voy a aprender, Chamula, Zinacantán, de Larráinzar o de Huixtán, o de cuál; los estudiantes también se confunden por esa razón (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014).

El asunto de las variantes lingüísticas es otro gran reto para los docentes de LO, ya que en algunas ocasiones puede haber una diferencia considerable entre ellas, así lo señala Shilón (2011), quien hace una distinción entre la forma de escribir un mismo enunciado en tres variantes de la lengua tsotsil: “para decir: *Estamos comiendo al lado de la iglesia*, <<yakal chive’tikotik ta xokon eklixya>> variante de Zinacantán, <<Yolel chive’kutik ta xokon ch’ulna>>, de San Juan Chamula, <<Yakal chive’tutik ta tse’el ch’ulna>> de Huixtán”⁷⁸ (p.51).

Es posible observar que no es tan sencillo enseñar una lengua originaria, sobre todo cuando la lengua en cuestión tiene más variantes de las que han sido reconocidas, como el ejemplo del tsotsil que se ha mencionado. Aun con las lenguas que ya se han estandarizado y sistematizado desde hace muchos años como el inglés; las dificultades para su enseñanza existen cuando se trata de reconocer las diferencias entre sus posibles variantes como el inglés americano, el inglés británico, el inglés de la India, el inglés de Australia, etc. En este caso los estudiantes no se preguntan qué inglés voy a aprender, ya que regularmente se enseñan el inglés americano o el británico; sin embargo, también enfrentan dificultades cuando les toca desenvolverse en un contexto en donde se habla un inglés diferente al que aprendieron en la escuela.

4.2.4. Fundadores del sistema escrito

Además de los conocimientos oral y escrito, del bilingüismo funcional y del conocimiento de variantes que los docentes manifiestan tener; se puede apreciar que los docentes de lenguas originarias tienen una cualidad más que agregar a estos procesos que conforman su experiencia profesional, y es que muchos de ellos son fundadores de su sistema escrito. Es posible asegurar que esta característica es propia únicamente de los docentes de LO, ya que ningún docente de

⁷⁸ Las cursivas fueron copiadas de la cita original, es preciso aclarar que en la cita original el autor usa comillas en lugar de paréntesis quebrados (<< >>); sin embargo, al momento de entrecomillar aquí la cita, se hace repetitivo el uso de las mismas y se confunde con el uso de la glotal (apóstrofe), propio de la lengua tsotsil.

lenguas extranjeras de la actualidad puede sostener algo parecido, sobre todo si se considera la antigüedad con la que se han sistematizado esas lenguas.

Por ejemplo, en la creación de las normas más recientes de escritura tanto del tsotsil como del tseltal, se contó con la participación de los docentes tsotsil 1, tsotsil 4, tsotsil 7 (Díaz et al. 2011); y también de los docentes tseltal 1, tseltal 4, tseltal 5, y tseltal 7 (Pérez et al., 2011). En total participaron siete de los catorce docentes colaboradores de este estudio. Aunque estas normas se publicaron en 2011; los intentos por sistematizar la escritura para su enseñanza iniciaron desde mucho antes (la escritura con fines de evangelización inició desde la llegada de los españoles); el colaborador tseltal 4 hace un comentario acerca de estos intentos en los años noventa:

...se empezó a escribir en tseltal por parte del INI, se elaboró una cartilla que se llamó *Ahm-Ich*, que en español se llama *Ahm*-araña e *Ich*-chile. Primero se empezó a escribir en tseltal y en español con los antropólogos que trabajaban en el INI,...también con los tsotsiles que enseñan su lengua; así fue la enseñanza desde el año 1995 (docente tseltal 4).

De la misma forma antes del 2011 surgieron iniciativas como la sociedad de escritores indígenas Sna Jtzi'bjom, la cual “se ha mantenido desde 1983 como una asociación de actores, escritores, músicos, fotógrafos, videoastas y radiofonistas tzeltales y tzotziles procedentes de los Altos de Chiapas” (Leñero, 2013, s.p.). Esta asociación, en la que han participado algunos de los docentes colaboradores como tsotsil 6, inició “un proceso de toma de conciencia de la importancia de la escritura... [cuya intención] ya no era recuperar textos o publicar escritos etnográficos, ya que existen escritores con una creatividad propia desde su cultura” (s.p.); así lo reconoce Medina (en Molina, 2010).

Las lenguas indígenas se han mantenido principalmente a través de la tradición oral, por lo que la cultura escrita no es un aspecto característico de los pueblos originarios. En este sentido, es fundamental estar consciente de que cualquier apreciación que se haga al respecto del conocimiento de la lengua originaria que los docentes tienen, debe orientarse tomando en consideración los aspectos que ya se han mencionado, ya que “el carácter ágrafo de las lenguas indígenas de América diferencia la situación de enseñanza con respecto a las lenguas prestigiadas que tienen una larga tradición escrita. Por ello, es necesario reflexionar sobre la oralidad y la escritura en este contexto” (Brumm, 2010, p. 98).

Es preciso puntualizar que todo lo que han logrado los docentes de LO a lo largo de los años; principalmente aquellos que han escrito (poesía, cuentos, material académico, material didáctico, entre otros), merece reconocimiento y respeto, porque no sólo han levantado cimientos

de lo que hoy se conoce en la escritura de las lenguas originarias sino que también han promovido una nueva actividad cultural para su lengua y con ello están dejando un legado para la trascendencia de sus pueblos.

4.3. El conocimiento cultural: vínculo con la cosmovisión y el arte

El conocimiento cultural es un aspecto de gran relevancia para los docentes, o al menos eso es algo que se aprecia en el análisis que ellos hicieron en los talleres (ver anexo 7). En relación a este tipo de conocimiento los docentes concluyeron dos cosas: a) conocen los valores que la lengua involucra, y b) conocen el entorno cultural que rodea a la lengua. Antes de profundizar en las conclusiones de los docentes, es preciso dar cuenta de cómo ha sido conceptualizado el conocimiento cultural por algunos autores.

Con respecto a las lenguas modernas o extranjeras, el MCER (Consejo de Europa, 2001), menciona la existencia del conocimiento sociocultural, el cual se refiere al “conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (p. 100); en este caso, es necesario considerar que no todos los usuarios cuentan con este conocimiento previo a su contacto con la lengua meta. De acuerdo con el MCER, este tipo de conocimiento forma parte de los “conocimientos declarativos” o del “saber conocer” que se mencionan al principio de este capítulo.

Por otro lado Scollon y Wong (en Brumm, 2010), determinan cuatro aspectos fundamentales que conforman el conocimiento cultural, tales como la ideología (historia, visión del mundo, valores, creencias, y religión), la socialización (educación, aculturación, teorías de aprendizaje), las formas de discurso (funciones del lenguaje, comunicación no-verbal), y por último la organización social (relaciones de parentesco, el concepto del yo, relaciones de grupos, comunidad y sociedad).

Una perspectiva más acerca de los conocimientos culturales es la que plantea Limón (2007); este autor asegura que todos los conocimientos son culturales en tanto que moldean el modo de existir y por consiguiente, la vida de cada persona y del pueblo hacedor de cultura: “la vida humana es vida cultural (vida histórica y vida ubicada)” (p. 68). Los conocimientos culturales son entendidos como esos sentidos de existencia que a su vez se orientan por los significados, los cuales están determinados por los modos (condiciones) de vida trazados a partir de la trayectoria histórica del pueblo.

Se trata de conocimientos contruidos históricamente por los pueblos, generalmente en sus espacios, habitados como territorios ancestrales con los que están vinculados y de los que dependen, y que se expresan en una forma específica de existencia, en su modo particular de habitar y vivir en su mundo (Limón, 2007, p. 126).

Limón (2007), enfatiza que este tipo de conocimientos son necesariamente colectivos; debido a que el conocimiento que pertenece a un pueblo es social y por lo tanto es comprendido y transmitido entre los miembros de una comunidad. Esto no significa que sean conocimientos universales, pues cada pueblo ha vivido su historia de manera diferente y por lo tanto, sus formas de existir y de vivir en relación con el mundo son diferentes, lo que por ende lleva a la existencia de una sociedad diversa: “cada pueblo vive sus conocimientos, los articula y los significa de diferente manera según la constelación particular de su existir, precisamente en relación dialéctica con su propia cultura como resistencia a los discursos organizados en el contexto” (Limón, 2007, p. 127).

El conocimiento por sí solo implica una relación del individuo con su configuración semántica e ideológica, ya que de acuerdo con este bagaje es como ha de interpretar, comprender y proyectar las cosas que conoce. Es así como los conocimientos culturales implican lógicas de relación con el otro, con la naturaleza, con el entorno que rodea al ser humano, consigo mismo; relaciones que no quedan en una simple asociación de nombramientos, sino que crean vínculos⁷⁹ a partir de la reflexión y conllevan a pautar la existencia misma para emprender acciones conscientes: “la vida marcada por las memorias y los recursos de la cultura, el anhelo del futuro, como pauta y lógica de producción, reproducción y desarrollo de la vida” (Limón, 2007, p. 68).

Los comentarios y reflexiones que los docentes de LO hicieron, reflejan estos vínculos y sentidos que plantea Limón, en otras palabras, la cosmovisión que acompaña a cada docente en relación a la lengua que hablan; así como la importancia que para ellos tiene este tipo de conocimiento en su práctica docente. Por ejemplo el equipo 2 declara: “como miembros de un pueblo originario conocemos las raíces de los pueblos a través de nuestros abuelos, entonces podemos procurar el conocimiento no solo de la lengua en sí, sino también de la parte cultural”; por su parte el equipo 4 señala que “no es sólo enseñar lenguas originarias, sino también enseñar la parte cultural que son dos elementos fundamentales”; el equipo 6 agrega que para un docente de LO es importante “conocer el entorno cultural, conocer un poco qué significan los símbolos, la indumentaria para el pueblo, la cosmovisión que tiene cada pueblo”.

⁷⁹ “Nudos” que fortalecen las creencias y tradiciones transmitidas por una comunidad pre-existente (Limón, 2007).

En este sentido, la lengua no se considera como un instrumento sino como un atributo pues contiene una infinidad de sentidos y vínculos con la existencia del ser humano, ya que lo dota de significado “a sí mismo, al otro y al mundo” (Díaz-Corrales, 2002) y con ello forma su modo de vida; por lo tanto, su relación con los conocimientos culturales es muy clara. El uso que se le da a una lengua en los diferentes espacios de interacción, permite la transmisión de estos sentidos, los cuales son construidos, entendidos y sentidos⁸⁰ colectivamente. Las relaciones entre los hablantes y la emergencia de nuevos espacios, también permiten la creación y adición de nuevos sentidos en función de sus necesidades; de la misma forma, el uso de una lengua específica ante hablantes de otro grupo lingüístico o incluso de otra variante permite otro tipo de reflexiones, otros vínculos y otras pautas.

En el caso de los docentes de LO, los conocimientos culturales que ellos poseen han sido fundamentales para el proceso de enseñanza pues no sólo comparten su lengua sino también la cultura que los ha formado, la cual es auténtica y actual pues están en constante contacto y “socialización” con los pueblos originarios a los que pertenecen:

Nosotros nacimos en una comunidad con cultura originaria, entonces para nosotros eso es una fortaleza... estamos en la comunidad, nos involucramos con la comunidad, convivimos y hablamos con nuestros padres, entonces a través de la enseñanza fomentamos nuestra cultura, si vamos a la comunidad pues hablamos la lengua, estamos en constante socialización de la lengua originaria (Equipo 1).

La socialización que los docentes mencionan se refiere principalmente a su participación en las actividades que la comunidad realiza, la cual implica responsabilidades que tienen que cumplir independientemente de las actividades que realicen en la ciudad. De acuerdo con los docentes, las actividades culturales de la comunidad se rigen por la determinación de autoridades simbólicas (aparte están las políticas), las cuales son principalmente religiosas y son elegidas y respetadas por la misma gente del pueblo; los docentes reconocen como “cargo” a las responsabilidades que les son asignadas. Blumm-Martínez (2000) muestra una organización social similar en 12 comunidades indígenas de Pueblo, localizado en el estado de Nuevo México en Estados Unidos:

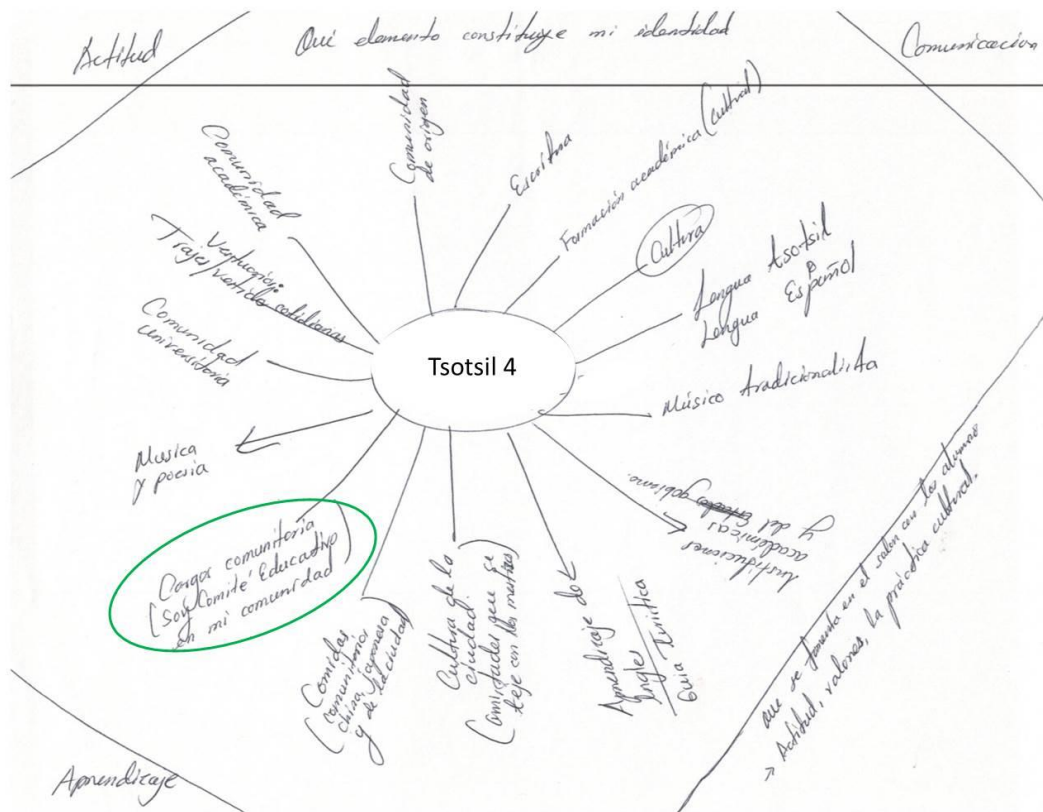
...12 comunidades de Pueblo han mantenido un gobierno tradicional dirigido por un liderazgo religioso. Cada año, los líderes religiosos determinan autoridades laicas. Las autoridades son responsables de todos los asuntos de la comunidad relacionados con el mundo exterior... Sin embargo, para poder hacer esto, ellos deben tener conocimiento sobre las tradiciones y creencias de la comunidad, y deben ser capaces de hablar la lengua fluidamente. Los principios de autoridad y aquellos que proveen las bases para la justicia del grupo están codificados en la lengua originaria... Este tipo de gobierno requiere compromiso y una gran cantidad de tiempo por parte de cada miembro de la comunidad. Cuando las autoridades son determinadas para un año de base, ellos

⁸⁰ Sentidos con el corazón, con las emociones.

deben dejar sus trabajos y otras responsabilidades para servir a la comunidad (Blumm-Martínez, 2000, p. 213).⁸¹

Esto no quiere decir que los docentes tengan un cargo en la comunidad permanentemente; sino que como lo muestra la cita anterior, son cargos que se les asignan en momentos determinados. No se tiene evidencia de que todos los docentes hayan tenido este tipo de experiencia; se sabe con seguridad que los docentes tsotsil 2, tsotsil 4 (ver figura 20) y tselal 2 sí han recibido este tipo de responsabilidad y por lo tanto, en algún momento dejaron sus actividades laborales para servir a su comunidad. No obstante, independientemente de que ocupen algún cargo o no, los docentes están en constante contacto con los pueblos originarios porque algunos de ellos tienen familia que aún vive en la comunidad o simplemente asisten a las actividades que la comunidad realiza.

Figura 20. Mapa mental sobre identidad elaborado por el docente tsotsil 4.



Fuente: Elaborado por el docente tsotsil 4.

⁸¹ Traducción personal del inglés: ...12 Pueblo communities have maintained a traditional government headed by the religious leadership. Every year, the religious leaders appoint lay governors. The governors are responsible for all tribal business with the external world... In order to do this, however, they must be knowledgeable about the traditions and beliefs of the community, and they must be able to speak their language fluently. Governing principles and those that provide the basis for tribal justice are all encoded in the native language. Furthermore, within the community, much of the tribal business is conducted through the native language... This form of governance requires commitment and a great deal of time from every member of the community. When governors are appointed on a yearly basis, they must leave their jobs and other responsibilities in order to serve the community.

En el caso del participante tsotsil 4, además de observar nuevamente la presencia de los aspectos que ya se han mostrado en los otros mapas, tales como la lengua, el origen, la cultura, las relaciones políticas e institucionales; también es posible apreciar nuevos factores como constituyentes de la identidad como el ámbito laboral, la formación académica, la vestimenta, la actitud, la comunicación, el aprendizaje, y los valores. El principal aporte de este mapa es la reconocimiento del “cargo comunitario” como parte de la identidad; en el caso del docente tsotsil 4, se observa que su cargo consistía en ser comité educativo en su comunidad.

Conocemos los valores culturales propios, se trata de mostrar nuestra comunidad, nuestras vivencias, nuestras culturas, conocemos la complejidad del estado, la diversidad cultural, desde Cancuc hasta los mames, hasta el último lugar de la sierra... no somos solamente los que estamos acá sino que conocemos el aspecto potencial lingüístico y cultural de nuestros pueblos (Equipo 3). El equipo 3, afirma que el conocimiento cultural que los docentes de LO defienden definitivamente puede ser considerado como un gran “potencial lingüístico y cultural”. Se puede determinar entonces que este conocimiento cultural es una característica colectiva única; es decir, que el total de docentes que hoy enseñan lenguas originarias tienen este vínculo constante con su comunidad, lo que fortalece el contenido de sus enseñanzas. No sucede así con docentes de otras lenguas, como las extranjeras, en donde muchos profesores carecen de este vínculo y participación en la comunidad hablante, dado que las comunidades hablantes de las lenguas que enseñan se encuentran en otros países; por lo tanto, los conocimientos culturales que la mayoría de docentes de LE tiende a compartir son más teóricos que vividos, aunque seguramente hay excepciones.

De lo anterior se puede inferir que algunos docentes de LO, los que cuentan con esta experiencia de “servir a la comunidad” son una fuente clave para compartir conocimientos significativos con los estudiantes; se cree así que en la Enseñanza de Lengua Originarias, la posibilidad para integrar los conocimientos culturales como un eje fundamental es amplia, ya que “todo acto de habla comunica los conocimientos culturales” (Limón, 2007, p. 138). Así pues, queda claro que no se puede separar la lengua de la cultura y por lo tanto no se puede separar a la cultura de su esencia, de su historia, y de su cosmovisión.

La relevancia que los conocimientos culturales tienen dentro de la Enseñanza de Lenguas Originarias es mucho más profunda y significativa de lo que pudiera parecer, sobre todo porque involucra la enseñanza de los sentidos y los vínculos que la conforman, porque además una lengua contiene otros lenguajes, verbales y no verbales, tangibles e intangibles, tales como la vestimenta, la música, las ceremonias, la comida, etc, aspectos que también se ven reflejados en

la representación de identidad que hacen los docentes de LO. Estos conocimientos han generado procesos particulares de producción artística y cultural que corroboran la cosmovisión de los pueblos originarios y consolidan la identidad regional de estos docentes.

4.3.1. Producción artística y cultural: docentes creadores

“Ko’ onuk xipas”
*Ko’ onuk xipas ta j-anil xik ti ta ik’e
k’u cha’al k’upil xka’i ti toyol kajale;
ko’ onuk xipas ta tz’irim choy ti ta vo’e
k’u cha’al bu xiyal ximuy ti ta nabe;
ko’ onuk xipas ta bankilal bolom ti ta banomile
k’u cha’al xipas ta jchabiej abnaltik;
ko’ onuk xipas ta uni Anjel ti ta toke
k’u cha’al jchabi li jch’un mantal ololetike;
k’u stu un mu jtosuk xipas o li’e,
ta no’ox jk’upin skotol k’atajemun
xkil jba ta jvayich, ta nopolajel.*

“Quisiera ser”
En el aire quisiera ser una veloz águila
para disfrutar las alturas;
en el agua quisiera ser un colorido pez
para viajar en los océanos;
en la tierra quisiera ser un modesto jaguar
para ser el guardián del bosque;
en las nubes quisiera ser un divino Ángel
para proteger a los niños inocentes;
como ninguno de estos puedo ser,
disfrutaré viéndome ser todos ellos
en mi sueño y en mi pensamiento
(Shilón, s.f.)

El ser humano tiene la capacidad de producir naturalmente; Kent (en Kent & Steward, 1992, p. 1) menciona que “hacer y crear son actos de esperanza, y así como la esperanza crece, nosotros dejamos de sentirnos arrollados por los problemas del mundo. Recordamos que nosotros –como individuos y grupos- podemos hacer algo acerca de esos problemas”⁸². Conviene entonces recordar la cita de Panikkar (2007), quien indica que “la verdadera libertad no consiste en manipular las posibilidades sino en crearlas” (p.225).

En este sentido, muchos de los docentes de LO colaboradores han sido parte de estos actos de esperanza y han aprovechado esa “verdadera libertad”; es decir que han sido creadores de obras de arte a través de la música y la literatura principalmente; es a partir de este

⁸² Traducción personal del inglés: *Doing and making are acts of hope, and as that hope grows, we stop feeling overwhelmed by the troubles of the world. We remember that we –as individuals and groups- can do something about those troubles.*

fundamento que se propone el concepto de “docentes creadores” para describir a los docentes que involucran la creación artística dentro de la conformación de su identidad. Este proceso de producción artística y cultural que se ha identificado entre los docentes de LO determina otra característica particular de la región ELO, ya que predomina en la mayoría de los docentes, por lo menos dentro de los colaboradores; sin embargo, aunque se pudiera considerar como una característica colectiva, no se recomienda considerarla como característica universal de todos los docentes de LO ya que debe haber excepciones. En uno de los talleres, los docentes tsotsiles argumentaron acerca de esta cualidad que poseen:

... los maestros de lenguas han trabajado mucho sobre creaciones literarias, publicaciones, ahí están los materiales publicados, es sólo acomodarlos de acuerdo a las necesidades...esto lo podríamos aterrizar de alguna manera, de manera colegiada, adecuando los cuentos, poemas y las narraciones existentes, porque ya están los materiales, sólo es cuestión de imaginarnos y usar nuestra creatividad como docentes (Equipo tsotsil).

Como se puede apreciar, los docentes no sólo reconocen la producción literaria existente sino que también ven en estos materiales un área de oportunidad para enriquecer sus clases de lenguas; es decir que este tipo de producción artística y cultural puede servir como un recurso didáctico. Además de la literatura que declaran producir los docentes tseltal 1, tseltal 5, tseltal 6, tsotsil 1, tsotsil 3, tsotsil 4, y tsotsil 6; entre los diferentes tipos de producción artística y cultural que ellos mencionan se encuentra la fotografía (docente tseltal 1), la música (docentes tseltal 3, tsotsil 4 y tsotsil 6), y la pintura (docente tsotsil 6); los otros docentes participantes de los talleres que no figuran como colaboradores de esta investigación, agregaron otros tipos de producción como la realización de videos, y teatro.

En el caso de los docentes de LO con los que se ha trabajado en esta investigación, se ha encontrado que más allá de las aulas han desarrollado actividades artísticas y culturales trascendentales; ya que sus actividades como músicos, poetas, literatos, o escritores les ha otorgado a algunos, importantes premios y reconocimientos en las áreas de narrativa, de ensayo, de poesía indígena, concursos generalmente promovidos por el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena (CELALI) (Desarrollo biocultural, 2016).

Con el permiso correspondiente se hace mención de los nombres de dos docentes, cuyos logros en el ámbito de la creación merecen reconocimiento, el primero es el maestro Manuel Bolom Pale, quien recientemente obtuvo el premio “Nezahualcóyotl 2016 Poesía Oral de

Literatura en Lenguas Mexicanas”⁸³ (Mandujano, 2016), el cual recibió en el Palacio de Bellas Artes; además en el 2004 obtuvo el premio en narrativa “Y el bolom dice”, “ganó el premio de ensayo indígena Pueblos y palabras” en el 2005, ganó el premio de poesía estatal indígena “*Pat O’tan*” en el 2008 y obtuvo la beca del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) en dos años consecutivos, 2010 y 2011 (Desarrollo biocultural, 2016).

El segundo ejemplo es la maestra Adriana López, quien recibió el premio de poesía estatal indígena “*Pat O’tan*” en el 2003, publicó el libro “*Jalbil K’opetik*” (Palabras Tejidas) en el 2005 y el libro “*Naetik*” (Hilos) en el 2011; participó como coautora del libro “*Xpulpun Sbek’tal Jch’ul Me’tik*” (La Luna Ardiente) en el 2009) y de la antologías literaria “*Ma’yuk Sti’ilal xch’inch’unel k’inal*” (Silencio sin frontera) en el 2011 y la colección de poesía “*¿Buch’u snainoj li vitse?*” (¿Quién habita esta montaña?) en el año 2013. Obtuvo la beca de “Jóvenes creadores” del FONCA en los periodos 2009-2010, 2012-2013 y 2016-2017, y recibió el Reconocimiento por su destacada trayectoria como escritora y poeta “ocosinguense”⁸⁴ en lenguas maternas otorgado por el H. Ayuntamiento Constitucional de Ocosingo, Chiapas, en el 2015 (A. López, comunicación personal, 22 de noviembre de 2016).

A pesar de que estas trayectorias artísticas que se han citado parecen ejemplares; en general, la producción artística indígena es poco reconocida; Ruíz (2013) considera que las obras producidas a través de la literatura indígena “han merecido menos atención y difusión porque no se las considera comprensibles en el idioma original” (s.p.); así también advierte que el reto de difusión es más difícil para estos escritores “si se considera que en México, en general, existen muy pocos lectores aun en español” (s.p.). Es claro que en todo proceso creativo existen tiempos buenos y tiempos difíciles o “tiempos oscuros”:

Supongo que estos tiempos son más o menos parecidos al invierno y al otoño tardío cuando las cosas no parecen tan brillantes y florecientes, pero encantadoras y dignas a su propia manera, una manera de despedida, como si las cosas se calmaran. Todas las hojas se han caído de los árboles – sólo quedan las vainas de las semillas, pero el viento está soplando y no podrán sostenerse mucho tiempo más. Después los árboles parecen como muertos. Sabemos que este es el principio de un proceso creativo muy profundo del cual surgirá la primavera y el verano. Y si puedes pensar en los momentos más difíciles de tu vida y puedes sentir que esos momentos forman parte de tu proceso creativo, aunque sean muy dolorosos (creo que debe ser doloroso para los árboles perder todas sus

⁸³ El premio Nezahualcóyotl de Literatura en Lenguas Indígenas se instituyó en 1993, en el marco del Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, declarado por la UNESCO con el propósito de reconocer y estimular la creatividad literaria de los escritores indígenas de México, así como contribuir al desarrollo de la literatura nacional, a través del reconocimiento de los creadores que han sobresalido por incorporar la riqueza expresiva de las lenguas y culturas indígenas, a los distintos géneros de la literatura moderna (Mandujano, 2016, s.p.)

⁸⁴ La palabra ocosinguense se refiere al gentilicio con el que se reconoce a la gente oriunda de Ocosingo, un municipio localizado en Chiapas, México.

hermosas hojas); entonces para mí, eso está realmente funcionando, realmente creando, es sólo que el producto aún no está terminado (Kent en Kent & Steward, 1992, p.92)⁸⁵.

Así pues, a pesar de los tiempos oscuros que los docentes han enfrentado en todos los ámbitos de su vida y también en el artístico y cultural, se cree que los docentes poseen en la creación un gran potencial. Lo ideal sería que se diera el reconocimiento por parte de todos, desde dentro de la región ELO y desde afuera; sin embargo, como bien indica Ruíz (2013) el desafío es grande. No obstante, debe reconocerse que la participación de algunas instituciones ha sido fundamental para el desarrollo de este tipo de actividades y producciones; tales como el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena (CELALI), La Unidad de Escritores Mayas Zoques A.C., *Sna Jtz'ibajom*, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras (Ruíz, 2011). Para conocer un poco más sobre la agencia de las instituciones en la región ELO se profundizará el tema en el siguiente apartado.

4.4. Institucionalidad

La existencia de la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 de manera formal no sería posible sin la existencia de las instituciones educativas, ya que son estas las que de alguna manera han permitido la inclusión de estas lenguas como asignatura en sus programas curriculares. Una vez entendido este punto, se considera preciso explicar a qué se refiere el concepto de “institucionalidad” que se discute en esta investigación; el uso de este concepto alude al hecho de que los docentes forman parte de un sistema institucional y por lo tanto, su forma de enseñanza se ve delimitada por lineamientos específicos que cada institución les requiere. Es importante reconocer sin embargo, que cada institución ha incluido la ELO por diversos intereses los cuales generalmente han sido políticos y esto mismo ha generado que esta “inclusión” se limite generalmente a representar un discurso.

La UNICH, por mencionar un primer ejemplo, cuenta con un departamento de lenguas cuyo objetivo general es el siguiente:

Fortalecer y revalorar las lenguas originarias mediante su enseñanza e investigación con la población estudiantil y docentes... que permitan la continuidad de los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos originarios mayas y zoque, y enseñar las lenguas: español e inglés

⁸⁵ Traducción personal del inglés: *I suppose these times are much the same as winter and late fall when things seem not so bright and flowery, but lovely and dignified in their own way, a retiring way, as things get quieter. All the leaves are gone from the trees –only the seed pods hang on, but the wind is blowing and they can't hang on very long. Then the trees look dead. We know this is the beginning of a very deep creative process out of which will come spring and summer. And if you can think of the most difficult moments of your life and you can feel those times to be part of the creative process, though very painful (I think it must hurt the trees to lose all their beautiful leaves), then that is, for me, really working, really creating, it just isn't yet the finished product.*

que permitan obtener en nuestros estudiantes alta formación de educación intercultural y bilingüe capaces de servir y dar soluciones a las necesidades sociales (UNICH, 2014).

Se habla de un fortalecimiento y aprecio de las lenguas originarias como un objetivo institucional; sin embargo, en el análisis que los docentes hacen se reconoce como una constante “el insuficiente apoyo de los directivos” y el limitado recurso con el que cuentan dentro de su área: “digamos que ya hay una creación del departamento de lenguas pero no hay suficientes materiales, no hay libros...”; de la misma forma también señalan otras inconformidades como reducción de horas para la asignatura de LO, exceso de reuniones en el horario de sus clases, eventos extraordinarios como la huelga sucedida en mayo de 2015 (ver anexo 3), funcionarios temporales que desconocen el modelo intercultural, burocracia; entre muchos otros factores institucionales.

Los docentes mencionan que el hecho de pertenecer a una institución puede ser una ventaja, sobre todo si es de tipo intercultural como la UNICH: “trabajar en una institución académica intercultural es una oportunidad porque en otras instituciones no creemos que haya mucha gente interesada en enseñar lengua en su espacio de trabajo” (equipo 3); sin embargo, también consideran que la institucionalidad puede representar un riesgo: “el sujeto se burocratiza o se institucionaliza, al institucionalizarse pierde esa reflexión, deja de percibir todo, sólo va y checa, cobra y listo” (Equipo 4).

Así también, es relevante destacar que el programa de estudios que ha diseñado esta institución para la Enseñanza de Lenguas Originarias se rige bajo el modelo de competencias (UNICH, s.f.):

El programa de lengua originarias bajo competencia... se basa en el enfoque metodológico comunicativo para desarrollar las habilidades de los (las) estudiantes en escuchar, hablar, leer, escribir y comprender aspectos culturales y cosmogónicos. La estrategia de enseñanza se basa en la interacción entre estudiantes de las lenguas originarias con la intervención del profesor, empleando diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje de manera funcional una lengua originaria de Chiapas para escuchar, conversar, escribir y que propicie la interculturalidad (p.1).

El planteamiento de las competencias surge desde un enfoque occidental; en el ámbito de la Enseñanza de las Lenguas general, el término de competencias hace referencia a los “conocimientos, destrezas y actitudes que desarrollan los usuarios de una lengua... y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales” (Consejo de Europa, 2001, p. XII). Brumm (2010) incluso generaliza la utilidad de las competencias para “todos” los docentes de lenguas: “a pesar de las muchas variantes que

podieran existir, hay un cúmulo de conocimientos básicos que le servirán a cualquier maestro. Hay una serie de competencias que son comunes a todos los profesores de lengua” (p. 13).

Ya se ha discutido previamente acerca de que la enseñanza de una lengua no se puede separar de la cultura; y con base a lo que se ha comentado acerca de los pueblos originarios, se entiende que en el área de la ELO la cosmovisión está siempre arraigada a sus hablantes. Resulta entonces difícil, asimilar esta visión de enseñar una lengua por competencias, sobre todo cuando el fundamento de las lenguas originarias no es competir, como lo corrobora Pando (en Yajvajel Vinajel, 2013, s.p.):

Te venden la idea de que entre más luchas mejor te va a ir en la vida, competencia, competencia, competencia, lo que esto te lleva a estar encarcelado de la propia competencia. Cuando tú fluyes dejas de luchar y cuando dejas de luchar ya entraste en el verdadero sentido del juego original (Pando, en Yajvalel Vinajel, 2013).

No obstante, es evidente que la planeación de estos objetivos ha sido determinada desde una fuente institucional y la “inclusión” de las lenguas en sus programas es mayormente discursiva. En el caso de la UNACH, se visitó el sitio de internet de la Escuela de Lenguas San Cristóbal en donde se ofrece la enseñanza de tsotsil y tseltal, y se pudo encontrar que no muestran información alguna sobre los cursos de LO que ofrecen para el público en general en esta institución; lo único que se observa es una pestaña denominada “Avisos departamento”, en donde como su nombre lo dice, se publican avisos relacionados con el Departamento de Lenguas (ver figura 21).

Figura 21. Menú del sitio de internet de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.



Fuente: UNACH (Noviembre de 2015).

Esto probablemente se debe a que los objetivos de esta escuela están enfocados en la enseñanza del inglés, por la licenciatura que ofrece (Licenciatura en la Enseñanza del Inglés); sin embargo, llama la atención que a la entrada de esta institución, la cual está a un costado de la entrada de la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena (EGAI), se muestran dos lonas pequeñas. La primera que oferta los cursos de las lenguas extranjeras francés, alemán, italiano e inglés; y la segunda que oferta los cursos de las lenguas originarias tsotsil y tseltal (ver foto 8).

Foto 8. *Oferta de idiomas en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal.*



Fuente: Fotografía tomada por Edrei González el 19 de marzo de 2015.

Lo que llama la atención en esta imagen es el discurso institucional que se percibe; aunque lingüísticamente lo que se interpreta es una “oferta” de los cursos de idiomas que la escuela contempla; extra-lingüísticamente pareciera que las lenguas extranjeras y las lenguas originarias son dos cosas distintas o distantes, que merecen estar en dos anuncios separados. Esta separación también es percibida al interior de la institución, ya que en las paredes es posible ver anuncios y posters en las diferentes lenguas extranjeras que ahí se enseñan, pero difícilmente se puede ver un anuncio en tsotsil y/o tseltal.

Si se consideran los antecedentes sobre el rezago y discriminación que las lenguas originarias y sus hablantes han sufrido a lo largo del tiempo; así como los enfoques educativos actuales que promueven la interculturalidad, esta “simple” imagen hace que se dude un poco acerca de que esta institución lleve a cabo una “inclusión real” con respecto a las lenguas originarias y a los docentes que enseñan estas lenguas.

Además de que las imágenes que se presentan en cada cartel tienden a reforzar ciertos estatus y estereotipos; en el caso del anuncio que se hace para las lenguas extranjeras, se puede observar el uso de monumentos destacados que representan a los países que hablan las lenguas que se ofertan y que refuerzan el estatus de prestigio que tienen las lenguas extranjeras. Por el contrario, en el caso del anuncio diseñado para las lenguas originarias, únicamente se usa la imagen de un monumento que representa a un indígena chamula; mediante lo cual, se invisibilizan todas las diferencias que pudieran existir entre el tsotsil y el tseltal y las ubica en un mismo esquema como si se tratara de dos grupos lingüísticos iguales.

Conviene aclarar que esto que aquí se discute parte de la impresión que se ha tenido al ver esta imagen en la entrada de la institución, al caminar por sus pasillos y ver que lo que predomina en la “decoración” de la institución son anuncios que aluden a las lenguas extranjeras y poco hay acerca de las lenguas originarias y su promoción para motivar a la gente a que las aprenda; sobre todo cuando el desinterés es una de las amenazas principales que los docentes de LO reconocen: “una de las amenazas que tenemos es el desinterés en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua” (Equipo 1), “una de las amenazas es la desvalorización de la lengua originaria” (Equipo 5).

En el caso de la Escuela Normal Larráinzar, de acuerdo con el tratamiento que le han dado a las lenguas originarias en espacios públicos (como su sitio de internet) y al interior de la institución como tal; es posible percibir que sí se le está dando este “espacio” tal como su objetivo lo señala:

Los talleres de lengua originaria tsotsil y tseltal, es un espacio para integrar elementos teóricos y prácticos, como una vía para reflexionar, reconocer, sistematizar, enriquecer e implementar los conocimientos y competencias de los estudiantes normalistas a través de sus experiencias socioculturales y académicas durante el desarrollo de la licenciatura (Escuela Normal Larráinzar, 2014).

No obstante, al ser una propuesta institucional contemporánea también se ve determinada por el enfoque de competencias que está de moda en la actualidad. En este sentido, la institucionalidad en la que se desenvuelven los docentes de LO hace que su tarea de enseñanza parezca aún más complicada; sin embargo, los docentes declaran estar conscientes de que en el proceder institucional ellos tienen una agencia limitada; es decir, que no hay mucho que puedan hacer al respecto porque los cambios que se implementan son “ordenes de allá arriba” (Equipo tsotsil). Saben que los lineamientos de la institución son difíciles de contradecir, aunque para ellos representen una amenaza: “algunas de las amenazas no las podemos enfrentar porque son

cuestiones de políticas institucionales, esas cuestiones de globalización por ejemplo, que dan mucho dolor de cabeza” (Equipo tsotsil).

En general, los docentes reconocen que la mayor amenaza para su labor docente está relacionada con la institucionalidad, ya que los intereses y políticas de la institución en la que colaboran van a condicionar su participación en la ELO. Por un lado comentan: “compartimos con los compañeros tseltales que la mayoría de las amenazas se pueden resumir...en que los maestros carecen de seguridad laboral... enfrentan cambios institucionales que repercuten en las horas de trabajo...” (Equipo tsotsil). Por otro lado, el mismo grupo de docentes argumenta: “la poca prioridad hacia las lenguas por parte de las instituciones podría ir a la par de la falta de seguridad laboral...una de las amenazas que nosotros no podemos resolver” (Equipo tsotsil).

De esta manera, el “oficio de ser maestro”; además de todos los aspectos que se han mostrado hasta este momento, se define también por su interrelación con otras dimensiones como la institucional (Pastrana, en Mercado, 2007). Al respecto se puede decir que la institución en donde labora el docente marca un tipo de escenario: “la realidad educativa en el salón de clases sólo la vivimos los profesores y alumnos, los contenidos programados en el currículo son parte del trabajo que se desarrolla en una institución” (Solano, 2007, p. 49). Por lo tanto, esto delimita un escenario institucional específico en donde se desenvuelve cada docente.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que una propuesta institucional solamente se lleva a la práctica por medio del trabajo de los maestros. Son ellos, y sólo ellos, quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto... Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional, así como las finalidades hacia las que tiende. Pero, a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean efectuarla. Es decir, que llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. Entonces, llevar a la práctica significa hacer una reinterpretación creativa del programa escolar. El programa opera en la realidad escolar sólo a partir de la actividad intelectual del docente (Solano, 2007, p.66).

Ya se ha visto que la institucionalidad es un factor que no sólo repercute en las condiciones laborales del docente, sino que es un factor que delimita los contenidos y formas de enseñanza que se han de ejecutar. Esto quiere decir, que si un docente trabaja en más de una institución se encuentra expuesto a otros tipos de escenarios en donde seguramente se trabaja con programas distintos, y se cuenta con alumnos, instalaciones, recursos, objetivos, colegas y otras condiciones diferentes.

4.5. Interinstitucionalidad

Antes de comentar acerca del término de “interinstitucionalidad”, conviene recordar una de las características que distingue a algunos de los docentes de LO, y es que colaboran enseñando lenguas originarias en dos o más instituciones; no en todos los casos se dedican completamente a la docencia sino que también tienden a desempeñar funciones diferentes en sus otros centros de trabajo. Los docentes que enseñan LO como L2 en dos de las IES seleccionadas para este estudio son tsotsil 1, tsotsil 2, tseltal 2 y tseltal 7; otros maestros también enseñan LO en otras instituciones como el CELALI y algunas Asociaciones Civiles (ver tabla 15).

Tabla 15. *Instituciones en las que laboran los docentes de tsotsil y tseltal.*

Tsotsil	Tseltal
UNICH-Escuela Normal Larráinzar	UNICH
UNICH-UNACH	UNICH-UNACH
UNICH	UNICH
UNICH	UNICH
UNICH-Escuela Normal Larráinzar	UNICH
UNICH-CELALI	UNICH
UNICH-CELALI	UNICH-Escuela Normal Larráinzar

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, dentro de las discusiones generadas con los docentes, ellos aseguraron dos aspectos que llevaron a plantear este concepto de “interinstitucionalidad”: a) algunos maestros laboran en dos instituciones a la vez, lo cual les permite comparar objetivos, programas y formas de ejecución docente, y b) varios de los maestros participan en eventos y proyectos externos a la institución en la que trabajan, los cuales sirven como oportunidades de socialización. Al respecto los docentes dicen: “sabemos que se enseña lengua en la UNACH, en la UNICACH y en otros espacios... eso creo que nos da fortaleza como actores en este escenario” (Equipo 2).

En este sentido, la “interinstitucionalidad” que se plantea en esta investigación, se entiende como la participación laboral de los docentes de LO en diversas instituciones, la cual puede ser considerada como una cualidad y como una ventaja para enriquecer sus tareas de enseñanza, tanto de forma individual como colaborativamente; es decir, que también podría aprovecharse para enriquecer la región ELO. Sin embargo, también podría ser una desventaja si se piensa en las limitaciones y riesgos que implica la “interinstitucionalidad”; esto quiere decir que los docentes que laboran en más de una institución tendrán que lidiar con los trámites administrativos, el carácter burocrático, los lineamientos institucionales, entre otros aspectos que cada una de las instituciones determine. Los docentes de LO reconocen este aspecto como una “oportunidad”: “en la cuestión de oportunidades tenemos la posibilidad de trabajos

interinstitucionales... considerando la experiencia del maestro de la normal, de la UNICH y otras instituciones pudiéramos compartir lo que sabemos acerca de la enseñanza” (Equipo 4).

A partir del lado ventajoso que se propone de la interinstitucionalidad, es posible asumir que los docentes de LO que laboran en más de una institución, tienen la posibilidad de que ellos mismos puedan ser una especie de “asesores externos”; ya que el trabajo que desarrollan en una institución puede servir para contribuir a la solución de algún problema en la otra institución o viceversa. La oportunidad que tienen estos docentes de compartir sus experiencias con más colegas en una u otra institución representa una ventaja considerable, ya que además de permitirle un aprendizaje más amplio, le da la pauta de observar el desarrollo de su actividad docente en escenarios diferentes. Díaz (2009) explica la relevancia de contar con un “asesor externo”:

Es conveniente la construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula. En algunas instituciones se ha observado cómo se modifican positivamente los comportamientos de los docentes cuando éstos pueden discutir el tema. A veces, a partir de la presencia de un asesor externo a la institución se encuentran vías de solución a un conjunto de problemas de enseñanza de una temática particular. Y, sobre todo, se han observado los efectos que tiene este intercambio en la modificación de las prácticas educativas (p. 75).

Así también, se cree que el docente de LO que trabaja en más de una institución, puede convertir su experiencia en una de las instituciones en aportación para la (s) otra (s). En otras palabras, trabajar en dos o más instituciones permite al docente tener dos o más perspectivas acerca de su labor y sus formas de ejecución; por lo tanto, se convierte en un agente que puede transportar experiencia de una institución a otra. De esta forma, esta característica de interinstitucionalidad se visualiza como una cualidad y como un área de oportunidad para que el docente complemente su práctica a través de los diferentes planteamientos institucionales en donde desempeña su labor; a través de lo cual puede contribuir también a la práctica de sus colegas en el compartir del conocimiento y experiencia que le pueda brindar la otra institución.

4.6. Multi, pluri e interdisciplinarietà

Para empezar es importante aclarar la percepción de ciertos conceptos, entre ellos los que dan título a este apartado. Max-Neef (2004), determina que la disciplina “representa especialización en aislamiento” (p. 3); lo mismo que Morin (1992), quien considera que la disciplina instituye “la división y la especialización del trabajo” (p. 1) en el campo del conocimiento científico. En este sentido, las ciencias fijan ciertos límites de acuerdo a sus características particulares: “una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella se constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por

las teorías que le son propias” (p.1). Así pues, se debe tener claro que una disciplina no es lo mismo que una profesión, al respecto Nieto-Caraveo (1991), menciona dos aspectos importantes:

[Primero:] Una profesión no utiliza... una sola disciplina, ni lo hace en el mismo nivel teórico, metodológico o técnico... Si bien una profesión también posee un cuerpo común de técnicas que la caracterizan, estas suelen variar según la realidad concreta que debe abordar cada sujeto, y por ello es prácticamente imposible que un currículum aporte todos los elementos necesarios para una práctica profesional particular... [Segundo:] una disciplina no es utilizada por una sola profesión, o por un solo currículum, ni su utilización se da al mismo nivel conceptual... Así, diferentes campos profesionales y curriculares comparten determinados enfoques teóricos, metodológicos o técnicos de algún campo disciplinario, mientras difieren en otros. Una disciplina se construye fundamentalmente a través de la investigación científica, conformando un campo disciplinar con un sistema de relaciones que también tiene importantes diferencias con otros campos (p. 5).

Concretamente si se considera que la docencia es una profesión, lo que Nieto-Caraveo argumenta es que, para poder enseñar no se requiere de una sola disciplina, que se caracteriza por un “cuerpo común de técnicas”; sino más bien de un “campo disciplinar”, el cual cambia de acuerdo con “la realidad concreta” y que a su vez conforma “un sistema de relaciones” con otros campos. Este argumento refuerza el planteamiento que se ha hecho sobre considerar a la docencia como una región socio-epistémica.

Para empezar Hordern (2015) nombra a las disciplinas particulares como “singulares”; en términos de Hordern (2015), la discusión de Nieto- Caraveo se entendería de la siguiente forma: para poder enseñar no se requiere de un solo “singular” que se caracteriza por “estructuras y lenguaje especializado”; sino más bien de una condición “social y epistémica”, lo cual cambia de acuerdo con el “contexto” y que a su vez conforma un proceso de “selección, apropiación y transformación del conocimiento”.

Las relaciones diversas que se han generado entre las disciplinas han determinado la emergencia de otros conceptos como la multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Por un lado, la multidisciplinariedad se refiere al hecho de que un mismo individuo se prepare en múltiples disciplinas, sin que necesariamente tenga que mezclar ambas en su desempeño laboral (Max-Neef, 2004). Como ejemplo, se puede mencionar el caso del docente tsotsil 5, quien estudió comunicación intercultural y posteriormente se especializó en política y gestión pública; su actual desempeño como docente no le exige una “cooperación” entre estas dos disciplinas (ver figura 22).

Figura 22. *Representación de la multidisciplinariedad en los docentes de LO.*



Fuente: Elaboración propia. Modelo tomado de Max-Neef (2004).

La pluridisciplinariedad en cambio, sí exige la cooperación entre las disciplinas; sin embargo, no necesariamente demanda una coordinación, lo más común es que esto suceda “entre áreas de conocimiento compatibles entre sí” (Max-Neef, 2004). El caso de tsotsil 6 es un ejemplo de esto, ya que se especializó en antropología y posteriormente en educación y diversidad cultural; su actual desempeño como docente es el espacio en donde surge esta cooperación entre disciplinas (ver figura 23).

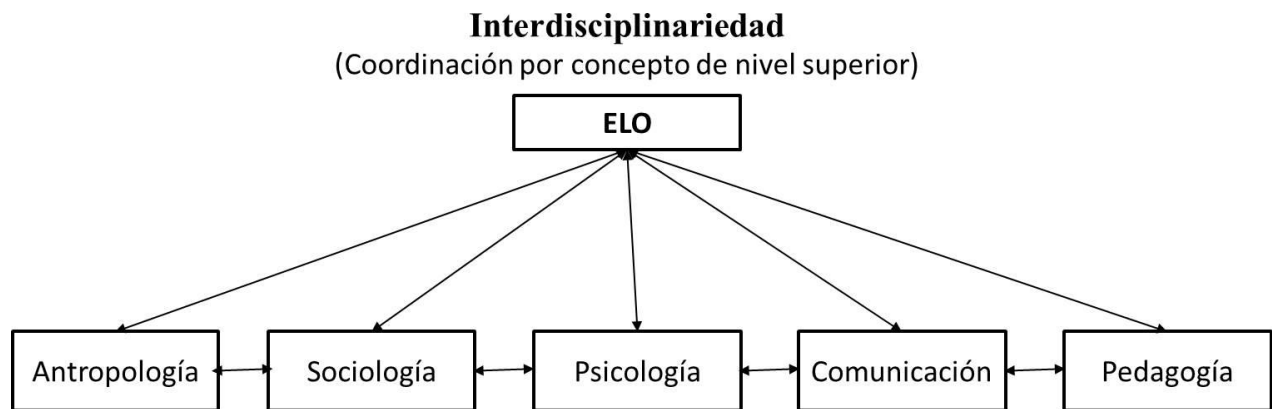
Figura 23. *Representación de la pluridisciplinariedad en los docentes de LO.*



Fuente: Elaboración propia. Modelo tomado de Max-Neef (2004).

La interdisciplinariedad ha sido más discutida entre los intelectuales como Max-Neef (2004), quien concibe la relación interdisciplinar como aquella que implica una interacción de diferentes disciplinas pero en función de ciertos niveles jerárquicos (ver figura 24). Por su parte, Morin (1992) indica que este tipo de relación puede ir desde algo muy simple como “que diferentes disciplinas se sienten en una misma mesa, una misma asamblea” (p. 9) afirmando sus propias realidades en relación con la de los otros presentes; hasta algo más relevante que implique un “intercambio y cooperación” cuyo resultado tenga mayor impacto. Es necesario puntualizar que según Nieto- Caraveo (1991), la interdisciplinariedad no busca la disolución de las disciplinas, sino la interacción entre ellas; por lo tanto “la interdisciplina es posible en la medida en la que cada disciplina tenga ‘sustancia’ que aportar” (p. 6). Esta autora también considera que la interdisciplinariedad puede ser un medio útil para el enriquecimiento de una práctica profesional, más no debe ser considerado como un fin, una meta o un nivel que se tenga que alcanzar.

Figura 24. Representación de la interdisciplinariedad en la Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO).



Fuente: Elaboración propia. Modelo tomado de Max-Neef (2004).

De acuerdo con los planteamientos anteriores; la interdisciplinariedad es un aspecto más colectivo, pues no sucede en un solo individuo como pudiera pasar con la multi y la pluridisciplinariedad. En la figura 24 se ha tratado de representar cómo se concibe la interdisciplinariedad en la Enseñanza de Lenguas Originarias; se reconoce como disciplinas a las diferentes áreas en las que cada uno de los docentes se formó, es decir antropología, sociología, psicología, comunicación, pedagogía, y otras disciplinas que no se incluyeron en el gráfico tales como educación y diversidad cultural, educación intercultural, lengua y cultura, entre otras. Como se puede observar en la imagen, la región ELO que aquí se propone, puede considerarse como una región socio-epistémica interdisciplinar.

La diversidad de formaciones académicas en la mayoría de los docentes indica que podrían ser considerados sujetos multi o pluridisciplinares; y su participación en el desarrollo de diversos proyectos que tienen fines no sólo didácticos (manuales y otros materiales) sino también académicos (artículos, publicaciones, etc.), artísticos (poesía, música, etc.), políticos (la conformación de sindicatos), entre otros; son aspectos que muestran la presencia de esa “interacción entre disciplinas, de ese intercambio y cooperación” que caracterizan a la interdisciplinariedad. Los docentes de LO también identificaron la presencia de la interdisciplinariedad en esta área de enseñanza:

Tenemos una formación, en cierta manera nos hemos estado involucrando en una formación con habilidades gramaticales o ciertas habilidades que nos permiten fortalecer nuestra enseñanza de lenguas originarias y tenemos una profesión, hay algunos que somos antropólogos, somos de informática, somos educadores, esa parte la tenemos que saber aprovechar... enseñamos y también hacemos investigación... Los trabajos interdisciplinarios se generan porque tenemos diversas

formaciones y la cuestión disciplinaria nos da este tipo de trabajo y el intercambio de ideas (Equipo 4).

Lo interesante de este argumento es que surgió sin haber hecho alguna revisión teórica sobre el tema de la interdisciplinariedad (al menos no como parte de las actividades que se realizaron con los docentes de LO); fue así como los mismos docentes indicaron que consideran que la Enseñanza de Lenguas Originarias es un espacio interdisciplinario. También concluyeron que: a) la mayoría de los maestros cuenta con una preparación académica de nivel de posgrado; la cual es diversa y aunque no está relacionada con la enseñanza de las lenguas, les ha servido para fortalecer su ejecución docente, b) son capaces de realizar trabajos interdisciplinarios, y c) algunos docentes realizan actividades artísticas y culturales como poesía, música, ceremonias tradicionales, entre otras, que complementan su enseñanza.

Como se puede apreciar, para los docentes de LO el hecho de tener formaciones diversas ha representado un aspecto positivo; lo cual puede ser considerado como una ventaja para trabajar en futuros proyectos. Nieto-Caraveo (1991) sugiere que la mejor forma de aprovechar la interdisciplinariedad es trabajar “alrededor de un objeto de estudio concreto” (p.7), que en este caso sería la Enseñanza de Lenguas Originarias; tomando en cuenta dos aspectos: a) el trabajo interdisciplinario, globalizado y contextualizado, y b) el trabajo disciplinario, especializado y concentrado en la realidad escolar. Se recomienda que para que este tipo de trabajo sea fértil no basta con los aspectos mencionados en este apartado; sino que también se deben tomar en cuenta todos los otros factores políticos, sociales, económicos, e institucionales, que como ya se mencionó, son los que delimitan las prácticas de enseñanza de acuerdo con sus propias características, intereses y dinámicas.

Capítulo V

**Ausencias y necesidades actuales
en la región ELO: Tsotsil-Tseltal como L2**

CAPÍTULO V

5. AUSENCIAS Y NECESIDADES ACTUALES EN LA REGIÓN ELO: TSOTSIL-TSELTAL COMO L2

De acuerdo con lo que los maestros colaboradores señalan, además de haber desarrollado conocimientos y habilidades que han sido útiles para desempeñar sus tareas en la enseñanza de LO, también han enfrentado la ausencia de factores que limitan su desempeño. Lo que en esta investigación se propone como “ausencias”⁸⁶ surgió de la discusión que los colaboradores hicieron acerca de sus debilidades en cuanto a su ejecución docente; sin embargo, en la mayoría de sus observaciones ellos mencionan la expresión “nos falta”, lo que significa que, en función de su propio esfuerzo, eventualmente podrían “tener” los aspectos que mencionan ausentes en este momento.

En una segunda parte de este apartado se presenta lo que los docentes identifican como las necesidades más indispensables para que su desempeño, así como la región ELO trasciendan; las cuales no dependen directamente de su preparación académica, de su experiencia profesional o de su ejecución docente; sino de factores externos que son determinados principalmente por las instituciones políticas, educativas y sociales. En los apartados siguientes se presentará y discutirá con más detalle los hallazgos al respecto de estos tres temas.

5.1. Ausencias en la ejecución docente de LO como L2

Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo, los docentes que actualmente enseñan lenguas originarias como segundas lenguas, tanto los de Chiapas como los de otros lugares, enfrentan dificultades relacionadas con el área de la enseñanza en sí, pero también relacionadas con su propio desempeño. Aquellos factores que aquí se consideran como ausencias han surgido de las situaciones que la misma práctica les ha presentado, por lo que el hecho de que hoy en día enfrenten estas dificultades no es responsabilidad de ellos sino de las circunstancias y de algunas implementaciones políticas e institucionales.

Además de lo que ocurre en el aula, el profesor de lengua indígena tiene que enfrentar otras tareas que implican muchas otras habilidades. La falta de infraestructura, de libros de texto y de programas institucionales obligan al profesor a elaborar materiales de enseñanza y de evaluación, a planificar, dosificar, secuenciar contenidos, además de cumplir con los innumerables trámites de una organización educativa burocratizada (Brumm, 2010, p. 96).

Los factores que Brumm menciona son parte de las dificultades que hoy en día existen en la región ELO, los cuales se deben principalmente a que no se previeron los escenarios posibles ni

⁸⁶ Una ausencia se entiende como la falta o privación de algo (RAE, 2015).

se procuró la preparación de los docentes que estarían a cargo de enseñar estas lenguas; los docentes confirman esta situación:

Una de las debilidades es la escasa capacitación en la enseñanza de lenguas, es algo que a nosotros nos urgía porque la mayoría de nosotros nos hemos formado en otra cosa o hemos tomado quizá algún curso de la enseñanza de las lenguas, pero como tal no hemos tenido una capacitación de cómo enseñar la lengua originaria (Equipo 6).

En relación a este apartado, se ha decidido presentar como ausencias aquello que los docentes mencionaron como debilidades, con la intención de que en algún momento sea considerado, ya sea por otros docentes de lenguas (originarias o extranjeras), por las instituciones que enseñan LO, por las instituciones que implementan políticas educativas y lingüísticas, o en el mejor de los casos, por aquellas instancias que pudieran promover programas de formación o profesionalización para docentes de LO como L2.

Es importante aclarar que ahora que los docentes ya están encaminados en la Enseñanza de Lenguas Originarias, no están exentos de responsabilidad sobre su preparación para mejorar su desempeño, por lo que se puede decir que el primer paso por parte de ellos ha sido dado; es decir, que han reconocido la existencia de dificultades. Además de esto, se considera admirable la disponibilidad que los docentes tuvieron para compartir sus dificultades, ya que no sólo se requiere valor sino que también confianza para admitir aspectos que pudieran afectar la seguridad en uno mismo, tanto personal como profesional. Por tal razón, se reconoce el valor que se encuentra en el hecho de que ellos mismos identificaran su lado “frágil” y que lo compartieran tanto con sus colegas, así como con este estudio; el cual sin duda será una contribución a los otros docentes de LO que pudieran leer estas líneas.

5.1.1. Ausencia de conocimientos y estrategias didácticas

Con respecto a este tema, los docentes reconocen una falta de conocimientos sobre metodologías y estrategias didácticas, al respecto se identifican dos argumentos colectivos: a) “nos faltan estrategias y didácticas para la enseñanza aprendizaje, cada maestro se inventa sus propias estrategias pero hace falta un trabajo de socialización para... encontrar una estrategia que nos ayude a enseñar mejor” (equipo 2), y b) “en las debilidades pusimos lo que es la falta de metodología de la enseñanza” (equipo 3). Los docentes señalan que además de conocer las estrategias didácticas, también se debe distinguir el tipo de conocimiento que se va a enseñar:

Como grupo analizamos que hay poco dominio y conocimiento en cuanto a la didáctica... aquí es muy importante distinguir cuando hablamos o enseñamos para los que ya tienen el dominio de la lengua materna y para los que van a adquirir una segunda lengua... es necesario saber desde qué campo abordamos la lengua, como objeto de estudio o como medio de comunicación (Equipo 5).

El equipo 5 distingue entre una serie de temas relacionados con la lengua que se involucran en la didáctica: LO como L1 y LO como L2, LO como objeto de estudio, LO como medio de comunicación. En este sentido y con referencia a la falta de metodologías y estrategias que los docentes señalan, es preciso iniciar este apartado en el entendido de que existen diversas metodologías, estrategias didácticas y enfoques posibles para enseñar una lengua (Consejo de Europa, 2001).

Es fundamental estar consciente de que no existe un método correcto o incorrecto, debido a que los métodos funcionan de acuerdo con las circunstancias en las que son implementados; cualquier resultado de aprendizaje se ve determinado por una serie de aspectos políticos, económicos, sociales, institucionales, entre otros que ya se han mencionado, incluso por factores ambientales y otras situaciones que se encuentran fuera del alcance del docente. Por lo que se considera pertinente estar abierto a la implementación de las estrategias que sean posibles hasta encontrar las que mejor funcionen para el contexto donde se enseña, sin cerrarse a probar nuevas estrategias eventualmente (“ensayo y error”).

Un principio metodológico fundamental... ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que puedan entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de métodos y materiales (Consejo de Europa, 2001, p. 141).

Con respecto a estos métodos “eficaces” que sugiere el Consejo de Europa (2001); para este momento de la Enseñanza de Lenguas Originarias, aún no se puede nombrar ningún método como “eficaz”, porque “sabemos que no hay métodos precisos para enseñar lenguas originarias” (M. Domínguez, comunicación personal, 5 de abril de 2014). Se reconoce también que “no se ha trabajado mucho en cuanto a los materiales didácticos ni metodologías para la enseñanza de las lenguas [originarias], no hay un libro que me diga: método general para aprender tsotsil o el método básico para aprender tsotsil” (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014).

Aunque sí existen dos manuales muy populares entre los interesados en aprender tsotsil “*Chano Bats’i k’op*” y “*Chano Bats’i k’op. Totsil para principiantes*”, ambos elaborados por Mariano Reynaldo Vázquez López⁸⁷; quien además de ser docente, es escritor y poeta maya

⁸⁷ Mariano Reynaldo Vázquez López es un escritor y poeta maya tsotsil, originario de Shulvó, municipio de Zinacantán, Chiapas. Es Licenciado en Pedagogía (Universidad Maya) y maestro en Educación y Diversidad Cultural (UPN). Ha publicado tres libros, “*Chano Bats’i k’op-Tsotsil para principiantes*” en 2014, “*Chano Bats’i*

tsotsil. No obstante, tales manuales como bien asegura Gómez en el párrafo anterior, no contemplan alguna metodología para la enseñanza de esta lengua, sino que más bien son guías de aprendizaje. Aun así es importante reconocer el trabajo que este autor ha logrado a través de estas publicaciones.

Es notorio que aún no se cuenta con métodos elaborados con aportes teóricos para la enseñanza de lenguas originarias (tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal ni zoque) del Estado como L2 (para no hablantes de estas lenguas); por lo general, los docentes o responsables del grupo de alumnos se basan en las experiencias empíricas de acuerdo con las necesidades e intereses de los grupos e instituciones. Por ello, refleja una preocupación de cómo facilitar la enseñanza de estas lenguas y crear recursos didácticos (Shilón, 2011, p. 49).

Dentro de las metodologías para la enseñanza de lenguas originarias que se conocen actualmente, se menciona el enfoque comunicativo que propone la UNICH (UNICH, s.f.) así como la Escuela Normal Larráinzar (2013) en sus respectivos programas de lenguas originarias. Brumm (2010) explica que las “herramientas indispensables para conocer y aplicar” este método requieren de “ubicar la competencia lingüística dentro de un ámbito más amplio, dentro de la competencia comunicativa, asignar a la lengua su lugar dentro de la comunicación, ver su funcionalidad e intencionalidad, reconocer que hablar es actuar” (p.93); sin embargo, es relevante destacar que este tipo de metodologías inicialmente han sido planteadas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, y por lo tanto se debe tomar en cuenta la situación particular de las LO en todos los aspectos al proponer el uso de este enfoque comunicativo.

Lo cierto es que no se encontraron fundamentos que lleven a considerar esta metodología como la más pertinente para la Enseñanza de Lenguas Originarias; Brumm (2010) indica que:

La mayoría de los profesores, y no sólo de lenguas indígenas, durante mucho tiempo han malentendido lo que es la competencia comunicativa y la han malinterpretado para la enseñanza de manera muy restringida, como darse a entender más o menos, aplicable sólo a la oralidad; al mismo tiempo la han opuesto a una enseñanza sistemática, y esto ha tenido terribles consecuencias (p.93).

Con respecto a este argumento, es importante mencionar que la participación de las instituciones educativas en la instrucción o capacitación de los docentes de LO con respecto al uso o implementación del enfoque comunicativo es muy importante; por lo que no se les puede responsabilizar por completo sobre el “malentendido” que Brumm señala. Los docentes también comentan respecto al uso de diferentes enfoques:

El conocimiento lingüístico de los docentes es básico de acuerdo con las necesidades encontradas en los estudiantes, ya que algunos aprenden de forma gramatical; todos lo que estamos

k'op” (Aprenda tsotsil) en 2010, y “*Chbantich Ixh Yolin Kakchikel*” (Aprenda y Hable Kakchikel) en 2006; además de un poemario, “*Nichim Vayichetik*” (Orquídea de sueños) en 2006; entre otras publicaciones en diversas revistas y antologías. Actualmente es presidente de la Unidad de Escritores Mayas-Zoques A.C. e investigador en el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena (Vázquez, 2014).

involucrados en enseñar, no estamos enseñados gramaticalmente porque no es nuestro enfoque; siempre estamos manejando el enfoque comunicativo y el otro enfoque sería el enfoque funcional; en ocasiones tiene que estar preparado el maestro porque de repente sale un alumno, cómo se llama este lado, por qué está en medio esto, qué es un prefijo; puede salir y ven el avance de los alumnos, y tiene que estar abusado el maestro en este sentido, y saber en qué momento es prefijo, en qué momento es sufijo, pero no es nuestra materia las estructuras gramaticales. Queremos que el alumno aprenda a hablar y a escribir si es un hablante de español, pero si es un hablante de lengua originaria, entonces tenemos que combinar con la escritura. Dominar la lengua y escribir bien basta para lograr una competencia comunicativa (Equipo tseltal).

La discusión que aportan los docentes con respecto a los enfoques contiene muestras claras de por qué no se puede pensar el uso de un enfoque occidental como lo es el enfoque comunicativo para la enseñanza de una Lengua Originaria. Para empezar queda claro que no se identifican con el uso de un enfoque basado en la gramática, lo cual encuentra sentido en la oralidad que caracteriza a las LO, esta oralidad fue el medio a través del cual les fue transmitida la LO que ahora los docentes enseñan. Por otro lado, se entiende que la metodología que la mayoría de docentes trata de implementar es la que corresponde al enfoque comunicativo: “dominar la lengua y escribir basta para lograr una competencia comunicativa” (Equipo tseltal) en los estudiantes.

Se pueden observar también uno de los principales aspectos que se involucran en la enseñanza de LO como lo es la presencia del alumno “hablante de español” y el alumno “hablante de una lengua originaria”; además de la distinción acerca de la LO como L1, como objeto de estudio o como medio de comunicación que ya mencionó con anterioridad el equipo 5. En general los docentes de LO manifestaron dentro de las discusiones: “nosotros como docentes necesitamos más metodologías para facilitar la enseñanza” (equipo 3); se puede percibir que los docentes entienden el término de metodología como las formas a través de las cuales se facilita su enseñanza (Equipo 1): “falta hablar de metodologías, cada uno de nosotros quizá aplicamos distintas metodologías o quizás nos faltan... formas en cuánto a cómo facilitamos nuestra enseñanza”.

Aunque los docentes reconocen la presencia de ciertos enfoques metodológicos a través de los cuales guían sus modos de enseñar; también están conscientes que hay una ausencia de “metodologías específicas” como lo aseguraba el ex-secretario académico de la UNICH: “no se ha trabajado mucho en cuanto a... metodologías para la enseñanza de las lenguas [originarias], no hay un libro que me diga: método general para aprender tsotsil o el método básico para aprender tsotsil” (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014). No es que se aspire a encontrar

un método universal o “general” como lo menciona Gómez; sin embargo, si valdría la pena diseñar metodologías fundamentadas en la esencia de las Lenguas Originarias.

En este sentido, es relevante retomar dos afirmaciones hechas por los docentes; por un lado el equipo 2 asegura que “cada maestro se inventa sus propias estrategias”, mientras que el equipo 1 comenta: “cada uno de nosotros quizá aplicamos distintas metodologías”. Con base en estos argumentos se cree que la alternativa para contrarrestar esta ausencia metodológica podría ser la socialización de tales conocimientos.

Hasta este momento, tal socialización ha sido difícil debido al tipo de trabajo que los docentes han realizado, el cual se puede describir como aislado; en general los docentes han construido su labor de forma individual, y esto se manifiesta a través de las dos afirmaciones rescatadas, “cada maestro” “cada uno de nosotros”. El “inventar una estrategia” toma seriedad si se considera que “no se ha trabajado mucho en cuanto a... metodologías para la enseñanza de las lenguas originarias”; solamente haría falta promover la “socialización” de este conocimiento como una “estrategia de profesionalización”.

5.1.2. Ausencia de conocimientos para manejar grupos mixtos

Como ya se pudo observar la presencia del alumno “hablante de español” y el alumno “hablante de una lengua originaria” en la región ELO determina otro tipo de ausencia; este tipo de situación es lo que se entiende como “grupos mixtos”, se puede decir que esta característica es única de los docentes de LO y que se relaciona con los conocimientos y estrategias didáctica. Por lo tanto, ante tal situación, la ausencia que surge es el conocimiento que se requiere para manejar este tipo particular de grupos mixtos.

Generalmente, el alumno “hablante de lengua originaria” llega al aula con ciertos conocimientos orales de la LO que están por aprender, contrario a lo que sucede con el alumno “hablante de español” quien desconoce por completo la LO que está por aprender como L2. Es importante comentar que también se da el caso del alumno “hablante de una LO diferente”, cuya L1 es una LO pero es diferente a la LO que está por aprender y por lo tanto, también llega al aula sin conocimientos previos de la misma. Las dificultades surgen a partir de que estos dos tipos de alumnos se presentan en un mismo grupo, ya que para el docente resulta desafiante decidir cómo ha de enseñar una lengua que cierta cantidad de alumnos ya conoce (oralmente y en sus diversas variantes); esto a su vez, determina el tipo de metodología que los docentes han usado.

...tuvimos problemas porque los hablantes decían: nosotros nos aburrimos en la clase porque el profesor le da mucha importancia para los no hablantes; y los no hablantes decían: bueno es que el profesor va muy rápido y solamente está con los hablantes y nosotros no entendemos (D. Gómez, Comunicación personal, 25 de abril de 2014).

Algunos docentes ven esto como una fortaleza y no como un problema: “[Tener] alumnos hablantes de la lengua originaria. Eso es una gran fortaleza porque ya hablan, nada más hay que motivarlos, hay que dirigir, incluso contagiar a los que no hablan” (Equipo 3). Es probable que no haya una metodología específica para esta situación, dado que es un evento surgido en el contexto de la enseñanza de LO; pero seguramente aquellos docentes que llevan mayor tiempo trabajando en estas circunstancias podrían determinar y compartir cuáles han sido las estrategias que más les han funcionado.

La existencia de estos “grupos mixtos” sugiere que para la Enseñanza de Lenguas Originarias, los conocimientos didácticos que se requieren son distintos a los que se emplean para enseñar otras lenguas; por lo que, también se entiende que las metodologías que se propongan para esta área de enseñanza deben considerar aspectos propios de la región ELO como el caso de los “grupos mixtos”.

5.1.3. Ausencia de conocimientos sobre lingüística.

Este tipo de conocimiento es señalado por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001), como competencias lingüísticas, las cuales “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema” (p.13). Con respecto a las lenguas originarias es posible asegurar que “no hay tantas personas que hayan estudiado sobre lingüística” (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014), aspecto que los docentes reconocen como una debilidad.

La formación lingüística es una debilidad... nos cuesta un poco analizar la lengua cuando la convertimos en objeto de estudio, trabajamos la lengua como medio de comunicación y como medio de enseñanza, pero no la trabajamos desde el tercer plano que es el objeto de estudio, y eso nos impide que analicemos la lengua desde la lingüística, desde la morfología, desde la sintaxis, por ejemplo...decíamos en el equipo que para el alumno a lo mejor no es tan importante pero cuando discutimos la lengua desde el objeto de estudio, sí es necesario saber elementos lingüísticos (Equipo 4).

Como se observa en este argumento, los docentes de LO están conscientes de que los conocimientos sobre lingüística constituyen un factor necesario para la labor que realizan: “el desconocimiento de aspectos lingüísticos es una debilidad... aquí damos lo básico pero es necesario seguir fortaleciendo ese conocimiento para trascender hacia el grupo y explicar a los alumnos” (Equipo 2). Brumm (2010) también hace énfasis en lo importante que es que el docente

de LO cuente con estos conocimientos y así también que conozca cómo pueden servirle para mejorar sus prácticas en el aula:

Para poder explicar y enseñar hay que conocer el funcionamiento del sistema lingüístico y poder explicitarlo: saber descomponerlo en sus partes, conocer niveles de análisis y de descripción. Además de ser bilingüe, el profesor de lengua comparará sistemáticamente las lenguas para facilitar la transferencia de conocimientos y explicar errores. Igualmente necesita tener nociones o conocimientos básicos sobre adquisición y aprendizaje, sobre aspectos cognoscitivos, psicológicos, afectivos y sociales de este proceso (p. 69).

Es preciso comentar que la ausencia de estos conocimientos se debe en gran parte a la falta de un programa específico que instruya a los docentes de LO en este ámbito; no es porque no existan estos conocimientos lingüísticos sobre sus lenguas. El problema es que la mayoría de los estudios sobre lingüística de lenguas indígenas han sido realizados por no hablantes (en su mayoría extranjeros) (Brumm, 2010).

Un maestro bilingüe sin formación lingüística es difícil que entienda los análisis de su lengua que fueron producidos por no hablantes –hay excepciones-, con tantos tecnicismos, como por ejemplo *haplología*, *prelocativo*, *aspecto*, *exhortativo*. Los autores la mayoría de las veces usan la terminología sin explicarla y la incomprensión por parte de los profesores lleva muchas veces al rechazo (Brumm, 2010, p. 104).

En los casos donde los investigadores son hablantes de la lengua que se ha investigado, *las excepciones*, no se han difundido los conocimientos lingüísticos hallados en sus investigaciones con enfoque en la enseñanza de LO. La poca difusión quizá se deba a una falta de interés o de conocimientos didácticos por parte de los lingüistas (Brumm, 2010), ya que para poder difundir los conocimientos lingüísticos con fines didácticos, sería recomendable tener experiencia en la docencia de una lengua.

Hay muchos estudiosos de la lengua que no están inmersos en la práctica docente y, por ello, les falta una perspectiva básica de la enseñanza: la pedagogía, la gramática pedagógica como material de enseñanza que presenta la lengua en partes accesibles y en ejemplos que permitan deducir la regla, que fomenten la formación de hipótesis (Brumm, 2010, p. 104).

En este caso, los docentes de LO proponen “solicitar a los lingüistas que están dentro de la institución como investigadores que nos compartan su conocimiento teórico”, lo cual sugiere dos cosas, lo primero es que hay lingüistas tsotsiles y/o tseltales que podrían compartir su conocimiento con los docentes con fines de enseñanza y lo segundo es que habría que buscar un incentivo para persuadirlos de compartir su conocimiento, así como un tiempo y espacio para desarrollar esta actividad. A partir de los comentarios de los docentes, también es posible deducir que la mayoría de ellos ya tiene un conocimiento básico sobre lingüística.

...contamos con docentes que tienen una formación lingüística, hay dos tres compañeros que llevaron lingüística general...una cosa es más específica, otra es más general, pero falta que nos compartan sus conocimientos teóricos, lo que pasa es que siempre nos quedamos en el tiempo, ahí

está el problema, cada uno de nosotros se programa... pero se traslapan muchas actividades (Equipo tseltal).

Como ya se ha dicho, en cuanto a la falta de metodologías y estrategias, los docentes tendrían mucho que aportar al área de la enseñanza de LO como L2, y en lo que respecta a los conocimientos sobre lingüística habría que buscar a una persona específica que pudiera orientarlos en este tema, ellos afirman lo siguiente: “sí nos falta teoría lingüística por lo menos conocemos a algunos compañeros... si no hay aquí pues los buscamos en otra parte, pero hay” (Equipo tsotsil).

Aunque lo ideal sería que ellos mismos se especialicen en este tema pues como ha indicado Brumm (2010), “las dificultades de los profesores de comprender cabalmente los estudios sobre su lengua” se deben en gran parte a que han sido estudios “escritos por lingüistas no hablantes”, los cuales en su mayoría son extranjeros y por lo tanto sus publicaciones son hechas en el idioma del investigador. En el caso del tsotsil, Tibón (en Hurley y Ruíz, 1978) comenta que desde los años setentas, diversos lingüistas internacionales han llegado a Chiapas con la finalidad de estudiar las lenguas y desde entonces se han publicado diversos materiales como el Diccionario Tzotzil de San Andrés.

No obstante, Hurley y Ruíz, autores de este diccionario señalaban en el año de 1978: “es nuestro anhelo que algunos de los mismos hablantes de tzotzil realicen estudios posteriores de algunas variantes regionales de idioma. Actualmente más y más gente tzotzil está adquiriendo un aprecio y un entendimiento más profundo de su lengua materna...” (p.xv). A 38 años de distancia, hoy se puede contar en Chiapas con un amplio grupo de “intelectuales indígenas”, como los llama Fábregas (2008) en su descripción sobre la asociación “*Snasibajon*” (*Sna Jtz'ibajom*), entre quienes además de lingüistas tsotsiles es posible encontrar a varios lingüistas tanto tseltales como de otras lenguas originarias.

5.1.4. Ausencia de conocimientos para la creación de materiales didácticos

Como ya se ha comentado, la existencia de materiales en lenguas originarias data de los años setentas; sin embargo, la producción de los mismos no ha sido prioritariamente para que esta lengua sea enseñada o aprendida formalmente en una institución educativa y menos como segunda lengua; por lo tanto, tales materiales no han tenido fines precisamente didácticos. Los docentes reconocen este hecho: “hemos visto que sí hay algunos materiales pero están diseñados para otro ámbito, no específicamente para la Enseñanza de Lenguas Originarias” (Equipo 2).

En relación a esto, los docentes señalan dos aspectos como limitantes, el primero es la ya mencionada falta de materiales diseñados para la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2: “reconocemos la falta de materiales didácticos o instrumentos, más que nada materiales porque todavía no contamos con toda esa línea que podríamos utilizar para facilitar esta enseñanza” (equipo 1), “hay una insuficiencia de materiales didácticos y pedagógicos” (equipo 3); y el segundo es la falta de recursos para la producción de los mismos: “no tenemos un recurso en sí para diseñar materiales” (equipo 6), “no tenemos apoyo para poder realizar distintos materiales” (equipo 1). Se debe puntualizar que tales aspectos no son únicos de los docentes tsotsiles y/o tseltales sino que están presentes en otras regiones geográficas en donde la ELO tiene lugar.

En toda Latinoamérica existe la necesidad de formar profesionales indígenas, expertos en lengua, perfectamente bilingües para que puedan tomar las riendas de la enseñanza y del estudio de sus lenguas, así como de la producción de materiales didácticos y del proceso de planeación lingüística (Brumm, 2010, p. 12).

Es claro que tanto la falta de materiales como de recursos, son aspectos relacionados más con factores externos que con la habilidad docente en sí; sin embargo, las afirmaciones de los docentes también llevan a asumir que hay una ausencia de conocimientos para crear sus propios materiales didácticos. Tal ausencia (como muchas de las otras que se han señalado) se debe a que este aspecto no ha sido parte de su formación y a que tampoco se cuenta con un repertorio de materiales para enseñar lenguas originarias como segunda lengua, como lo hay en el caso de las lenguas extranjeras.

Los materiales didácticos son un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza y en este sentido, al no haber un repertorio de materiales, lo que cada uno de los docentes de LO ocupa como apoyo de instrucción en sus clases de L2 queda a su criterio, “al parecer, cada docente de lenguas es responsable de seleccionar y diseñar sus materiales de acuerdo con sus posibilidades, alcances y creatividad” (Shilón, 2011, p. 124). Sin embargo, también es preciso reconocer que como en todas las áreas docentes “no todos tienen la habilidad o la creatividad para producir materiales didácticos” (p.41).

Los materiales didácticos son instrumentos de apoyo necesarios para encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizar actividades entre el docente y los alumnos, desarrollar contenidos temáticos y distintas habilidades o destrezas lingüísticas y comunicativas, de acuerdo con la intención de la enseñanza de una segunda lengua, lo cual implica tomar en cuenta algunos criterios o principios de selección y elaboración de esos materiales (Shilón, 2011, p. 39).

El asunto de los recursos depende mucho más de las instituciones financiadoras que de los mismos docentes. En el caso de la UNICH, que es la universidad que reúne a todos los docentes de LO, ellos hacen la siguiente apreciación: “tenemos un departamento de lenguas pero no

sabemos qué materiales está produciendo... que nos sirva para enseñar, también tenemos laboratorios de audio y video en dónde podemos generar materiales didácticos, pero no tenemos recursos para trabajar” (Equipo 6).

Sería pertinente entonces, pensar en una preparación o profesionalización de los actuales docentes que incluya los conocimientos necesarios para la producción de materiales didácticos. Para esto también sería importante tomar en cuenta tanto los recursos (materiales en LO, laboratorios, recursos económicos, etc.) con los que se cuenta en cada institución; así como la experiencia que cada docente ha tenido durante su trayectoria y que quizá podría compartir con sus colegas, quizá fungiendo como el facilitador de alguna de las capacitaciones.

Al igual que con los conocimientos y estrategias didácticas, en el caso de los conocimientos sobre producción de materiales didácticos así como los materiales mismos, también ha hecho falta la “socialización”: “a lo mejor yo tengo un material didáctico... pero yo lo tengo, me lo guardo, entonces lo que hace falta es socializar” (Equipo tseltal). Por otro lado, el mismo grupo de docentes mencionan que también hace falta la recopilación; es decir “reunirlos y valorar la aportación de quienes los han realizado y no verlo como una competencia” (Equipo tseltal).

El reconocimiento que hacen de los materiales que ya existen, aunque no hayan sido hechos con fines didácticos, así como del esfuerzo que tomó realizarlo se considera un acto noble e importante; así como el reconocimiento de todos los tipos de ausencias que hasta ahora se han mencionado. Además de la ausencia de conocimientos didácticos, de conocimientos sobre lingüística, de conocimientos para la creación de materiales didácticos; los docentes también reconocen una ausencia de la lengua originaria en el aula, la cual se explica en el siguiente apartado.

5.1.5. Ausencia de la lengua originaria en el aula: uso del español

La ausencia de la lengua originaria en el aula se refiere al poco uso que se le da como lengua meta; lo que significa la existencia de otra lengua como medio de comunicación entre el docente y los alumnos, la cual en este caso es el español; así lo mencionan los docentes: “a veces iniciamos dando instrucciones en español y terminamos otra vez en español, sabiendo que somos hablantes” (Equipo tseltal). Por su parte el equipo de docentes de tsotsil señala:

Sí se dan este tipo de situaciones; es decir, estoy enseñando tseltal, ch’ol, tojolabal en español... algunos dicen que depende de la característica del grupo, si es para enseñar con hablantes de esa lengua, [la LO] puede ser el mejor medio para discutir o analizar dentro de la clase. Ahora si es

como segunda lengua para los ‘no hablantes’, debe haber la graduación del curso en español; es decir, si se está empezando en primer año, algunos dicen que debe usarse un poco de español para tener mejor comprensión con los no hablantes. Algunos dicen que depende de la complejidad de los contenidos, de los temas, porque bien es cierto, que para las clases de segundas lenguas debe verse la lengua como medio de comunicación, hay que empezar necesariamente con la lengua que se enseña, usar la lengua que se enseña (Equipo tsotsil).

Esta discusión muestra la presencia del uso constante del español como medio de instrucción, además del debate en el que los docentes se encuentran respecto a este tema. Además del uso constante del castellano, los docentes también identifican una influencia de esta lengua en sus formas de enseñanza: “debemos tener conocimiento gramatical y de la estructura [de la LO]...hay veces que escribimos como en español o enseñamos como en español, sabemos que la lengua de nosotros tiene otra estructura” (Equipo 5).

Se considera relevante mencionar algunos argumentos de los docentes que participaron en el conversatorio de Oaxaca, quienes también señalaron este uso constante del español en el aula como medio de instrucción. El maestro Díaz indica: “cuando yo empecé... no se oía tanto el matlatzinca como tal sino que yo daba mis clases en español”; por su parte la maestra Gregorio menciona: “yo daba clases... de chinanteco pero en español”.

Algunos docentes adjudican este hecho a la carga histórica y cultural causada por la castellanización y por consiguiente a la imposición del español como lengua dominante:

A veces para enseñar las lenguas originarias copiamos modelos o estrategias de enseñanza desde la lógica del español; por ejemplo, queremos enseñar primero una estructura posible, el sujeto, el verbo y el complemento; la misma idea del español porque somos producto de la castellanización, desafortunadamente... a lo mejor alguien de aquí no (Equipo 4).

Por su parte, Brumm (2010) también asocia la instrucción de LO en español con la castellanización y con el modo en que los misioneros enseñaban otras lenguas:

De allí que no es de sorprender que la metodología de la enseñanza de las lenguas nativas a hablantes de otras lenguas fuera y siga siendo el método tradicional conocido como gramática y traducción. Se enseña en español y se aprende sobre la lengua, pero, salvo en algunos casos excepcionales, no se aprende a hablar la lengua, no se aprende a usarla como medio de comunicación (Brumm, 2010; p. 57).

Es importante reconocer que estos argumentos son propios de este grupo particular de docentes y de Brumm (2010); sin embargo, eso no significa que todos los docentes piensen que el uso constante del español en el aula se debe a la castellanización. También es preciso puntualizar que el uso del español como medio de instrucción se presenta en otras situaciones de la enseñanza de lenguas como en el caso de la Enseñanza del Inglés; por lo tanto, no es un aspecto exclusivo de la Enseñanza de Lenguas Originarias.

Lo que sí es claro es que hay diferencias entre la lengua originaria y el español o las lenguas extranjeras que no delimitan la forma de enseñanza de cada una, por lo que no se puede pensar en la ELO siguiendo la misma estructura que se ha planteado para esas otras lenguas (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014). Sin embargo; sí se considera importante estar al tanto de cómo se enseñan otras lenguas con el fin de ampliar los conocimientos; pero se sugiere tener cuidado para no caer en el error de querer reproducir sus estructuras o métodos de enseñanza dentro de las lenguas originarias.

Hay que reconocer que la forma de pensar y cómo se habla en las lenguas indígenas es algo distinto de las lenguas que conocemos como el castellano o las lenguas extranjeras como el inglés, con el francés, o el alemán, etc. porque en la mayoría de las lenguas mayas que se conocen, muchas son de manera descriptiva o de manera muy lógica de cómo tenemos que decir las cosas... el dedo del pulgar desde el punto de vista tsotsil y el tselal es ‘la mamá de mis dedos’... el diente es ‘la piedra de mi boca’, entonces eso es interesante porque en las otras lenguas no se dice así, por eso hablábamos mucho del saber sobre la epistemología y la filosofía de las lenguas, pero de las lenguas indígenas (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014).

Shilón (2011) hace un análisis sobre el uso del español en la enseñanza del tsotsil y concluye que esto tiene que ver con “la percepción del docente en cuanto a la enseñanza de esta lengua como L2, a veces, con las experiencias del mismo” (p.66); esto sugiere que las prácticas y trayectoria del docente tienen influencia en lo que aquí se reconoce como una ausencia de la lengua originaria en el aula. Este autor también indica que a través de las “experiencias” el docente “se enfatiza más en los contenidos temáticos que en el uso de la lengua misma con fines comunicativos” (p.66).

Lo que se recomienda en esta situación es incluir el análisis de este aspecto dentro del proceso de recontextualización que sugiere Hordern (2015); lo que significa que la selección, apropiación y transformación de conocimientos debe incluir aquellos conocimientos que se hayan generado en relación a la ausencia de LO en el aula o a este constante uso del español que se menciona.

5.1.6. Ausencia de interés y participación por parte de los docentes

Los colaboradores reconocen una ausencia de interés y participación por parte de algunos docentes más no del colectivo, lo que significa que este aspecto no se puede generalizar. En este sentido, ellos perciben tres factores claros: a) la poca participación de los docentes en el área de investigación sobre la ELO y sobre las lenguas propiamente, b) poco interés (en algunos casos) en mejorar su práctica docente, y c) poca disposición para intercambiar experiencias con sus colegas (apatía).

Con respecto al primer punto que se refiere a la participación de los docentes en la investigación de la ELO y sobre las lenguas, los docentes manifiestan: “no hacemos investigación desde la lengua y cultura originaria, no sistematizamos lo que tenemos, tenemos mucho conocimiento pero somos de la cultura de tradición oral, no hacemos la cuestión escrita” (Equipo 4). Así también lo reconoce el equipo 5: “no tenemos una propuesta de investigación o proyectos para estudiar sobre la enseñanza de las lenguas, sí hay mucha teoría y muchos libros que hablan de métodos y técnicas pero la parte cultural y lingüística no se toca ahí”.

El segundo argumento acerca de que “hay mucha teoría y muchos libros que hablan de métodos y técnicas” se refiere a las lenguas extranjeras principalmente, pues como ya se ha asegurado, aún no se han propuesto metodologías propias para la ELO. Los docentes también dan cuenta de que las “teorías y libros” existentes no “tocan” los aspectos culturales y lingüísticos, los cuales son de vital importancia para las lenguas originarias; sin embargo, esto se debe a que han sido investigaciones desarrolladas para la ELE y no para la ELO.

...abundan los proyectos de investigación lingüística, antropológica y etnográfica donde los investigadores trabajan con los profesores y alumnos en una o varias escuelas durante un tiempo limitado, observando, evaluando o interviniendo puntualmente en la práctica docente, pero en la mayoría de los casos la formación docente no es el objetivo principal de estas investigaciones (Brumm, 2010; p.31).

A partir de esta cita, se puede inferir que sí se han hecho estudios sobre los pueblos originarios y sobre sus lenguas, pero hace falta enfocar la investigación hacia el área de la enseñanza y hacia, que incluye aspectos que los docentes ya han mencionado: “la formación docente”, “las metodologías”, “las estrategias didácticas”, “los materiales didácticos”, entre otros. En el caso específico de la LO como L2, Shilón (2011) reconoce que “en el Estado de Chiapas, México, casi no se han hecho estudios sobre la Enseñanza de Lenguas Originarias como segundas lenguas” (p. 48), lo cual es visto por algunos docentes como un área de oportunidad:

Nosotros vemos que realmente no es una debilidad, hay tantas necesidades y por lo tanto es una fortaleza tener un campo amplio para poder investigar, ¿eso qué significa?, que cada docente también tiene que investigar para dar su clase, en ese sentido concluimos que todos somos investigadores, sino investigáramos no tendríamos nada que enseñar al alumno. Ahora si se entiende como investigación, escribir con una estructura, o ensayos perfectos, talvez sí nos sale y hay pocos realizados en otras instituciones, entonces tendríamos que ubicar qué estamos entendiendo por investigación... todos los docentes en lenguas originarias somos investigadores, y somos muy buenos, por eso estamos aquí innovando nuestro proceso de enseñanza (Equipo tseltal). Lo que los docentes señalan da pauta a reconocer que sí han hecho un trabajo de investigación continuo y arduo, sobre todo si se considera que de no investigar “no tendrían nada que enseñar al alumno” puesto que no hay tantos antecedentes teóricos sobre la ELO en general y quizá

menos sobre la lengua específica que cada uno de ellos enseña. Lo que ha hecho falta ha sido sistematizar toda la investigación que cada uno de ellos ha hecho de manera individual y nuevamente “socializar” los hallazgos teóricos que hayan encontrado:

...no tenemos todavía esa práctica o esa cultura de la investigación en lengua, pero hay muchos factores, recursos, intereses, iniciativas y quizás trabajo colectivo. Pero vemos como parte de las fortalezas, que se puede impulsar un trabajo colectivo y trabajar en equipo para realizar investigaciones colectivas independientes... si hay tantas necesidades en el área de cada uno, entonces hay muchos temas, hay mucho que hacer en esta área (Equipo tsotsil).

El sentir de los docentes acerca de la existencia de “tantas necesidades” como una oportunidad para realizar investigaciones “colectivas e independientes” puesto que “hay muchos temas” y por lo tanto “mucho que hacer en esta área”; de algún modo, coincide con la propuesta que hiciera Panikkar (2007) sobre la “verdadera libertad” que consiste en “crear” las posibilidades en vez de manipular las opciones existentes.

De aquí surge una incertidumbre acerca de si realmente es necesario que todos los docentes de LO se involucren en la investigación académica rigurosa, si es así, ¿con qué fines y bajo qué esquemas? Lo ideal, desde la perspectiva de este estudio, sería que sean los docentes quienes definan sus objetivos para incursionar en el mundo de la investigación académica, que propongan sus propios métodos y enfoques que obedezcan a sus propias lógicas, para no seguir el juego occidental que ha convertido a la investigación en una empresa y al ser humano en un insumo, tal como se ha discutido en la metodología de este estudio (ver capítulo 2). Los escasos estudios que hasta hoy se han realizado en la ELO pueden servir como referencias; pero durante su consulta se debe tener claro que la mayoría de ellos no ha surgido de las necesidades orgánicas de los pueblos originarios, por lo que habría que pensar hasta qué punto ese conocimiento es auténtico y significativo.

Por otro lado, también se señala una falta de interés por parte de algunos docentes en mejorar su práctica, ellos enfatizan que esto sucede sólo en algunos casos: “hay algunos compañeros o docentes un poco desinteresados quizás como en ir buscando o reflexionando esta actividad [la Enseñanza de Lenguas Originarias], no son todos, pero sí salió en nuestro análisis” (Equipo 5).

La formación docente no solo implica tener experiencias en el manejo del enfoque comunicativo y otros métodos pertinentes para esta enseñanza, sino que también implica conocimiento cultural, compromiso, entrega e interés por parte de los docentes. Porque el enseñar a hablar una segunda lengua no solo significa tener habilidades didácticas, sino que también, una actitud favorable para ello, formar a los jóvenes en consonancia con sus expectativas y con la misión de la institución (Shilón, 2011, p. 137).

Es posible apreciar que “el compromiso, entrega e interés” son actitudes fundamentales para que el docente fomente su propio desarrollo lo cual también beneficia al área de Enseñanza de Lenguas Originarias en general. Brumm (2010) indica que “los procesos formativos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos” (p. 123). Sin embargo, Rosas (2012) asegura que para llegar a este punto de “querer mejorar”, primero tiene que ocurrir un momento de “ruptura”, en el que el docente será capaz de reconocer tanto sus habilidades, como las áreas que necesita mejorar, pero este es un proceso que tiene que ver con la confianza en sí mismo.

En el proceso educativo, sobre todo dentro del aula “una actitud positiva y autoestima son requisitos indispensables para una buena enseñanza y un aprendizaje exitoso” (Brumm, 2010, p.58); ante lo cual, habría que discutir lo que se entiende por “buena enseñanza y aprendizaje exitoso”. Para lograr este objetivo, lo primero que debe reconocer el docente es el valor de lo que está enseñando; Brooks (1993), indica que cuando las personas creen que lo que hacen tiene poco impacto, su motivación y su energía serán mínimas y así las transmitirá a los otros.

Cuando se habla de los docentes de LO y esos “otros” son los estudiantes que están por aprender una LO; esta “actitud positiva y autoestima” por parte del docente toman mayor importancia, sobre todo si se considera que los estudiantes de las IES seleccionadas estudian una LO más por acreditar un requisito que por elección propia.

La seguridad que el maestro tenga acerca de sí mismo y acerca de lo que hace, se verá reflejada en todos los aspectos de su práctica docente; pero sobre todo, será fácilmente percibida por los alumnos. En este sentido si el docente procura la mejora de su práctica educativa, estará aportando también una mayor seguridad a su desempeño, y por lo tanto no tendrá necesidad de ser autoritario ante los alumnos, “su autoridad es moral, ética y de conocimiento. El profesor es el que crea en el alumno el gusto o disgusto por una materia, el que despierta la curiosidad, las ganas de estudiar, el hábito de leer e investigar” (Brumm, 2010, p. 123).

Los docentes nunca deben minimizar el papel que juegan en el impacto de la vida de sus estudiantes [y de la sociedad]. Siendo optimistas, ese papel será positivo, en virtud de las cualidades de un “adulto carismático” que no solo toca las mentes de los estudiantes sino que también los espíritus—la forma en la que ellos se ven y se sienten por el resto de sus vidas. Ese impacto es un privilegio que debe ser premiado y alimentado (Brooks, 1993, s.p.). Se debe reconocer entonces que el papel que le toca desempeñar al docente que enseña LO tiene una gran relevancia, porque le toca construir fundamentos nuevos sobre las ideologías

previamente impuestas acerca de las lenguas originarias; y por lo tanto, tiene la tarea de sembrar la semilla de la motivación desde el primer grano. Por esta razón, se considera que la enseñanza de su lengua no es un proceso que el docente deba vivir aislado; sobre todo, si se toma en cuenta que actualmente es amplio el número de instituciones educativas, y en consecuencia también es numeroso el colectivo de maestros que hoy forman parte de la región ELO.

A partir de las discusiones sobre este tema, los docentes señalaron que perciben poca disposición para intercambiar experiencias entre colegas, lo que reconocen como un tipo de “apatía”: “no compartimos la información, eso comentábamos con los compañeros, que a lo mejor cada uno está haciendo trabajos desde su lado y a lo mejor podríamos socializar, compartir la información” (equipo 4); “la mayoría de nuestros compañeros ya lleva más tiempo trabajando como profesor de LO y hay algunos que vamos entrando y entonces no podemos superar nuestra debilidades y eso hace que cada quien trabaje aisladamente...” (equipo 6).

Rosas (2012) sugiere que en estos tiempos se debe poner fin a la era del “maestro aislado encerrado en su aula”, ya que la docencia es una actividad social, como bien lo menciona Hordern (2015) en su análisis de la enseñanza como una región socio-epistémica:

La docencia es un camino que, aun siendo individual, no puede transitarse en la soledad. Si su esencia es la relación con el otro, su medio natural de desarrollo es la continua comunicación con sus pares y con todos aquellos con quienes comparte la formación de sus alumnos. Pero tiene que ser una comunicación eficaz, respetuosa y constructiva, que propicie intercambios, pero también aprendizajes significativos, construcción conjunta de conocimientos. Para ello el maestro necesita conocimientos, espacios, medios (Rosas, 2012, p. 33).

En relación a esto, los docentes de LO aceptan la ausencia de esa “continua comunicación con sus pares”: “a veces solamente llegamos a nuestra horas de clase y ya, como que no hay un espacio para que contemos o digamos la situación o los procesos de enseñanza” (equipo 6); “a veces no estamos acostumbrados a trabajar en equipo, desafortunadamente, tenemos que aprender a trabajar de manera colaborativa para generar conocimientos” (equipo 4).

Camarillo (2007) asegura que la colaboración de un docente va más allá de la participación en sí, sino que involucra su “forma de pensar, actuar y de interaccionar con los otros” (p.206). Esto significa que su participación tiene que ser positiva; es decir, estar dispuesto a colaborar “en las actividades, en la toma de decisiones y al escuchar a sus alumnos y compañeros de trabajo, a partir de la democracia que promueva al interior de la institución” (p.206). En este sentido, a pesar de que los docentes de LO han mencionado “una poca disposición para compartir conocimientos con sus colegas”, también reconocen que el hacerlo traería beneficios a su desempeño:

...muchas veces quizás somos buenos docentes pero no compartimos todas esas estrategias didácticas o de enseñanza que hemos aplicado en nuestro proceso. Entonces ahí debería empezar, desde uno tener esa iniciativa, ese interés y quizás contagiar a los otros profesores y compartir todas esas experiencias que nosotros hemos tenido para poderlos aplicar en el contexto más inmediato (Equipo tseltal).

Como se ha visto, los aspectos que señalan los docentes en este apartado tienen que ver más con sus actitudes que con sus habilidades: “no compartimos”, “tener iniciativa”, “tener interés”, “contagiar a otros” “compartir”. El MCER considera que la actitud es parte de la competencia existencial o el saber ser; en donde además de las actitudes se incluyen factores como las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, y factores de personalidad (Consejo de Europa, 2001; Brumm, 2010).

Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes la actitud puede ser uno de los factores que los ha limitado para compartir experiencias, pero no lo es en todos los casos: “la mayoría de veces, los profesores que trabajamos aquí tenemos otras actividades, y en algún momento que tratamos de juntarnos y no llegan, pero no es porque no quieren sino porque tienen otras actividades” (equipo 6).

Ya se ha dicho que algunos docentes de LO trabajan en más de una institución (ver tabla 15) y además de eso muchas veces se encuentran desempeñando un cargo comunitario, son padres y madres de familia, son músicos, son escritores, tienen que hacer presentaciones, producir obra, asistir a juntas, luchar por su seguridad laboral, todo al mismo tiempo. Entonces resulta lógico que se les complique destinar un tiempo para reunirse con sus colegas y compartir sus experiencias; el único espacio podría ser en el trabajo, pero ellos ya mencionaron también, que en ninguna de las tres IES cuentan con su propio espacio (como una sala de maestros por ejemplo).

Lo cierto es que ya sea por falta de tiempo, por desinterés, o por apatía, la participación de los docentes aún es escasa. Incluso esa fue una de las limitantes que se tuvo que enfrentar en esta investigación, pues los talleres en donde se contó con la participación de más de 20 docentes fueron una excepción; puesto que para las demás actividades fue complicado poder reunir a todos de nuevo, incluso al colectivo de los catorce colaboradores. Por lo tanto, este es otro aspecto más que se sugiere tomar en cuenta si se desea proponer alguna iniciativa que involucre a los docentes de LO.

5.2. Necesidades presentes en la región ELO

Para determinar las necesidades presentes en la región ELO, se ha considerado como una “necesidad” todo aspecto que dependa de factores externos al desempeño de los docentes de LO, lo cual se caracteriza principalmente por ser de índole institucional. En este sentido, Torres (2007) señala que “los procesos que en las escuelas se desarrollan deben partir primero de las dificultades o necesidades en la tarea diaria que los profesores van teniendo” (p.190). La expectativa de Torres alude a tomar en cuenta la voz de los docentes; sin embargo, en la mayoría de los casos los procesos que se proponen en las instituciones educativas suelen surgir sin considerar ni las dificultades o las necesidades de los docentes.

Lo que se pretende en este apartado entonces, al igual que en la mayor parte de lo que se presenta, es dar un panorama de lo que se ha percibido como las principales necesidades emergidas en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2, en el contexto de las Instituciones de Educación Superior seleccionadas para este estudio. Se espera que este análisis sirva para tener una referencia de las áreas o aspectos en los que se podría colaborar o proponer iniciativas que contribuyan a enfrentar estas necesidades con menor dificultad.

5.2.1. Programas de formación y/o profesionalización

Lo más mencionado tanto por los docentes de LO colaboradores de este estudio, así como docentes de LO de otros estados (participantes del conversatorio en Oaxaca), administrativos de las IES seleccionadas y administrativos de instancias nacionales, fue la necesidad de programas de formación académica y/o profesionalización (ver capítulo 3). Los programas de formación académica se entienden como aquellos programas de educación superior, ya sea una licenciatura o un posgrado, enfocados en la Enseñanza de Lenguas Originarias específicamente. Con respecto a programas de profesionalización se entienden como aquellos cursos, diplomados, talleres, seminarios enfocados también en la Enseñanza de Lenguas Originarias.

De acuerdo con todos los actores mencionados, no existe en México o en Latinoamérica algún tipo de licenciatura, posgrado o programa de profesionalización que cumpla con estas características. Conviene recordar lo que al respecto admite Alejandra Arellano, subdirectora de políticas de desarrollo, promoción y divulgación de las lenguas, área que pertenece al INALI:

Hay muy pocos espacios de formación de nuevos cuadros de profesionistas, no hay gran oferta de programas de licenciatura o de posgrado que estén formando estos nuevos cuadros que permitan ir construyendo estas otras configuraciones multilingües...muchos de los interesados en enseñar lenguas son hablantes de la lengua que tienen la disposición de enseñar y algunos tienen cierta

formación de primaria, secundaria, pero no hay formaciones específicas en el campo (Arellano, 2015, s.p.).

Ante la falta de estos programas, tanto de formación como de profesionalización, Arellano (2015, s.p.) se cuestiona: “¿quién está formando a los maestros que enseñan lengua, no a los maestros de educación bilingüe, no a los maestros de educación indígena, sino en dónde están formando a los maestros que enseñan lenguas indígenas?”. La respuesta ya ha sido dada en la mayoría de los apartados anteriores, y es que no se cuenta con una instancia específica que hoy en día forme a “los maestros que enseñan lenguas indígenas”. Esto da sentido a lo que se ha planteado aquí como ausencias; pues aquellos conocimientos que los docentes han señalado como ausentes o necesarios, se deben principalmente a la inexistencia de estos programas específicos que pudieran haberlos orientado sobre cómo enseñar un LO, previo a su incursión en esta área.

En el caso de San Cristóbal de Las Casas, los docentes señalaron la existencia de un programa de Licenciatura para la Enseñanza de Lenguas Originarias ofrecido por una institución privada; sin embargo, ellos no reconocen este programa como legítimo porque manifiestan que hubo abuso y corrupción en la creación del mismo. En lo que respecta al nivel de posgrado, recientemente se creó una maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla que pertenece a la UNACH, la cual aunque no está enfocada en la Enseñanza de Lenguas Originarias particularmente, sí es reconocida como una opción de formación por parte de los docentes:

...se han abierto maestrías como la Maestría en Didáctica de las Lenguas que ofrece la UNACH, aunque aquí el problema es las cuestiones económicas, porque aunque hayan espacios, si el docente no cuenta con los recursos para estar en ese espacio, de nada serviría... (Equipo tseltal).

La buena noticia para los docentes es que a partir del 2015 este programa cuenta con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), lo que significa que los estudiantes tienen la posibilidad de recibir un apoyo económico mensual mientras estudian de tiempo completo. Con respecto a la profesionalización el INALI constantemente ofrece cursos, talleres o diplomados que están enfocados a la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2; el último de ellos fue el Diplomado ofrecido en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que denominaron “Metodología para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas” (INALI, 2015); en este caso las clases se llevarían a cabo en la Ciudad de México, cada jueves y viernes durante cinco meses y medio, lo cual sí requería una considerable inversión de tiempo y dinero por parte del docente para su traslado y estancia.

Es posible observar que la falta de programas de formación y/o profesionalización es una necesidad imperante, ya que muchas de las ausencias que los docentes señalan se originan a partir de esta situación. Así también, no basta con la creación de programas sino que se sugeriría pensar en que estos fueran accesibles a todos los docentes, tanto económicamente como geográficamente. Sin embargo, es claro que para que estos programas puedan ser una realidad se requiere de una inversión, principalmente por parte de las instituciones y también de los mismos docentes. Como una posible contribución, Arellano sugiere que “la experiencia que están desarrollando [los docentes] tendría que vertirse en las propuestas de líneas de formación a nivel licenciatura o de posgrado en esta búsqueda de ir perfilando profesionistas para la enseñanza de lenguas en México”. Los docentes también reconocen la relevancia de su propia experiencia:

...no podríamos argumentar que carecemos de experiencia porque de alguna manera hay mucha experiencia, talvez no todos tenemos la formación digamos como pedagogos, o de didáctica; sin embargo, decimos que sí tenemos experiencia y podríamos compartir, tendríamos que formar un grupo para compartir la experiencia (Equipo tsotsil).

Por otro lado, en el capítulo 3 se describieron algunos programas curriculares que aunque no fueron diseñados pensando en la Enseñanza de Lenguas Originarias, sí cuentan con algunas asignaturas y líneas de formación que en algún momento podrían contribuir a esta área de enseñanza (ver tabla 16). En el caso de que se pretenda diseñar algún programa de formación para futuros docentes de LO o algún programa de profesionalización para los actuales docentes, sería pertinente revisar los contenidos de estas asignaturas así como los resultados que se han obtenido al incluirlas curricularmente en estas IES.

Tabla 16. *Programas y asignaturas relacionadas con la ELO.*

IES	UNICH		Normales Interculturales Bilingües		UPN	
Programa	Licenciatura en Lengua y Cultura		Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe		Licenciatura en Educación Indígena	
Asignatura	Diversidad Lingüística en México	Formación Básica	Diversidad Cultural y Lingüística en México e Interculturalidad	Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios	Uso y Reflexión sobre las Lenguas Indígenas	Lenguaje y herramientas para la profesión
	Teoría Lingüística		Procesos Interculturales y Bilingües en Educación		Lengua y Práctica del Discurso Académico	
	Taller de Habilidades para la Comunicación Oral y Escrita en LO		Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio I		Dinámica Social de las Lenguas Indígenas	Educación Bilingüe
	Fonología		Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio II		Educación Bilingüe en América Latina	
	Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción	Las Lenguas Originarias y su Intervención Pedagógica	Lenguaje, Cognición y Cultura			
	Estructuras Gramaticales de las Lenguas	Investigación Educativa Aplicada a las Lenguas y Culturas Originarias	Bilingüismo y Multilingüismo			
	Sociolingüística	Investigación Aplicada a la Intervención Pedagógica en Contextos Interculturales	Política del Lenguaje y Planificación Lingüística			
	Semántica					
	Adquisición y Aprendizaje de las Lenguas Originarias	Formación profesional	Formación de Especialización: Didáctica de las Lenguas			
	Didáctica de las Lenguas Originarias I					
	Didáctica de las Lenguas Originarias II					
	Proyectos para la Enseñanza de Lenguas Originarias				Optativas	
	Revitalización Lingüística					
	Creación Literaria					
Enfoques Psicopedagógicos para la Enseñanza de una Lengua						

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior y como se ha expuesto en el tercer capítulo de esta investigación, la Licenciatura de Lengua y Cultura ofrecida por la UNICH es la que más asignaturas tiene relacionadas con la ELO, sobre todo en la etapa de “Formación profesional” que contemplan asignaturas como Fonología, Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción, Estructura Gramatical de las Lenguas, Sociolingüística, Semántica y en la etapa de “Formación de Especialización” que incluyen diversas líneas de especialización, de las cuales destaca la línea de “Didáctica de las Lenguas” (UNICH, 2014).

Esta línea se considera crucial para este estudio, pues valdría la pena revisar sus contenidos; así como, averiguar quiénes están a cargo de estas materias y qué trabajos se han hecho como parte de estas asignaturas, principalmente en las asignaturas obligatorias como Adquisición y Aprendizaje de las Lenguas Originarias, Didáctica de las Lenguas I y II, y Producción de Materiales en L1 y L2; como en las asignaturas optativas, Proyectos para la Enseñanza de las Lenguas, Revitalización Lingüística, Creación Literaria, y Enfoques Psicopedagógicos para la Enseñanza de una Lengua (UNICH 2014).

Con respecto a los datos emitidos por los colaboradores de este estudio solamente uno estudió la Licenciatura en Lengua y Cultura, al igual que uno de los docentes participantes en el conversatorio de Oaxaca; por lo que sería interesante reunirlos, así como a algunos otros egresados de esa carrera que hoy se dediquen a enseñar LO, para conocer sus opiniones acerca de cómo los contenidos de este programa de licenciatura contribuyeron a su desempeño profesional actual.

Se observa en la tabla también que la asignatura de Diversidad Lingüística de México se incluye dentro del programa de Lengua y Cultura; sin embargo, al revisar el programa se encontró una asignatura nombrada de forma similar dentro del programa de las Normales Interculturales Bilingües, Diversidad Cultural y Lingüística en México, por lo que se cree que sería interesante analizar las diferencias en cuanto a sus contenidos y prácticas. La inclusión de este tema en dos de los programas mencionados le da gran relevancia, se considera pertinente contemplar un curso, taller, seminario o algún otro tipo de actividad para los actuales docentes con el objetivo de ampliar su conocimiento sobre la diversidad cultural y lingüística del país, y al mismo tiempo reflexionar sobre otros lugares en donde se esté implementado la ELO.

Dentro de las asignaturas incluidas en el programa de las Normales llaman la atención Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio I y II (DGESPE, 2012); ya que si se recuerda el

subdirector académico de la Escuela Normal Larrainzar comenta que a los docentes de LO “no se les ha formado para trabajar la lengua como objeto de estudio” (R. Sántiz, Comunicación personal, 29 de agosto de 2014). Por esta razón, también resultaría interesante revisar qué es lo que se ha trabajado en estas asignaturas y cómo esto podría servir a la región ELO.

Por último, la Licenciatura en Educación Indígena que ofrece la UPN, incluye asignaturas que se consideran de gran relevancia para los actuales o futuros docentes de LO, tales como Lenguaje, cognición y cultura, Bilingüismo y multilingüismo, Política del lenguaje y planificación lingüística. Así también, incluye asignaturas que serían importantes dentro de la formación del docente pero principalmente dentro de la formación de los estudiantes: Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas, Dinámica social de las lenguas indígenas, Educación bilingüe en América Latina (UPN, 2013). Lo ideal sería que algunos de estos contenidos pudiera incluirse en algún momento de la educación media superior (y dependiendo de la línea de especialización que en ese nivel escojan); sobre todo para contribuir a la concientización sobre el uso y apreciación de las lenguas originarias, aunque no necesariamente decidan aprender una LO como L2.

Es fundamental tener claro que “las necesidades de formación de profesores variarán de acuerdo con las circunstancias y objetivos, según se trate de lengua materna o de enseñar lengua indígena a hablantes de otras lenguas” (Brumm, 2010, p. 15). Por esta razón, las asignaturas y líneas de formación que se incluyen en la tabla 10, se han considerado relevantes para tomarlas en cuenta en tres sentidos: a) para incluirlas en futuros programa de formación para docentes de LO, b) para desarrollar cursos u otras actividades de profesionalización para docentes de LO actuales, o c) para usarlas como referencia y a partir de ellas proponer nuevas asignaturas o contenidos que contribuyan a la ELO. Para lograr estos tres puntos, también hacen falta espacios que permitan “socializar” todo lo que hasta ahora se ha hecho en relación a la Enseñanza de Lenguas Originarias, pues aunque estas instituciones que aquí se han presentado ya están trabajando en este tema, es probable que no tengan conocimiento de lo que las otras instituciones están haciendo al respecto.

5.2.2. Espacios de encuentro e intercambio docente: socialización

Los encuentros e intercambios docentes se entienden aquí como esas formas de compartir conocimientos, experiencias, inquietudes, iniciativas, propuestas, materiales, métodos, entre otras cosas, con el objetivo de enriquecer el conocimiento colectivo; lo cual se percibe como formas de

“socialización”. Al respecto, el maestro tsotsil 2 asegura que “hace falta realizar encuentros entre los que tienen esta experiencia [en ELO] para ir compartiendo enriqueciendo y mejorando nuestra práctica docente”; en general los docentes confirman que no se producen esos intercambios: “no nos compartimos, no se conoce, más cuando lo llevan a términos políticos, a términos del hombre, entonces cada quien a su trinchera, cada quien con su profesión, cada quien defendiendo su propia individualidad” (Equipo tseltal).

Al igual que otros aspectos, la falta de estos espacios no es particular de la Enseñanza de Lenguas Originarias aunque sí es más predominante en esta área; Borrallas (2007) quien habla de la educación en general, señala que “se deben abrir espacios que permitan reflexionar sobre aquello que es necesario preservar y aquello que debemos desechar” (p.138). Lo cual será más factible y enriquecedor con la colaboración de “los que tienen experiencia” como señala el maestro tsotsil 2 en su comentario.

Estos espacios de encuentro pueden ser espacios institucionales supeditados a una formalidad, como son los congresos, foros, conversatorios, o pueden ser espacios más informales como una reunión o encuentros que se puedan generar dentro y/o fuera de la institución laboral. En función de este entendimiento, los docentes de LO han manifestado que consideran la existencia de estos espacios como una necesidad, ya que señalan que no cuentan con ellos dentro ni fuera de la instituciones en las que colaboran. De esta forma, además de puntualizar la necesidad de abrir estos espacios también destacan la riqueza que se puede generar en esta área de enseñanza que cuenta con una trayectoria relativamente nueva:

...consideramos que sí se puede generar el intercambio de experiencias y buscar los espacios si hay iniciativas, si hay compromiso y si uno cree que puede aportar a otros compañeros y entonces lo consideramos como una oportunidad, recordando un poco que cada uno de nosotros ya tiene una formación y ya tiene una autoformación, yo creo que eso es una verdadera riqueza para poder generar talvez buenos resultados. En este sentido, también consideramos que hay muchas experiencias por compartir, creo que eso [el campo de la ELO] es bastante innovador y se pueden hacer propuestas innovadoras (Equipo tseltal).

De acuerdo con este argumento, la disposición que se requiere por parte de “los que tienen experiencia”, que en este caso son los docentes de LO, no parece ser una dificultad; por lo tanto, se puede decir que estos actores regionales sí pudieran estar interesados en formar parte de un encuentro para generar intercambio y nuevas propuestas y señalan esta “disponibilidad como un factor indispensable para llevar a cabo una socialización: “tiene que haber la iniciativa del otro, por eso trabajar colaborativamente y por eso socializar las experiencias, porque no puede haber socialización sino hay disponibilidad del otro” (Equipo tsotsil).

Estos espacios de socialización deben pensarse principalmente con el objetivo de rescatar la voz del docente, para lo cual Borrallas (2007, p.138) propone algunas preguntas: “¿cuáles son sus deseos de cambio?, ¿cómo puede llevarse a cabo?, ¿qué debemos de cambiar y de qué manera?, así como ¿qué debemos conservar?”

Conviene tener claro los objetivos que se tengan como docente para participar en un espacio de intercambio con otros docentes. En el caso de este proyecto de IA, se encontró que los talleres funcionaron como un espacio de intercambio en el que los docentes pudieron compartir más allá de sus conocimientos y de sus espacios laborales, debido a que como ya se ha dicho se contó con docentes que enseñan otras lenguas originarias, además de tsotsil y tseltal; así como docentes que enseñan en otras instituciones. Uno de los integrantes del equipo 4 expresó su sentir al respecto: “en mi caso, es la primera vez que vengo aquí a esta universidad y he estado contento, porque tengo mucho que aprender de ustedes, al igual que también podemos compartir lo que hacemos en la escuela normal” (Docente invitado-Equipo 4).

Así pues, los encuentros generados a partir de las actividades de esta investigación se consideran un indicio esperanzador. Sin embargo, aún hacen falta otro tipo de espacios en la región ELO; en relación a esto, los docentes sugieren lo siguiente:

...una oportunidad es organizar congresos, tanto regionales como interinstitucionales...ese sería un primer paso de una relación que nos va fortaleciendo, pero no sólo pensar en eso, sino que también en congresos o intercambios como docentes para compartir nuestras experiencias de cómo trabajamos en cada institución y también como los alumnos han aprendido...se podrían dar esos intercambios tanto de alumnos como de maestros, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua (Equipo tsotsil).

El interés por la apertura de estos espacios es evidente, por un lado queda la tarea de buscar apoyo con las instituciones para que esto sea posible; cuya participación se considera importante y cuyo propósito se esperaría que gire en torno a la verdadera contribución hacia el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias. Por otro lado queda el reto de lograr estos objetivos a través de ellos mismos y de los recursos que hasta ahora hayan construido; ya que la opción institucional podría resultar un poco más lenta.

Se habló sobre espacios que podemos aprovechar, gestionar recursos para la sistematización y producción de conocimientos en lenguas originarias, porque sí tenemos el conocimiento pero no tenemos la cultura escrita, apoyarnos para asistir a congresos en diferentes temáticas que tienen que ver con la enseñanza de las lenguas... la idea es apoyarnos en todos los sentidos... yo creo que esa es la acción más inmediata que podríamos hacer (Equipo tsotsil).

Con respecto a lo que el equipo tsotsil señala sobre “apoyarnos para asistir a congresos en diferentes temáticas que tienen que ver con la enseñanza de lenguas”, se considera importante mencionar la participación conjunta que se logró el 19 de noviembre de 2016, en el Congreso

Internacional de Formadores en la Enseñanza de Lenguas organizado por la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad de Puebla (ver anexo 8). Evento en el cual se presentó la ponencia denominada “Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Enseñanza de Lenguas Originarias: una oportunidad de colaboración docente”. Esta ponencia fue preparada por la investigadora y uno de los docentes colaboradores; la propuesta de trabajar en conjunto se decidió a partir de las actividades que se realizaron en los últimos meses, en las cuales este docente mostró mayor participación e interés.

Ante esta oportunidad de trabajo conjunto se puede asegurar que las posibilidades de encuentro no se visualizan solamente al interior de la región ELO; es decir, entre los docentes de LO, sino que la idea es trascender a otros espacios como fue el hecho de llevar el tema de la ELO a un contexto de ELE, en donde el docente de LO tuvo la oportunidad de compartir con docentes de LE. De acuerdo con todos los aspectos que se han estudiado hasta el momento, se pueden identificar una serie de aspectos que pueden ser socializados en los espacios de encuentro que aquí se sugieren, se consideran inicialmente tres tipos de conocimientos que podrían ser compartidos principalmente entre docentes hablantes de una misma lengua:

- a) Conocimientos de la lengua originaria
- b) Conocimientos sobre variantes
- c) Conocimientos sobre lingüística

Asimismo también se sugieren otros aspectos que podrían ser compartidos de forma general dentro de la región ELO pero también fuera de ella; es decir con docentes de ELE, o docentes de EIB o en algunos casos docentes en general como son los aspectos institucionales:

- a) Conocimiento cultural
- b) Conocimientos sobre las diversas prácticas y lineamientos institucionales
- c) Conocimientos sobre disciplinas o singulares determinados, que puedan contribuir a la enseñanza de la lengua
- d) Conocimientos y estrategias didácticas
- e) Conocimientos para la creación y/o adaptación de materiales didácticos
- f) Conocimiento acerca del uso de la lengua meta en el aula
- g) Conocimiento sobre investigaciones
- h) Conocimiento sobre oportunidades de profesionalización o futuros encuentros

Para llevar a cabo estos encuentros se considera que los docentes de LO específicamente, cuentan ya con algunas ventajas que asegurarían un verdadero enriquecimiento de esta área de enseñanza:

- a) Se tiene el conocimiento de que son más de 30 docentes en el estado, con quienes ya se podría realizar un siguiente encuentro
- b) Se sabe que hay más de tres IES en Chiapas que contemplan la Enseñanza de Lenguas Originarias y por lo tanto, ya tienen ciertos programas y resultados de lo que han trabajado hasta este momento
- c) Se sabe también que a nivel nacional existen otras IES y otros docentes que enseñan LO como L2, a quienes se les podría contemplar para una actividad de este tipo

Como se ha mencionado, se considera que para un encuentro de mayor trascendencia, además de los docentes de LE y los docentes de EIB, se podrían contemplar a los docentes y las IES que enseñan LO en otros países como los de Centro y Sudamérica. En general, se puede decir que ya se cuenta con requisitos suficientes para que los docentes puedan conformar una red o quizá un cuerpo académico, posibilidad que ha sido planteada y discutida por ellos; en el apartado siguiente se muestran más detalles al respecto.

5.2.3. Cuerpos académicos o Redes de docentes de LO

Diferentes instancias principalmente académicas y gubernamentales, definen a los cuerpos académicos (CA) como “un grupo de profesores de tiempo completo” cuya característica es que “comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes” (PROMEP, 2016, s.p.); por lo tanto, sus fines giran en torno a la construcción de conocimiento a través del trabajo colaborativo.

Al respecto, el ex-secretario académico de la UNICH reconoce como una necesidad la inexistencia de cuerpos académicos en el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias: “tenemos que crear las distintas academias de lengua... que nos permitan hacer el estudio de la lengua, el estudio del tsotsil [por ejemplo]” (D. Gómez, comunicación personal, 25 de abril de 2014). La primer dificultad que se encuentra para la creación de estas “academias” o “cuerpos académicos” es que pocos docentes de LO cuentan con el privilegio de tener “tiempo completo” como lo sugiere el PROMEP (2016).

Díaz (2009) menciona que “la dinámica colectiva e individual que tienen los docentes es un elemento clave para la posibilidad de expresión de [los planes y programas de estudio]” (p.

47). Sin embargo, este autor reconoce que para que estos colectivos sean posibles, la participación de la institución será determinante: “el papel que juega cada uno de estos colectivos (academias, colegios, asociaciones o grupos informales)” (p. 47); ya que además de ser la instancia que permita la formación de cuerpos académicos al interior de la institución, también ha de establecer las reglas de funcionamiento de estos grupos académicos.

No obstante, los docentes de LO han manifestado un claro objetivo por conformar estos cuerpos académicos: “la idea es trabajar para buscar una especie de cuerpos académicos, al menos esta es la aspiración de este grupo” (Equipo tsotsil). Se observa que los docentes aspiran a la trascendencia porque visualizan tal aspiración incluso fuera de sus propias instituciones: “... una vez que tengamos ese registro o reconocimiento [como cuerpos académicos]... podamos consolidarnos como un grupo bien fortalecido, multidisciplinario y también interinstitucional” (Equipo tsotsil). Por su parte el equipo tseltal, hace mención de la interdisciplinariedad que podría caracterizar a estos cuerpos académicos:

Hay conocimientos en materiales didácticos, ya decíamos, algunos son lingüistas, otros son pedagogos, otros se han formado en la cuestión de la docencia... ¿cómo trabajar de manera interdisciplinaria de una manera que estos materiales didácticos se vean desde distintas ópticas, de acuerdo a los objetivos, retomando las necesidades de los grupos... hablantes y no hablantes? Tenemos muchas herramientas para hacerlo (Equipo tseltal).

La información que aquí se discute se considera una referencia para pensar en la posibilidad de la creación de estos cuerpos académicos que los docentes desean; como también para considerar que la consolidación de estos grupos académicos pueden generar contribuciones importantes a la región ELO, sobre todo si se consideran estas características de orden interinstitucional e interdisciplinar que los docentes reconocen. No obstante, conviene estar conscientes de la agencia que las instituciones tienen para el logro de estas aspiraciones.

5.2.4. Inclusión de las LO dentro de las instituciones

En el apartado donde se habla acerca de la institucionalidad, en el cuarto capítulo, se comenta a grandes rasgos la situación a la que se sujetan los docentes de LO (y todos los otros docentes) y en consecuencia la propia Enseñanza de Lenguas Originarias a través de la determinación específica de los enfoques metodológicos, contenidos y secuencias didácticas. Díaz (2009) asegura que “en algunas instituciones educativas, los planes y programas de estudio son elaborados por instancias centrales (direcciones generales), en ocasiones totalmente independientes de la misma institución” (p. 43).

Sucede comúnmente que cuando esas “instancias centrales” desconocen “la especificidad de cada temática” o “las condiciones institucionales particulares” en las que se piensan aplicar tanto los planes como los programas de estudio se tiende a generalizar sobre todo cuando los programas siguen “orientaciones globales” (Díaz, 2009). En este caso, se puede mencionar claramente el ejemplo de las lenguas originarias y como han sido incluidas en los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior; ya que como se pudo apreciar en el capítulo IV, no se ha dado una verdadera “inclusión”. En el caso de la UNACH por ejemplo, basta ver nuevamente la foto 8 para darse cuenta desde el exterior cómo se contempla la ELO al interior de la institución; así también, en la UNICH con respecto a la existencia de un departamento de lenguas “virtual” puesto que no se dispone de un espacio físico propio para los docentes de LO.

A partir de la recapitulación anterior se puede decir que hay una necesidad de una “inclusión” auténtica; es decir que realmente se tomen en cuenta los aspectos particulares que distinguen a las lenguas originarias y no se generalicen sus características, como se ha hecho al representar a sus hablantes a través de una sola imagen (ver foto 1), al proponer solamente un método de enseñanza de lenguas (diseñado para la ELE) como único enfoque para la ELO, al menospreciar el valor que tiene la presencia de los docentes de LO en la institución y no asignarles un espacio propio para sus actividades académicas, entre muchas otras generalizaciones. En este sentido, se cree que la responsabilidad de todo esto recae en las instituciones:

La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene, en primer lugar, de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que los planes y programas sean aprobados por organismos centrales y que, por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios. Tal situación ubica el debate en el ámbito de lo burocrático y administrativo, y constituye una fuente de tensión entre los procesos de institucionalidad de planes y programas, y los procesos académicos que pudieran ser gestados en relación con éstos (Díaz, 2009, p. 42).

Se debe mencionar sin embargo, que la inclusión de LO también ha sido un desafío para las IES que hoy cuentan con estas ofertas, por lo que no se les puede juzgar o condenar; por el contrario, se reconoce el trabajo que se ha hecho en relación a la ELO. En el caso de la UNACH por ejemplo, se debe enfatizar que es una institución que sigue buscando las formas de integrar las lenguas originarias de un modo más pertinente; como se puede observar en la foto 9, recientemente la Escuela de Lenguas modificó la presentación de su oferta y ahora ya se puede observar a todas las lenguas en un solo espacio.

Foto 9. Oferta de tsotsil y tselal de la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (versión 2).



Fuente: Fotografía tomada por Edrei González (14 de agosto de 2016).

El cambio observado en su modo de ofertar las lenguas que enseña, no necesariamente significa que ya exista “inclusión” pero sí se reconoce como un gesto de reflexión al interior y por parte de los responsables de aprobar la ejecución de estas actividades. Es muy claro que el trabajo por la reivindicación de las LO en las instituciones debe ser constante y debe estar abierto a recibir evaluaciones tanto del interior como del exterior, con el fin de generar propuestas más pertinentes.

5.2.5. Interculturalidad multi-direccional

Como se ha leído en los tres ejemplos citados sobre la Educación Intercultural Bilingüe, Perú, Paraguay y México, en el capítulo I; se entiende que la ELO que se da en el marco de estos programas, se dirige únicamente a la población indígena, dejando fuera al resto de la población y en consecuencia limitando la posibilidad de que estos programas puedan ser cursados por la población no indígena.

Con respecto al enfoque intercultural que promueve la enseñanza del guaraní en la educación básica y media de Paraguay, Melià (2010), lo califica como “una farsa”, ya que no puede haber interculturalidad “cuando se pretende que los indígenas aprendan y se integren en la cultura de la sociedad nacional, mientras nadie de la sociedad nacional da el mínimo indicio de estar atento a las culturas indígenas” (p. 30). EN México, el planteamiento que hace la EIB en general incluye a los pueblos originarios y a sus lenguas, pero al mismo tiempo excluye a los

“otros”; un ejemplo de ello es lo que se establece en los programas de primer grado de secundaria con respecto a la asignatura de Lengua y Cultura Indígena: “En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá con carácter obligatorio, la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2006, p. 42).

En relación a este tipo de políticas, López (2008) considera que de alguna manera se “ha intensificado el racismo y se ha promovido la oposición y división en la nación” (p. 45), debido a que los planes educativos mencionados no reconocen a la población “no indígena” como posibles receptores de una educación intercultural; y por lo tanto no se percibe un deseo verdadero por integrar a toda la sociedad nacional sin desigualdades. ¿Será acaso que sólo la población indígena necesita de la interculturalidad y de programas especiales de educación intercultural? ¿Qué tipo de educación necesita entonces la población “no indígena”? ¿Será que sólo la población indígena necesita una educación bilingüe? ¿Qué ventajas o desventajas podría tener la población “no indígena” si aprendiera una LO como L2, sobre todo cuando éstas (las Lenguas Originarias) son en su mayoría lenguas locales, con amplia presencia y próximas al entorno de los centros escolares?

Estas son preguntas que han surgido a raíz de la investigación y lectura que se ha hecho de cómo han sido “incluidas” las lenguas originarias en algunos programas educativos tales como el EIB que predomina en América Latina, el cual es bastante extenso pues de acuerdo con López y Küper (1999), en la actualidad diecisiete⁸⁸ países han adoptado este programa. Estas reflexiones han llevado a determinar que lo que hasta hoy se ha promovido es una interculturalidad unidireccional; es decir, dirigidas únicamente hacia un tipo de población para “mejorar” sus relaciones con el “otro” tipo de población.

Por lo tanto, lo que en esta investigación se propone como “interculturalidad multidireccional”, se refiere a la necesidad que existe de considerar a todo tipo de población como un posible receptor de una educación intercultural; si lo que se espera es que se promueva el respeto a la diversidad, es necesario reconocer y respetar la existencia de diversos grupos lingüísticos, como también es necesario llevar la educación intercultural a todos los espacios, no solamente a la población indígena.

⁸⁸ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela (López y Küper, 1999).

Esto sugiere que se deben replantear los propósitos de la educación intercultural así como los objetivos de la Enseñanza de Lenguas Originarias. Martínez (2015) por su parte, señala que si bien se han implementado políticas para atender a los derechos jurídicos de los pueblos originarios, lo cierto es que “en la práctica diaria apuntan a una desigualdad cultural, lingüística, económica y política” (p. 119). Esta autora hace un llamado a la sociedad a reflexionar y actuar para generar cambios en función de la diversidad existente en el país; de la misma forma invita a pensar en la interculturalidad en un contexto más amplio, más allá del aula.

Es tiempo de superar que la condición de un ciudadano esté determinada por la pertenencia de la etnia, cultura o lugar de nacimiento. Es hora de cambiar el rumbo y de poner mayor atención en la inmensa diversidad étnica, lingüística, cultural y organizacional que conforma este país (Martínez, 2015, p.125).

De acuerdo con el modelo educativo que plantean las Universidades Interculturales, “el compromiso que se demanda a las universidades públicas implica la construcción de espacios de formación pertinente para actores sociales que promuevan la integración de grupos diversos en el desarrollo del país” (Schmelkes en CGIEB, 2009, p. 14). Esta demanda, como la plantea Schmelkes, se entiende que apela a todas las universidades públicas en general, no necesariamente a las que tienen una visión intercultural, por lo que debería ser tomada en cuenta por todas las instituciones escolares, no solamente por aquellas que se identifican como interculturales y/o indígenas.

Capítulo VI

**Posibilidades de trabajo colaborativo para la trascendencia
de la región ELO: Tsotsil-Tzeltal como L2**

CAPÍTULO VI

6. POSIBILIDADES DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA TRASCENDENCIA DE LA REGIÓN ELO: TSOTSIL-TSELTAL COMO L2

En este capítulo se presentan algunas de las posibilidades que se han encontrado para trabajar colaborativamente con y entre los docentes de LO; con el propósito de llevar esta área de enseñanza a la trascendencia. Conviene recordar lo que se ha entendido por trascender; para el área de la Enseñanza de Lenguas Originarias esto significa una “apertura” hacia otro tipo de áreas, de conocimientos y espacios; lo cual requiere “una capacidad ilimitada” de crecimiento y en este caso de difusión también.

En este sentido, es preciso enfatizar que las propuestas que aquí se plantean se han originado a partir de las discusiones y actividades realizadas con los docentes; y que se proponen en esta investigación como “posibilidades”, lo cual no asegura que la implementación de las mismas lleve a la trascendencia que se busca. Lo que sí se puede asegurar es que estos planteamientos fueron pensados con el propósito de contribuir y que la discusión de los mismos involucró no sólo las posibilidades, sino también los retos y los límites que predominan más allá de los ideales.

6.1 El diálogo como una invitación a la apertura

Esta propuesta se planteó a los docentes como un espacio en el cual se pueden generar los encuentros e intercambios dentro y fuera del grupo de docentes de LO, pero que va más allá de los fines de socializar conocimientos. El diálogo que aquí se propone busca ir más allá de los límites políticos, geográficos, históricos y otros más que aquí se han discutido; busca traspasar incluso los límites físicos de los participantes y con esto pretende encontrar el espíritu del que se habló en el capítulo II.

Para el análisis de este planteamiento, primero se hizo una propuesta general por parte de la investigadora hacia los docentes de LO colaboradores y posteriormente se convocó a los mismos a participar en la consolidación de este planteamiento, a través de sus argumentos y aportaciones. Por lo tanto, se puede decir que la propuesta final se consolidó con las reflexiones que algunos de los docentes tuvieron a bien aportar.

6.1.1. El diálogo

Para empezar se considera relevante determinar que el diálogo que se pretende abordar en este texto no se refiere a un diálogo simple, limitado a un intercambio de palabras entre dos sujetos,

aquel que se ocupa únicamente como “instrumento dialéctico” en el cual se fundamentan las razones emitidas a partir de ciertas experiencias o fuentes confiables (Panikkar, 2007). El maestro tsotsil 5 entiende el diálogo como “una estrategia de construcción de conocimiento”, que también es discursivo y de palabras, conviene mencionar que para los pueblos originarios “la palabra” involucra esencias más que enunciados.

Por esta razón, el diálogo que aquí se plantea, más que un instrumento “dialéctico” se entiende como un espacio de contingencia, una oportunidad de crecimiento, un camino hacia un más allá, una esperanza.

La apertura de mí mismo a otro... un modo de conocerme y de separar mi opinión personal de las opiniones de los demás y también de mí mismo, porque se encuentra encajada tan profundamente en mis raíces que me hace absolutamente imposible darme cuenta de ella. Es el otro quien a través de nuestro encuentro, despierta esta profundidad humana latente en mí (Panikkar, 2007, p. 251).

La apertura al diálogo se considera la propuesta más importante de este proyecto, porque propone “despertar profundidades humanas”; es decir que busca dimensiones poco académicas, poco políticas, poco institucionales. Esto se propone en función de la historia de opresión e injusticias que han vivido los pueblos originarios, pues se cree que ha tenido impacto en el desempeño de los docentes de LO y en la consolidación de sus identidades, de sus espacios, y de su región ELO.

Esta búsqueda de “profundidades humanas” es algo que se propone desde el capítulo II, en donde se puntualizan el propósito de esta investigación por construir “conocimientos con espíritu”. Así pues, el diálogo al que se aspira es profundo y es humano; sobre todo porque muchos de los docentes de LO han desarrollado su trabajo en aislamiento y se cree que es más fácil abrirse a dialogar con “humanos” que con “expertos”.

6.1.2. Invitación a la “apertura”: ennoblecimiento

Los conocimientos que cada individuo posee pueden ser explicados, clasificados, organizados, manipulados, etc. de diferentes maneras; sin embargo, el hecho de que esos saberes y conocimientos sean legitimados, es decir calificados como válidos o no, generalmente depende de ciertas relaciones de poder. ¿Quiénes son los que validan los saberes y conocimientos? ¿Quién les ha otorgado el poder que tienen?.

Ya se ha leído en el capítulo metodológico acerca de cómo la universidad se ha convertido en una empresa que sirve al “aparato capitalista colonial” (Garcés, 2009), que provee de “validez científica” (Castro-Gómez, 2007); es decir de una “validez reconocida” (Limón, 2007) a aquellos conocimientos que benefician al interés de ciertas élites. En este sentido, se

considera necesario reflexionar sobre la validación de conocimientos como un proceso jerárquico para entender posteriormente la propuesta de la “apertura”.

De alguna manera, esto fue lo que llevó a pensar en el diálogo como una propuesta para el beneficio intelectual colectivo y colaborativo, pero principalmente para promover el “ennoblecimiento” que busca un “enriquecimiento y transformación mutuo”. Fonet-Betancourt propone este término para referirse a un proceso en el cual el individuo toma conciencia de su historia y de su formación como ser humano, más que como profesionalista o como docente de LO en este caso:

Un diálogo justamente entre formaciones históricas que se transmiten mutuamente su historia, conscientes de su propia historicidad; es decir, narrándose su génesis y dando a conocer abiertamente la contingencia y ambivalencia de lo logrado en sus formaciones, esto es, de lo que han llegado a ser.[...] Un diálogo entre identidades en proceso que ven en su intercambio la posibilidad de una fuerza alternativa que cambie al mundo.[...] el diálogo intercultural, como diálogo entre culturas conscientes de su historicidad, es un proceso de enriquecimiento y transformación mutuo de las culturas en sus formaciones respectivamente logradas [...] la verdadera finalidad del diálogo intercultural es el “ennoblecimiento” del ser humano y del mundo, no el “embellecimiento” o la “ampliación” de identidades culturales, porque es precisamente el instrumento para la realización de la diversidad en el mundo histórico contemporáneo (Fonet-Betancourt, 2009, p. 78).

En este entendido de que lo que se busca es el “ennoblecimiento” y no el “embellecimiento”, el diálogo como “apertura” que se propone no supone encontrar “expertos” en un tema específico; sino que busca compartir las vivencias generadas por el camino que cada uno de los participantes ha recorrido, ese camino que lo ha llevado a ser quién es y a estar en dónde está; conscientes de que no son seres “acabados” sino “identidades en proceso”.

Para el caso de los pueblos originarios, se puede decir que no es el “embellecimiento” el que los rige, ya que como la maestra tseltal 7 indica, cuentan con sus propias formas de legitimar al interior de los mismos. Por ejemplo ellos consideran que “un anciano es creativo e intelectual desde su naturaleza, no es aquel que tenga grado o doctorado... son construcciones de otros niveles... la comunidad tienen otra manera de legitimar, llámese el conocimiento, desde otra práctica” (docente tseltal 7).

Desde esta perspectiva, se piensa entonces que la riqueza que se pueda encontrar en las vivencias compartidas dependerá de la “apertura” (disposición) que se muestre hacia esas otras experiencias; por lo tanto, para poder aspirar a establecer un verdadero diálogo, se precisa reconocer que todos los saberes y conocimientos valen, sin importar la formación previa (sea ésta profesional o no) o los antecedentes personales que cada participante tenga; tal y como lo

menciona la participante tseltal 7. Para ello, se considera que sea cual sea la trayectoria de cada uno de los dialogantes, es necesario que se reconozcan a sí mismos como seres no acabados.

Una persona está abierta a lo que no es, o mejor a lo que todavía no ha llegado a ser. La verdadera apertura se traduce en la posibilidad de ser: es apertura al Ser. Implica una capacidad de ser siempre llenados más, una receptividad <<infinita>>, porque el hombre no es <<finito>>. El hombre [...] no es completo porque es itinerante, no definido, <<no finito>>, no acabado, incompleto. La apertura existencial de la fe representa la capacidad del hombre de acceder a su no-plenitud, es decir a su in-finidad (Panikkar, 2007, p. 224).

De esta manera, el diálogo que aquí se propone en lugar de expertos busca seres humanos interesados en apoyar al otro a través de su propio conocimiento, tal como lo corroboran los docentes de LO “la idea es apoyarnos en todos los sentidos” (Equipo tsotsil). Para ello, como primer paso es necesario reconocer la capacidad de “receptividad infinita” que tenemos porque somos seres “itinerantes”. Para este tipo de diálogo se plantean tres objetivos diferentes así como diversas direcciones: a) con los estudiantes, b) con los colegas, y c) con la sociedad; los cuales se describen a continuación con más detalle.

6.1.3. Apertura al diálogo con los estudiantes

Este tipo de diálogo busca involucrar a los estudiantes, “hablantes” y “no hablantes”, que se encuentran en el proceso de aprender una LO. Lo ideal sería tomar en cuenta sus opiniones y convertirlas en aportaciones porque algunos de ellos llegan al salón con cierto conocimiento de la lengua (principalmente oral), y aún no se les percibe como colaboradores que pueden enriquecer la clase sino como individuos que en algún momento pueden cuestionar la enseñanza que reciben.

Es cierto que, como lo han manifestado los docentes de LO, muchos de los estudiantes que toman el curso de lengua originaria como requisito de acreditación, manifiestan tener poca motivación. De acuerdo con Navarrete (2009), “la falta de motivación es señalada como...uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal” (p. 1); de la misma forma, esta autora sugiere que el tema de la motivación requiere un análisis profundo y detallado y que “no se trata de motivar a los estudiantes, sino más bien, de crear un ambiente que les permita motivarse a sí mismos” (p.4).

Los argumentos emitidos por los docentes de LO corroboran esta falta de motivación: “en las amenazas está el desinterés del estudiante, no tiene tanto interés en aprender lengua” (Equipo 2), “otra de las amenazas es la falta de apreciación de las lenguas originarias por parte de los alumnos porque vienen sólo para aprobar la materia, eso significa que viene forzado” (Equipo 6). La profesora tseltal 7 hace una distinción entre la motivación que surge en los dos grupos de

alumnos que ya se han mencionado, los alumnos “hablantes de lengua originaria” y los alumnos “no hablantes”: “los que ya traen [la LO] como L1... no tienen tanta motivación porque piensan ‘vengo a lo mismo’... los que son [estudiantes de LO como L2] se motivan más” (docente tseltal 7).

Los docentes en general comentan que esta falta de motivación no es particular de una sola lengua y que este desinterés se extiende fuera del aula a otros espacios y otros medios:

Enfrentar el desinterés o poca motivación de los alumnos, esa es una realidad que padecemos todos, pero no nada más a nivel institucional, sabemos que este factor es más allá afuera, además de lo que conviven los alumnos, los medios de comunicación, la tecnología, sabemos de la discriminación de los chavos, que poco les interesa, pero también sumado con el desinterés de los funcionarios, de las autoridades y todo eso (Equipo tsotsil).

A pesar de la poca motivación que se identifica en el aprendizaje de LO, se percibe que “sí es posible dialogar” con los estudiantes y tsotsil 6 argumenta su interés al respecto: “queremos saber la opinión de los alumnos, algunos alumnos, referente a la Enseñanza de las Lenguas” (Tsotsil 6). Es aquí en donde el diálogo que se propone, puede resultar más útil; es decir, el diálogo podría ser un canal para obtener un diagnóstico de las expectativas o propósitos que los alumnos tienen al iniciar un curso, también puede funcionar como un espacio para generar acuerdos, para conocer los puntos de vista del estudiante, o como un espacio de evaluación para el docente.

Ur (1996), menciona que los estudiantes pueden actuar como una de las principales fuentes para obtener retroalimentación; es decir, que son ellos quienes pueden dar una evaluación sobre el trabajo que el docente realiza, así como sobre la clase y sus contenidos:

Para tu propio beneficio es importante que lleves a cabo alguna evaluación periódica de tu propia enseñanza, basado en el principio de que no puedes avanzar sin tener una idea clara de dónde estás ahora. Fuentes obvias de retroalimentación hacia tu enseñanza son los colegas, tus propios estudiantes-tú mismo (Ur, 1996, p.322)⁸⁹.

Aunque el término “evaluación” pueda parecer un poco intimidante, si este tipo de actividad se percibe como una “retroalimentación” y si además se incluye el diálogo como una estrategia, se podrían obtener resultados interesantes que contribuyan a tener un mejor panorama de la situación en la que se está enseñando LO. Sería recomendable considerar realizar estas retroalimentaciones en el aula independientemente de que la institución educativa realice sus propias evaluaciones.

⁸⁹ Traducción personal del inglés: *for your own benefit it is important to carry out some periodic appraisal of your teaching, on the principle that you cannot move ahead without having a fairly clear idea of where are you now. Obvious sources of feedback on your teaching are colleagues, your own students –and yourself.*

Es así como la propuesta central de este capítulo es el diálogo con el estudiante, para lo cual debe quedar claro que el diálogo que se busca “no se trata de un diálogo común, sino de aquel diálogo reflexivo, crítico y creativo, que se apoya en la experiencia informal de los alumnos para constituirse en un diálogo profundo, sustentado en la argumentación y la reflexión” (Montero, s.f., p. 2). Se piensa que este tipo de diálogo favorece el aumento de “posibilidades de una interacción abierta entre los alumnos y los maestros” (p. 3) por lo que definitivamente puede ser visto como una estrategia para impulsar la motivación de los estudiantes en la clase que se imparte.

Posibilita que se cree un espacio expresivo, equilibrado entre la espontaneidad y la orientación del maestro, donde todos pueden sentirse cómodos, en la medida que el error, los absurdos, la experiencia, y vivencias que manifiestan, tienen cabida y son el cimiento para la construcción de conocimientos e ideas valiosas. De esta manera el diálogo es... un estímulo para que el alumno se implique en su aprendizaje. Desde el ángulo motivacional constituye una vía para activar disposiciones positivas e intereses hacia la búsqueda y construcción del conocimiento (Montero, s.f. p.3).

Para lograr este tipo de diálogo el papel que el docente juega dentro del salón de clase también se percibe desde otro ángulo, pues lo ideal sería que el docente se desenvuelva como “un guía, como un facilitador, un modelo” (Montero, s.f.); en donde la relación con el alumno es horizontal, es decir que el docente no trata de imponer autoridad sino de mostrar confianza y gusto por lo que hace. Un profesor seguro de sí mismo no tendrá necesidad de ser autoritario, “su autoridad es moral, ética y de conocimiento. El profesor es el que crea en el alumno el gusto o disgusto por una materia, el que despierta la curiosidad, las ganas de estudiar, el hábito de leer e investigar” (Brumm, 2010, p. 123).

La recomendación general de los docentes fue que antes de proponer el diálogo con los estudiantes, es importante definir “con quiénes se trabajaría” (docente tsotsil 7); el docente tsotsil 5 considera que es fundamental “delimitar” cuáles son los estudiantes que participarían y que si se piensa institucionalmente habría que determinar “qué semestres y cuántos” estudiantes se espera involucrar. Por su parte tsotsil 6 sugiere que se podría pedir a los colaboradores, quienes son docentes de LO frente a grupo, que seleccionen una muestra de “10” alumnos por ejemplo; asimismo recomienda buscar estudiantes “críticos, analíticos y reflexivos”.

Una vez que se ha seleccionado la muestra es importante pensar en la reunión de estos alumnos, o también se podría aplicar cuestionarios; sin embargo, tsotsil 6 considera que esta ya es una “metodología trillada”; sin embargo, en el caso de que se decidiera usar esta herramienta metodológica, este docente indica que el mismo docente de LO podría aplicar los cuestionarios y

que se podrían incluir planteamientos tales como ¿Cuáles son tus sugerencias para los docentes?, ¿Cómo crees que pueden mejorar su enseñanza?.

Si se piensa en un sentido práctico, los cuestionarios podrían funcionar como una opción más concreta y masiva; sin embargo, tsotsil 6 recomienda que “no hay que perder de vista” el objetivo de establecer un diálogo, por lo que también sugiere organizar mesas de trabajo; ya que tiene gran importancia conocer la opinión y el sentir de los alumnos al respecto de las lenguas originarias. También hace un énfasis muy particular en la participación de los docentes como un “vínculo” entre los alumnos para consolidar estos momentos de diálogo.

Por su parte, el docente tseltal 7 recomienda tomar en cuenta el factor de la motivación en la selección de los estudiantes que se espera participen en el diálogo: “el punto central aquí es la motivación, quiénes son los muchachos que están realmente motivados a acudir [al encuentro para dialogar] y no que vayan nada más así... como requisito” (docente tseltal 7). La importancia de involucrar a los estudiantes más motivados radica en el enriquecimiento que pueden generar en estos encuentros: “si involucramos a estudiantes que realmente se interesen, así sean muy contados, así sean cinco; creo que podrían dar más porque cuando te motiva algo tienes más perspectivas... darían muchos más recursos” (docente tseltal 7).

Otra aportación relevante fue el tomar en cuenta las investigaciones que están surgiendo en el área de la ELO por parte de los estudiantes:

Por ejemplo hay dos estudiantes que están haciendo una tesis sobre la didáctica de la enseñanza de las lenguas pero ellos dijeron ‘voy a trabajar con el grupo de tseltal’ y ese es su ámbito de estudio; de ahí pueden salir muchas cosas interesantes (Tsotsil 6).

El docente tsotsil 6 puntualiza la importancia que tiene la participación de la institución para lograr un diálogo con estudiantes. Este docente asegura que la intervención de las instituciones es necesaria porque “tiene que haber una institución con alumnos” para que sea posible hacer una selección de estudiantes y una convocatoria que permita enfocar el diálogo en un sentido de retroalimentación. Sin embargo, deja claro que en el proceso de establecer este diálogo no necesariamente se tiene que contar con la participación de la institución, ya que el mismo docente podría empezar a generar estos encuentros a partir de su propia iniciativa: “si tuviera un grupo ahorita yo diría [a algún colega] invita a 6 alumnos a tomar un café” (Tsotsil 6).

Este docente comenta que el diálogo también podría plantearse por alguien externo al grupo, no necesariamente por el docente y al igual, se les puede invitar a “unos cinco alumnos” a “tomar un café” para conversar “de manera general el tema de la enseñanza de lenguas”. El

maestro tsotsil 7 menciona también que es importante respetar la agencia del docente que los estudiantes participantes del diálogo tengan en cada curso, porque el objetivo no es “señalar docentes” sino tratar de rescatar su punto de vista como estudiantes” (docente tsotsil 7). Entre los temas que este docente señala como relevantes para tratar en el diálogo serían: “la opinión que tienen los alumnos sobre la ELO”, “la importancia que tiene para ellos”, “qué significa la lengua”, “si han encontrado un sentido de pertenencia”, “qué les han aportado los maestros”, “qué sugieren para la enseñanza”, “en qué les beneficia” (docente tsotsil 7).

No obstante, lograr esto no significa algo sencillo pues conviene enfatizar que el papel que le toca desempeñar al docente que enseña Lenguas Originarias, no es un proceso sencillo, sobre todo si se recuerdan todos los aspectos que ya se han analizado dentro de esta investigación, los cuales abarcan múltiples dimensiones y características, y por lo tanto múltiples exigencias. De esta manera, si se piensa que la ELO dentro del contexto educativo formal (como parte de un programa curricular) es un proceso relativamente nuevo, tiene sentido que existan muchas áreas por mejorar.

Sin embargo, podría considerarse como una ventaja el hecho de que actualmente son varias las instituciones educativas, y en consecuencia son varios los maestros que se encuentran involucrados en este proceso, podría visualizarse la posibilidad de este tipo de diálogo en un plazo más corto, sobre todo si se comparte la percepción de este diálogo como un espacio para el enriquecimiento.

6.1.4. Apertura al diálogo entre colegas

El diálogo entre colegas, se propone a partir de que muchos de los docentes han asegurado que no tienen mucha oportunidad de compartir lo que han aprendido a través de la docencia. Principalmente porque aún no se ha reconocido la opinión del otro como una oportunidad de crecimiento; en este sentido los docentes señalan: “no se revisa, no se valora, no se propone y no se invita” (Equipo tsotsil). Por su parte, tsotsil 6 argumenta su optimismo al respecto de esta propuesta de diálogo:

Yo si lo veo posible, es encontrar las estrategias, es cuestión de ponernos de acuerdo con tres compañeros y... ¿cómo lo ves? ¿sirve o no sirve? El hecho de sentarnos a dialogar es un pretexto... que puede servir para señalar los espacios o las debilidades de un proyecto más grande (Tsotsil 6).

El diálogo entonces se percibe como una puerta para explorar posibilidades; para ello dentro de esta propuesta se plantea un principio importante: el reconocer que el conocimiento que cada docente posee es valioso, no por el nivel académico que se tenga sino por el hecho de que ha

seguido una trayectoria para consolidarse. En el caso de los docentes de LO, los conocimientos que ahora tienen sobre la enseñanza de lenguas es aún más valioso porque su esencia corresponde a un pueblo con una historia y cultura determinadas y por lo tanto tiene la capacidad de enriquecer a “otro” (Limón, 2007), docente de LO o no.

El docente tsotsil 6 hace una apreciación respecto a los egos que se producen al obtener grados académicos o reconocimientos institucionales, debido a las ideologías sobre “el mundo, el poder y la inteligencia”. Lo que se relaciona con el “embellecimiento” discutido por Fornet-Betancourt (2002); de acuerdo con tsotsil 6 esta idea “es en contra de todo lo que es la cultura de nuestros pueblos”:

El hecho de que ya están estudiando su doctorado, el hecho de que ya publicaron libros, que ya han volado... ¿qué significa?... los compañeros se legitiman pero no al interior de los pueblos, sino pregúntale a cualquiera de nosotros ¿cómo te aceptan como escritor en tu pueblo? Ni te conocen. ¿Dónde encuentras la legitimación? Fuera, desde una perspectiva occidental (Tsotsil 6).
Queda claro que las formas de legitimación propias de los pueblos originarios son distintas, pues no se supeditan a las ideas del poder como lo menciona tsotsil 6. Al respecto, Petras (2000) habla acerca de un liderazgo en el campo, el cual se caracteriza por intereses éticos y morales: “ser un líder en el campo no es fuente de privilegios” (p. 10). Lo que tsotsil 6 reconoce es que algunos docentes de LO se han orientado por la perspectiva occidental de un ser “legítimo” y ante esto señala que sería pertinente proponer un proyecto para “des-enorgullecer” a los compañeros a los que “se les ha metido” esta idea.

A partir de este argumento se visualiza la existencia de ciertos egos como una primera limitante para poder establecer un diálogo. Es así, como la propuesta del diálogo como “apertura”, se asume como un camino hacia la construcción de un conocimiento compartido, de un espacio (no necesariamente dentro de las instalaciones de una institución educativa) de convergencia; a través del cual se comparta en pro del enriquecimiento mutuo, se dialogue con uno mismo para luego tratar de dialogar con el otro, sea este un ser humano o un ser de la naturaleza, ese otro que se encuentra en el entorno y que tiene presencia en el existir propio.

El “ennoblecimiento” que menciona Fornet-Betancourt (2009) significa reconocer el límite del conocimiento que uno posee; es decir que a pesar de todo lo que un individuo pueda conocer, está consciente y acepta que aún es un ser que ignora muchas cosas; y por lo tanto, tiene la capacidad de aprender y compartir su conocimiento de manera permanente en cada oportunidad que tenga de encontrarse con el “otro”. De esta forma, el fin principal del diálogo que se propone en la ELO, es generar este espacio en donde nadie se asume como “experto” y en

donde se perciba la posibilidad de intercambiar experiencias, entendiendo la experiencia como un testimonio que no juzga sino que “entra en nuestro diálogo, fluye con él y espera una nueva fecundación” (Panikkar, 2007, p. 252).

Además de los “egos” o del “embellecimiento” que se identifica, se cree que existen otros dos factores que podrían restringir esta propuesta de diálogo como “apertura”; estos son el miedo y la vergüenza. Se piensa que admitir la existencia de problemas, dificultades, debilidades, carencias, fracasos, etc. puede resultar difícil; sobre todo si se trata del desempeño propio. Aún más difícil puede ser el compartir esta información con el “otro”; Ur (1996) comenta sobre este momento de incomodidad en la práctica docente por la connotación negativa que puede tener la aceptación de todos estos aspectos:

Desafortunadamente hay un sentido de vergüenza o inhibición, un miedo a perder credibilidad, que algunas veces impide que ciertos maestros admitan la existencia de problemas docentes frente a otras personas; pero una vez que esto se supera, los resultados son gratificantes... La consciencia de que otras personas tienen los mismos problemas es quizás el mayor consuelo aquí, y tiene el efecto de motivarte a buscar tus propias soluciones. Al mismo tiempo puedes darte cuenta de que le estás dando el mismo servicio a tu compañero: el compartir problemas puede contribuir a la motivación y progreso de todos, este no es un proceso uni-direccional (Ur, 1996, p. 320).⁹⁰

En el caso de los docentes en general se piensa que pudiera existir un miedo a que su forma de enseñar sea criticada por los otros, miedo a que algunas ausencias didácticas queden en evidencia, miedo a que los demás no validen las formas de enseñanza propias; o tal vez vergüenza a ser observados, vergüenza de reconocer que otros hacen un buen trabajo, vergüenza de reconocer las limitantes propias o de aceptar la existencia de inquietudes o dudas. El colaborador tsotsil 2 argumenta al respecto:

En lo particular, creo que no tanto la vergüenza, sino el miedo a la descalificación de la práctica docente, a la incomodidad al compartir información en caso salga sorprendente, etc., quizás por la falta de un diálogo horizontal o confianza entre los interlocutores (docente tsotsil 2).

Este docente destaca una de las características que se busca lograr a través de esta propuesta: el diálogo horizontal; lo que se entiende como un diálogo sin “egos”, ya que estos no permiten que el docente comparta y que en consecuencia que trabaje de forma aislada. Este aislamiento se refiere a que los docentes han desarrollado sus trayectorias profesionales de forma individual; es decir, con los recursos que puedan y tengan, lo cual ha limitado la trasciende de los docentes de

⁹⁰ Traducción personal del inglés: *There is, unfortunately, a sense of shame or inhibition, a fear of losing face, that sometimes prevents some teachers from admitting the existence of teaching problems to others; but once this is overcome, the results are usually rewarding... The awareness that other people have the same problems is perhaps the major comfort here, and has the effect of encouraging you to look for your own solutions. At the same time you may very well find that you are providing a similar service to your colleague: problem-sharing can contribute to encouragement and progress all round, it is not an uni-directional process.*

LO como colectivo. En relación a esto, el participante tsotsil 2 reconoce la existencia de un aislamiento pero puntualiza que es parcial; es decir que como docentes no han estado absoluta soledad:

De modo similar, creo que “no hay un aislamiento total” sobre el quehacer con la enseñanza de L. O. entre grupos o instituciones... porque de alguna forma se ha hecho intercambio de experiencias sobre lenguas originarias y su enseñanza algunas veces, sobre todo tseltal y tsotsil, quizás con otros grupos diferentes que ahora; en la UNICH han compartido experiencias con algunos académicos de Guatemala sobre el tema, pero parece que no hay continuidad, ni se cuenta con memoria sobre esta actividad (docente tsotsil 2).

El maestro tsotsil 2 trae a cuenta la participación de las instituciones, en donde como el menciona si se “han compartido experiencias”; sin embargo, también señala que no se ha guardado un registro que muestre lo acontecido en estos eventos, a través de “memorias” por ejemplo. Por otro lado, el participante tsotsil 5 considera que la institucionalidad, que se discute en el capítulo cuatro, es otro factor que puede ser considerado como limitante, ya que son las instituciones las que determinan lineamientos a través de los cuales se planifican y estructuran los planes y programas de estudio. Aunque el docente pudiera tener una idea diferente, forzosamente se tiene que analizar la factibilidad de sus propuestas en función de lo establecido por las instituciones porque “si no viene de acuerdo a eso [a los lineamientos] no se aprueba” (docente tsotsil 5).

Todo esto de los programas de estudio, los planes de estudio, ¿quiénes lo aprueban? Es el gobierno. Y nosotros como académicos para que propongamos que queremos algo distinto, al final de cuentas dicen yo quiero así, y si pasa si lo hacemos, si no pasa no lo hacemos. Es complejo porque yo creo que generar el diálogo... lo hemos trabajado, en reuniones independientes, donde queremos generar nuestra propias propuestas, con nuestros propios recursos, solamente así nadie te impone cómo hay que hacerlo. Pero a través de las universidades, a través de la parte gubernamental yo lo veo complicado (docente tsotsil 5).

Esto desafortunadamente afecta los propósitos de este diálogo, pues como los docentes aseguraron “son órdenes de allá arriba” y delimita ampliamente el papel que desempeñan los docentes. El planteamiento del diálogo como “apertura” suena “muy bonito” porque puede ser que “nos lleve a un nivel distinto”; pero “¿si hay alguien que dice no?” (docente tsotsil 5); se debe pensar entonces que si se está pensando establecer este diálogo con la participación de las instituciones, los resultados serán limitados.

Desgraciadamente con esto del poder político educativo no se puede, porque finalmente nosotros no decidimos, no queda en nosotros. Pero si se puede hacer eso de acuerpar un grupo académico... ¿y qué se requiere? Discusión, objetivos, metas, un proyecto que lograr... y para que se logre pues motivación y responsabilidad (docente tseltal 7).

La maestra tseltal 7 reconoce que tratar de establecer un diálogo dentro de la institución es complicado; sin embargo, menciona que formar “grupos académicos” si podría ser una posibilidad: “falta integrar una comunidad o cuerpo académico de LO”. Al respecto también

señala que si debe haber “un objetivo que lograr” porque de no haberlo, sucede que los docentes se sujetan a las decisiones de la institución que impone o “cambia modelos”. Se debe recordar que la idea de crear estos grupos de trabajo como lo son los cuerpos académicos, es una propuesta que los docentes señalan como una aspiración (ver capítulo V).

Por otra parte, el docente tsotsil 5 hace una observación crítica no sólo al planteamiento de este tipo de diálogo, sino también a las metodologías y protocolos que se siguen al desarrollar trabajos de investigación como este; ya que considera que son propuestas que surgen desde la universidad y por lo tanto, difícilmente se puede esperar una “apertura” total cuando el aspecto de la institucionalidad tiene gran influencia entre los participantes.

Si no lo planteas desde la universidad sería distinto, el detalle que yo encuentro aquí es que el estudio y la propuesta surgen dentro de la universidad, debió de haber sido entonces no como universidad sino como personas...sin decir son de la UNICH, son de la Normal (docente tsotsil 5). Se cree que el argumento de este docente es bastante acertado, pues para los fines de esta propuesta que claramente ha surgido de la universidad y que ha contado con la intervención de las instituciones, desear establecer un diálogo como “apertura” resulta un tanto utópico. Sobre todo si se consideran las limitaciones que ya los docentes han señalado. En este sentido, el participante tsotsil 5 cuestiona “¿cuál sería el otro procedimiento?”, “¿por la libre?”; es decir, pensar el diálogo como “apertura” fuera del contexto institucional. Habría que analizar sus ventajas o desventajas. Para empezar, una desventaja de hacerlo de forma extra-institucional es el tiempo con el que disponen los docentes:

No todos están dispuestos a dar un domingo o un sábado, si vamos a trabajar de manera independiente...tengo que usar mi tiempo libre que es sábado y domingo para poder ir. Y lo hemos puesto en práctica... nos reuníamos, sábados, a veces era cada ocho días pero eran pocos los que llegaban... entonces ese es un camino complejo (docente tsotsil 5).

Este argumento corrobora lo dicho por el participante tsotsil 2; es decir que “no hay un aislamiento total”, pues el docente tsotsil 5 asegura que ya se han organizado reuniones “independientes”. Sin embargo, este docente asegura que hacerlo de forma independiente “es un camino complejo”. Por su parte, el maestro tsotsil 6 también está de acuerdo en que las cuestiones del tiempo y los intereses son aspectos que podrían limitar un diálogo “por la libre”; pero asegura que de poder concretar este encuentro (como el que sucedió en esta etapa de la investigación), la participación de los que pudieran estar dispuestos e interesados es significativa y puede ser tomada como una referencia:

Si piensas que vas a traer aquí a los siete tsotsiles y a los siete tseltales para debatir, eso lo veo difícil... porque no coinciden en intereses, en tiempo o no sé, pero con tres ya haces una buena discusión, te da un parámetro de nuestra opinión (tsotsil 6).

Los docentes recomiendan que se debe empezar con “un diálogo que se vea factible” y no esperar a que haya un interés masivo desde el principio: “yo creo que es factible... pero habría que buscar los tiempos para hacer este tipo de análisis de diálogo” (docente tsotsil 5), “por lo menos empezar con tres y quizá en otro momento otros tres, esa es la primer fase” (docente tsotsil 6). Se debe tener claro además, que “es un proceso, no va ser a la primera... puede llevar tiempo” (docente tsotsil 5), por lo que se debe ser paciente y perseverante si realmente se quiere lograr el objetivo del diálogo.

Ante la limitada disposición (por tiempo o interés) que pueden tener los docentes, se reconoce que la intervención de las instituciones es un aspecto clave para facilitar los procedimientos dentro de una investigación; pero es necesario estar conscientes de las limitaciones que esto puede generar en cuanto a los resultados:

Si nos normamos y nos sentamos en una institución y decimos traemos una propuesta, queremos hacer esto, la institución nos va a decir que sí, porque es parte de la actividad de la institución que favorece el estar generando actividades en sus estudiantes sin ningún costo, pero entonces el resultado sería involuntario (docente tsotsil 5).

En relación a lo que el colaborador tsotsil 5 denomina como “involuntario”, se puede entender que se trata de aquellos resultados que pudieran surgir dentro de una investigación limitados por una obligación de participar más que por un deseo de contribuir. Así pues, tanto el diálogo que pudiera surgir de manera institucional como el que pueda darse “por la libre”, son posibilidades que se encuentran factibles. El docente tsotsil 6 comenta que el diálogo con los “profes” es posible pero va a funcionar únicamente “con los compañeros que tengan interés”.

Si se recuerda el aspecto del interés o motivación también se discutió en el diálogo con los estudiantes; por lo tanto, se considera relevante analizar su repercusión en la construcción de un diálogo. La maestra tseltal 7 asegura que “al haber interés se abren varios caminos”; por lo tanto, independientemente de que esta propuesta se establezca de manera institucional o no, se piensa que pueden generarse resultados interesantes y útiles si se cuenta con un interés auténtico por parte de los participantes.

Siento que tiene que ver con los docentes que realmente estén comprometidos... porque si hay esta oportunidad de que la LO ya tiene un espacio de enseñanza dentro del mapa curricular de los programas de estudios universitarios, que mejor aprovecharlo. Tiene que ver el compromiso porque como humanos que somos esperamos algo así como ‘un estímulo y respuesta’... tenemos que funcionar de esa manera porque priorizamos otras cosas, mientras no haya un proyecto en conjunto... (docente tseltal 7).

El participante tsotsil 7 enfatiza que el compromiso que se requiere es fuerte porque “todos comemos y todos trabajamos”; lo que significa que todos desarrollan múltiples actividades más

allá de la docencia que en ocasiones no les permite participar en estos encuentros, aunque tengan el interés o la motivación. Por otro lado, también señala que se necesita de un “estímulo” para lograr que la participación sea más numerosa, un estímulo que persuada a los docentes de darle prioridad a los trabajos que se puedan realizar en relación a la ELO. Al respecto, tsotsil 6 comenta que aunque no se tenga la oportunidad de participar, es relevante por lo menos, tener conciencia de cómo se está trabajando en la ELO, por lo que sugiere a sus colegas que por lo menos deben “informarse” acerca de los proyectos que se están desarrollando en la institución.

El tema del diálogo entre docentes ha sido discutido por diversos autores; por un lado, Baeza (2008) habla sobre una “cultura escolar positiva”, en la cual el diálogo entre colegas es constante, a través del cual “comparten ideas, conocimientos y técnicas; participan colaborativamente en la solución de problemas de su práctica para sí mismos” (p.198). Por otro lado, García Canclini (en Dietz, 2007) complementa esta idea de trabajo colaborativo entre los docentes, con su propuesta de “construcción intercultural de saberes”, en la cual propone una “diversificación epistémica” que implica un intercambio de saberes para la reubicación y reconstrucción de los mismos, de acuerdo con los contextos particulares y principalmente de acuerdo con la experiencia y conocimientos de los docentes.

Esta idea de la “diversificación epistémica” se asimila a la idea de “recontextualización” de Hordern (2015), sobre todo por su propósito de “reubicación” y “reconstrucción” de conocimientos en función del contexto y de la práctica. Por esta razón se piensa que el diálogo como “apertura” puede plantearse entre los docentes en general, no sólo a aquellos que han contribuido a construir el contexto actual de la región ELO en Chiapas, sino en el país y en otros horizontes; involucrando a quienes de alguna forma han sido partícipes de este proceso y a todo aquel que esté interesado en aportar su conocimiento a esta causa.

Como se mencionó en el apartado que discute la “socialización”, se visualizan estas propuestas con la participación de otros colegas, aquellos que enseñan en programas de Educación Bilingües, aquellos que enseñan Lenguas Extranjeras, aquellos que enseñen LO o LE, en otras instituciones y en otros países también. Debe quedar claro que el objetivo de este tipo de diálogo no pretende encontrar recetas o métodos específicos para enseñar apropiadamente una Lengua Originaria, sino que se logre el “ennoblecimiento” de los participantes, que reconozcan

sus fortalezas, sus dificultades e inquietudes y que a su vez muestren esta “apertura existencial a la trascendencia⁹¹” para que también puedan trascender como colectivo.

6.1.5. Apertura al diálogo con la sociedad

El último tipo de diálogo que se propone es con la sociedad en virtud de que se considera importante promover el interés en otras personas que no son estudiantes ni docentes de LO. Con respecto al ámbito legal, ya se ha mencionado que se ha ganado un reconocimiento por parte de las instancias gubernamentales como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003). En el artículo 12 de esta ley se indica que el uso y la enseñanza de las lenguas ya sea en el entorno familiar, comunitario y regional requiere la participación activa de “la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones, de los pueblos y las comunidades indígenas” (p. 3).

Esto sugiere que la tarea o al menos el interés en el tema, debería apelar a toda la sociedad mexicana, no sólo a un sector; puesto que lo establecido en esa ley está dirigido a nivel nacional. Partiendo de este argumento, cuando se habla de sociedad se piensa en “las instituciones” “los pueblos” y las comunidades indígenas” pero también en los profesionistas, medios de comunicación, investigadores y toda persona que tenga conocimiento, interés y disposición para contribuir al crecimiento de la enseñanza de LO.

Al igual que en la propuesta del diálogo con estudiantes, tsotsil 6 sugiere que se debe “definir ¿con qué sociedad estamos hablando?”, ya que es un término ambiguo puesto que hay “diferentes niveles de sociedad”; por lo tanto conviene en primer lugar, determinar “¿quiénes son esas personas que se van a sentar a platicar?... puede ser un profesionista, puede ser una sociedad cualquiera”. En segundo lugar, este docente cuestiona: “¿cómo hacemos que dialoguen?”, para ello se debe diseñar una “propuesta concreta” que determine “¿con quién piensas trabajar?, ¿cómo va a ser tu estrategia... temas y temáticas? ¿cómo concluyes?” (Tsotsil 6). El participante tsotsil 5 también recomienda “definir qué sociedad, hacia dónde y con quiénes”, y estar conscientes de que no se puede abarcar todo, “porque creo que desde nosotros que enseñamos lenguas originarias somos parte de la sociedad, pero qué tanto abarcamos de esa sociedad, qué tanta influencia podemos tener cada uno de nosotros en nuestros lugares” (docente tsotsil 5).

⁹¹ “La apertura es siempre hacia un plus ultra, siempre más allá, que podemos llamar trascendencia y en cierto sentido trascendental” (Panikkar, 2007, p. 224).

La docente tseltal 7 identifica a “los elementos o los agentes que sobresalgan en la comunidad” como posibles participantes de este tercer tipo de diálogo, mientras que tsotsil 6 menciona a los “maestros”; ambos consideran que “los artesanos” y “las instituciones” también podrían entrar en este contexto. Así pues, de acuerdo con lo que el participante tsotsil 6 señala, se considera que para que pueda haber un diálogo efectivo y significativo tiene que haber “un lenguaje común” entre los participantes de la sociedad que se piensa involucrar. Para establecer este diálogo “se tienen que tejer, por lo menos, códigos afines o algunas cosas para entablar la conversación si no se ve complicado”. Este docente asegura que no conviene establecer este tercer tipo de diálogo a través de la intervención de las instituciones:

De manera institucional no se puede... porque hay mucha desconfianza con las instituciones. La alternativa es que se organizara desde organizaciones independientes, tampoco es una población muy grande, pero queremos ver sus perspectivas, su visión... en ese sentido, es explorar esa posibilidad... puede ser que hay organizaciones afines a este planteamiento (Tsotsil 6).

A pesar de la negativa ante la participación institucional el argumento de tsotsil 6 es optimista, pues sugiere recurrir a otras instancias como “las organizaciones sociales independientes... afines a la educación, afines a la enseñanza”. Valdría la pena considerar esta posibilidad, sobre todo si se toma en cuenta que la mayoría de la población ha sido educada bajo un sistema regido por competencias y que los planes y programas de estudio en los que han sido formados difícilmente han tomado en cuenta las necesidades y valores de los pueblos originarios.

En el caso de la educación de nivel superior, ya se ha comentado que aún son pocas las Universidades Interculturales (UI) y que la mayoría se encuentra ubicada en zonas rurales, por lo que se puede decir que la mayor parte de profesionistas ha egresado de universidades convencionales. Aquellas cuyo diseño no ha sido hecho para responder las demandas de los pueblos indígenas o afrodescendientes, sino que han sido resultado de “esquemas heredados de las relaciones coloniales”; y en este sentido se piensa que han contribuido a “reproducir valores, intereses y modalidades eurocéntricas de producción y aplicación de conocimientos, es decir que han sido generados fuera de la región y sin atención a peculiaridades” (Mato, 2013, p.161).

El gueto universitario académico tiene reglas explícitas e implícitas, bajo las cuales nos formamos y formamos a los estudiantes, reglas que marcan nuestras vidas de modo probablemente más intenso de lo que suponemos. Aun el espíritu crítico más severo no podría liberarse plenamente de las ataduras que nos encadenan a ese modo de vida y producción de conocimientos (Montoya, 2011, p. 720).

Es importante también comentar que los profesionistas egresados de UI no necesariamente han adquirido la conciencia sobre el valor de los pueblos originarios y la importancia de la diversidad. Por lo que, en relación al diálogo como “apertura” que se propone establecer con la sociedad se

visualiza un camino bastante complejo. El docente tsotsil 5 hace una reflexión bastante clara acerca de la situación que aún en estos días se enfrenta, en cuanto a la sociedad con respecto a las lenguas originarias:

Me tocó ir a observar a algunos alumnos que daban su práctica, a algunas comunidades de Zinacantán, y los mismos alumnos me decían que el maestro les prohibía hablar en lengua originaria a sus alumnos, que porque no les aportaba mucho, que nada que ver con su educación... entonces dices, si el maestro que está preparado, que conoce –supongo- las leyes, que México es diverso y que debe valorarse la riqueza cultural y lingüística. Cuando el maestro hace eso, a pesar de que tiene sus “estudios”, ¿cómo podríamos decirle a los padres de familia que muchos también dicen ‘no hables la lengua, habla el español porque es el español el que te va a llevar y que te va a sacar de aquí y para que tú ya no seas lo mismo que yo, mejor te pones a estudiar’? (docente tsotsil 5).

El participante tsotsil 5 describe que estas son “dos caras de la sociedad” que pueden dar una idea del panorama que se puede encontrar actualmente: “uno que es formado y que dice que no deben hablar y el otro con el conocimiento dice que mejor su lengua ya no que mejor aprendan el español”. A pesar de que en México o en sus programas educativos como los de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ya se ha reconocido la importancia de las lenguas originarias; también se ha reflexionado que su enseñanza sólo se percibe como medio de instrucción a los estudiantes indígenas.

López (2008) señala que el programa de EIB en América Latina tiene dos características principales: 1) el alcance de su implementación se limita a las comunidades con mayor población indígena, principalmente basados en el criterio y análisis económico costo-beneficio y 2) el llamado a la noción de igualdad de oportunidades y equidad ha contribuido a la configuración de una estrategia educativa alternativa, lo cual hace que esta propuesta sea similar a todas aquellas que han intentado remediar o compensar a los grupos vulnerables. El programa de EIB, plantea como misión lo siguiente:

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural para garantizar la pertinencia cultural y lingüística y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico (CGEIB, 2013a, s.p.).

Se consideró importante incluir la misión de la EIB para fundamentar el argumento de que la educación intercultural sigue siendo una visión aislada y determinada a un cierto tipo de población: “las de diverso origen cultural y lingüístico”. En este sentido, la colaboradora tseltal 7 menciona que con el tema de la interculturalidad “parece ser que otra vez se le tira la bolita a los que están abajo, ellos tienen que integrarse y ¿qué es lo que pasa del otro lado? Pero eso no se mira” (docente tseltal 7).

A partir de este argumento, la participante tseltal 7 discute el sentido de la interculturalidad uni-direccional que se ya ha discutido en el capítulo V; tal como lo menciona “ellos tienen que integrarse” y en este caso se refiere a los pueblos originarios. Desde su perspectiva, se pueden identificar “dos sociedades diferentes” y a partir de esta distinción propone una interculturalidad bi-direccional: “uno va a comprender al “otro” mundo y de allá para acá ¿qué tanto puede estar abierto?...sería muy enriquecedor desde mi punto de vista” (docente tseltal 7).

Claros y Viaña (2009) cuestionan la posibilidad de que esta comprensión entre culturas pueda existir: “¿Cómo puede alguien situado en determinado universo cultural comprender los conceptos, experiencias, prácticas que adquieren sentido en un universo cultural diferente?” (p.90). Lo ideal sería que tanto la enseñanza de LO como el enfoque intercultural se pudiera ver desde otras perspectivas y hacia otros horizontes. Por otro lado, estos autores proponer la decolonización como una alternativa ya que afirman que la interculturalidad no existe ni existirá, si no se decoloniza primero el conocimiento eurocéntrico que se ha adoptado hasta este momento.

Esta propuesta se percibe como una forma de vaciar el pensamiento del modelo Europa/Norteamérica para dar cabida a “otro” tipo de racionalidad (Mignolo, s.f.; Walsh, 2007; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). La maestra tseltal 7 considera que se debe “hacer conciencia a los ‘otros’ porque justamente como pueblos originarios haces tu esfuerzo pero qué pasa del otro lado, que te dan educación intercultural”; además de que en las “citas sociales” encuentran una serie de estigmatizaciones que los desaniman, al respecto menciona un ejemplo:

Cuando hablamos de citas sociales, lo ves y lo escuchas, por ejemplo ¿qué le dicen a un niño cuando es maleducado ante ‘otro’? ¡No seas chamula!, eso es una estigmatización... ¿qué tiene que ver un chamula con ese comportamiento?... yo creo que hay mucho que hacer (docente tseltal 7).

Al respecto también vale la pena recordar la discusión que se hace sobre la oferta de tsotsil y tseltal por parte de la Escuela de Lenguas San Cristóbal (ver foto 1), en donde a través de la imagen de un ciudadano chamula se representa a las dos lenguas. Si se considera el argumento que menciona esta maestra, se entiende que la expresión “¡No seas chamula!” contiene una carga negativa y por lo tanto el uso de esta imagen en la oferta de estas lenguas no contribuye a motivar a la sociedad a que las aprenda por un lado; y por el otro, ya se generaliza la diversidad que hay entre ambos pueblos originarios.

Aun así, la docente tseltal 7 comenta que se le debe dar oportunidad al “otro” de participar aunque llegue con una “mirada occidental”; pues percibe una “oportunidad” de

“evolucionar” a partir de este encuentro, con lo que hace énfasis nuevamente en promover una interculturalidad bi-direccional:

Las propias autoridades educativas... van con esa mirada occidental cuando van a una comunidad... ¿pero por qué no permitir que se integre, que comprenda?... comprender por lo menos qué está pasando... yo siento que ahí es un factor que está impidiendo la evolución de la sistematización de los conocimientos de LO a nivel Chiapas y en cualquier parte, una y la otra es hablar con ellos, hacer conciencia... ahí podría ser posible con ellos [la comunidad], que entiendan primero el valor y que sean ellos los portavoces (docente tseltal 7).

La apertura a este encuentro bi-direccional o multi-direccional como se propone en este estudio, debe considerar siempre la delimitación de participantes específicos cuando se busca un objetivo preciso, como es el caso de contribuir a la Enseñanza de Lenguas Originarias. El maestro tsotsil 5 recomienda ser realistas en cuanto a la delimitación de los objetivos ya que siempre hay un límite para desarrollar los proyectos: “hay que ver hasta dónde quieres llegar, porque si digo ‘que todo Chiapas esté consciente de que tiene que haber una lengua originaria’, pues es imposible; si el estado tiene todas las leyes y no lo hace, ahora nosotros” (docente tsotsil 5).

Esta recomendación encuentra eco en lo argumentado por Fernet-Betancourt (2009), pues admite que si se busca un diálogo verdadero, “la relativización” y “la autolimitación de la constelación epistémica hegemónica” es necesaria:

Un verdadero diálogo entre los saberes de la humanidad requiere la relativización, e incluso, la autolimitación de la constelación epistémica hegemónica. Sin esta retirada o vuelta a sus límites, sin esta regionalización de la industria del conocimiento hoy dominante, el diálogo intercultural no podrá alcanzar su objetivo en este plano, a saber, que el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos nos conduzca a nuevos procesos de aprendizaje que sean escuelas del equilibrio epistemológico que la humanidad necesita para rehacer el mundo y su proyecto de estar en él en una forma pluralista y convivente (Fernet-Betancourt, 2009, p.16).

Es indispensable hacer “esta retirada o vuelta” o los límites de las propuestas que se hacen en cuanto al diálogo no se podrá lograr el objetivo deseado (Fernet-Betancourt, 2009). Tsotsil 6 también reconoce esta necesidad de ser tanto realistas como conscientes de los límites que se enfrentan: “lo mismo diríamos aquí, está bonito pero suena muy complejo” (Tsotsil 6). En general, este docente propone el diálogo entre colegas como primer paso, y posteriormente pensar en el diálogo con los estudiantes: “el diálogo con los compañeros es el primer paso, a través de ese surge el otro, la propuesta del otro, con los estudiantes, eso no lo veo difícil... se puede, solamente es que se pongan de acuerdo” (Tsotsil 6).

Esto favorece la factibilidad de las posibilidades que se proponen, de acuerdo con la retroalimentación que hace el participante tsotsil 6 al respecto, se visualiza una reorganización de momentos; ya que en la propuesta inicial, se proponen el diálogo con los estudiantes, el diálogo

con los colegas, y el diálogo con la sociedad en el orden que se han mencionado. Sin embargo, el maestro Tsotsil 6 hace un análisis de cómo podría darse cada tipo de diálogo y en función de eso reorganiza la propuesta:

Yo veo que dentro de tu propuesta hay tres diálogos, tres miradas, tres [tipos] de opiniones. Si revisamos estos tres, primero es con los docentes... es difícil, con los estudiantes ya como dijimos sí hay posibilidades... solamente hay que buscar la estrategia de cómo hacerlo... El tercero lo dejamos al último, lo que es el diálogo con la sociedad, delimitar con quién, cuántos, cómo, dónde... en ese sentido sólo hay que estructurar cómo van a ser los diálogos y temas centrales (Tsotsil 6).

Así pues, se puede determinar que la tarea es desafiante, pero que es posible construir una nueva propuesta de trabajo basada en estos tres momentos y en recomendaciones que los docentes han hecho. Por lo tanto, también se cree posible considerar el diálogo como “apertura” como una estrategia metodológica para contribuir a la ELO, la cual podría ser ejecutada por cualquiera de los actores regionales, tomando como referencia el análisis que aquí se ha presentado.

6.2. La trascendencia de la región ELO como aspiración

Para la discusión de este apartado, se recomienda recordar lo que se ha definido como “trascendencia” y como “región ELO”, lo primero se refiere a esa “apertura” que permite reconocer las “capacidades ilimitadas” de “ser” y de “aprender” y en consecuencia de establecer relaciones con otros espacios, otros actores, otros conocimientos; lo segundo se refiere a el espacio socio-epistémico que se ha construido por un grupo de actores regionales que en este caso son los docentes de LO quienes han nombrado a esta región como “Enseñanza de Lenguas Originarias”.

Es relevante también recordar lo que mencionaron los docentes como aspiración “trabajar para buscar una especie de cuerpos académicos”, “buscar el reconocimiento”, “trabajar en la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias”, “fortalecer la parte de la didáctica de las lenguas originarias”, “trabajar con esta cuestión de la interculturalidad”, “fomentarlos desde nosotros”, “discutir los retos que implican las lenguas como objetos de estudio”, “discutir y analizar la difusión de las lenguas originarias”, “apoyarnos para asistir a congresos en diferentes temáticas que tienen que ver con la enseñanza de lenguas” “apoyarnos en todos los sentidos” “consolidarnos como un grupo fortalecido, multidisciplinario e interinstitucional”.

En el entendido de sus aspiraciones, se puede afirmar que hay un sentido de pertenencia a esta área que se denomina región ELO y que sus propósitos de trascendencia más que individuales son pensadas en colectivo. Así pues partiendo de la esencia de las Lenguas

Originarias que estos docentes enseñan, se considera relevante mencionar un concepto que distinga la visión de los investigadores, generalmente con una “mirada occidental” y la perspectiva de los pueblos originarios: *p'ijubtesel (bats'il k'op)* o *p'ijubtasel (bats'i k'op)*.⁹²

En castellano este concepto se reduce al término “educar”; sin embargo, en *bats'il k'op* el significado es muy amplio. De acuerdo con Paoli (2006), en términos lingüísticos, *p'i jubtesel* “se compone de cuatro partículas” que le dan un sentido profundo a su uso y por lo tanto conforman un proceso más significativo que solo educar (p.62):

- *P'ij*: corresponde a “un adjetivo numeral” ya que “en las lenguas mayas es muy frecuente que se califiquen las cantidades”; por ejemplo: “*che p'ij ixim*” significa “dos germinales granos de maíz”
- *Ub*: “es una partícula que convierte en verbo el adjetivo”; por ejemplo: “*tulan* es fuerte y *tulanub* es fortalecerse; *p'ij ub* es hacerse único germinal”
- *Tes*: “es una partícula transitivizante”; es este caso, “es hacer que otro se haga único germinal”
- *El*: “es el infinitivo del verbo”

Presentar esta descripción es importante para entender el amplio significado de *p'ijubtesel*: “hacer que otro se haga único germinal”; ya que educar, desde la perspectiva *bats'il k'op*, significa “hacer que otro” sea *p'ij yo'tan* “(único-germinal su corazón)” que en español se interpretaría como “educado”. Desde esta cosmovisión “ser *p'ij yo'tan* supone autonomía personal y, paradójicamente, también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la articulación” (Paoli, 2006, p.62).

Esto se menciona porque si realmente se quieren alcanzar las aspiraciones colectivas que han sugerido los docentes de LO, se tiene que contemplar “la iniciativa personal y la articulación colectiva” que señala Paoli (2006); lo que implicaría tratar de evitar los “egos” que *tsotsil 6* ha comentado y procurar el “ennoblecimiento” que propone Fernet-Betancourt (2009).

Si se hiciera una propuesta de un encuentro, un intercambio de experiencias, una discusión, un análisis, un proceso reflexivo sobre qué está pasando sobre la enseñanza, si va bien, no va bien, dónde hay que mejorar o qué perspectiva tendrán más allá, puede llegar... pero se pierde el rumbo en varios momentos, varios compañeros dicen ‘ya hice mi maestría, mi doctorado en esto, yo soy el

⁹² La descripción de este término se hace únicamente desde el *tsetal* porque fue el fundamento que se encontró; sin embargo, se cree que la esencia de este concepto es similar en la cosmovisión *tsotsil*.

único... esos juegos de poder... lejos de que contribuya causa dificultades y división... Nadie quiere escuchar a nadie, solamente quieren imponer sus opiniones (Tsotsil 6).

En el caso de los docentes de LO el concepto de *p'ij yo'tan* tendría dos dimensiones, la primera es desde su propia esencia como seres “educados” que han llegado al ámbito de la ELO. En esta dimensión se sugiere “traer la novedad sin dejar la articulación”; es decir que las formaciones académicas que poseen pueden ser esa “novedad” que contribuya a la “articulación colectiva” y no a la “división” o “imposición de opiniones”. La segunda dimensión tiene que ver con la tarea principal que tienen los docentes de LO de “educar” a “otros” en la ELO; por lo cual se considera fundamental entender la educación a partir de la cosmovisión de los pueblos originarios.

Se cree que “educar” desde esta cosmovisión podría ser más pertinente, para realizar el planteamiento de estrategias con sentido antes de pensar en las metodologías e ideas occidentales que promueve el “educar” desde el concepto reducido y pragmático del español. También se piensa que sería interesante diseñar cualquier propuesta educativa desde las perspectivas de los pueblos originarios; sin embargo, solamente los docentes de LO tienen el privilegio de conocer este planteamiento, mejor que los “otros” docentes. Paoli (2006), profundiza que esta perspectiva del *p'ijubtesel* involucra más que conocimientos teóricos:

Quando alguien tiene único su corazón (*p'ij yo'tan*), “encuentra mañana para hacer las cosas”... pueden dejarlo solo en medio de la selva con los ojos vendados y él se los destapa, se orienta y regresa, se las ingenia para resolver en su propio estilo, aunque tomando en cuenta a la situación y a los demás (Paoli, 2006, p.62).

Si se hace una comparación de este argumento con la situación de los docentes de LO se puede decir que la trascendencia que se busca es justamente “encontrar un mañana para hacer las cosas”; es decir, que cuando se encuentre “solo”, “en medio de la selva”, “con los ojos vendados”, pueda encontrar la forma de “destaparse los ojos” “orientarse” y “regresar”. En otras palabras se espera que el docente pueda trascender de manera individual, a pesar de las dificultades; este concepto indica que “nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal... La inteligencia y educación de alguien es un hecho exclusivo, único e irrepetible, propio de tal sujeto” (Paoli, 2006, p.62).

Sin embargo, *p'ijubtesel* también implica que se “tome en cuenta a los demás”, por lo que en el caso de los docentes consistiría en “no desarticularse” del colectivo; para que puedan trascender como grupo: “este modo de entender la inteligencia supone una concepción profunda de la autonomía individual para, desde ella, unirse al grupo, y supone también que la autonomía del grupo depende en gran medida de cada uno de sus miembros” (Paoli, 2006, p.62).

Se considera entonces, que el diálogo puede ser una vía para que se mantenga esta “articulación” ya que, de acuerdo con el participante tsotsil 5, en este espacio se pueden generar resultados útiles para construir propuestas como la de esta investigación; pero aclara que si realmente se quieren alcanzar los propósitos del diálogo como “apertura” habría que pensar también en los límites de la trascendencia que se busca: “¿después de este documento, en qué más me puede servir los resultados de este diálogo? ¿hasta dónde puede trascender?” (docente tsotsil 5).

La docente tseltal 7 sugiere que “aparte de este trabajo recepcional”, se podrían plantear otras propuestas, como “revisar cada programa para analizar qué elementos se le puede agregar”, por ejemplo, y que de esta manera los docentes participantes sientan que ha servido de algo su participación (docente tseltal 7). Por su parte, el maestro tsotsil 6 hace una evaluación acerca de las propuestas de diálogo presentadas en esta investigación, y manifiesta que la idea “es perfectible”; sin embargo entiende que tal propuesta ha sido planteada desde “otra” perspectiva. Asegura que por la “misma perspectiva” del “otro” (el investigador que no pertenece a un pueblo originario) “no puede exigir... el pensamiento de los pueblos originarios”; en cambio si el investigador fuera “hablante de una lengua originaria” le exigiría “platéalo desde el punto de vista de los pueblos originarios”: “*p’ijubtasel-chanubtasel*” (aprender- enseñar) en *bats’i k’op*. Este docente considera que “desde el punto de vista de los pueblos es posible” proponer este diálogo como “apertura”; sin embargo, “hay muchas cosas que ver y que platicar” (docente tsotsil 6).

6.2.1. La región ELO como una región interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural

Los tres tipos de diálogo propuestos, se han considerado necesarios para llevar la enseñanza de LO a un nivel interdisciplinario, interinstitucional e intercultural. En la dimensión interdisciplinaria ya se describieron las formaciones académicas, artísticas, históricas, políticas, etc. que caracterizan a los docentes, por lo tanto cuentan con conocimientos en diversas “disciplinas” o “singulares” que pudieran contribuir a la ELO eventualmente. Con respecto a la dimensión interinstitucional también ya se hizo un análisis de las ventajas y desventajas, y desde una perspectiva optimista se determinó que la interinstitucionalidad puede ser una fuente de recursos para el docente de LO. Y en una tercera dimensión la interculturalidad desde la ELO se propuso en una dirección múltiple; es decir que se aspira a encontrar una interculturalidad multi-direccional a través de la ELO.

A partir de las aportaciones de los docentes, se ha entendido que no “todos” pueden ser parte del proceso de enseñanza; pues no se sería posible obtener una riqueza significativa. Se debe reconocer que hay espacios, culturas, disciplinas, instituciones, culturas, dimensiones, etc. que pueden ser más pertinentes para la contribución a la ELO. Se enfatiza entonces, la particularidad que caracteriza a los actores regionales, los procesos de la ELO, las ausencias, las necesidades, y las posibilidades que se han analizado en esta investigación. Aspectos que corroboran esta emergencia de una región socio-epistémica y de identidades regionales complejas.

Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), reconocen que la ciencia social contemporánea y su complicidad con la colonialidad del poder, exigen “la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (p.21); quizá entonces la ELO sea ese “nuevo lugar”. Lugar que se propone con un horizonte interdisciplinario, interinstitucional, e intercultural en función de todos los aspectos que ya se han analizado.

6.2.2.1. ELO como forma de resistencia: ¡La lucha sigue!

Como se podrá recordar, el tsotsil y el tseltal, así como muchas otras lenguas originarias, son lenguas cuyos hablantes han definido su identidad y sus procesos en función de la historia que sus pueblos han vivido. En el caso de México, los aspectos políticos favorecieron por mucho tiempo (y que aún favorecen) al español como lengua oficial y por lo tanto de mayor prestigio; en este sentido, Stavenhagen (2002) asegura que “los pueblos indígenas...con sus propias identidades, tradiciones, costumbres, organización social y cosmovisión nunca tuvieron un lugar en el proceso de ‘construcción de la nación’, en el que se embarcaron las elites latinoamericanas a comienzos del siglo XIX” (p.4).

Tal y como se discute en el capítulo V, no hay una “inclusión” auténtica ni de las lenguas ni de las cosmovisiones y pueblos originarios por parte de las instituciones. Stavenhagen (2002) analiza estas intenciones de “supuesta inclusión” en los años 40 y señala que “fueron diseñadas para ‘integrar’ o ‘asimilar’ a los indígenas al modelo cultural nacional dominante” (p.4); la lucha que enfrentaron los hablantes de LO durante la colonización fue contra las “ideologías nacionalistas hegemónicas” cuyo objetivo era consolidarse como “naciones sin indígenas”. De acuerdo con el análisis que se hace en el quinto capítulo, la historia parece no haber cambiado.

Como se sabe, este suceso generó no solamente la pérdida de una gran cantidad de lenguas originarias, sino que también provocó que la identidad de los miembros de los pueblos originarios enfrentara serios conflictos debido a la estigmatización y discriminación que se fomentó en aquel entonces, lo cual ha trascendido hasta la actualidad y que también ha sido corroborado por los docentes. Por esta razón, es relevante destacar que ante los desafíos que han tenido que vencer las lenguas originarias sobrevivientes en Chiapas y en todos los lugares donde se vivió la colonización, los docentes que hoy enseñan LO, como hablantes nativos de estas lenguas son “herederos de la sabiduría de su pueblo” y en los conocimientos que poseen contienen “memoria y esperanza” (Limón, 2008, p.3).

En este sentido, el docente tsotsil 6 concibe la ELO como una forma de resistencia porque la lucha no ha terminado. Se debe puntualizar que la lucha que aquí se declara, no se refiere a un conflicto entre las lenguas (español-lenguas originarias); porque las lenguas no son el problema sino “la gente que las usa” (Baker, 2008, p.90). Spolsky (2004, p.86), asegura que “no son las lenguas las que están en conflicto, sino las personas que usan la lengua para provocar conflicto con otras personas”⁹³. De esta forma, Baker (2008, p.90) determina que “ninguna lengua es más vulnerable que otra a la opresión, dominación, occidentalización, secularización o imperialismo. Los hablantes de esa lengua son los opresores o dominadores”⁹⁴.

La lucha que aquí se menciona consolida el concepto de “identidad regional” que se ha propuesto en el capítulo III. Taracena (2008), indica que el regionalismo se refiere principalmente a “la masa de comportamientos culturales y políticos que determinan que los actores regionales luchen por el control del poder interno de la región y frente a los poderes externos que buscan limitarlo” (p.190). De esta forma, se considera que través de espacios como la ELO, los países colonizados en el pasado, le dan un nuevo significado a esa “conquista”, porque los actores de hoy han resistido a “la opresión, dominación, occidentalización, secularización e imperialismo” a lo largo de muchos años. Aunque ya se ha presentado en esta investigación un panorama del gran trabajo que se ha hecho al respecto, el camino todavía parece difícil, pero se cree que las iniciativas y los guerreros de esta lucha son suficientes para seguir andando.

⁹³ Traducción personal del inglés: *It is not languages that are in conflict, but people who are using language to mobilize conflict with other people.*

⁹⁴ Traducción personal del inglés: *No language is suited to oppression, domination, westernization, secularization or imperialism than another. It is the speakers of that language who are the oppressors and dominators.*

Con respecto a la docencia en general, Torres (2000) propone que en esta tarea de “educar” se debe tomar en cuenta la diversidad:

Un currículum democrático, respetuoso con la diversidad política, cultural y lingüística, tiene que ofrecer posibilidades a todos los alumnos y alumnas de comprender la historia, tradición e idiosincracia de su propia comunidad. Algo que implica necesariamente conocer también los demás pueblos del Estado, en el marco de una filosofía de respeto, colaboración y solidaridad (p.137).

Brumm (2010) asegura que la enseñanza y la difusión de LO son “medios poderosos para traducir en hechos las leyes” (p.11) como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas aprobada en 2003. De la misma forma, esta autora afirma que enseñar y difundir las lenguas originarias constituye “un requisito indispensable para que suceda un diálogo intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana” (p.11).

Sin embargo, la mayoría de estas propuestas tanto políticas como educativas se han difundido solamente como un discurso pues “recordemos que la educación es un aparato que sirve al estado y controla a la sociedad... en la educación aprendemos lo que el estado quiere que aprendamos (docente tsotsil 6). A pesar de esto, conviene destacar que las iniciativas que han surgido hasta este momento significan la participación de colectivos porque “los cambios y logros no surgen espontáneamente, son el resultado de ideas, esfuerzos, luchas de innumerables personas a lo largo de también muchos años, para que al fin se vislumbre una realidad distinta” (RedPEI, 2012, p.363).

Aunque a veces parezca que no hay interés por parte de “otros”, la maestra tseltal 7 recomienda ser insistente: “siempre va a ser así, hasta en la invitación de una fiesta, a todos los que se les invita, no llegan todos y eso que es fiesta; pero en cuestión de colaboración hay que seguir como la gota del agua, con insistencia (docente tseltal 7). Las luchas que las diferentes Lenguas Originarios han enfrentado son similares en muchos aspectos, por lo que se considera relevante citar “otro” tipo de luchas como la que Petras (2000) discute: “los nuevos movimientos rurales”. La pertinencia de este ejemplo radica en los objetivos, que de acuerdo con este autor, sigue este movimiento: a) “están comprometidos en una lucha cultural directa... para ganar los corazones y las mentes de las clases populares rurales y urbanas”, b) “enfatan la solidaridad social de clases”, c) “promueven el avance colectivo”, d) “cuentan con miles de líderes de opinión local, con activistas, militantes, radios locales, y publicaciones, con las que dan forma a una cultura alternativa basada en la solidaridad”.

En esas luchas han participado, además de los propios pueblos en defensa de su dignidad, su identidad, y su supervivencia, otras personas que siempre, desde diferentes enfoques, han entendido y apoyado sus luchas. En este sentido encontramos a historiadores, lingüistas,

sociólogos, antropólogos, educadores, dentro del ámbito de lo académico y también algunos funcionarios, que desde la administración pública han delineado políticas públicas que van abriendo espacios para que los pueblos ejerzan su derecho a educar a sus hijos dentro de los parámetros de su cultura (RedPEI, 2012, p. 363).

El entendimiento y apoyo que se ha recibido quizá corresponde a que tal como Fernández (2016), estos “otros” han comprendido que “el tema de las culturas originarias de América no está en el pasado, está en el presente, son millones de descendientes de los únicos y auténticos descubridores de América” (s.p.). Sin embargo, esta lucha sigue y el papel que los docentes ejecuten desde el ámbito individual repercute en el colectivo de la ELO, porque ya no se pueden desarticular, porque son partícipes de esta lucha en cualquier forma, si persisten participan en “la resistencia”, en “la memoria”, en “la esperanza”; si desisten participan en el olvido y la desesperanza.

Claro está que la decisión es de cada docente; en el caso de la participante tseltal 7, percibe “su cultura” como un “don” y sostiene: “este don se muere conmigo el día que me muera”; también reconoce que entre ellos las “visiones y cosmovisiones” así como las decisiones de participar o no son “respetables”. Se concluye entonces con un mensaje de lucha para los docentes de LO y para todos esos “otros” que tengan “entendimiento” y puedan contribuir con su “apoyo”:

Busquen... encuentren lo que nos une... hablen palabra verdadera... no olviden las diferencias que los separan y que con más frecuencia de la deseable los enfrentan unos a otros... no traicionen sus ideales, sus principios, su historia... no se traicionen... no se nieguen... lleven adelante sus ideales, sus principios, su historia... afirmen[se]... sean consecuentes, para decir ya basta... (CCRI-CGEZLN en Durán, 1994, p.128).

Así pues, debido a los antecedentes que han conformado el área de enseñanza de LO, se confirma que los docentes juegan el papel principal, ya que son ellos los que están “en la línea frontal de las políticas lingüísticas” y sus salones son el “sitio clave” para llevar esas políticas a convertirse en realidad (Hult, 2013, p.159). Tanto el papel de los docentes como el de “otros” actores, son importantes para evitar que este tipo de leyes funcionen únicamente como “instrumentos temporales para enmendar injusticias del pasado” (Ricento, 2005, p. 11).

Conclusiones

CONCLUSIONES

La investigación que aquí se ha presentado fue parte de un trabajo de investigación-acción que se propuso para el Doctorado en Estudios Regionales. De manera que, como bien comentan los docentes participantes “surgió de la universidad” y en consecuencia no logró desprenderse de su “mirada occidental” completamente. Lo que vale la pena destacar es que “a pesar de ser ladina” como citó un día Pop Caal (en Bonfil, 1981) se hizo el esfuerzo por “observar sin prejuicios la convivencia y espiritualidad del mundo indígena”, así como por “comprender la fe profunda entre el dominio de [su] espíritu con [su] actuar humano” (p. 146).

Aunque Pop Caal incide en que los únicos autorizados en tratar el tema de los “pueblos originarios” son “los indígenas”; se cree que no se puede ser tan radical en estos tiempos porque como ya lo ha mencionado la RedPEI (2012), porque hay muchos “otros” que han entendido y apoyado las luchas que estos pueblos enfrentan. Se advierte entonces, que los hallazgos que aquí se presentaron han sido interpretados desde esta “otra mirada” una mirada que no pertenece a un pueblo originario; aun así, se invita a “todos” a tomar estos hallazgos como una referencia y a partir de ahí formarse un juicio propio sobre lo que aquí se ha presentado.

Para empezar, se debe mencionar que los propósitos planteados en la introducción de esta investigación se vieron rebasados por los resultados. El objetivo principal con el que se inició este trabajo fue “analizar los procesos de enseñanza del tseltal y tsotsil como segunda lengua que se llevan a cabo en las Instituciones de Educación Superior públicas de San Cristóbal de Las Casas y contribuir a la mejora de los mismos”. El análisis de estos procesos se hizo extenso, porque en cada uno de los procedimientos que se desarrollaron, se encontraron múltiples características que no podían omitirse en la presentación de los resultados; sin embargo, se tuvo que delimitar y estructurar la información para cumplir, sobre todo, con los tiempos establecidos por la “universidad”.

Los temas que se encontraron dentro de los hallazgos pero que no se discuten en el contenido de esta investigación, se han agregado al final de este apartado para que sean considerados en el desarrollo de futuras investigaciones. En lo que respecta a la estructura que se siguió para el análisis y presentación de los resultados, se debe recordar que se plantearon cuatro cuestionamientos, los cuales dirigieron el rumbo de esta investigación:

- a) ¿Quiénes son los principales actores involucrados en la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 en las IES públicas de la región Altos de Chiapas y cuál es el papel que desempeñan?
- b) Qué tipo de procesos se han generado en la Enseñanza de Lenguas Originarias como L2 en las IES seleccionadas?
- c) ¿Cuáles son las principales ausencias y necesidades que han surgido en la región ELO?
- d) ¿Cómo sería posible trabajar colaborativamente para contribuir a la trascendencia de esta área de enseñanza?

En función de estas cuatro preguntas, se determinó la organización del enfoque metodológico, así como sus etapas y pasos de acción a seguir. Sin embargo, antes de desarrollar cada una de las etapas, se consideró necesario conocer la situación que la Enseñanza de Lenguas enfrenta principalmente desde el enfoque de segunda lengua; para ello también se tuvo que conocer la historia “cruel” que tuvieron que enfrentar (y que aún enfrentan) las lenguas originarias y sus hablantes para que hoy puedan tener un espacio en diferentes ámbitos, como el académico, político, legal y social.

Lo primero que fue posible confirmar es la historia similar que han enfrentado los pueblos originarios de diversas partes del mundo, no únicamente de Chiapas ni de México; lo cual fundamenta la relevancia de este estudio y de alguna forma, impulsa el desarrollo de investigaciones similares en los “otros” contextos en donde hoy se enseña lenguas originarias. Se determinó que la ELO está presente en diversos países del continente americano y que los antecedentes de esta área de enseñanza datan en la mayoría de los casos, de las conquistas que cada país vivió.

No obstante, se identifican diferentes formas en las que la ELO se ha dado en los diferentes contextos y en los diferentes momentos de la historia: LO como alfabetización o como L1, LO como L2, LO como LE, en los tres casos la situación de enseñanza puede ser formal o informal. La aportación principal de esta sección buscó conformar la región que se habría de estudiar, este fue el paso más complicado pero se cree que los hallazgos encontrados al respecto son relevantes para la Enseñanza de Lenguas Originarias y para los Estudios Regionales:

Lenguas sobrevivientes: este concepto se propone a partir de los acontecimientos “bárbaros” que los hablantes de estas lenguas tuvieron que vivir, como el secuestro de niños que se ejecutó en Canadá y Estados Unidos, para recluirlos en internados en donde

los obligaron a aprender el inglés y a negar sus lenguas y sus identidades (Baker 2008). En la actualidad, la vida de las lenguas originarias continúa en riesgo, cabe recordar el caso del ayapaneco de Tabasco (Martínez, 2014). Esto se debe a la discriminación a la que han sido expuestas y que las ha colocado en una situación vulnerable; por lo que muchos de los hablantes han decidido dejar de hablarlas y de transmitir las a los suyos por ser una lengua que consideran que “no los va a llevar a ningún lado”, como el caso de los padres de familia de Zinacantán que menciona el participante tsotsil 5.

Región ELO como región socio-epistémica: en esta propuesta se incluyen dos conceptos de gran relevancia para el campo de los estudios regionales. La propuesta de la región socio-epistémica surge de Hordern (2015), quien visualiza dos dimensiones en el área general de la docencia. La primera es la dimensión epistémica que este autor percibe como un discurso vertical dentro del cual se incluye la formación de los docentes en disciplinas o “singulares” específicos, así como el desarrollo de competencias, y el uso de estructuras y lenguaje especializado. La segunda dimensión corresponde a la condición social que se percibe como un discurso horizontal, el cual incluye principalmente un proceso de recontextualización; es decir, una selección, apropiación y transformación del conocimiento, lo cual es posible únicamente a través de la práctica. Surge entonces la idea de que la región socio-epistémica podría ser pertinente para describir a la Enseñanza de Lenguas Originarias, a partir de que se identifican estos dos ejes en esta área, ya que por un lado los docentes de LO se encuentran en un proceso de consolidación de su región profesional que es la ELO y por lo tanto, también están consolidando sus identidades profesionales, así como las estructuras y lenguaje propio de la ELO. Por otro lado, en cuanto a la dimensión social, se reconoce que los docentes han estado recontextualizando sus conocimientos todo el tiempo debido a que no existe un programa que forme docentes en la ELO; en consecuencia, ellos han tenido que seleccionar, apropiarse y transformar el conocimiento de acuerdo a los parámetros que la práctica les ha dado. Se puede decir que los docentes han ido construyendo sus propias disciplinas o singulares que en futuro podrían servir para diseñar un programa de formación de docentes de LO.

Con respecto al segundo capítulo, este fue el espacio que se dedicó para la descripción del procedimiento metodológico, a través del cual se enfatizó que uno de los propósitos de esta investigación fue considerar la esencia de los pueblos originarios y respetar el “espíritu” de los

colaboradores. La ruta metodológica que se siguió, como ya se ha dicho, fue la investigación-acción colaborativa, precisamente porque su propósito principal es la “colaboración y trabajo conjunto” (Sandín, 2003) entre la investigadora y los docentes colaboradores. Así pues, en esta sección se incluyen otras aportaciones que se consideran fundamentales para este tema:

Conocimiento con espíritu: el principio de este conocimiento que aquí se propone es el respeto como “palabra clave”, como “criterio fundamental”, como “principio ético por excelencia, articulador y vigorizante de todas las relaciones” (Limón, 2007, p. 314). En el caso concreto de la investigación, el respeto es hacia “la espiritualidad del mundo indígena”, hacia la “historia” que los ha marcado, hacia “sus conocimientos”, hacia sus lenguas”, hacia “su cosmovisión”, hacia “la diversidad”. Es así como este principio ideológico fundamenta la propuesta de una forma alterna de hacer investigación tomando en cuenta los aspectos mencionados.

El silencio como herramienta metodológica: esta propuesta surgió de las eventualidades acontecidas durante el desarrollo de la investigación debido a que la situación de los docentes que enseñan LO se encuentra determinada por una fuerte influencia política e institucional. De esta forma, las batallas laborales que los docentes tuvieron que manejar durante los procedimientos de esta investigación-acción, llevaron a la investigadora a enfrentar una serie de malentendidos y descontentos, que incidieron en la relación que se había establecido con los participantes. Es entonces que surge la propuesta de usar el silencio como una estrategia, lo cual no se refiere solamente a un silencio literal sino que implica un proceso de reflexión, de evaluación, y de reafirmación de objetivos.

La trascendencia como tierra fértil: en el caso de este concepto, se pensó metafóricamente en la trascendencia como un proceso que implica sembrar, cultivar para después cosechar; para lo cual se requiere considerarse a uno mismo como “tierra fértil”; es decir que se reconoce “una capacidad ilimitada” de “ser” y “aprender”.

A partir de la metodología planteada, se dividió la estructura de la investigación en cuatro etapas. La primera de ellas fue la que fundamentó el contenido del tercer capítulo. El objetivo principal de esta etapa fue identificar a los actores principales en la ELO como L2 en las IES públicas de SCLC, así como reconocer cuál es el papel que desempeñan en esta área. En función de la propuesta que se hizo sobre la consolidación de la región ELO, se concluyó que los actores

regionales, y por lo tanto los principales, son los docentes, ya que son ellos los que han determinado el proceso de construcción de esta región.

Se analizaron los tipos de formación académica de los docentes, en dos niveles: licenciatura y posgrado. A partir de esto, se concluyó que la mayoría de los docentes tiene una preparación académica de nivel posgrado aunque solamente en algunos casos tales formaciones están relacionadas con la educación. Se estudió también, la forma en que los docentes han ido construyendo su espacio profesional o su región socio-epistémica a través de la práctica. Se identificó una serie de factores que constituyen lo que aquí se ha propuesto como “identidad regional”, los cuales se han dividido en tres grupos: la identidad lingüística y étnica, la identidad docente y regional, y la identidad emergente. A continuación se destacan los principales aportes:

Ser docente de LO como una identidad regional emergente: el concepto que se plantea aquí es el de “identidad regional”, el cual surge de lo que Taracena (2008) propone como regionalismo; es decir, la “identificación consciente cultural, sentimental y política que los [actores regionales] han desarrollado” a través del tiempo. Sin embargo, se ha considerado que la aportación que aquí se hace no se limita al concepto en sí; sino que la oración completa significa una aportación porque confirma la relevancia que este estudio tiene para los estudios regionales. Si se piensa que la región ELO que aquí se propone es emergente, como región y como concepto, se cree posible pensar que las identidades que se están conformando en el “ser docente de LO” son regionales y también son emergentes. La lucha que se ha discutido podría funcionar como un vínculo que una a estos “actores regionales” en la conformación de la región que se propone, puesto que según Taracena (2008), el regionalismo es “la masa de comportamientos culturales y políticos que determinan que los actores regionales luchan por el control interno de la región y frente a los poderes externos que buscan limitarlos” (Taracena, 2008). A partir de esto, se concluye que la existencia de la región socio-epistémica puede ser analizada en otros campos disciplinares. Lo que en esta investigación si es exclusivo de la ELO es la condición emergente tanto de la región, de las identidades, así como de ambos conceptos teóricos.

En el capítulo cuatro se tuvo como objetivo identificar los tipos de procesos que se han generado en la región ELO como L2 en las IES seleccionadas. En esta etapa de la investigación se aplicaron diversas estrategias que contribuyeron a lograr el objetivo planteado y que además permitieron identificar otros hallazgos relevantes. Dentro de los procesos encontrados se incluyen

ciertos conocimientos y habilidades que han sido desarrolladas por los docentes en las diferentes vertientes de esta área de enseñanza: el conocimiento de la lengua originaria, el bilingüismo invisible, el conocimiento de las variantes lingüísticas, la participación de algunos docentes en la fundación de sus sistemas escritos, y el conocimiento cultural como un vínculo con la cosmovisión y el arte, dentro del cual se identifica la producción artística y cultural por parte de los docentes de LO.

Así también, se identifican otros procesos que se determinaron a partir de la participación de los docentes en las IES: la institucionalidad, la interinstitucionalidad, la multi, pluri e interdisciplinaria. Se puede concluir que se logró el objetivo de identificar los procesos y que además fue posible organizarlos. Debe aclararse que cada uno de los procesos implica un tema profundo; por lo tanto, lo que aquí se presenta son observaciones a grandes rasgos. Se recomienda también tener en cuenta que como observaciones que son, no se pueden tomar para hacer generalizaciones hacia todos los docentes de LO, sino que deben considerarse como una referencia.

Bilingüismo invisible: este concepto se propone a partir del “poco o nulo valor” que se le da al conocimiento de dos lenguas entre las cuales figura una lengua originaria o un lenguaje de señas. Esta propuesta se ha planteado como bilingüismo porque la constante entre los docentes de LO es que hablen español y una LO. Sin embargo, se reconoció también que existen casos en los que los docentes (y otros miembros de los pueblos originarios) hablan más de dos lenguas, por lo tanto se percibe la presencia de individuos plurilingües a quienes no se les reconoce dicha habilidad de comunicarse en dos o más lenguas. Se debatió acerca de la poca importancia que se le da a esta característica, aun cuando el modelo de sujeto neoliberal aspira a ser plurilingüe, lo cual se debe a que el plurilingüismo que se busca es en función de las lenguas hegemónicas que permitan seguir ejerciendo el poder y control sobre las llamadas “minorías”.

Interinstitucionalidad: se hizo un análisis de este concepto desde dos perspectivas; como ventaja y como desventaja. La primera contempla las posibilidades de aprendizaje que se le presentan al docente al trabajar en dos instituciones; por el contrario, las desventajas que se encuentran son de carácter político y administrativo, ya que el colaborar en dos instituciones implica sujetarse a dos tipos de lineamientos y dos espacios políticos diferentes, lo que podría resultar desgastante.

Docentes creadores: con relación a la creación se comentó que los docentes tienen un campo fértil en frente de ellos, debido a la ausencia de muchos factores. Desde la perspectiva de Panikkar (2007), esta es una posibilidad de libertad, ya que los docentes son libres para crear desde todos sus espacios, incluso desde el espacio cultural y artístico en el que la mayoría de ellos se desenvuelve. Entre los argumentos de los docentes y sus trayectorias, fue posible identificar que la mayoría de ellos se encuentra vinculado con una actividad de creación entre las que predomina la literatura, también se identificó su participación en la fotografía, la música, la pintura, el teatro, y la producción de video. Este hallazgo ha permitido concluir que el concepto de “docente creador” es particular de los docentes de LO ya que es un factor que predomina en la mayoría (no en todos) de ellos, lo cual no sucede con la mayoría de los docentes de otras lenguas.

El objetivo del capítulo cinco fue identificar las ausencias y las necesidades que han surgido en la ELO hasta este momento. De igual forma, se puntualiza que los hallazgos son aspectos que no se pueden generalizar. Este capítulo se dividió en dos secciones: en la primera parte, se presentó un grupo de conocimientos que los participantes reconocen como ausentes en relación a su propia ejecución docente. Entre estas ausencias se encuentran las de conocimientos y estrategias didácticas, conocimientos para manejar grupos mixtos, conocimientos sobre lingüística, conocimientos para la creación de materiales didácticos; así como ausencias de la lengua originaria en el aula, ausencia de interés y participación por parte de los docentes en actividades como profesionalización o investigación. En la segunda parte se discutieron las necesidades, tales como los programas de formación y/o profesionalización, espacios de encuentro e intercambio docente, cuerpos académicos o redes de docentes, inclusión dentro de las IES, interculturalidad multi-direccional. Se destacan también las principales aportaciones:

Ausencias didácticas: se reconocen como ausencias didácticas aquellos aspectos que los docentes han señalado como una “debilidad” o “carencia” en cuanto a su desempeño docente específicamente. Aunque los docentes reconocen estos aspectos como debilidades o carencias, en esta investigación no se le ha nombrado como tal porque se ha analizado que estas ausencias no se deben a su poco interés o preparación, ya que se ha mencionado que sí están preparados académicamente. Lo que sucede es que no existen programas que formen a los docentes para enseñar una LO y por lo tanto, no hay alternativas que los ayuden a prepararse y superar esas ausencias que tienen. La falta de didáctica no es un

problema exclusivo de los docentes de LO porque incluso en los niveles más avanzados como de posgrado, es posible encontrar docentes que no tienen idea de cómo compartir y construir conocimientos. Lo que sí es exclusivo de los docentes de LO es esta falta de programas de formación y/o profesionalización en ELO, cuya urgencia se potencializa si se considera la lucha que enfrentan permanentemente por demostrar sus habilidades y lograr un reconocimiento que les permita seguir difundiendo su lengua a través de su enseñanza. Por lo tanto, se debe tener muy claro que no es lo mismo pensar en un docente de inglés al que le falten estrategias didácticas, porque en su caso existen programas, planes de estudio, materiales, espacios formales e informales para compartir información, espacios de publicación, recursos, años de investigación, etc. Un docente de LO además de carecer de todos estos aspectos también tiene que luchar contra la carga histórica e ideológica que le ha dejado la colonización, y que las instituciones refuerzan a través de su indiferencia o de una “supuesta inclusión”.

Grupos mixtos: este concepto surge de los colaboradores y de la situación, ya que los docentes tienden a denominar de esta manera a los grupos de LO en donde tienen presencia dos tipos de estudiante: “hablante de lengua originaria” y “no hablante”. En este sentido es posible concluir que el concepto de grupo mixto, forma parte de ese “lenguaje especializado” y que implica una “estructura” particular, las cuales de acuerdo con Hordern (2015) caracterizan a la dimensión epistémica de una región. Se considera una aportación entonces en dos formas, como contribución a la región ELO y como hallazgo particular de esta investigación.

Por último, en el capítulo seis se dirigió a partir de la propuesta de un diálogo como “apertura” que consistió en presentar a los docentes tres tipos de diálogo: el diálogo con los estudiantes, el diálogo con los colegas, y el diálogo con la sociedad; que pudieran servir como punto de discusión para conformar esta idea como una propuesta colectiva; por lo que este capítulo se construyó a partir de los argumentos y recomendaciones que los docentes aportaron.

A partir de esto, se puede concluir que la propuesta del diálogo como “apertura” puede ser “funcional” entre los docentes como una herramienta metodológica que les permita continuar el proceso de recontextualización de forma más significativa, y que a través de estos diálogos puedan consolidar tanto sus identidades regionales, como la identidad del colectivo que conforma la región ELO que aquí se propone. Se destacan a continuación las aportaciones más relevantes:

Diálogo como “apertura”: el concepto de este tipo de diálogo se propuso inicialmente desde una postura amplia y ambigua, puesto que consideraba el reconocimiento del docente como “ser humano” más que como “profesionista” y el reconocimiento de su “historicidad”, lo cual convierte cada uno de sus conocimientos en un elemento valioso que puede compartir con “otros” para lograr un enriquecimiento mutuo. Aunque si se establecieron direcciones para establecer el diálogo: con el estudiante, con los colegas y con la sociedad; a partir de las recomendaciones de los docentes se pudo concluir que para llevar una propuesta más concreta y funcional se tiene que “definir” a esos “otros”, así como se tienen que establecer también “límites” considerando la “factibilidad” desde una postura “realista” más que “optimista” y se tiene que estar consciente de que las propuestas tienen que ser consideradas a “largo plazo” por lo cual se recomienda ser paciente e “insistente”.

Ennoblecimiento: esta propuesta es la que contiene la idea central de la investigación, ya que se enfatiza al docente como “ser humano” que tiene un lugar vital en este proceso de “enriquecimiento” “espiritual”, además de intelectual que respeta el “conocimiento” de “otros” como una fuente “inagotable” de recursos. Este concepto se propone a partir de Fernet-Betancourt (2009), quien asegura que también es necesario el “ennoblecimiento” del mundo para alcanzar un diálogo intercultural verdadero. A partir de este argumento, se concluye que esta propuesta de ennoblecimiento debería dirigirse a todos los ámbitos académicos y sociales en donde ha predominado el “embellecimiento” y la consolidación de “egos” que impiden la consolidación de un trabajo colectivo auténtico y significativo.

Como se puede apreciar en las conclusiones que aquí se presentan, el camino hacia el conocimiento de la ELO demanda un “entendimiento” crítico y consciente; ya que si no se comprenden los aspectos particulares que caracterizan a esta región, no se encontrará la relevancia que tiene lo que se aporta en este tema, por lo que se concluye que el tema de las Lenguas Originarias no puede ser atendido por “todos”, ya que siempre habrá “otros” que no podrán alcanzar ese “entendimiento” que se requiere para contribuir a la trascendencia de esta área. Se puede ver también que la estructura que se siguió al trabajar con el enfoque de investigación-acción colaborativa permitió enriquecer el proceso y los hallazgos; así como consolidar el criterio y conocimiento de la investigadora respecto a este tema de investigación.

Ya se ha aclarado cómo fueron cambiando los objetivos de la investigación y las formas de trabajar con los docentes; como conclusión general se puede decir que los docentes que hoy enseñan LO (como L1, como L2 y/o como LE) están en el proceso de consolidación de una región de conocimiento, la cual de acuerdo con Hordern (2015) puede ser considerada como una región socio-epistémica. Esta región ha sido nombrada aquí como Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO) y ha permitido la emergencia de procesos, estrategias, interacciones e identidades regionales. Se reconoce y valora el trabajo que cada docente ha realizado, ya que ha contribuido de manera significativa a esta región y asimismo, ha generado conocimiento relevante que podría ser compartido con otros docentes no sólo de Chiapas sino de México y más allá de sus fronteras, para consolidar una región más amplia en sus dos dimensiones, tanto en lo social como en lo epistémico. Se concluye que la Enseñanza de Lenguas Originarias es un campo fértil que puede tener un futuro prometedor, principalmente si se considera que su presencia se extiende a otros países de América Latina, Norteamérica y alrededor del mundo.

Como ya se dicho también, se debe tener claro que los hallazgos aquí presentados pueden ser tomados como referencia para el trabajo que hoy se realiza en la región ELO y para el desarrollo de futuras investigaciones. Por esta razón se han incluido algunos temas que se consideran importantes tomar en cuenta:

Participación de las mujeres en la ELO: se pudo observar en los resultados la presencia mayoritaria de hombres en cuanto a la ELO, lo cual permitió proponer este aspecto como un tema para futuras investigaciones; sobre todo porque se mostró el interés de docentes como la participante tseltal 5, en conocer más información al respecto (ver figura 16). Como se ha mencionado en esta investigación, no se hizo un mayor análisis de este tema porque esto habría llevado de alguna forma a desviar los objetivos de la investigación, por esta razón se recomienda que podría ser un tema interesante a desarrollar en el futuro.

Participación de los alumnos: con respecto a este punto es relevante dejar muy claro que la participación de los alumnos se considera de gran importancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, se decidió limitar el estudio a un solo lado de esta práctica, es decir hacia la enseñanza, porque abordar los dos lados habría generado un estudio más amplio y quizá los resultados no habrían sido significativos. Esta decisión se fundamentó en el hallazgo inicial que se hizo acerca de la ELO como región socio-epistémica, ya que esto permitió abundar en las aportaciones hacia esta región emergente

y hacia los estudios regionales, el cual es el eje que dirigió la investigación desde su primera fase.

Influencia del español en su formas de enseñanza: con respecto a este tema, se propone la idea de generar investigaciones que permitan entender el uso constante del español en el aula, lo cual ya se ha hecho en el área de las Lenguas Extranjeras; sin embargo, como se ha enfatizado en diversos apartados, el estudio de este tema para las LO implica la consideración de diversos aspectos históricos. Así pues, se cree que este puede ser un tema a desarrollar por futuros investigadores.

ELO en otros continentes: ya se ha hecho énfasis acerca de la existencia de la ELO en otros espacios más allá del estado de Chiapas, ejemplos que traspasan los límites geográficos e institucionales. De esta forma, se cree que sería interesante conocer cómo se están dando los procesos de la ELO estos “otros” espacios; por lo que este se considera un tema de investigación interesante.

Los temas sugeridos se consideran oportunidades de investigación que podrían generar resultados valiosos para la consolidación de la región ELO; sin embargo, se cree que hay tiempo suficiente para proponer estos temas, es decir que el posible desarrollo de los mismos podría darse eventualmente. Se identificaron sin embargo, temas que se consideran urgentes de investigar para que se puedan generar propuestas inmediatas; la necesidad urgente de tales propuestas ha sido manifestada por los docentes colaboradores y por otras instancias, por lo que se puede afirmar la relevancia de los temas que aquí se nombran se encuentran:

Programas de formación docente: es indiscutible la falta de programas que formen docentes para enseñar ELO; en el capítulo V de esta investigación se hizo un análisis que intentó destacar los principales programas y contenidos relacionados con la ELO. Este análisis se hizo de forma muy general, para visualizar algunas propuestas y resultados que pueden ser relevantes para la consolidación de futuros programas de formación y/o profesionalización. Se analizaron programas específicos de tres IES: la UNICH, las Normales Interculturales Bilingües y la UPN, y se concluyó que cuentan con elementos que podrían ser usados para una propuesta de formación docente; sin embargo, para el estudio más detallado de cada una de las asignaturas y de los programas, así como de los resultados que se han obtenido hasta este momento, se recomienda realizar otra investigación.

Trabajo con grupos mixtos: este tema particular de la ELO, se considera urgente de investigar debido a que la participación de alumnos “hablantes” y no “hablantes” es una situación con la que los docentes se enfrentan hoy en día. Lo que se recomienda para un estudio más profundo de este tema, es delimitar la emergencia de este panorama a las IES localizadas en zonas urbanas, ya que es ahí donde se podrá encontrar mayor presencia de interacciones entre estos dos tipos de alumnos.

Cuerpos académicos o redes de docentes: la mayoría de docentes de LO manifestó la realización de su labor en un “aislamiento” que como ya aclaró el participante tsotsil 2, no es un “aislamiento total”. Además de que como colectivo manifestaron la aspiración que comparten por consolidar Cuerpos Académicos para desarrollar aportaciones hacia la ELO desde sus propias experiencias y trabajo. Es por esta razón y también porque se considera que hay suficientes elementos como una numerosa cantidad de docentes de LO dentro y fuera de Chiapas, que favorecen la consolidación de estos grupos de trabajo. Más que un tema de investigación esto se considera una propuesta de trabajo que se podría iniciar con los docentes de LO.

Procesos de ELO como L2: ya se ha visto que la características que condicionan la ELO como L2 son en su mayoría muy particulares; por este motivo, se ha considerado que se podría realizar una investigación más profunda enfocada en identificar esas metodologías, estrategias y materiales específicos que se han generado en esta región socio-epistémica. Tal estudio podría significar una importante contribución a los docentes que ya han enfatizado la ausencia de estos elementos y la necesidad que tienen de contar con un estudio que analice estos temas.

Antes de desarrollar alguno de los temas que se sugieren, se invita a dialogar con sus propios intereses y reflexionar acerca de este “entendimiento” que se requiere para trabajar con los temas de las lenguas y los pueblos originarios, sobre todo si no se pertenece a ninguno de estos pueblos. Se convoca a considerar el “ennoblecimiento” y al “respeto” como principios fundamentales para proceder en estos temas y en estos espacios. Se anticipa que trabajar con estos temas implica asumir “responsabilidades”; por lo tanto, se deben tomar con seriedad y con cautela. Si se siguen estas recomendaciones generales, se garantiza que los hallazgos que se pueden encontrar han de traspasar los linderos académicos y protocolarios que establece la universidad.

Por último, es importante puntualizar que cualquier área de conocimiento estará siempre sujeta a limitaciones; sin embargo, cuando se encuentre desesperanza es importante recordar a Panikkar (2007) que encuentra en las limitaciones una oportunidad de “crear” e impulsa al ser humano a ser “creador” en su sentido más amplio, en su sentido más libre. Por lo que las limitaciones pueden ser vistas como llamadas para la “creación” y para “creadores”, y espacios para ejercer la “verdadera libertad”; la cual “no consiste en manipular las posibilidades existentes sino en crearlas” (Pannikar, 2007, p.225). Ante este sentido de “creación”, se piensa que la Enseñanza de Lenguas Originarias es un terreno fértil lo que significa que puede trascender; así concluye la docente tseltal 7 y así concluye esta investigación: “aquí no termina [la lucha], lo que se pretende es que florezca la cultura de LO”.

Lista de referencias

LISTA DE REFERENCIAS

- Academia Mexicana de la Lengua (2015). *Consultas de más frecuencia*. Recuperado de <http://www.academia.org.mx/esp/Detalle?id=88>
- Acuerdos de San Andrés. (1996). *Apartado 3.2. Acciones y Medidas para Chiapas: Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN*. Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/comprom1.html>
- Adriano, J. (2015). *La pobre calidad educativa en las universidades privadas*. Diario Contrapoder en Chiapas. Información con Inteligencia. Recuperado de <http://www.diariocontrapoderenchiapas.com/2014/index.php/editorial/8612-la-pobre-calidad-educativa-en-las-universidades-privadas>
- AILDI (American Indian Language Development Institute) (2015). *Teacher verification*. The University of Arizona ®. Recuperado de <http://www.aildi.arizona.edu/teacher-verification>
- AILLA (The Archive of the Indigenous Languages of Latin America) (2015). *The Indigenous Languages of Latin America*. LLILAS Benson. The University of Texas at Austin. Recuperado de http://www.aila.utexas.org/site/lg_about.html
- Alberich, T. (2007). Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales. *Portularia*, Vol. III, No. 1, 131-151. Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/webredes/portularia/08.Tomas_Alberich_Nistal.pdf
- Ander-Egg, Y. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANLC (Alaska Native Language Center) (2015). *Homepage*. The University of Alaska Fairbanks. En: <http://www.uaf.edu/anlc/>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Argentina: Ediciones Trilce-Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Araya, S. (2002). *El estudio de las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (pp. 47-48). San José: FLACSO.
- Arellano, A. (2015). La formación de agentes para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas. En G. Dietz (Secretario general), *II Congreso Internacional Formando en Educación Intercultural Retos y Desafíos del Siglo XXI*. RedFEIAL. Oaxaca, México.
- AUSM (Autonomous University of Social Movements) (2015). *Oventic Language School*. Mexico Solidarity Network. Albany Park, Chicago, Illinois. En: <http://www.mexicosolidarity.org/programs/oventiclanguageschool>
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, No. 2, 193-206.
- Baker, C. (2008). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Bilingual Education and Bilingualism (BEB): 54. U.S.A.: Multilingual Matters.
- Bari, M. (2002). La Cuestión Étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social*, No.16, 149-163, FFyL-UBA
- Barragán, J. (2009). Educación Indígena: Una mirada a la Alfabetización. *Destiempos.com*. México, Distrito Federal, Año 3, No. 18, 177-195.
- Batz, G. (2009-2010). Expressions of Mayan Identity and Culture in Los Angeles: Challenges and Success among the Maya Youth. *Portal. Issue No.5*, Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies, The University of Texas at Austin.

- Bauer, D. (2012). Emergent identity, Cultural Heritage, and El Mestizaje: Notes from the Ecuadorian Coast. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 21, No. 1, 103-121.
- Blumm-Martínez, R. (2000). Languages and Tribal Sovereignty: Whose Language Is It Anyway?. *Theory into Practice*, Vol. 39, No 4, 211-219.
- Bonfil, G. (1981). *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina. Estudio introductorio, selección y notas*. Primera edición. México: Editorial Nueva Imagen S.A.
- Borrallas, B. (2007). Las perversiones del cambio educativo. En Mercado, E. (Comp.). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colección Liminalia-Colectivo Cultural De Nadie.
- Breen, M. (2014). Teacher Identity and Intersubjective Experience. En Jenlink, P. (Ed). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition. Meeting the Challenges of a Diverse Society*. (27-36). U.S.A.: Rowman & Littlefield Education. United States of America.
- Brooks, R. (1993). *The impact of teachers: a story of indelible memories and self-esteem*. LD online. Recuperado de <http://www.ldonline.org/article/6155/>
- Brumm, M. (2010). *Formación de Profesores de Lenguas Indígenas*. México: INALI.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond "Identity". *Theory and Society*, No. 29, 1-47. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Camarillo, C. (2007). Las comunidades colaborativas. En Mercado, E. (Comp.). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colección Liminalia-Colectivo Cultural De Nadie.
- Castellanos, L. (2008). *Cronología realizada por Laura Castellanos para el libro "Corte de Caja"*. CEDOZ. Recuperado de <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=277&cat=73>
- Castro-Gómez, (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (2010). *Nombres de lenguas, pueblos y distribución*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=758&Itemid=68
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (2012). *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32281/cdi-ley-de-la-cdi.pdf>
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (2014). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=200027
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (2015). *Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista. Publicada en el Diario Oficial de la Federación en 1948*. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32276/cdi-antecedentes-ini.pdf>

- CELALI (Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas) (2015). *Historia*. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas. Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de <http://www.celali.gob.mx/historia.htm>
- CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) (2015). *Curso de idiomas: Náhuatl*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=2&subcategoria=12>
- CELMRAZ (Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista) (2015). *Centro de Lenguas*. Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional – Zona Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH) Recuperado de <http://www.serazln-altos.org/celmraz.html>
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2001). *Acuerdo por el que se establece la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/cgeib/wp-content/uploads/2013/03/acuerdo_creacion_cgeib.pdf
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. SEP. México. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Libro-UNICH.-Univ-Intercultural-Modelo-Educativo.pdf>
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2013a). *La CGEIB*. SEP. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2013b). *Universidad Intercultural*. SEP. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural y Bilingüe 2014-2018*. CGEIB-SEP. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Chiapas Paralelo (2014). *Estalla huelga en la UNICH*. Recuperado de <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2014/11/estalla-huelga-en-la-unich/>
- CILLDI (Canadian Indigenous Languages and Literacy Development Institute) (2015). *Homepage*. University of Alberta. Recuperado de <http://www.cilldi.ualberta.ca/>
- Claros, L. y Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En Mora, D. (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III- CAB)
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (2016). *Figuras educativas. Educación Comunitaria*. CONAFE-SEP. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/figuras-educativas.aspx>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión Española, 2005. España: Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corzo, C. (2008). *Primer informe de Actividades 2007-2008*. Escuela de Lenguas San Cristóbal. Universidad Autónoma de Chiapas
- CVMA (Cowichan Valley Métis Association) (2013). *Michif Language Project*. Canadian Heritage. Recuperado de <http://www.michiflanguage.ca/>

- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. U.S.A.: State University of New York Press.
- De Estrada, D. (1989). *Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII*. El Colegio de México. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/L9AJ4N2T24NQCQLPCGPQA3BTY75DNR.pdf
- Desarrollo biocultural (2016). *Manuel Bolom Pale*. Recuperado de <https://desarrollobiocultural.wikispaces.com/Manuel+Bolom>
- Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Última reforma DOF 12/17/2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo108985.pdf>
- Díaz, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artiga Editores. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_docente_y_los_programas_escolares.pdf
- Díaz-Corrales, J. (2002). Reflexiones sobre la Didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la Lengua y la Literatura. *Arbor CLXXIII*, 681, 129-152. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1112/1119>
- Díaz, O.; Bautista, S.; López, D.; Sánchez, P.; Sánchez, M.; Sánchez, B. et al. (2011). *Smelolal Sts'ibael Bats'i k'op Tsotsil. Norma de Escritura de la Lengua Tsotsil*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Gobierno del Estado de Chiapas; Secretaría de Educación: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Interculturalidad. 12 puntos de vista. Cuadernos del observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid*, No.12, Año III, Madrid: España.
- DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) (2012). *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular
- DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) (2014). *Educación Intercultural para todos. La interculturalidad en el Plan de Estudios 1997*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos
- Durán, M. (1994). *Yo Marcos*. México: Ediciones del Milenio.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- El Peruano (2011). *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Poder Legislativo. Congreso de la República. Lima, Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/358_201109201112.pdf
- Escuela Normal Larrainzar (2014). *Página oficial de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe “Lic. Manuel Larrainzar”*. Recuperado de <http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/>
- Espinosa, G. y Hernández, A. (2013). Nuevas actrices políticas en el medio rural mexicano: logros y desafíos de las mujeres indígenas y campesinas. En Padilla, T. (Coord.). *El campesinado y su persistencia en la actualidad mexicana*. México: FCE, Conaculta.

- Esteve, J. (2003). *La aventura de ser maestro*. Ponencia presentada en las XX Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. España. Recuperado de http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf
- EZLN (Ejército Nacional de Liberación Zapatista) (1994). *Hoy decimos ¡Basta! Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Centro de Documentación Zapatista. Recuperado de <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=74>
- Fábregas, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Mato, D. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 339-348.
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Mato, D. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 251-278.
- Fernández, R. (2016). Palabras de bienvenida al II Coloquio Internacional de Estudios sobre Culturas Originarias de América. Saberes y Expresiones artísticas de los Pueblos Indígenas de América en el Horizonte del Buen Vivir. En Rodríguez, R. (Ed.). *América en la Casa. Culturas Indígenas*. Video en Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HOb3c_raKfU
- Flores, A. (2009). *Son privadas, más de la mitad de las universidades*. Infochiapas. Noticias de Chiapas. Recuperado de <http://www.infochiapas.com/2009/06/son-privadas-mas-de-la-mitad-de-las-universidades/>
- Flores, N. (2013). The Unexamined Relationship Between Neoliberalism and Plurilingualism: A Cautionary Tale. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 47, No. 3. TESOL International Association.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En Mora, D. (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III- CAB)
- Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa* (113-144). Medellín: La Carreta.
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En Mora, D. (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III- CAB)
- Giroux, S. (2008). *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*. Séptima edición. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2012). *Constitución Política del Estado de Chiapas. Decreto número 263*. Recuperado de http://www.consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/marcojuridico/pdf/constitucion_politica_chiapas.pdf
- Gómez, M. (2004). *Tzeltales. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI: PNUD.
- Gómez, M. (2015). *Boletín por huelga de la UNICH*. El Fisgón. Recuperado de <http://elfisgon.com.mx/node/50>

- Government of Canada (2008). *Statement of apology to former students of Indian Residential Schools*. Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. Recuperado de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100015644/1100100015649>
- Government of Canada (2013). *First Nations in Canada*. Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. Recuperado de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1307460755710/1307460872523>
- Gramegna, B. (2012). *Formal language teaching versus informal language learning supported by mobile devices*. International Conference “ICT for Language Learning”. 5th edition. Ca’Foscari University. Italy. Recuperado de http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/125-QIL18-FP-Gramegna-ICT2012.pdf
- Guerrero, F. (2014). *América Latina y Anglosajona. Diferencias y similitudes socioculturales*. Geografía Mundial. Blog. Recuperado de <http://geografiade4proffautto.blogspot.com/2014/07/america-latina-y-anglosajona.html>
- Gut, U. (2010). Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition. *International Journal of Multilingualism*, Vol.7, No.1, 19-38.
- Hernández, N. y Pons, L. (2015). *Mensaje de las coordinadoras*. Doctorado en Estudios Regionales. UNACH. Recuperado de <http://www.der.doctorados.unach.mx/index.php/mensaje-de-las-coordinadoras>
- Hordern, J. (2015). Teaching, teacher formation, and specialised professional practice, *European Journal of Teacher Education*, No. 38, Vol. 4, 431-444, DOI: 10.1080/02619768.2015.1056910
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. U.S.A.: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. & Cassels, D. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, No. 3, Vol. 41.
- Hult, F. (2013). Language Policy in Education. En Silver, R. E. & Lwin, S. M. (Eds.). *Language in Education: Social Implications*, pp. 159-175.
- Hurley, A. y Ruíz, A. (1978). *Diccionario Tzotzil de San Andrés con Variaciones Dialectales. Tzotzil-Español. Español-Tzotzil*. Serie de Vocabularios y Diccionarios Indígenas “Mariano Silva Aceves” Núm. 22. México: Instituto Lingüístico de Verano. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación a Grupos Marginados.
- ICHEJA (Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos) (2015). *Programas Actuales. Gobierno del Estado de Chiapas*. Recuperado de <http://www.icheja.chiapas.gob.mx/portal/programas/>
- IEN (Indigenous Education Network) (2015). *Homepage. Ontario Institute for Studies in Education*. University of Toronto. Recuperado de <http://www.oise.utoronto.ca/ien/>
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de enero de 2008. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2015). *Convocatoria para el diplomado Metodologías para la Enseñanza de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas*. INALI. UPN. Recuperado de http://site.inali.gob.mx/pdf/Conv_04_2015.pdf
- INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) (2015). *¿Quiénes somos? INEA-SEP*. Recuperado de <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>

- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2002). *Náhuatl*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Hablantes_Nahuatl.pdf
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2010). *Características culturales de la población. Población hablante de lengua indígena de 5 años y más años por principales lenguas, 1970 a 2010*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=m10&s=est&c=27643>
- Infolatam (Información y Análisis de América Latina) (2013). *Las lenguas de Latinoamérica: español, portugués y lenguas indígenas*. Madrid. Recuperado de <http://www.infolatam.com/2013/01/23/las-lenguas-de-latinoamerica-y-su-importancia-en-el-mundo-espanol-portugues-y-lenguas-indigenas/>
- Instituto Cervantes (2013). *El español: una lengua viva*. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>
- Jenlink, P. (2014). Teacher Identity: The Nature of Invisibility and the Need for Recognition (pp. xvii-xxv). En Jenlink, P. (Ed). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition. Meeting the Challenges of a Diverse Society*. U.S.A.: Rowman & Littlefield Education.
- Kent, C. & Steward, J. (1992). *Learning by heart. Teaching to free the creative spirit*. U.S.A. & Canada: Bantam Books.
- Köhler, A. (2011). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En Leyva, X.; Hernández, A.; Alonso, J.; Báez, M.; Köhler, A.; Escobar, A.; et al. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Tomo II. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala, y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Köhler, U. (1975). *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas. Un estudio sobre la antropología social aplicada*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- LANIC (Latin American Network Information Center) (2015). *Countries*. LLILAS Benson. The University of Texas at Austin. Recuperado de <http://www.lanic.utexas.edu/info/sitemap/>
- Leñero, E. (2013). 30 años del grupo teatral indígena Sna Jtz'ibajom. *Proceso*, Edición México, Teatro. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/346804/30-anos-del-grupo-teatral-indigena-sna-jtzibajom>
- LGAI (Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena) (2015). *Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena*. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de <http://www.lgai.unach.mx/>
- Limón, F. (2007). *Memoria y esperanza en el pueblo maya chuj. Conocimiento cultural y diálogos en frontera*. Tesis de Doctorado. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego.
- Limón, F. (2008). Idiomas, diversidad y vida. *Ecofronteras*, 12, No. 35, 2-5. Recuperado de <http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/788>
- López, J. (2015). *Escritor chiapaneco ganador del premio de literaturas indígenas de América 2015*. Comunicado a medios No. 22. INALI. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/es/comunicados/478-escritor-chiapaneco-ganador-del-premio-de-literaturas-indigenas-de-america-2015.html>
- López, L. (2008). Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America (pp. 42-66). En Hornberger, N. (Ed.). *Can School Save*

- Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. U.S.A.: Palgrave Macmillan.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, No. 20, Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- Mandujano, I. (2015). *Recibe Manuel Bolom Premio Nezahualcōyotl de poesía*. Proceso. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/461845/recibe-manuel-bolom-premio-nezahualcoyotl-poesia>
- Manga, A. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de Enseñanza/Aprendizaje. *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Marroquin, B. (2013). *Proyecto: Enseñanza de la lengua tsotsil y tseltal. Escuela Normal "Licenciado Manuel Larrainzar"*. Escuela Normal Larráinzar.
- Martínez, J. (2014). *Cuando muramos, morirá el idioma*. Cultura. El país. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/22/actualidad/1411404288_888925.html
- Martínez, E. (2015). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de la ciudadanía democrática. *Relaciones*, 141, 103-131. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.revistareلاقات.com/files/revistas/141/pdf/05_Elizabeth_Martinez.pdf
- Martínez, M. (2015). *Fallece Antonio López, promotor cultural tzotzil*. La Foja Coleta. Recuperado de <http://lafoja.com/?p=696>
- Mateos, M. (1999). *Rosario Castellanos, metáfora en la que no hay sollozo, sólo silencio atroz*. Escritoras de Hispanoamérica. Cuentistas. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/old_el_otono/entrale/escritoras_hispano01/clrosarioc.htm
- Mato D. (2009) (Coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (pp.11-65). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2013). Diversidad cultural, Interculturalidad y educación superior en América Latina (pp. 155-178). Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En Hernández, S; Ramírez M.; Manjarrez, Y; y Flores A. (Coords.). *Educación Intercultural a nivel superior: Reflexiones sobre diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP, UCIRED, UPEL.
- Matriz FODA (2014). *¿Qué es la Matriz FODA?*. Matriz FODA. Recuperado de <http://www.matrizfoda.com/>
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinaridad*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- McCarty, T. (2008). Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lessons from Native America. En Hornberger, N. (Ed.). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. U.S.A.: Palgrave Macmillan.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- McGroarty, M. (2012). Home language: Refuge, resistance, resource?. *Language Teaching*, Vol. 45, Issue 01, 89-104. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/S0261444810000558
- Melià, B. (2010). Lenguas Indígenas en el Paraguay y Políticas Lingüísticas. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.10, No.1, 12-32. Centro de Estudos Paraguyos Antonio Guasch-

- CEPAG-Paraguay. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.pdf>
- Mercado, E. (2007). Prólogo. En Mercado, E. (Comp.). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colección Liminalia-Colectivo Cultural De Nadie.
- Mignolo, W. (Sin fecha). Desobediencia epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Decolonial. Otros Logros. *Revista de Estudios Críticos*. Año 1. No. 1.
- Milenio Digital (2014). *Anuncia Peña programa Prospera y nuevo AICM*. Grupo Milenio. Recuperado de http://m.milenio.cpm/politica/informe_de_gobierno_segundo_informe_de_gobierno_segundo_informe_pena_informe_pena_0_365363573.html
- Miranda, F. (2014). *La lengua kiliwa 'ya está muerta': anciana indígena*. Milenio. sipse.com. Recuperado de <http://sipse.com/mexico/la-lengua-kiliwa-indigena-extincion-77349.html>
- Molina, J. (2010). *Escritores en lenguas indígenas evocan las enseñanzas de Carlos Montemayor*. La Jornada. Cultura. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/05/29/cultura/a05n1cul>
- Montero, I. (Sin fecha.). *El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa*. Biblioteca virtual CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO S/ArticulosPDF/0524G093.pdf>
- Montoya, R. (2011). Cuando la cultura se convierte en política. En: Leyva, X., Hernández, R., Alonso, J., Báez, M., Escobar, A., Krotz, E., et al. (2011). *Conocimientos y Prácticas Políticas: Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Tomo II. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Monzón, A. (2006). *Las viajeras invisibles: mujeres migrantes en la Región Centroamericana y el centro el Sur de México*. Guatemala: PCS-CAMEX.
- Morin, E. (1992.). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherchers et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*, 2, 7-12. Recuperado de http://www.carlosberzunza.org/images/morin_sobre_la_interdisciplinariedad.pdf
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencia educativa*. Revista digital. No.45. Granada: España. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf
- Nieto-Caraveo, L. (1991). Una visión sobre la Interdisciplinariedad y su Construcción en los Currículos Profesionales, *Cuadrante*. No. 5-6 (Nueva época), *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, México: UASLP.
- Obregón, M. (2003). *Tzotziles. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI: PNUD.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol.1 No.1. Universidad Militar “Nueva Granada”. Recuperado de www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf
- Panikkar, R. (2007). *Mito, Fe y Hermenéutica*. España: Herder Editorial, S.L.
- Paoli, A. (2006). Aprender la lengua y la cultura tseltal. *Reencuentro*, No. 47, 55-63. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004708.pdf>

- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind: and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.
- PED (2013-2018). *Plan Estatal de Desarrollo*. Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de <http://chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>
- Perú-Ministerio de Cultura (Sin fecha). *10 cosas que debes saber sobre las lenguas indígenas peruanas y sus hablantes*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2013/05/10cosasquedebersabersobrelenguasindigenas.pdf>
- Pérez, F.; Méndez, D.; Sántiz, R.; Silvano, A.; Hernández, J.; Hernández, A. et al. (2011). *Stojobtesibal ts'ibajel Bats'il k'op Tsotsil. Norma de Escritura de la Lengua Tseltal*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Gobierno del Estado de Chiapas; Secretaría de Educación: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Petras, J. (2000). *El impacto político y social del neoliberalismo*. Rebelión. Recuperado de <https://www.rebelion.org/hemeroteca/petras/impactoneo.htm>
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English Only Worldwide or Language Ecology?. *Language Planning and Policy. TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 3, 429-452.
- PND (Plan Nacional de Desarrollo). 2001-2006. *Plan Nacional de Desarrollo*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República-Poder Ejecutivo Federal.
- Pons, L. y Chacón, K. (2014). *¿Por qué los estudios regionales son un campo de conocimiento transdisciplinario?* Apunte. Seminario General de Estudios Regionales. Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas
- Powers, D. (1983). *Estudio sociolingüístico de la oficialización del quechua en el Perú*. Thesaurus. Tomo XXXVIII. Núm 1. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_001_152_0.pdf
- PROMEP (Programa del Mejoramiento del Profesorado) (2016). *Cuerpo Académico. Conceptos básicos*. Secretaría de Gobierno. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ca1/Conceptos2.html>
- RAE (Real Academia Española) (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de www.dle.rae.es
- Rajagopalan, K. (2001). The politics of language and the concept of linguistic identity, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, No. 24, 17-28. Centro Virtual Cervantes.
- RedPEI (Red de Profesionales de la Educación Indígena) (2012). Epílogo. En RedPEI. *Red de Profesionales de la Educación Indígena: Uniendo las voces de los maestros (2009-2012)*. México: DGEI-SEP, Gobierno del Estado de Baja California.
- Rendón, J. (1992). Apuntes en torno a la alfabetización en lenguas indígenas. Informes y notas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), Vol. XXII, No.4, 63-76.
- Ricento, T. (2005). Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage language in the USA. *Jornal of Sociolinguistics*, 9 (3), 348-368.
- Riojas, E. & Bustos, B. (2014). The Metamorphosis of Teacher Identity: An Intersection of Ethnic Consciousness, Self-Conceptualization, and Belief Systems (pp. 3-13). En Jenlink, P. (Ed). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition. Meeting the Challenges of a Diverse Society*. U.S.A.:Rowman & Littlefield Education.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ikinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Primera edición. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E (1997). *Metodología de la investigación cualitativa* (149-166). Málaga: Aljibe.

- Rosas, L. (2012). La Red, Imaginando futuros en la Educación Indígena. En RedPEI. *Red de Profesionales de la Educación Indígena: Uniendo las voces de los maestros (2009-2012)*. México: DGEI-SEP, Gobierno del Estado de Baja California.
- Ruíz, M. (2011). *Los días terrenales. Breve reflexión sobre la narrativa indígena en Chiapas*. Nvnoticias. Recuperado de <http://old.nvnoticias.com/36839-los-d%C3%AD-terrenales-breve-reflexi%C3%B3n-sobre-la-narrativa-ind%C3%ADgena-de-chiapas>
- Ruíz, M. (2013). *Narrativa en las lenguas de Chiapas*. Ojarasca. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/08/oja-chiapas.html>
- Ruz, M. (Ed.) (1989). *Las lenguas del Chiapas Colonial. Manuscritos en la Biblioteca Nacional de París*. México: UNAM-UNACH.
- Sánchez, M. (2011). *América anglosajona y América Latina*. Geografía de América. Recuperado de <https://sites.google.com/site/649geografia/geografia-de-america/america-anglosajona-y-america-latina>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw Hill
- Schmelkes, S. (2007). *La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas*. Participación en el seminario La Alfabetización en el Siglo XXI, organizado por la fundación Santillana. Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos (pp. 329-338). En Mato, D. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Schumann, O. y Fernández-Galán, M. (2010). Entre la fidelidad y la necesidad: una muestra del uso de las lenguas indígenas en San Cristóbal de Las Casas. *Anuario de Estudios Indígenas*. XVI, 43-68.
- Secretaría de Hacienda de Chiapas (2012). *Programas Regionales de Desarrollo*. Recuperado de <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/prog-regionales.asp>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006). *Acuerdo 384 (26 de mayo de 2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. Publicado en el Diario de la Federación el 26 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011a). *Acuerdo 592*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- SEP (2011b). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/>
- Sepúlveda, S. y Valladares, L. (1987). Cultura e identidad étnica. *Boletín de Antropología Americana*, No. 15, 37-45. Panamerican Institute of Geography and History. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40977202>
- Shilón, F. (Sin fecha). *Ko' onuk xipas. Quisiera ser*. Recuperado de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias21/a21p36poemas.html>
- Shilón, F. (2011). *Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón: Cochabamba, Bolivia.

- SIL (Summer Linguistic Institute) (2015). *Languages of the world*. Ethnologue. Recuperado de <http://www.ethnologue.com/world>
- Siebens, J. & Julians, T. (2011). *Native North American Languages Spoken at Home in the United States and Puerto Rico: 2006-2010*. American Community Survey Briefs. Recuperado de <https://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-10.pdf>
- Solano, G. (2007). Vivir es aprender. En Mercado, E. (Comp.). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colección Liminalia-Colectivo Cultural De Nadie.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy. Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Stavenhagen, R. (2002). Identidad Indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 4, No. 7, primer semestre, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240702>
- Taracena, A. (2008). Propuesta de definición histórica para región. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, No.35, 181-204.
- The Canadian Encyclopedia (2015). *Aboriginal Languages of Canada*. Historica Canada. Recuperado de <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/aboriginal-people-languages/>
- The Rassias Center. (2016). *The Rassias Method* ®. The Rassias Center. Dartmouth. Recuperado de <http://rassias.dartmouth.edu>
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata.
- Torres, R. (2007). Una versión de colectividad. En Mercado, E. (Comp.). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: Colección Liminalia-Colectivo Cultural De Nadie.
- UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) (2005). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (2001)*. Recuperado de <http://www.lgai.unach.mx/>
- UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) (2014). *Página oficial de la Escuela de Lenguas, Campus III*. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de <http://www.elsc.unach.mx/>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009). *El correo de la UNESCO*. Sumario 2009. No. 2. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf>
- UNICACH (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas) (2015a). *Oferta educativa*. Centro de Lenguas. Recuperado de <http://lenguas.unicach.mx/masterpage.php?pag=OFERTA>
- UNICACH (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas) (2015b). *Licenciaturas y subsedes*. Recuperado de http://www.unicach.edu.mx/_/masterpage.php?pag=LICSUB
- UNICH (Universidad Intercultural de Chiapas) (Sin fecha). *Programas educativos: Lenguas Originarias*. Programas de Estudio. Lengua Originaria I-Lengua Originaria VI. Formato 2011. Plan 2013. UNICH-CGEIB
- UNICH (Universidad Intercultural de Chiapas) (2014). *Página oficial de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx>
- University of Hawaii (2015). *Kawaihuelani Center for Hawaiian Knowledge*. 2015-2016 University of Hawaii-Manoa. Recuperado de <http://www.catalog.hawaii.edu/schoolscolleges/hawaiian/index.html>
- UPN (Universidad Pedagógica Nacional) (1999). *Misión y visión*. UPN. SEP. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/1137-mision-y-vision>

- UPN (Universidad Pedagógica Nacional) (2013). *Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Indígena*. SEP. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/educacion-indigena#mapa-curricular>
- UPN (Universidad Pedagógica Nacional) (2015). *Licenciaturas*. SEP. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press.
- Valenti, G. y Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y cultura*, No.9, 131-147, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Varese, S. (2016). Los fundamentos éticos de las civilizaciones indígenas de las Américas. Conferencia inaugural del II Coloquio Internacional de Estudios sobre Culturas Originarias de América. Saberes y Expresiones artísticas de los Pueblos Indígenas de América en el Horizonte del Buen Vivir. En Rodríguez, R. (Ed.). *América en la Casa. Culturas Indígenas*. Video en Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HOb3c_raKfU
- Vázquez, M. (2014). *Chano Bats 'i k'op-Tsotsil para principiantes*. México: Unidad de Escritores Mayas-Zoques A.C.-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Viejo, X. (2008). *El discurso de identidad lingüística: entre lo étnico y lo ético. Unas reflexiones asturianas*. España: Universidad de Uviéu/Oviedo. Departamento de Filología Española.
- Vigil, N. (2007). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el desarrollo de los pueblos indígenas. *Revista Cultural Electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad*, No. 4. Recuperado de http://interculturalidad.org/numero04/docs/0205-IEB_desarrollo_de_los_pueblos_indigenas-Vigil,Nila.pdf
- Viladot, M.; Giles, H.; Gasiorek, J.; y Esteban-Guitart, M. (2013). Vitalidad etnolingüística, medios de comunicación e identidad étnica. Un estudio con grupos indígenas de Chiapas (México). *SOLS*, Vol. 6, 3, Equinox Publishing, 471-490. Doi: 10.1558/sols.vol6i3.471
- Villagra, M. (2015). *Divisiones del continente Americano. América y sus divisiones*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/americaysusdivisiones/divisiones-del-continente-americano>
- Vive México (2010). *Grupos indígenas de Chiapas*. Recuperado de <http://conocechiapas.blogspot.com/>
- Voces Mesoamericanas (2014). *Comunidades transnacionales. Acción con pueblos migrantes*. Recuperado de <http://vocesmesoamericanas.org/buen-vivir-y-migraciones/comunidades-transnacionales/>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y la colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Yajvalel Vinajel. (2013). Yajvalel Vinajel. Video en Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4jlHG18tW28>
- Zanardini, J. (2012). *Lenguas indígenas en el Paraguay*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España.
- Zepeda, F. (2003). *Introducción a la psicología. Una visión científico humanista*. Segunda Edición. México: Pearson Education.

Anexos

ANEXOS

Anexo 1. Oferta de Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Nacional Autónoma de México [Logo] **CELE** Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Cursos de Idiomas

- Alemán
- Árabe
- Catalán
- Chino
- Coreano
- Francés
- Griego moderno
- Hebreo
- Inglés
- Italiano
- Japonés
- Náhuatl
- Portugués
- Rumano
- Ruso
- Sueco
- Vasco

Formación docente, Diplomados, Cursos...

Pogrados

Exámenes de idiomas

Investigación en Lingüística Aplicada

Mediateca

Educación a distancia

Centros y Programas de Extensión

Cursos de Idiomas

Náhuatl

| Información General | Objetivos | Estructura curricular | Perfil del egresado | Docentes | Agenda de actividades | Contacto |

Información General

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, campus CU, ofrece cursos semestrales de náhuatl en la modalidad presencial para los alumnos inscritos en licenciatura o posgrado de la UNAM, académicos y administrativos en activo, egresados de esta Casa de Estudios y público en general. Asimismo, se ofrecen talleres en lengua náhuatl para comprensión de lectura y producción oral, según la demanda.

El curso de náhuatl también se imparte en una de las sedes externas del mismo Centro, siempre y cuando haya demanda. El ingreso a los cursos se hace a través de un sorteo de selección o de un examen de colocación, mismos que se efectúan cada semestre de acuerdo con la convocatoria vigente. La variante de náhuatl que se enseña en los cursos de este Centro es la ubicada en la Ciudad de México y su área metropolitana.

Además del CELE, otras dependencias de la UNAM como la [FES Acatlán](#), la [FES Cuautitlán](#), la [Facultad de Filosofía y Letras](#) y la [Facultad de Ciencias Políticas y Sociales](#) también ofrecen cursos de náhuatl. Para mayor información, diríjase a la dependencia correspondiente.

Importancia de la lengua náhuatl

El náhuatl es la lengua indígena numéricamente más importante en México. El número de hablantes asciende a más de 1.5 millones. A saber, la lengua náhuatl expresa los conocimientos ancestrales contenidos en infinidad de temáticas que van desde: mitos, historias, literatura, música, medicina tradicional, entre otros; la lengua náhuatl está presente en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como: la alimentación, los nahuatlismos, la flora, la fauna, y en cada una de las comunidades, localidades y pueblos de nuestro país de habla náhuatl.

Reseña histórica

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ofrece cursos de la lengua náhuatl desde el año 2009 y la demanda de inscripción aumenta cada semestre. En 2012 egresó la segunda generación de estudiantes de náhuatl del CELE.

CELE, UNAM

- Servicios académicos
- Servicios escolares
- Vinculación y extensión
- Evaluación y certificación
- Traducción
- Biblioteca - SRUV
- Revistas-boletines en línea
- Estudios de Lingüística Aplicada (ELA)
- Boletín del CELE
- Lingüística boletín de alumnos
- Lenguas en Aprendizaje Autodirigido (LEAA)
- Synergias Mexique

Publicaciones

Comunicación Social

Inscripciones a los cursos de idiomas

Defensoría de los derechos universitarios | Toda la UNAM en línea | Consejeros universitarios por los centros de extensión CELE-CEPE-CUEC | Teléfonos y medidas de emergencia | Lineamientos Generales para la Igualdad de Género

Hecho en México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), todos los derechos reservados 2012. Esta página puede ser reproducida con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutile, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma, requiere permiso previo por escrito de la institución. Créditos | Acerca del portal

Actualizado al 2015-10-09 18:42:21

Fuente: CELE, 2015

Anexo 2. Aprendizajes esperados de la Asignatura Lengua Indígena en los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria

LENGUA INDÍGENA. CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Usa formas expresivas y recursos literarios de su lengua, aprecia su valor estético y los utiliza en la recreación y el disfrute del lenguaje. • Usa el bilingüismo como una vía para ampliar la comunicación con otros pueblos y como una forma de enriquecer las capacidades comunicativas y cognitivas. • Reconoce las ventajas del multilingüismo en México y la importancia de comunicarse en más de una lengua, en las diversas actividades. • Construye relatos a partir de su propia historia, atendiendo el modo de organizar las ideas en un párrafo, la coherencia en la secuencia del relato y la relación entre un episodio y otro; así como la descripción de lo que sucede en cada episodio y la relación entre los personajes. • Usa los modos de relacionar las partes de una oración (enlaces y pro formas) en un texto que se escribe al momento de tomar las decisiones sobre la puntuación (uso del punto y la coma). • Conoce el uso de mayúsculas y signos o marcas que sirven para referir a una pregunta, enfatizar una idea o introducir diálogos en los textos que escribe en su lengua. • Identifica las características del discurso de un orador y un consejero y la forma de organización de ambos discursos. • Reconoce la función de los consejeros y los oradores y su importancia en la vida social. • Respeta y usa formas de cortesía, expresiones rituales y vocabulario específico en distintos ámbitos de la vida social. • Usa algunas expresiones de cortesía al escribir una carta formal, respetando las formas de organizar el discurso en su lengua materna. • Identifica algunos elementos de su lengua materna para expresar deferencia y cortesía. • Registra textos líricos de su comunidad, respetando las pautas establecidas en su lengua, para enriquecer los acervos de la biblioteca de la escuela. • Interactúa con textos literarios de autores indígenas contemporáneos y comenta sobre la realidad que tematizan. • Identifica los propósitos comunicativos, y es capaz de producir o interpretar textos orales y escritos que fueron producidos o interpretados durante el año, de acuerdo con los programas de estudio de su lengua materna (narraciones de la tradición oral, textos líricos de la comunidad, reglamentos, carteles, letreros, instructivos, cartas, entre otros). • Conoce la presencia de otros pueblos y lenguas en su región, apreciando la diversidad cultural y lingüística de México. • Reflexiona sobre su lengua y sus variantes al elaborar paradigmas verbales o nominales de diferentes variantes lingüísticas (o de otros elementos gramaticales, como los clasificadores numerales o nominales) y compararlos. • Emplea diversas formas de comunicación a distancia por escrito con niños que hablan otras variantes, y valora la riqueza de las diferencias y semejanzas lingüísticas en la sintaxis, el léxico y los usos del lenguaje. • Identifica diferentes modos de expresar o decir una misma palabra y los significados que tiene en diversas variantes (léxicas y fonéticas) ampliando su vocabulario y formas de expresión. • Conoce y promueve los derechos lingüísticos y culturales que tienen los pueblos indígenas. • Valora los conocimientos de la cultura mesoamericana sobre los astros y la medición del tiempo al elaborar el calendario del salón de clases. • Conoce las palabras o formas de expresión que sirven para señalar el transcurso del tiempo y las partículas que indican la duración de una acción (verbos conjugados, adverbios o marcas de aspecto en el verbo). • Establece la utilidad de los diccionarios en español y en lengua indígena. • Identifica los tipos de diccionarios (dialectales, bilingües, de sinónimos, entre otros) y conoce cómo se organizan. • Revisa y corrige los textos que escribe, empleando las normas ortográficas y los signos de puntuación. • Reflexiona sobre la estructura de las oraciones compuestas al revisar los textos que escribe. • Planifica, desarrolla y elabora reportes de entrevistas para obtener y registrar información según los propósitos y los interlocutores previamente definidos.

Fuente: SEP, 2011b

Anexo 3. Boletín por huelga de la UNICH (6 de mayo de 2015)


EL FISGÓN

Inicio» Boletín por huelga de la UNICH

Boletín por huelga de la UNICH

Enviado por Mario Gómez el 6 Mayo 2015 - 9:45am

Sección: [Estatal](#)



Somos más de 130 docentes de Asignatura, Tiempo Completo y Personal Administrativo que integramos el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH). Los propósitos de nuestra lucha devienen de la defensa del Modelo de Educación Intercultural, al respeto de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios y a la defensa de los derechos laborales.

La actual administración, encabezada por Osvaldo Chacón Rojas, no ha cumplido con las funciones que debe desempeñar y se caracteriza por su ausencia en la institución, ser embustero y falaz al tratar de engañarnos haciéndonos creer en supuestas reuniones de carácter "resolutivo".

A un año de su gestión y de manera arbitraria ha contratado a más de 40 personas, algunas de las cuales llegan a trabajar solamente unas horas a la universidad o inclusive no cumplen sus funciones y no conocemos su centro de adscripción. Existe personal que cobra y no aparece en la relación de contrataciones 2014-2015.

Argumenta déficit presupuestal a nuestras justas peticiones, sin embargo, realiza viajes, otorga sueldos y bonificaciones excesivas, sin sustento ni criterios académicos y laborales, simplemente ejercidos bajo prácticas de compadrazgo y amiguismo.

Ha realizado despidos injustificados, acompañados de hostigamiento laboral, violencia psicológica y encubrimiento hacia quienes lo ejercen.

Constantemente desvirtúa el Modelo Educativo que nos caracteriza y diferencia del resto de instituciones de educación superior, por desconocimiento, apatía y falta de voluntad por parte de las autoridades, con acciones como: Obligar a estudiantes de Medicina con Enfoque Intercultural a darse de baja temporal o definitiva y reprobarlos sin derecho a revisión por su origen étnico o por embarazos en el caso de mujeres; aumenta cuotas a los estudiantes, cuando el recurso de la institución se destina de manera arbitraria al pago de salarios injustificados; asigna funciones y trabajos a amistades que desconocen los principios de las universidades interculturales; contrata personal que no se ve en la universidad ni muestra resultados; hacen uso de los vehículos institucionales en vacaciones, fines de semana y horarios no laborales para el servicio personal de sus allegados; cambia la imagen de trípticos para la difusión sin consenso académico; "aumenta" vacaciones sin prever actividades programadas; desatiende al turno vespertino limitando horarios de servicios; hace a un lado y "juzga" el trabajo de las y los docentes de Lenguas Originarias; realizan cobro de diplomados a egresados.

Obstaculizan a su vez la promoción y agremiación de 33 trabajadores a nuestro sindicato.

Todas estas acciones de violencia burlan nuestro Contrato Colectivo de Trabajo, firmado y reconocido por la Universidad, y denotan el trabajo que como docentes y personal administrativo realizamos.

Por todas estas razones vivimos un clima de ingobernabilidad y nulo bienestar de nuestras y nuestros estudiantes, por lo que hoy decidimos el SUTUNICH iniciar un paro laboral indefinido Madres y Padres de familia y estudiantes luchamos por mejorar la calidad de la educación en nuestra Universidad, no permitamos que estas autoridades se aprovechen de un proyecto educativo que hemos construido de manera conjunta. Ustedes y nosotros hemos estado aquí consolidándolo cotidianamente en las aulas, en los viajes de estudios, en las direcciones de sus proyectos académicos. No permitamos un atropello más.

Copyright © 2015, elfisgon

Secciones

- Yajalón
- Regional
- Estatal
- Nacional
- Espectáculos
- Cultura
- Deportes

Escríbanos

- Contacto



Fuente: Gómez, 2015.

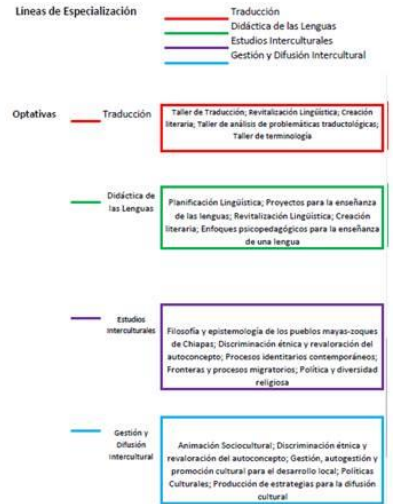
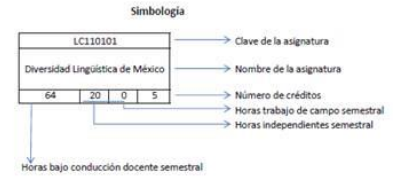
Anexo 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UNICH



Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingü
 Universidad Intercultural de Chiapas
 Mapa Curricular de la Licenciatura en Lengua y Cultura
 Plan de Estudios 2011



Ejes de formación	Formación Básica		Formación Profesional			Formación de Especialización		
	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI	Semestre VII	Semestre VIII
Disciplinar	LC110101 Diversidad Lingüística de México 64 20 0 0 5	LC110201 Teoría Lingüística 64 20 0 0 5	LC110301 Fonología 64 20 0 0 5	LC110401 Estructura Gramatical de las Lenguas 64 20 0 0 5	LC110501 Semántica 64 20 0 0 5	LC110603T Teoría de la Traducción 64 20 0 0 5	LC110703T Traducción Técnica y Literaria 64 20 0 0 5	LC110803T Terminología 64 20 0 0 5
	LC110102 Persona, Cultura y Sociedad 64 20 0 0 5	LC110202 Desarrollo Histórico Cultural de Mesoamérica 64 20 0 0 5	LC110302 Políticas Públicas y Desarrollo Cultural 64 20 0 0 5	LC110403 Proyecto Nacional y Diversidad Cultural 64 20 0 0 5	LC110502 Conocimiento Indígena 64 20 0 0 5	LC110603D Adquisición y aprendizaje de Lenguas Originarias 64 20 0 0 5	LC110703D Didáctica de las Lenguas 1 y 2 64 20 0 0 5	LC110803D Producción de Materiales en L1 y L2 64 20 0 0 5
				LC110402 Sociolingüística 64 20 0 0 5		LC110603E Cambios Culturales 64 20 0 0 5	LC110703E Epistemologías y Enfoques del conocimiento 64 20 0 0 5	LC110803E Análisis y Sistematización de Información 64 20 0 0 5
						LC110603G Metodologías para la Participación Comunitaria 64 20 0 0 5	LC110703G Experiencias en Proyectos Socioculturales 64 20 0 0 5	LC110803G Difusión y Promoción Intercultural 64 20 0 0 5
						LC1106020 Optativa 64 20 0 0 5	LC1107020 Optativa 64 20 0 0 5	LC1108020 Optativa 64 20 0 0 5
			LC110303 Metodología de la Investigación Social 64 20 0 0 5	LC110404 Análisis estadístico aplicado a la investigación en Ciencias Sociales 64 20 0 0 5		LC1106041 Seminario de Titulación I 64 20 0 0 5	LC1107041 Seminario de Titulación II 64 20 50 6	LC1108041 Asesoría para la titulación 96 40 0 0 8
		YC1109010 Taller de Vinculación Comunitaria 64 20 50 5	YC1109015 Taller de Análisis y Síntesis para la Vinculación Comunitaria 64 20 50 5	YC1109020 Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios 64 20 50 5	YC1109025 Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo 64 20 50 5	YC1109030 Taller de Planeación Participativa Comunitaria 64 20 50 5	YC1109035 Taller para la Elaboración de Proyectos Comunitarios 64 20 50 5	YC1109040 Seminario de Asociación y Acción Comunitaria 64 20 50 5
								YC1109045 Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria 64 20 50 5
	Lenguas	LO110101LC Lengua Originaria I 64 20 0 0 5	LO110201LC Lengua Originaria II 64 20 0 0 5	LO110301LC Lengua Originaria III 64 20 50 5	LO110401LC Lengua Originaria IV 64 20 50 5	LO110501LC Lengua Originaria V 64 20 50 5	LO110601LC Lengua Originaria VI 64 20 50 5	LC110704 Laboratorio de Lengua Originaria I 96 20 0 0 7
ES110301 Habilidades del Pensamiento 64 20 0 0 4		ES110302 Taller de Instrumentos de Comunicación Oral y Escrita 64 20 0 0 5	ES110303 Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción 64 20 0 0 5				LC110604 Taller de Técnicas de Redacción de Textos Académicos 64 20 0 0 5	LC110705 Taller de Redacción de Documentos de Titulación 64 20 0 0 5
SC110301 Procesos Culturales e Interculturalidad 48 20 0 0 4		SC110203 Territorio y Procesos Socioculturales 48 20 0 0 4	SC110305 Diálogo Intercultural 48 20 0 0 4		SC110507 Estrategias Comunicativas 48 20 0 0 4			
SC110102 Diversidad Biocultural 48 20 0 0 4		SC110204 Género como Identidad Cultural 48 20 0 0 4		SC110406 Género y Derechos 48 20 0 0 4	LC110503 Derechos y Pluralismo Jurídico 48 20 0 0 4			



Anexo 5. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Larráinzar

Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

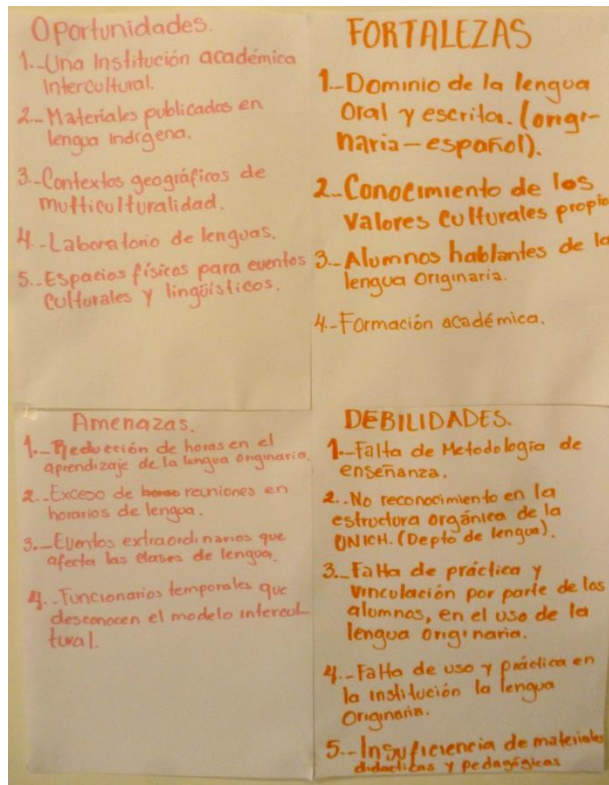
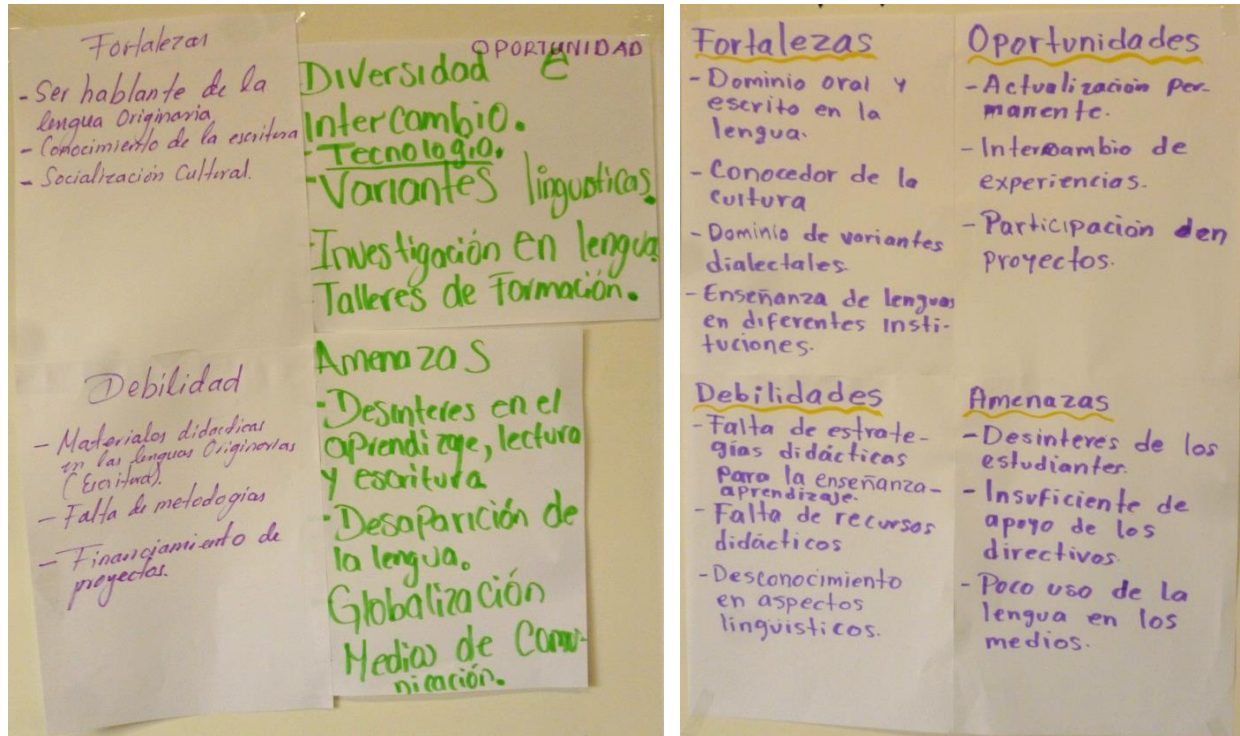
1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Educación física 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad 4/4.5	Procesos interculturales y bilingües en educación 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio I 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio II 4/4.5	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica 4/4.5	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias 4/4.5	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	40 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						278 horas	296 créditos

	Psicopedagógico
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
	Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Práctica Profesional
	Optativos
	Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios

Anexo 6. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN

MAPA CURRICULAR											
TOTAL DE MATERIAS : 36											
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA : 312											
			FORMACIÓN BÁSICA				CAMPOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**				
Ejes transversales de formación			Líneas	Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas	Equidad, pertinencia cultural y diálogo de saberes	Prácticas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas	Línea Lenguajes y herramientas para la profesión	Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas	Lengua y práctica del discurso académico	Procesamiento de información numérica	Medios tecnológicos para la profesión	La interpretación en la construcción de conocimiento	Por Campo	Por Campo	Seminario-taller de elaboración de trabajo de titulación por Campo
			Línea Educación comunitaria	Procesos educativos comunitarios	Epistemologías indígenas	Experiencias de educación desde la comunidad	Pedagogías propias e interculturalidad	Educación intercultural y diálogo de saberes	Por Campo	Por Campo	
			Línea Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural	Aprender y enseñar en la escuela	Proyectos educativos en contextos de diversidad	Currículo culturalmente pertinente	Didácticas en contextos de diversidad sociocultural	La escuela en acción: gestión pedagógica y curricular	Por Campo	Por Campo	
			Línea Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México I	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México II	Debate contemporáneo en torno a la relación Estado-Pueblos Indígenas	Ciudadanía, diversidad y escuela	Políticas educativas con pertinencia cultural y enfoque de derechos	Optativa	Optativa	
			Línea Educación bilingüe	Dinámica social de las lenguas indígenas	Educación bilingüe en América Latina	Lenguaje, cognición y cultura	Bilingüismo y multilingüismo	Política del lenguaje y planificación lingüística	Optativa	Optativa	

Anexo 7. Realización de análisis FODA por los docentes de LO



<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la L.O. Oral. - Consciencia en la formación. - Profesión. - Conocimiento Cultural. - Trabajos interdisciplinarios. 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de trabajos inter-institucionales. - Espacios adecuados. - Discutir la lengua en lengua Originaria. - Capacidad de innovación. - Trabajo en equipo (compartir experiencias)
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se escribe (análisis) - No se comparte información - No investigación - No trabajo en equipo - Enseñar la lengua desde el español. - Formación lingüística (Morf-Sintaxis) - Apatía de escuchar al otro. 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Burocracia. - Menosprecio de las lenguas. - Política. - Enseñar la lengua (por interés económico)

<p>FORTALEZAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de la LO 2. Conocimiento Gramatical y estructural de la LO 3. Manejo de lecto-escrit. 4. Conocimiento cultura) 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - La existencia del laboratorio de lenguas. - Manuales por semestre (J: al 4:) - Textos literarios en LO. - Hablantes de LO en el grupo - Manejo de las Variantas dialectales.
<p>DEBILIDADES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco conocimiento y dominio de la didáctica de LO. - Falta de especialización en la enseñanza de LO. - Algunos docentes con poco interés en mejorar su práctica. - No hay investigación sobre la enseñanza de LO 	<p>AMENAZAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desvalorización de las L. Originarias. - Disminución de las horas en la enseñanza de L.O. - Mezcla de lenguas códigos en LO & L.O.

<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de seguridad laboral - Poca apreciación y valoración de las LO. por parte de los alumnos - Poca prioridad institucional en el tema de LO. 	<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa capacitación en la enseñanza de LO - Poca intercambio de experiencia - Falta de recurso para generar materiales 	<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablantes - Conocimiento de las Var. - Formación - Conocedor del entorno Cultural. 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generación de mat. didácticos - Aprovechar los mat. existentes: Manuales, libros, textos, textos científicos o académicos. - Uso y manejo de la tecnología
--	--	--	--

Anexo 8. Presentación en el Congreso Internacional de Formadores en la Enseñanza de Lenguas



Apéndices

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuestionario: Taller sobre el Método Rassias®

1. Último grado de estudios:
 - a) Maestría terminada-área: _____
 - b) Licenciatura terminada- área: _____
 - c) Bachillerato terminado
 - d) Otro: _____

2. Brevemente describe el contexto en el que impartes clases:
 - Lengua indígena: _____
 - Institución/Escuela: _____
 - Ubicación: _____
 - Número de grupos: _____ Número aprox. de alumnos por grupo: _____
 - Edad aproximada de los alumnos: _____
 - Tipo de alumnos que atiendes (Puedes seleccionar más de una opción):
 - Jóvenes universitarios
 - Jóvenes estudiantes de otro nivel
 - Profesionistas con un interés específico
 - Investigadores
 - Extranjeros
 - Adultos mayores
 - Otro: _____
 - Materiales disponibles:

3. ¿Habías tomado algún taller sobre técnicas didácticas para la enseñanza de una lengua?
Sí () No ()
¿Dónde?

4. ¿Te pareció útil el taller del Método Rassias®? Sí () No ()
¿Por qué?

5. De acuerdo a las técnicas del Método Rassias®, ¿cuáles consideras que serían más útiles para tu contexto educativo?

6. ¿Qué sugieres para mejorar este taller?

7. ¿Participarías en un siguiente taller? Sí () No ()

8. ¿Qué temas sugieres se deben tomar en cuenta para planear un siguiente taller?

9. Podrías mencionar por orden de importancia los cinco problemas más frecuentes que enfrentas relacionados con la enseñanza de la lengua que impartes:

1: _____

2: _____

3: _____

4: _____

5: _____

10. ¿Cómo te enteraste de este taller?

a) A través de colegas

b) Correo electrónico

c) A través de un conocido

d) UNICH

e) Otro: _____

¡Gracias!



Apéndice 2: Registro del participante

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Lengua materna y variante: _____

Lugar de nacimiento: _____

Lugares donde ha residido: _____

Centro(s) de trabajo actual(es): _____

Antecedentes académicos:

Nombre de la escuela	Lengua predominante	Lugar	Carrera o área
Primaria			N/A
Secundaria			N/A
Preparatoria/Bachillerato			N/A
Universidad			
Posgrado (s)			
Otros estudios			

Experiencia laboral:

Años de experiencia docente: _____ Años enseñando la lengua originaria que imparte: _____

Contestar en la segunda sesión del taller

¿Estaría dispuesto a colaborar en un proyecto de investigación-acción colaborativa, relacionado con la enseñanza de las lenguas originarias en Chiapas? SI NO

¿Por qué?

¿Está dispuesto a participar en cursos de capacitación posteriores a este? SI NO

¿Por qué?

Yuskoroya-Kolaval-Gracias-Wokolix la' wälä-Wokol la awal

Apéndice 3. Propuesta de diplomado “Actualización de docentes de LO”

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
CA Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera
Diplomado para la actualización de docentes de lenguas originarias

Antecedentes:

La inclusión de la enseñanza de lenguas originarias (LO) en el plan curricular de las instituciones ha tomado auge en los últimos años en Chiapas. El reconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas lenguas ha generado el interés por trabajar con los docentes involucrados. Es así como en enero del 2014 se inició un trabajo de actualización y desarrollo profesional, con docentes que enseñan diversas lenguas originarias de Chiapas, como el Tsotsil, Tseltal, Zoque y Ch’ol, y a partir de este trabajo y de las reflexiones generadas entre los docentes se propone este diplomado.

Objetivo:

Generar un espacio que permita a los docentes de LO, el intercambio de experiencias y conocimientos, la creación de materiales didácticos, además de facilitarles contenidos y actividades que les permitan enriquecer su desarrollo profesional.

Requisitos para los participantes:

- Ser hablante de una Lengua Originaria
- Haber participado en los talleres: “Técnicas didácticas para la enseñanza de lenguas. Adaptación del Método Rassias®” y “El papel del docente en la enseñanza de lenguas originarias”
- Estar trabajando actualmente como docente de alguna Lengua Originaria
- Manejo básico de equipo de cómputo

Requisitos técnicos:

- Los participantes deberán contar con una computadora portátil, en caso de no contar con este equipo organizarse con alguno de los participantes para compartir equipo y mencionarlo en el correo que enviarán para su inscripción

Módulos	Contenidos	Fechas
Uso de las TIC en la enseñanza de lenguas	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de materiales con fines didácticos para la enseñanza de lengua empleando la tecnología (audio, video, revistas)• Uso de plataformas	<ul style="list-style-type: none">• Inicio: 5 de junio de 2015, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)• Actividades en línea: 8-25 de junio de 2015 (15 hrs)

<p>originarias (25 hrs)</p> <p>Facilitador: Edrei González Hernández</p>	<p>tecnológicas con fines educativos: <i>edmodo</i> (aula virtual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de materiales didácticos e intercambio de los mismos en el aula virtual (Actividad en línea) • Intercambio de experiencias y presentación de los materiales diseñados (considerando la retroalimentación de la facilitadora del módulo y de los docentes). • Elaboración de una antología que incluya los materiales diseñados por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cierre: 26 de junio de 2015, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)
<p>Aprendizaje profesional colectivo (25 hrs)</p> <p>Facilitador: Edrei González Hernández</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre las implicaciones del trabajo colaborativo. Trabajo interdisciplinar e interinstitucional • Competencia intercultural • Observación entre docentes (<i>peer-observation</i>) como una propuesta de trabajo colaborativo • Diversificación epistémica-construcción intercultural de saberes (propuesta por Gunter Dietz) • Intercambio de experiencias sobre las observaciones y las reflexiones generadas en este proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: 14 de agosto de 2015, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.) • Actividades en línea: 17 de agosto-3 de septiembre (10 hrs) • Observaciones: 17 de agosto-3 de septiembre (4 clases que deben programarse en el periodo marcado) • Cierre: 4 de septiembre de 2015, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)
<p>Didáctica de las lenguas (25 hrs)</p> <p>Facilitadores: Ana Domínguez, Antonieta Cal y Mayor, Edrei González, Oscar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición y aprendizaje de la lengua • Estrategias de adquisición de vocabulario • Desarrollo de la competencia comunicativa • Desarrollo de la competencia sociolingüística • Manejo de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: 15 de enero de 2016, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.) • Sesión intermedia: 22 de enero de 2016 de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)

<p>Chanona, y Elizabeth Moreno Gloggner</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades en línea: 18-28 de enero de 2016 (10 hrs) • Cierre: 29 de enero de 2016, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)
<p style="text-align: center;">Investigación-acción: una propuesta para el área de enseñanza de LO (25 hrs)</p> <p style="text-align: center;">Facilitadoras:</p> <p style="text-align: center;">Edrei González Hernández y Elizabeth Moreno Gloggner</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación-acción • Reflexión vs práctica reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: 12 de febrero de 2016, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.) • Actividades en línea: 8-18 de febrero de 2016 (15 hrs) • Cierre: 19 de febrero de 2016, de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. en la Escuela de Lenguas-San Cristóbal (5 hrs.)

Notas importantes:

- Los cursos contarán con horas de trabajo presencial y horas de trabajo en casa, por lo cual tendrán que enviar algunas actividades de forma electrónica (aula virtual)
- El diplomado será gratuito.
- Se requiere del 80% de asistencia para acreditar un módulo, es necesario cubrir los cuatro módulos para poder recibir la constancia de participación en el diplomado.
- El cupo máximo será de 20 participantes
- Enviar un correo con el nombre completo del participante y de la institución en la que trabaja actualmente a: edreghe@hotmail.com

**Integrantes del Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera
Escuela de Lenguas-Tuxtla**

Universidad Autónoma de Chiapas

Ana María Domínguez Aguilar (Líder del cuerpo académico)

Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de maestría en la Universidad de Essex, Inglaterra. Sus intereses de investigación incluyen Estrategias de Aprendizaje y Motivación, Formación Docente, entre otros. Ha publicado diversos

artículos sobre los mismos temas en revistas nacionales y en capítulos de libros. Contacto: aaguila34@yahoo.com.mx

María Elizabeth Moreno Gloggner

Profesora de tiempo completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, UNACH. Doctora en Estudios Regionales (UNACH), cuenta con una Maestría (Universidad de Essex, Inglaterra) y una especialidad en la Enseñanza del Inglés. La LGAC que cultiva es la Adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Contacto: memoremx@yahoo.com.mx

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestra en Lingüística Aplicada (Universidad de Columbia, N.Y.) y es perfil PROMEP. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Sus intereses incluyen el Análisis del Discurso, Adquisición/Aprendizaje de Lenguas y Formación Docente. Contacto: acymt@hotmail.com

Oscar Gustavo Chanona Pérez

Es profesor-investigador en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y en la Maestría en Didáctica de las Lenguas, en la Facultad de Lenguas Tuxtla; y en el programa de Doctorado en Estudios Regionales (DER) del CSCH de la UNACH. Doctor en Lingüística (UNAM) y Maestro en Lingüística Aplicada (UNAM). Contacto: ochanoine@hotmail.com

Edrei González Hernández

Estudiante de la sexta promoción del Doctorado en Estudios Regionales (UNACH). Maestra en Educación (Tecnológico de Monterrey). Licenciada en la Enseñanza del Inglés (UNACH). Ex-becaria del programa para asistentes de idioma en Reino Unido (2012-2013). Ex-becaria del programa IAPE Teachers' Collaborative USA (2011). Contacto: profedrei@hotmail.com, edreghe@hotmail.com.

Apéndice 4. Invitación al diplomado “Actualización para docentes de LO”

FACULTAD DE LENGUAS
CAMPUS TUXTLA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

“Por la conciencia de la necesidad de servir”

La Universidad Autónoma de Chiapas, la
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y el
Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada: segunda lengua y
lengua extranjera

INVITAN AL

Diplomado para la actualización de docentes de lenguas originarias

- Dirigido a los docentes que enseñan lengua originarias como segunda lengua.
- El diplomado se compone de cuatro módulos a desarrollarse del 4 de septiembre de 2015 a marzo de 2016.
- Es un diplomado gratuito pero con un cupo máximo de 15 participantes.
- Los cursos contarán con horas de trabajo presencial y horas de trabajo en casa, por lo que algunas actividades serán enviadas de forma electrónica.

**Sede: Instituto de Estudios Indígenas
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas**
Inscripciones y mayores informes: profedrei@hotmail.com



Apéndice 5. Correo aclaratorio enviado a los docentes (16 de junio de 2015)

¡Buen día maestros!

Quisiera empezar este correo con una aclaración que para mí es muy importante y que quiero hacer para evitar cualquier malentendido que pudiera haber con respecto al trabajo que he realizado junto con ustedes.

Actualmente me encuentro estudiando el Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, mi proyecto de investigación hasta el momento lleva por nombre “Enseñanza-aprendizaje del tsotsil y tseltal como segunda lengua en las IES públicas de San Cristóbal de Las Casas”, esto es algo que ya he comentado con varios de ustedes pero que creo que no ha quedado claro aún. Se los comento porque los dos talleres (“Técnicas didácticas para la enseñanza de lenguas” y “El papel del docente en la enseñanza de LO”) que hemos efectuado en las instalaciones de la UNICH, han sido parte de mi trabajo de campo para mi proyecto de investigación. Para nada tienen que ver con la UNICH, ni mucho menos he recibido algún pago por facilitar dichos talleres, ni siquiera para los materiales que he utilizado en los mismos.

Mi intención con este trabajo de investigación como se los dije desde el primer taller, no es enseñarles lo que tienen que hacer ni tampoco estudiarlos o usarlos para mis propios fines; al contrario mis intenciones siempre han sido hacia un bien común, pues mi único fin es contribuir al área de la enseñanza de lenguas originarias con la poca o mucha experiencia que como docente de lenguas y como capacitadora de docentes de lenguas pudiera yo tener. Aunque el proyecto de investigación se enfoca en la enseñanza del tsotsil y tseltal, he extendido la invitación a maestros de otras lenguas y de otras instituciones, para que también puedan verse beneficiados con estos talleres y que a su vez para que también compartan sus experiencias con otros docentes de LO y enriquezcan el conocimiento común.

Es cierto que con este trabajo, yo voy a poder realizar un fin personal como lo es mi proyecto de investigación, pero también pretendo que ustedes como colaboradores pudieran salir beneficiados a través de este proyecto. Por esta razón, realicé la propuesta de un diplomado para docentes de LO, y la presenté en la Escuela de Lenguas-Tuxtla, quienes después de evaluar tal propuesta la aprobaron y ahora sólo están esperando a que ustedes estén dispuestos a participar para que pueda llevarse a cabo tal diplomado y al final de este proyecto de investigación que me

encuentro realizando, ustedes también puedan tener un certificado que les reconozca su participación y cooperación con este proyecto.

De antemano les reitero una disculpa si en algún momento no fui clara con ustedes, y les comparto la propuesta que como dije ya fue aprobada. Les reitero que mi única intención es que todos salgamos beneficiados, yo con mi proyecto de investigación y ustedes como docentes de LO colaboradores de este proyecto. También les reitero que todo el trabajo que he realizado hasta este momento está completamente desligado a la UNICH o a cualquiera de sus recursos.

Por último les comento que las fechas del diplomado van a depender de la disposición que ustedes tengan, yo estoy abierta a trabajar de acuerdo a sus tiempos, por lo que si estuvieran interesados en participar les pido lo platicuen en grupo y decidan ustedes la fecha de inicio, o si gustan yo con mucho gusto puedo reunirme con ustedes el día que lo deseen, ya sea para aclarar personalmente este asunto o para que les comente a detalle de qué se trata el diplomado.

Así también, entenderé si ya no quieren colaborar conmigo y les agradezco infinitamente lo que hasta ahora pudieron apoyarme. Les envío también la convocatoria de un diplomado del INALI que quizá sea de su interés (http://site.inali.gob.mx/pdf/Conv_04_2015.pdf Contacto: adriana.roque@inali.gob.mx)

Cualquier duda estoy para servirles.

¡Saludos cordiales!

Edrei González