



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**

**DES Ciencias Sociales y Humanidades**

**Dirección General de Investigación y Posgrado**

**Doctorado en Estudios Regionales**



**La biliteracidad y sus usos sociales en estudiantes tseltales de la telesecundaria 714. El caso de Yochib, Oxchuc, Chiapas**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**Doctora en estudios regionales**

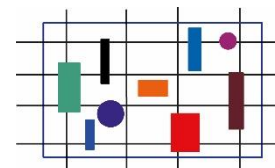
PRESENTA  
**Lisber Farrera Reyes**

**15162006**

DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. María Luisa Trejo Sirvent**

CO-DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. Joan Marie Feltes**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
ENERO DE 2018



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



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 28 de noviembre de 2017.

Oficio No. TDER/3092/17.

C. LISBER FARRERA REYES

Promoción: SEPTIMA

Matrícula: 15162006

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 BILITERACIDAD Y SUS USOS SOCIALES EN ESTUDIANTES TSELTALES DE LA TELESECUNDARIA 714. EL CASO DE YOCHIB, OXCHUC, CHIAPAS."

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

- 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"*

MRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI

DIRECCIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

DR. APOLINAR OLIVA VELAS

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



Doctorado en Estudios Regionales

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



Código: FO-113-09-05
Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Lisber Farrera Reyes,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "La bilingüedad y sus usos sociales en estudiantes tseltales de la telesecundaria 714. El caso de Yochib, Oxchuc, Chiapas",  
presentada y aprobada en el año 20 18 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en estudios regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 12 días del mes de febrero del año 2021.

Lisber Farrera Reyes

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número de apoyo 401156 y número de registro de becario 572732, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach).

*Dedicada a:*

**Mi Creador**

**Mi amada hija Hatshepsut**

**Mis amorosos padres**

**Mi adorada abuelita**

## **Resumen**

Este estudio regional analiza los usos y las prácticas sociales alrededor de la bilingüedad, es decir, de la literacidad en tseltal y en español de los estudiantes de la Telesecundaria 714, en el ámbito familiar, escolar y comunitario.

La principal finalidad de este estudio es dar cuenta de lo que los estudiantes hacen con su bilingüedad. La bilingüedad es definida por Feltes como “todos los aprendizajes cognitivamente desafiantes, relacionadas con leer para comprender, hablar para reflexionar, escribir para comunicar, en dos lenguas” (2017, p. 13). Se prioriza también dentro del proceso de bilingüedad de los jóvenes, su producción oral en tseltal y español, sus prácticas sociales, sus pensamientos, su identidad, sus historias de vida y los textos que utilizan en su vida cotidiana.

Se parte de un estudio de caso en la población indígena tseltal de Yochib, Oxchuc, Chiapas. Es una investigación exploratoria de las prácticas de bilingüedad en un espacio y tiempo determinado, situada en un contexto micro.

En esta tesis doctoral comparto los principales hallazgos que indican que los jóvenes usan su bilingüedad en un continuum, no es un proceso estático, la bilingüedad fluye de un contexto a otro, en momentos, prácticas y eventos específicos. El uso de su bilingüedad depende de la comunidad de práctica donde se desenvuelva y del ámbito donde se encuentren y las interrelaciones que se den entre los participantes, el contexto físico, los artefactos culturales y las prácticas sociales situadas.

El uso de la biliteracidad también depende de la formación familiar de cada estudiante, de su proceso de adquisición de la lengua tseltal y español, de su formación escolar y el desarrollo de habilidades de biliteracidad en su historia personal y académica.

**Palabras claves:** literacidad en tseltal, literacidad en español, biliteracidad, bilingüismo, interculturalidad.

## **Agradecimientos**

Gracias Creador universal, por ser parte de mí ser y darme infinitamente la oportunidad de renovarme cada día hacia un mejor ser humano, iluminar mi vida, mi espacio, mi familia y mi corazón.

A mi pequeña gran guerrera por ser mi fortaleza, fuente de amor e inspiración, el día que naciste yo también volví a nacer Hatshepsut.

Agradezco a esa hermosa paloma blanca que desde niña cambió mi vida, brindándome consejos, alegrías, sonrisas, belleza interior y espiritual, siendo por siempre mi ángel guardián. Te amo Juanita.

A mis fuertes guerreros Bersaín y Hortencia, por enseñarme a luchar, a soñar, a materializar mis más anhelados sueños y darme la libertad para construir mi ser, sin limitaciones, ni prohibiciones.

A mi amado abuelo, que siempre llenó mi vida de cariño, comprensión e infinita alegría.

A Alondra, Iris, Bogar, Julián, por acompañarme en cada reto de mi vida y dejarme ser parte de sus retos.

A Hanny, William, Mayley, Julian, Iréth, Ámbar y Bogar, por ser mis pequeños traviesos que alimentan la alegría de nuestra gran familia.

A Carmelita, Chico, Uber, Henri, Max, Alicia, Ribeiro, Chiquito, por estar siempre presentes en mi vida.



A Maricarmen, Xóchitl, Betsi, Roxana, Yadira, Lisseth, Soledad, Rosario y Fredy por compartir ideas, conocimientos, sentimientos y luchas en mi sendero. Me han enseñado el valor de la amistad incondicional, el siempre estar, el cuidado y la valoración al ser. Por ser compañeros y hermanos entrañables.

A Jairo y Malaquías, caminantes y trotadores incansables, aportándome con sus lecturas de vida y de texto, una visión diferente del mundo, de retos intelectuales y de infinito valor.

A Neptalí y Raulito, que han sido hombres con pensamientos humanísticos y creativos, de perseverancia, constancia, dinamismo y vida intelectual, sus conversaciones me han creado delicadas rupturas epistemológicas.

A todos los libres pensadores que viven sin ataduras intelectuales y condicionantes sociales...

A todos mis queridos estudiantes y compañeros docentes, por ser parte de este proyecto, por compartir sus historias de vida, sus vínculos de amistad, de lucha y resistencia.

A las personas de la comunidad de Yochib, por darme la oportunidad de compenetrarme en su mundo y permitirme ser parte de la vida social y cultural, de la lucha por las desigualdades vividas, de la alegría por compartir un mundo más armonioso, equitativo e incluyente.

A San Cristóbal de las Casas, Chiapas, por acogerme en su vida social, cultural y académica, por sentirla como mi segunda casa. Después de recorrer diferentes caminos, en este espacio y tiempo encontré mi hogar.

A mi queridísima Dra. María Luisa Trejo Sirvent por su invaluable apoyo académico, personal y emocional, al brindar horas invaluable de su vida a mi formación como investigadora, la dedicación y el cariño aportado a mi persona y a esta investigación. Gracias

por ser mi cómplice intelectual en esta aventura de mi vida académica. Y por abrirme su corazón y darme la oportunidad de compartir momentos bellísimos e interesantes en las conversaciones con su familia. Por estar en los momentos imprescindibles y por dejarme volar a nuevos senderos creativos.

A mí estimadísima Dra. Joan Marie Feltes por su valioso apoyo a la investigación, por ayudarme a caminar por nuevos horizontes, donde el pensamiento crítico fue parte del acompañamiento en todo momento. Gracias por la oportunidad y confianza de creer en mí.

Al Dr. Juan Carlos Cabrera por creer en mí y darme la confianza de continuar con mis sueños en esta bella etapa de revolución y evolución llamada “doctorado”. A las Dras. Leticia Pons Bonals, Nancy Leticia Hernández Reyes y María Elizabeth Moreno Gloggner por sus sabias aportaciones a mi formación académica e intelectual, por enseñarme con su ejemplo de vida, la humildad desde el corazón. A la Dras. Rosario Chávez Moguel y Elsa María Díaz Castillejos; por sus contribuciones y sugerencias en los coloquios y en el desarrollo de la tesis. A los Dres. Rossana Santiago, Dulce Cabrera y Apolinar Oliva Velas; por dejarme huellas que han trascendido significativamente en mi formación académica, personal y emocional.

A mi “multiversidad” dejando de ser Universidad, porque no es uni; sino multi y transdisciplinaria la formación que me ha dejado el doctorado en “Estudios Regionales”. Dejé las partes por el todo y volví al todo por las partes.

A Candita, Magda, Odalis, Dani, al bibliotecario, a los vigilantes que contribuyen con su productivo trabajo a nuestra formación académica.

A mi querida comunidad de aprendizaje, sin ustedes mi vida no fuera tan divertida y dinámica, son bellos amigos que me abrieron su corazón, sus ideas, su vida y su casa al llegar a vivir a San Cristóbal, gracias por ser parte de sus vidas: Quetzalli, Deli, Antonio, Vicky, Fernando, Rosy, Cecy, Julián, Claudia y Juan Guzmán.

A mis compañeros de la 7<sup>a</sup>. Promoción, por sus lecciones de vida, amistad y cariño, en ustedes encontré un refugio en los momentos de alegría, soledad y angustia. Todos me han dejado nuevos aprendizajes. Gracias Kari, Lupita, Enrique, José Juan, Salomón, Carmelita, Benji, Marthita, Luis, Juan Carlos, Vale, Lilian, Marco, Xitla, Adrián, David y Susi.

A todos y todas, que me han forjado por caminos diferentes, enseñándome la lucha y persistencia, creatividad, por sus historias personales, motivacionales y académicas, a seres cercanos y no cercanos, a las instituciones que me abrieron sus puertas para esta investigación, a los investigadores que colaboraron con esta historia.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I</b> .....	24
<b>1. Entretejiendo la región</b> .....	24
1.1. Reconstrucción del estudio regional .....	24
1.2. La biliteracidad desde los estudios regionales .....	27
1.3. Configuración de la región .....	32
1.3.1. Una región multidimensional .....	34
1.3.1.1. La dimensión territorial .....	36
1.3.1.1.1. El espacio físico: Chiapas y la región tseltal de los Altos .....	38
1.3.1.1.2. Un pueblo tseltal: Yochib, Oxchuc, Chiapas: los olores y sabores del territorio .....	42
1.3.1.2. La dimensión histórica.....	45
1.3.1.3. La dimensión socio-cultural.....	48
1.3.1.3.1. ¿Quiénes son los tseltales de Yochib?.....	48
1.3.1.3.2. El entramado sociocultural en Yochib .....	50
1.3.2. Las relaciones que se establecen entre las diversas dimensiones .....	57
<b>CAPÍTULO II</b> .....	60
<b>2. La biliteracidad y el enfoque sociocultural de las prácticas de lectura y escritura.</b> .....	60
2.1. Aproximaciones conceptuales de la biliteracidad .....	60
2.1.1. De la alfabetización a la literacidad .....	60
2.1.2. La diferencia entre Bi-alfabetización y bi-literacidad.....	63
2.2. La corriente teórica: Los nuevos estudios de literacidad (NEL) .....	65
2.2.1. Nuevas contribuciones a los NEL .....	69
2.2.2. De la literacidad a la biliteracidad: Situando las prácticas de lectura y escritura .....	72
2.2.2.1. Literacidad crítica/Biliteracidad crítica.....	95
2.2.2.2. Las prácticas y eventos letrados.....	97
2.3. La biliteracidad desde los entramados locales y globales .....	101
<b>CAPÍTULO III</b> .....	106
<b>3. La biliteracidad en el ámbito educativo de México</b> .....	106

3.1. Los antecedentes: Políticas educativas en México orientadas a estudiantes de pueblos originarios. ....	106
3.2. La Educación Intercultural Bilingüe en México .....	118
3.2.1. Experiencias de modelos de enseñanza bilingüe y bilingüidad en escuelas primarias indígenas, el caso de Xochistlahuaca, Guerrero .....	124
3.2.2. Entre asimilaciones y resistencias, la experiencia de los Altos de Chiapas en la Educación Intercultural Bilingüe.....	126
3.3. El Acuerdo 592: bilingüismo y bilingüidad en la educación básica .....	135
3.4. La bilingüidad como prácticas sociales de lectura y escritura en educación básica; secundaria, modalidad telesecundaria .....	142
3.4.1. La telesecundaria en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura .....	144
3.4.2. La lectura y escritura en la propuesta del Modelo Educativo 2016 .....	151
3.5. La Telesecundaria 714 y las prácticas sociales de lectura y escritura .....	155
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>165</b>
<b>4. El camino recorrido: proceso metodológico .....</b>	<b>165</b>
4.1. El paradigma interpretativo en los estudios de bilingüidad .....	165
4.2. La elección metodológica: el porqué de una metodología híbrida .....	167
4.2.1. El estudio de caso .....	169
4.2.2. El narrativo-biográfico .....	172
4.2.3. La etnografía.....	175
4.3. La elección de las técnicas y los instrumentos.....	177
4.4. La elección de los participantes .....	181
4.5. Puentes de acercamiento.....	182
4.5.1. A mí misma .....	183
4.5.2. A los participantes .....	188
4.6. Trabajando en campo .....	188
4.7. La experiencia de sistematización .....	189
4.8. Análisis de la información: Entrelazando teoría y práctica.....	193
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>197</b>
<b>5. Bilingüidad y voz de los estudiantes tseltales de Yochib, Oxchuc, Chiapas.....</b>	<b>197</b>
<b>5.1. Erika: La guerrera que avanza por el camino de espinas .....</b>	<b>198</b>
5.1.1. El origen familiar.....	198
5.1.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana.....	200

5.1.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español.....	203
5.1.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: modalidad Telesecundaria.....	207
5.1.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela.....	214
5.1.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia.....	215
5.1.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad.....	217
5.1.8. Proyecto de vida y toma de decisiones.....	221
<b>5.2. Lorenzo: El águila que tomó el vuelo.....</b>	<b>222</b>
5.2.1. El origen familiar.....	222
5.2.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana.....	224
5.2.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español.....	226
5.2.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria.....	228
5.2.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela.....	231
5.2.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia.....	232
5.2.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad.....	233
5.2.8. Proyecto de vida y toma de decisiones.....	234
<b>5.3. Norma: la caminante que busca su destino entre encuentros y desencuentros culturales</b> .....	<b>235</b>
5.3.1. El origen familiar.....	235
5.3.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana.....	236
5.3.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español.....	238
5.3.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria.....	243
5.3.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela.....	246
5.3.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia.....	246
5.3.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad.....	247
5.3.8. Proyecto de vida y toma de decisiones.....	248
<b>5.4. Patricia: Mujer de dos voces; la alza en su lengua originaria y la debilita en español.</b>	<b>248</b>
5.4.1. El origen familiar.....	249
5.4.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana.....	250
5.4.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español.....	251
5.4.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria.....	254
5.4.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela.....	256
5.4.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia.....	257

5.4.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad.....	257
5.4.8. Proyecto de vida y toma de decisiones .....	259
<b>5.5. Sonia Nayeli: mujer soñadora y de compromiso social.</b> .....	<b>261</b>
5.5.1. El origen familiar.....	261
5.5.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana.....	262
5.5.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español .....	265
5.5.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria .....	268
5.5.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela.....	272
5.5.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia .....	275
5.5.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad.....	276
5.5.8. Proyecto de vida y toma de decisiones .....	277
<b>5.6. Corografía de las prácticas de bilingüedad en la región de Yochib, Oxchuc, Chiapas.</b> .....	<b>278</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>307</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>312</b>

## Índice de fotografías

- Fotografía 1. Vista panorámica desde las faldas de las montañas de Yochib.  
Fotografía 2. El río *Yaxanal*.  
Fotografía 3. Sembradíos de maíz.  
Fotografía 4. Estudiante de Yochib.  
Fotografía 5. Prácticas de lectura y escritura.  
Fotografía 6. Estudiantes leyendo textos informativos.  
Fotografía 7. Texto de creación propia de una estudiante.  
Fotografía 8. Receta de comida.  
Fotografía 9. Calendario maya-tseltal elaborado por Mariana Slocum y es retomado en la biblia protestante y católica.  
Fotografía 10. Mariana Slocum y Florence Gerdel aparecen en la portada de la biblia por ser las fundadoras de la iglesia presbiteriana en los Altos de Chiapas y traductoras de la biblia en tseltal.  
Fotografía 11. Calendario maya-tseltal elaborado por estudiantes de la ETV 714.  
Fotografía 12. Abuelo compartiendo sus conocimientos acerca del calendario maya-tseltal.  
Fotografía 13. Estudiantes entrevistando a Don Mariano Sántiz Gómez: abuelo de la comunidad de Yochib.  
Fotografía 14. Estudiantes de la ETV 714 recorriendo el territorio y observando los ciclos del tiempo en el calendario maya-tseltal.  
Fotografía 15. Estudiantes registrando y reflexionando lo observado en el calendario maya-tseltal.

## Índice de figuras

- Figura 1. Región Multidimensional.  
Figura 2. Rasgos centrales de los nuevos estudios de literacidad (NEL).  
Figura 3. Modelo de biliteracidad y sus continuos.  
Figura 4. Esquema de biliteracidad y sus continuos.  
Figura 5. La distinción entre las perspectivas biculturales e interculturales.  
Figura 6. Estructura del programa de español secundaria 2011, con relación a las prácticas de lectura y escritura.  
Figura 7. Corografía o mapeo regional de los usos y prácticas sociales de biliteracidad.  
Figura 8. Simbología parte I de la corografía.  
Figura 9. Simbología parte II de la corografía.  
Figura 10. Ejemplo de un calendario maya-tseltal, elaborado por un estudiante de la Telesecundaria 714.



## **Introducción**

El objetivo general de esta investigación fue analizar los usos y las prácticas sociales de la biliteracidad que viven los estudiantes de la Telesecundaria 714 en la población indígena tseltal de Yochib, Oxchuc, Chiapas, en diversos ámbitos como el público, educativo y personal.

Sus objetivos particulares fueron: conocer cuáles son los usos y prácticas sociales de la literacidad tseltal y castellana en los ámbitos público, personal y educativo de los estudiantes participantes; contextualizar la biliteracidad de los estudiantes tseltales de la Telesecundaria 714, a través de sus usos y prácticas sociales; y elaborar una corografía de las prácticas sociales de lectura y escritura en dos lenguas, con las interacciones sociales que se realizan en el ámbito familiar, escolar y comunitario.

Este estudio es una indagación de lo que los estudiantes hacen con su biliteracidad, sus actividades sociales, los pensamientos y significados de esas actividades sociales y de los textos utilizados en sus actividades cotidianas.

La finalidad principal es dar cuenta de cómo los jóvenes tseltales de Yochib, Oxchuc, Chiapas, usan la lectura y la escritura en su vida diaria, en dos lenguas: su lengua originaria y el español.

Regionalmente, es importante estudiar sobre los usos y prácticas sociales de la biliteracidad en regiones de grupos originarios, debido a que en nuestro país no existen estudios realizados acerca de la literacidad, mucho menos de dos literacidades (tseltal y español), los estudios que se han realizado hasta ahora han sido enfocados a una visión reducida de las prácticas de lectura y escritura; es decir de la alfabetización y se centran en las miradas académicas de

ésta en el ámbito escolar, pero no hay literatura escrita sobre qué hacen los estudiantes con la lectura y escritura (el uso social que le dan) en otros ámbitos, como son el familiar y comunitario. Mucho menos se conoce literatura de como usan la literacidad en dos idiomas (especialmente cuando se trata de regiones marginadas donde el español es la segunda lengua) se ha dejado de lado la mirada de los estudiantes, sus voces y lo que ellos realizan con la lectura y escritura en el ámbito familiar y comunitario, aparte del escolar.

Las investigaciones que se han hecho en México solamente han respondido a enfoques psicolingüísticos que se olvidan de que la lectura y escritura son prácticas sociales adheridas al territorio, al contexto y a relaciones de poder; debido a esto el enfoque de esta investigación es eminentemente sociocultural y transdisciplinar, el campo de conocimiento no se reduce a lo educativo sino también a lo sociolingüístico y antropología lingüística.

Esta investigación también pretende dar cuenta de la relevancia de observar el contexto de uso de la biliteracidad en estudiantes de grupos desvalorizados y minorizados por hablar una lengua originaria distinta del español y visibilizar la importancia de sus voces, sus historias, su formación académica. Esta investigación es también una mirada regional de cómo construir una biliteracidad crítica que retome los saberes propios de los estudiantes, el contexto local, prácticas de lectura y escritura que no se reduzcan a la alfabetización y castellanización en dos idiomas y contribuir a la formación de una verdadera Educación Intercultural Bilingüe en las regiones de grupos originarios.

El interés de explorar los usos y prácticas sociales en estudiantes tseltales de Yochib, Oxchuc, Chiapas, surge del contacto cotidiano y la observación participante de la investigadora en el sitio de investigación, pero además, existe también un interés social que emanó de las

narrativas escolares de los estudiantes de la Telesecundaria 714. Ellos argumentaban en cada narrativa, los problemas y situaciones a las que se enfrentaban en su proceso de adquisición del tseltal y el español. Además de hablar de los usos y prácticas sociales desarrolladas en la lectura y escritura en el ámbito escolar, estas inquietudes me motivaron a cuestionarme y plantearme las preguntas de investigación:

- ❖ ¿Cuáles son los usos y prácticas sociales de la biliteracidad, en los estudiantes de la escuela Telesecundaria 714?
- ❖ ¿De qué manera utilizan los estudiantes las prácticas de lectura y escritura bilingüe en su contexto familiar, comunitario y escolar?
- ❖ ¿En qué situaciones o dominios utilizan la biliteracidad, los estudiantes de la escuela Telesecundaria 714?

Este estudio regional, parte de un estudio de caso; considera la vida de los jóvenes participantes y los eventos de lectoescritura específicos, en un punto histórico determinado y en un contexto micro. Se exploran los usos y significados contemporáneos de la biliteracidad en la vida cotidiana de los estudiantes y su proceso de cambio.

Se basa en un estudio etnográfico sobre las prácticas sociales en la lectura y escritura en dos idiomas, en un determinado contexto en el espacio y en el tiempo, en la localidad de Yochib, Oxchuc, Chiapas, un pueblo localizado al sureste mexicano en los Altos de Chiapas.

Por la complejidad del objeto de estudio, fue necesario construir una metodología híbrida que desarrolla dos métodos en dos momentos: en el primer momento, se utilizó el método narrativo biográfico a través de las narrativas escolares y las historias de vida; y en un

segundo momento se utilizó la etnografía y autoetnografía, para situar las prácticas de biliteracidad desde su contexto sociocultural.

La población que participa en esta investigación son los estudiantes del segundo grado de la Escuela Telesecundaria 714, de Yochib, Oxchuc, Chiapas. Es importante señalar que la muestra no es una selección probabilística que responde a la estadística, sino a la necesidad de explorar las experiencias de biliteracidad en estudiantes cuya formación esté dada en el periodo formativo 2004-2017.

La estructura de la tesis está organizada en cinco capítulos, el primer capítulo aborda la región de estudio, el segundo capítulo conceptualiza teóricamente a los estudios de la biliteracidad, el tercer capítulo realiza una contextualización de la biliteracidad a través de la política educativa en México y el cuarto y quinto capítulo corresponden a la metodología y los resultados.

El primer capítulo da cuenta de la importancia de esta investigación en los estudios regionales y del proceso de construcción de la región de estudios, su delimitación espacial y temporal. Las dimensiones que se retomaron para acotar esta regionalización fueron: la región geográfica, histórica y sociocultural; la interrelación de estas dimensiones formaron una región multidimensional.

Cada una de estas dimensiones, están adheridas a las experiencias de vida de los estudiantes y sus usos y prácticas sociales en una comunidad originaria bilingüe.

En el segundo capítulo, se realiza el abordaje teórico del constructo social de biliteracidad y se establece que el enfoque teórico de la investigación, corresponde al enfoque sociocultural

de la lectura y escritura, los Nuevos Estudios de Literacidad y la biliteracidad. También se aborda desde este capítulo, la diferencia entre alfabetización, literacidad y biliteracidad.

Este capítulo nos muestra a la noción de biliteracidad como un constructo social, un proceso complejo, continuum, situado y dinámico, que se deriva de prácticas sociales más amplias en la vida de los individuos.

También se realiza un recorrido de las políticas educativas desarrolladas en el espacio regional y su vínculo con las prácticas de lectura y escritura bilingüe, tomando como base a la Educación Intercultural Bilingüe.

El capítulo cuarto muestra el camino metodológico que se eligió para abordar el objeto de estudio. Al elegir el paradigma interpretativo se da cuenta de los usos y prácticas de biliteracidad que viven los estudiantes tseltales en la telesecundaria 714, a través de la recuperación de sus voces y sus historias de vida.

También se describe el posicionamiento teórico-metodológico que orientó la investigación, la toma de decisiones y elecciones del proceso metodológico, el porqué de las elecciones de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Así como las etapas que se desarrollan en la metodología.

El quinto y último capítulo, es el de resultados y están inmersas las voces de los cinco participantes de la investigación, retomando desde su origen familiar, la adquisición de la lengua tselta y español, la lectura y escritura en la escuela telesecundaria, los usos sociales de la biliteracidad en el ámbito escolar, familiar y comunitario, hasta el proyecto de vida y toma de decisiones de los participantes.

Finalmente, el último capítulo cierra con una corografía de las prácticas de lectura y escritura de los participantes, tanto en su lengua originaria, como en español, así como las interacciones lingüísticas, relaciones sociales y las relaciones de poder que se viven en el espacio regional a través de los usos sociales de la bilingüidad.

Los últimos apartados en la estructura de la tesis son las conclusiones y las referencias bibliográficas.

# **CAPÍTULO I**

## **Entretejiendo la región**

## CAPÍTULO I

### 1. Entretejiendo la región

En el siguiente capítulo se configura la región de estudios, a través de la contextualización espacial, social e histórica del objeto de estudio y su análisis regional.

#### 1.1. Reconstrucción del estudio regional

En México no existe literatura referente a la literacidad y bilingüedad, la poca literatura que prevalece se sitúa a nivel internacional; y aún en el plano internacional existen aristas que no han sido abordadas desde lo particular.

Las escasas investigaciones que se han realizado hasta ahora, solamente responden a las miradas de las políticas neoliberales de los Estados-Nación, de los planes y programas, de los docentes, del currículo y de una alfabetización que no incluye a la literacidad desde una perspectiva crítica de lucha y resistencia social de los grupos minorizados y de una construcción propia de ver, pensar y vivir el mundo. Las investigaciones sobre la lectura y escritura se reducen a la alfabetización y bilingüedad, existe diferencias marcadas entre prácticas de alfabetización y prácticas de literacidad.

Las prácticas de alfabetización se reducen a la comprensión del alfabeto y al copiado, la mecanización y lectura codificada sin comprensión, interpretación y reflexión. Las prácticas de literacidad van más allá de la memorización y mecanización de la lectura y escritura, exige aprendizajes cognitivos altamente desafiantes que implican la comprensión, interpretación y reflexión al leer más allá del texto, utilizando la producción oral, el contexto y los saberes propios del estudiante, situados a un contexto y propósito específico.



Con base en esto existe la necesidad de abrir nuevas referencias teóricas de lo que está sucediendo en las prácticas de la literacidad, biliteracidad y multiliteracidades en un estudio regional, que integre la experiencia y vivencia de los actores, reconociendo sus particularidades y necesidades y dé cuenta de estos procesos desde lo concreto y local para la reflexión de los ámbitos internos y externos que se involucran.

Esta investigación regional pretende analizar los usos y prácticas sociales de biliteracidad, desde un enfoque sociocultural en una comunidad bilingüe, perteneciente a un grupo originario tseltal.

Se apela por el análisis de cómo se vive este proceso dentro de la región de estudio, con sus dificultades y conflictos, las luchas dentro de lo local y global, desde lo micro sin dejar de ver lo macro y que, además, incorpore como dimensión de análisis a las experiencias de los estudiantes de grupos originarios que están formándose en el último nivel de la educación básica y que atravesaron por una formación académica bajo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Desde los estudios regionales se centra la reflexión sobre cómo se ha gestado los procesos sociales, históricos, económicos, políticos, sociales, lingüísticos, educativos y culturales en contextos más acotados. Estas consideraciones de los estudios regionales, responden a la crítica de los macro relatos y al universalismo al que han aludido las ciencias para dar explicaciones causales más allá de los contextos situados.

Las investigaciones regionales permiten acercarse a procesos específicos que se gestan en territorios y localidades más concretas. Para algunos, las regiones son territorios situados entre las localidades micro y el Estado Nación; para otros, esto trasciende lo nacional al

incluir territorios con historias conectadas entre sí. La región no es única, ni acabada, es construida y acotada por el mismo investigador, para explicar una realidad dada; son entidades complejas, dinámicas, que requieren un contexto situado en el espacio y tiempo, con características que la distinguen y le dan referencia. Su interpretación y comprensión no tiende a la generalización; sin embargo puede servir de análisis en los procesos de otras regiones.

La noción de región se ha estudiado desde diferentes posturas e interpretaciones, haciendo uso a una diversidad y pluralidad de conceptos, Cuervo expresa que el concepto de región tiene una naturaleza “polisemia por la multiplicidad de contenidos asignados; polivalencia por la diversidad de valores asignados: éticos, políticos, emocionales, etc.; y multiescalaridad por la diferente resolución espacial asignada, como fruto de las propias acepciones y valoraciones: local, subnacional, internacional” (2003, p. 27).

Esta concepción sobre región nos da referencia a su diversidad de usos e interpretaciones. Por su parte Gasca (2009) establece que la región puede ser “un recurso metodológico que, a través de criterios de homogeneidad, funcionalidad y análisis sistémico, permite dar cuenta de procesos de diferenciación, asociación espacial y relaciones funcionales entre diferentes elementos” (p. 44). Utilizar a la región como recurso metodológico, permite acotar el espacio donde se ubica el objeto de estudio.

La visión con que se construye la región en esta investigación entrecruza los elementos locales y globales, incorpora los ámbitos internos y externos del objeto de estudio. Es una región multidimensional que involucra al espacio y los procesos sociales.

## 1.2. La biliteracidad desde los estudios regionales

Se ubica a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas. Se parte de la noción de culturas lectoras o literacidades, lo que implica hacer referencia a los contextos sociales en las que tienen lugar y vincularlas con procesos sociales más complejos, es decir, se consideran las diversas maneras de conocer y pertenecer al mundo de la lectura así como las actividades y los procesos lectores particularizados.

Para Cassany (2005) el término más preciso para referirnos a las prácticas de lectura y escritura es el de literacidad, que equivale al término inglés *literacy*, que involucra prácticas sociales, un diverso conjunto de formas de pensamiento, de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para los usos eficaces de la lectura y escritura.

La literacidad es principalmente una interacción interpersonal que implica una manera de usar la lectura y escritura con un propósito particular en un contexto específico. Barton y Hamilton (2000) expresan que:

La literacidad es ante todo algo que la gente hace, es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (p. 109).

Esto nos remonta a pensar que el uso de la literacidad es eminentemente social, se localiza en la interacción interpersonal y en lo que las personas hacen con esos textos y lo que éstos significan para ellos.

En los usos sociales de la lectura y escritura uno percibe que leer y escribir no son fines en sí mismos, es decir uno no lee o escribe para leer y escribir, sino para responder a una necesidad social, lograr objetivos sociales y prácticas sociales más amplias.

La literacidad constituye una práctica social relacionada con los posicionamientos personales, jerarquías de poder y los capitales económico, político, social y cultural. Este concepto puede emplearse en plural (biliteracidad cuando se lee y escribe en dos idiomas, multiliteracidad si es en varios idiomas) o hablar de nuevas literacidades (literacidad digital o electrónica, literacidad en línea (Cassany, 2008).

La literacidad es el punto de partida para entender a la biliteracidad o multibiliteracidad, porque son derivaciones de dos o más literacidades. Cassany (2005) concibe a la literacidad como:

... la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa (p.3).

Las recientes investigaciones sobre literacidad, multiliteracidad o biliteracidad establecen la importancia no solamente sobre los aspectos lingüísticos, sino también a lo social y cultural. De acuerdo con Cassany (2005) “la literacidad debe incorporar una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva... adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etcétera” (p. 7).

La literacidad es un proceso que puede ser visto desde diferentes esferas y escenarios académicos. Esta investigación se sitúa en una literacidad que retoma los aspectos

socioculturales del sujeto. Desde esta perspectiva sociocultural, la literacidad es considerada como práctica social situada, no universal, no como actividades que se estudian más allá de los contextos y las circunstancias sociales en las que ellas se conforman. No se trata de una literacidad a estudiar, sino de diversas literacidades, cada una inmersa en un contexto específico, adherida en diversos niveles a las dimensiones que conforman al ser humano en sociedad. No solamente es un cambio de perspectiva sino de metodología. Si la literacidad era tarea exclusiva de psicólogos y teóricos lingüísticos, hoy en día también es tarea de antropólogos y sociolingüistas, quienes no enfocan su interés en teorizar sobre el lenguaje de lo abstracto, desembarazándose de los prejuicios universalistas y se sumerge en un caso concreto, dejándose sorprender por los modos fluctuantes y complejos en que allí se conforma la literacidad (Merino y Quichiz, 2010).

Si bien la psicolingüística ha realizado valiosas aportaciones a este campo de estudio, no ha explorado la dimensión social en la lectura y escritura, relegando las prácticas sociales de los sujetos, que están delimitadas histórica y culturalmente. Debido a eso la perspectiva sociocultural reflexiona sobre los usos y los significados sociales de la lectura y escritura en una comunidad. Gee (2000) comenta que para el paradigma psicolingüístico o cognitivo la lectura y escritura se centra en los individuos y los procesos de activación del conocimiento previo, en la realización de inferencias, formulación de hipótesis y su comprobación por sus mentes privadas. En contraste con esto la literacidad desde una aproximación sociocultural, sitúa y contextualiza la lectura y escritura desde una mirada local (Barton y Hamilton, 1998).

Las investigaciones desde el enfoque sociocultural no buscan ser universales, buscan ser lo suficientemente significativas para tener una perspectiva más rica y extensa de la diversidad de posibilidades que pueden ser concebidas alrededor de los fenómenos de literacidad.

La literacidad en comunidades bilingües minorizadas se debería de vivir de manera doble, es decir una biliteracidad; derivada de la literacidad en la lengua originaria de los grupos minorizados y la literacidad en español. Pero la realidad es otra, en la gran mayoría de las comunidades bilingües dentro de nuestro país, la gente no está consciente que al actuar con un pensamiento complejo y propio, están “viviendo la literacidad”, las escuelas castellanizadoras han quitado esta posibilidad.

Las comunidades de pueblos originarios viven exclusivamente alfabetización o bialfabetización. La bialfabetización solamente se reduce a conocer dos alfabetos, a codificar dos códigos, memorizar y deletrear en dos lenguas. La biliteracidad está muy lejos cognitivamente y socioculturalmente de la bialfabetización, la biliteracidad, de acuerdo a Hornberger (1990) “se refiere a toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos o más lenguas alrededor de un texto escrito” (p. 213). Y en esta comunicación existe un desarrollo del pensamiento complejo que requiere aprendizajes altamente desafiantes. “Esta puede ser un momento, una actividad, una persona, una lección, un aula, una escuela, una sociedad y hasta un mundo” (Hornberger, 1990, p. 97).

Se retoma en esta investigación, una de las percepciones de Hornberger (2009) sobre la biliteracidad como actividad humana, se sitúa en los usos y prácticas sociales que las personas realizan en la lectura y escritura en dos idiomas: la literacidad en su lengua originaria y la literacidad en español.

Este estudio indaga acerca de la biliteracidad, desde una mirada regional que responde precisamente a una perspectiva sociocultural sobre los usos de una doble literacidad en una comunidad bilingüe minorizada. Se sitúa los usos y prácticas sociales de dos literacidades

que se establecen dentro del contexto local, desde la cosmovisión indígena y la cosmovisión occidental en un contexto global, sus implicaciones dentro de la vida local. Este es un estudio de caso de estudiantes tseltaltes de la Telesecundaria 714 de Yochib, Oxchuc, Chiapas, donde se reflexiona cómo es vivida la bilingüedad desde una lengua tseltal y el español, desde la práctica social de los sujetos, las relaciones e interacciones dentro del tejido social del territorio, su cultura, su producción oral, su cosmovisión indígena, su proceso histórico, político, educativo, económico y lingüístico. Desde una visión de bilingüedad crítica que permite a los sujetos construir su propia visión del mundo, de armonía, de derechos humanos propios, de las prácticas del buen vivir (filosofías de vida de la cosmovisión indígena tseltal), de defensa, lucha y resistencia por el respeto a las formas de vida, el territorio, su lengua y su cultura, derivada de sus conocimientos ancestrales y espirituales.

Este estudio (al analizar los modos de vivir las prácticas de bilingüedad en este espacio regional en un grupo originario donde la lengua materna es diferente del español), representa una oportunidad de lucha y reivindicación social del sujeto y, por ende, de la cultura, lengua e identidad que se construye en estos espacios comunitarios.

Por último, se expresa que esta bilingüedad será situada en un conjunto de usos y prácticas sociales, inferidas a partir de eventos letrados, mediados por textos escritos. Dichas prácticas contribuyen a la idea de que la gente las lleva a cabo en diversos ámbitos de sus vidas, es por eso que en esta investigación se retoma el ámbito público, personal y educativo como dominios donde la bilingüedad se vive, usa y aprende.

El estudio regional es a nivel micro para visualizar una realidad compleja, en palabras de Morín (1995) es expresado como un “concentrado a escala reducida de problemas tan

radicales que podían llegar al paroxismo de la crisis” (pp. 203- 204). Se hace alusión a las relaciones dadas entre lo micro y lo macro, entre lo local y lo global.

A nivel micro un estudio regional adquiere connotaciones dadas por las relaciones entre las personas... Los espacios de realización de la acción social se vuelven entonces “pequeños”, en tanto abarcan grupos de personas, comunidades y familias, relaciones y procesos sociales marcados por la cercanía entre las personas y, en términos de unidades de observación o concreción, por poblaciones cuyo número reducido permite al investigador su conocimiento e inserción (Cabrera y Pons, 2010, pp. 184-185).

Estas relaciones dadas en un estudio regional micro permiten identificar y analizar de manera situada los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en la región de estudio.

### **1.3. Configuración de la región**

Los estudios regionales a nivel micro cobran relevancia cuando apuntan al análisis desde lo concreto hacia lo global y para señalar los factores internos vividos en la región de estudio, sin olvidar su interrelación con los externos, reflexionados de manera crítica. Existen desde esta perspectiva diversos posicionamientos, en el que se coincide con Delgadillo, Serrano, Rodríguez, Suárez, Olivera, Gutiérrez, Corona, Uribe y Quero (2000):

Una posición interesante propone impulsar la investigación regional para “proyectar hacia el mundo necesidades, condiciones de desarrollo, y voluntades de protección y regulación entre grupos... La regionalización como proceso formativo de nuevas células básicas de una realidad... sin hegemonías únicas” (Pipitone: 1996)... cobran relevancia la construcción de conocimientos propios, la generación de información contextualizada, que permita la reflexión crítica con los discursos contruidos e impuestos desde el exterior. (p. 116).

El estudio de una región puede ser abordado desde un enfoque disciplinario, multi, inter o transdisciplinario y las posiciones para observarla también son diversas y de acuerdo a las perspectivas teóricas y epistemológicas de los investigadores. El objeto de estudio es también



un eje articulador para guiar este posicionamiento y enfoque. En el caso de esta investigación la región es vista de manera transdisciplinaria.

Se coincide con De la Peña (2006) en el planteamiento que hace de la región como una categoría analítica que se construye y que no es algo dado. La región es “un marco de referencia que surge irremediamente al hablar de fenómenos locales... que varía a través del tiempo“(De la Peña, 1981, p. 48). En esta misma perspectiva Ayora (1995) expresa que la región es arbitraria, depende de las personas, no hay un patrón establecido para construirla, está fuera de la norma y no existe como tal la región, sino es concebida y es recreada por los investigadores. La región es delimitada y construida para la indagación del objeto de estudio. Este proceso de regionalización siempre es construido desde la subjetividad de los actores que están inmersos en ella.

La región de esta investigación es construida a partir de las interacciones, prácticas sociales, relaciones existentes en la vida escolar, social, cultural, personal y comunitaria de los estudiantes de educación básica en torno a su proceso de bilingüedad en su lengua tseltal y en español.

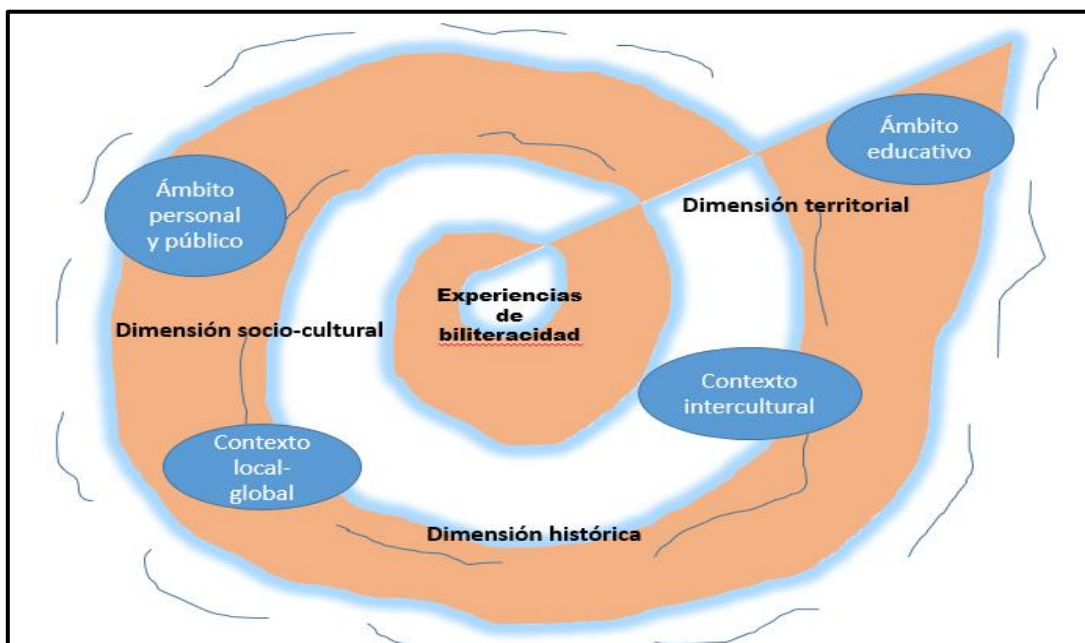
Se considera necesario para esta investigación pensar la región partiendo del territorio, la delimitación espacial, no como la única forma de regionalizar sino como un punto de partida de tantas posibilidades para la construcción de la región. “El territorio surge como el punto de contacto entre los discursos, percepciones, lenguajes, trayectorias, rutinas, representaciones y las vivencias, acontecimientos o estados relacionales de diferentes entidades que accionan lo social” (Rózga, Ryszard y Hernández, 2010, p. 601).

Este escenario regional planteado para la bilingüidad no solamente responde a la dimensión geográfica; sino también a las dimensiones epistemológicas, filosóficas, cosmogónicas, históricas, socioculturales, lingüísticas, educativas, políticas y económicas, que fluyen entre las culturas sumergidas en el territorio. Estas dimensiones están inmersas y relacionadas en el objeto de estudio; pero para su delimitación y por su naturaleza compleja, en la presente indagación se prioriza en tres dimensiones: la territorial, la histórica y la sociocultural.

### 1.3.1. Una región multidimensional

Los datos regionales fluyen en una región construida como un escenario de espacio-tiempo, adherida a un territorio y a los sujetos que lo viven en sus diversas dimensiones, es heterogénea, con contrariedades y contradicciones epistemológicas, corpóreas, emotivas, subjetivas y performativas.

Figura 1. Región Multidimensional.



Fuente: Elaboración propia.

La región que se recrea entre el territorio y todo el entramado dimensional que se establece en el ámbito escolar, comunitario, familiar y personal, responde a la teoría multidimensional de Morín (1995) en el que se orienta a “la búsqueda de datos concretos, a captar realidades humanas en distintas dimensiones y a revelar las características individualizadas del terreno” (pp. 192-193).

Esta concepción permite visibilizar a la región desde lo particular a lo general. Este estudio construye a la región desde el espacio micro, pero responde a múltiples dimensiones adheribles a los sujetos históricos y retoma al territorio como una comunidad confluyente de diversas dinámicas sociales. Morín expresa que “un territorio trabajado por la historia, una sociedad tributaria del espacio” (p. 192); es vista a través de los procesos históricos:

... partir del terreno, concibiendo “el espacio bajo los auspicios del tiempo” y situando los datos recogidos en función de una evolución... una “batería multidimensional de indicadores de modernidad con respecto a una tradición”, incluidos ahí tanto las oposiciones generacionales como las marcas de las transformaciones en el territorio. Y este territorio no es insular, sino peninsular (no sólo geográfica, sino sociológicamente)... Es necesario pensarlo como territorio integrado, no aislado. Es preciso no desintegrarlo... “una totalidad compleja en el devenir” (Morín, 1995, pp. 205-206).

Adherida a esta multidimensionalidad se encuentran las filosofías y epistemologías dadas en la región donde los procesos de interculturalidad están confluyendo entre encuentros y desencuentros.

La región construida ha permitido reflexionar sobre la biliteracidad de los estudiantes de la Telesecundaria 714, del ejido Yochib en su periodo formativo del 2004-2017, y es retomada a través de sus experiencias de vida en el ámbito público (el espacio comunitario), personal (lo individual y familiar) y educativo.

### **1.3.1.1. La dimensión territorial**

Para los pueblos indígenas el territorio ha tenido gran importancia, el individuo y el territorio son uno solo y es vivido multidimensionalmente. El territorio ha sido un elemento constitutivo de su condición de pueblo y base de las relaciones socioculturales, esto hace que mantengan una relación especial entre la tierra y el territorio.

El territorio no solo es un medio de supervivencia que les ofrece la tierra en la que cultivan sus productos y crían sus animales, los bosques y selvas, la fauna, los ríos y manantiales necesarios para la vida; es también la base de su organización social y el espacio en el que interactúan y construyen redes sociales.

Es el espacio físico, histórico, sociocultural, filosófico y espiritual donde nacieron y crecieron sus ancestros, donde se encuentran enterrados sus antepasados, su historia colectiva, su identidad cultural y lingüística. Constituye un espacio en el que surgieron sus mitos de origen y es la cuna de su historia comunitaria e individual. De allí que la noción de territorio esté estrechamente ligada a la de identidad y el cuidado de la madre Tierra (como le denominan ellos): la naturaleza y la tierra están adheridas en una relación que se complementan y son consideradas como la Madre de los seres humanos y, por ende, hombres y mujeres deben de cuidarla, por lo tanto no está permitido, por ejemplo, venderla sino que es un deber conservarla de generación en generación como el legado más valioso.

El territorio y el conocimiento del territorio es parte de la literacidad oculta de nuestros pueblos originarios. Este conocimiento no es una práctica letrada, sino una práctica oral.

El territorio vincula a los pueblos originarios con el pasado y también con el futuro; otorgándoles un sentido de continuidad y supervivencia pero también de pertenencia y

arraigo. Históricamente ha sido así y a través del tiempo han ido cambiando las interacciones y percepciones del territorio; pese a estos cambios locales y globales, la historia también demuestra que los indígenas al paso del tiempo han podido mantener esta multidimensionalidad del territorio en su vida y la lucha por su preservación ha sido constante en la mayoría de los pueblos originarios.

La pérdida de sus tierras (esenciales para su modo de vida) ha sido una constante en la historia indígena de América Latina y la lucha por la preservación o restitución de sus derechos agrarios está en la base de los intentos recientes de los indígenas por organizarse. La tierra y sus diversos recursos (los bosques, el agua, los animales, incluso los minerales) se ven principalmente como bienes colectivos, comunales, aunque la noción de los derechos de propiedad individual ha penetrado en los indígenas después de décadas de expansión capitalista... (Stavenhagen, 1997, p. 71).

Ante la necesidad de defensa del territorio, los pueblos originarios han establecido acciones que se han fortalecido con movimientos sociales, ya sea por la explotación de sus recursos minerales en sus tierras o por la imposición de leyes gubernamentales y políticas públicas que dañan la vida comunitaria. Y estos movimientos sociales han cobrado mayor auge, no solamente por la preservación del espacio y los recursos materiales, sino porque el territorio, para el mundo indígena es “la base del mundo espiritual que soporta y da vitalidad a la cultura” (Huertas, 2002, p. 165).

Para algunos autores como Luque; Martínez-Yrizar; Búrquez; Gómez; Nava y Rivera (2012) el territorio actual en el mundo indígena o también llamado territorialidad contemporánea ha sufrido cambios desde diferentes ámbitos como el político, sociocultural e histórico. Estos cambios han permeado en tres dimensiones del territorio: ancestral, agraria y ambiental.

El territorio ancestral forma aún parte de la identidad comunitaria ya que la lucha por seguir teniendo acceso a los espacios sagrados en especial los abuelos que son autoridades

tradicionales encargados de la transmisión de la memoria colectiva, legado de los antepasados. Para Luque, et al. (2012), este espacio sagrado es el de la resistencia indígena que se niega a ser cerrado por completo en la vida comunitaria de los pueblos originarios. Este territorio ancestral es revalorado a partir del reconocimiento del despojo histórico del que han sido sujetos los pueblos indígenas. El espacio agrario es una dimensión forzada y creada del territorio, es el que les fue reconocido por decreto presidencial, la superficie real que el gobierno mexicano les reconoce en la actualidad y las políticas de desarrollo se basan en esa jurisdicción; pero que generalmente se encuentran insertos en el ancestral u ocupando porciones muy pequeñas en el mismo, a veces contraponiéndose o conviviendo entre ambas dimensiones. A su vez, la dimensión ambiental, da cuenta de la memoria colectiva de la vida y cultura de los pueblos indígenas en su relación con la naturaleza y que también está directamente conectada a la dimensión ancestral.

Pese a los cambios históricos el territorio ya sea en su dimensión ancestral, agraria o ambiental sigue siendo la parte esencial de convivencia, espiritualidad, actividades y prácticas socioculturales de los pueblos originarios. Debido a esto y la importancia que tiene efectivamente para la localidad seleccionada para este estudio de caso, Yochib, Oxchuc, Chiapas; es esencial retomar al territorio y volver a él desde sus diferentes implicaciones históricas y socioculturales en la vida indígena.

#### **1.3.1.1.1. El espacio físico: Chiapas y la región tseltal de los Altos**

Chiapas es la frontera sur de México y es un estado con extrema diversidad cultural y lingüística. Su composición socioeconómica agrupa a varias regiones, y es la región V Altos (como también se le denomina) fuertemente notable en sus entramados socio-culturales y de

convivencia multi e intercultural. La presencia de los pueblos originarios en este territorio ha otorgado múltiples significancias en su mirada histórica.

La Región V Altos Tsotsil Tseltal se caracteriza por tener una diversidad cultural resultado del devenir histórico, que corresponde a una población en su gran mayoría indígena rural. Está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán (PRD, 2013-2018, 2014, p.4).

En esta región conviven diferentes grupos humanos con variedad lingüística y cultural, en su mayoría pertenecen a un grupo indígena y dentro de ellos se encuentran los tseltales y que la comparten con los tsotsiles.

Los tseltales conforman el grupo indígena más numeroso de Chiapas. El 57 % de esta población es monolingüe y el 43 % es bilingüe. Los municipios tseltales más importantes son: Ocosingo, Chilón y Altamirano (por ser los más extensos), sin embargo, Tenajapa y Oxchuc son los que presentan la más alta densidad poblacional (Fábregas, 2008). En esta investigación se retoma a Oxchuc por ser el municipio donde se localiza el territorio de Yochib.

Oxchuc es uno de los cinco municipios de habla tseltal ubicado en la región. Su toponimia proviene de la palabra tseltal *Oxchujk*<sup>1</sup> e indica una característica en la indumentaria de los Oxchuqueros ya que la faja que amarra la camisa larga de los hombres debe dar tres vueltas en la cintura y amarrarse con tres nudos (Gómez, 1991). Se ubica en los límites del Altiplano Central y las Montañas del Norte, limita al norte con Ocosingo y San Juan Cancuc, al este con Altamirano y Ocosingo, al sur con Chanal y Huixtán y al oeste con Tenejapa y Huixtán.

---

<sup>1</sup> Tres Nudos

Cuenta con una extensión territorial de 72.00 km<sup>2</sup> que representa el 1.90% de la superficie de la región Altos; su altitud es de 2,000 m.s.n.m. Su población está compuesta, en su gran mayoría, por los tseltales y una minoría mestiza (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), (2010), Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Chiapas).

Desde antes de la llegada de los españoles, los tseltales se instalaron en las tierras del actual municipio de Oxchuc, fue un importante centro político ceremonial y lo reflejan sus lugares sagrados como cuevas y santuarios (Modiano, 1974). A mediados del siglo XVI, los misioneros españoles encargados de la evangelización de la región, dieron al pueblo las bases de un gobierno colonial (Esponda, 1994).

Estas bases han quedado muy arraigadas a través del sincretismo cultural. Un hecho importante en este recorrido histórico fue la llegada del libro llamado *K'ajwaltik* que en español lo traducen como “nuestro señor”, documento sagrado para la población de Oxchuc. En Esponda (1993), se menciona que es el original de una ordenanza escrita en español y fechada el 10 de septiembre de 1674, por las altas autoridades de Guatemala, para controlar a los pueblos indígenas durante la época colonial, fue traído por los misioneros españoles. Al paso del tiempo, el *K'ajwaltik* se convirtió en el símbolo sagrado de la población y desde entonces cada año es reverenciado durante su fiesta, la cual comienza el 31 de diciembre finalizando quince días después.

Durante esos días el *K'ajwaltik* es llevado en procesión por las autoridades religiosas y políticas de Oxchuc, hasta una de las oficinas del municipio, en donde se extrae de un viejo baúl llamado casa del “*K'awaltik*”, junto con otros objetos sagrados, y durante los quince



días, las autoridades religiosas lo veneran con cantos, música y quemando copal. Al final, el libro es guardado celosamente hasta el próximo año. En sus trece ordenanzas se especifica el comportamiento del pueblo y de las autoridades, así como las leyes que se deben tomar en cuenta para la organización de las fiestas religiosas, y otros aspectos de su vida social y cultural CELALI (2015). Los habitantes de este municipio se distinguen porque participaron activamente en la sublevación indígena de 1712 junto con los de San Juan Cancuc (González, 2013).

En el Censo de Población de 1900, Oxchuc aparece como municipio. Posteriormente, es descendido a la categoría de agencia municipal dependiendo de Ocosingo. En 1936, se le restituye la categoría de municipio libre (INAFED, 2010).

Los principales atractivos turísticos de Oxchuc son los paisajes de bosque de coníferas, así como una caída de agua sobre el río Mesbiljá. La iglesia de estilo colonial, sirve de marco de las festividades religiosas del municipio. La celebración más importante es la de Santo Tomás Apóstol (INAFED, 2010).

Las localidades más importantes del municipio son: Yochib, El Tzay, El Corralito y Lelenchij, dentro de las cuales Yochib es la más importante y poblada de las localidades rurales (INAFED, 2010).

Para este estudio Yochib ha sido la localidad seleccionada por su relevancia social, cultural y lingüística.

### **1.3.1.1.2. Un pueblo tseltal: Yochib, Oxchuc, Chiapas: los olores y sabores del territorio**

En Yochib (que significa sumidero) destacan: la desigualdad social vividas por los miembros de la comunidad; un bajo índice de desarrollo humano; y, un alto grado de marginación (PDM, 2012) que prevalece en varias regiones de este pluricultural y multilingüístico estado chiapaneco. Es la comunidad más grande, poblada e importante entre las 122 comunidades rurales del municipio de Oxchuc ubicada en la parte de la serranía. Su ubicación es estratégica debido a que se encuentra enclavada en un vértice entre Oxchuc, Tenejapa y Cancuc a 2, 100 m.s.n.m.

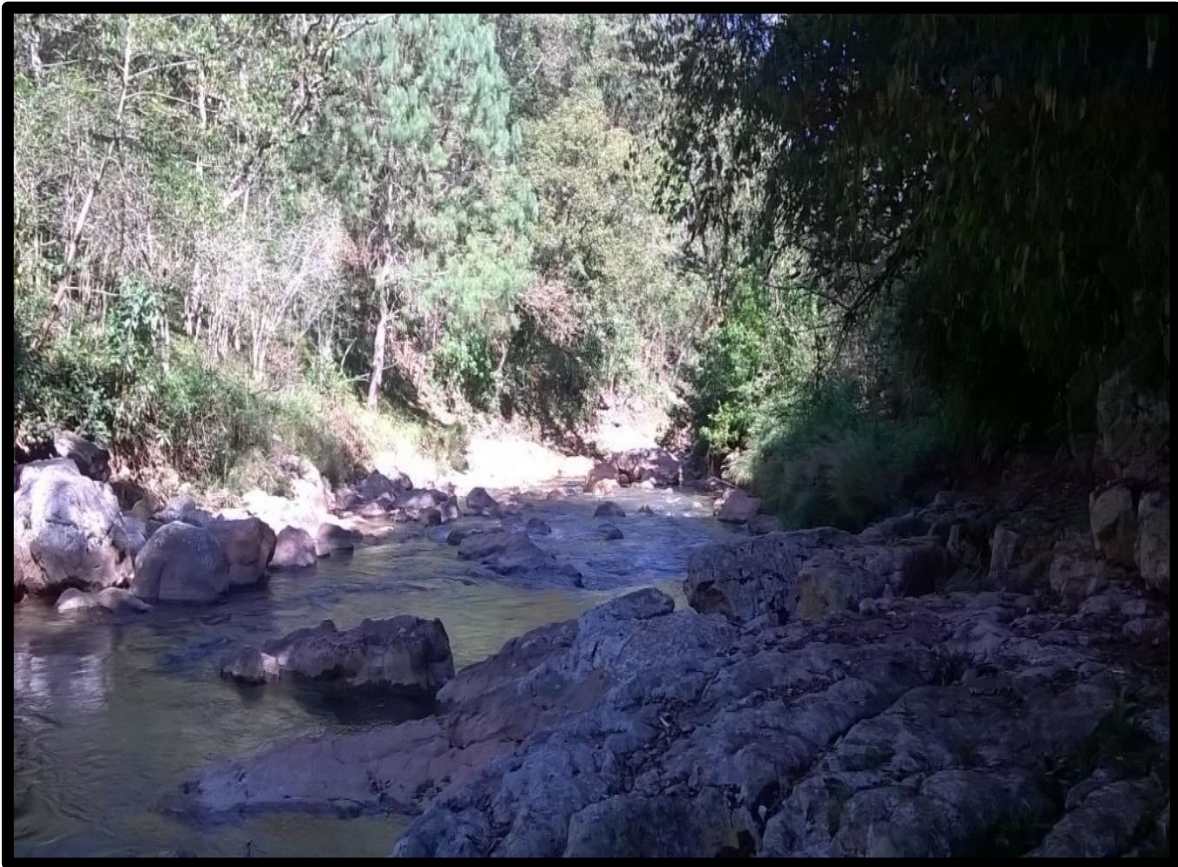
Fotografía 1. Vista panorámica desde las faldas de las montañas de Yochib.



Fuente: Archivo propio.

Geográficamente Yochib está asentado en las faldas de altas montañas que forman una cañada por la que corre un río que sirve de división natural entre el municipio de Oxchuc y el de Tenejapa. Se llama *Yaxanal*, que en español significa ‘verde canal’ o ‘camino verde’. Y que es fuente de vida para los habitantes de la comunidad; ya que su vital líquido es fundamental para sus siembras, plantaciones, vida comunitaria, religiosa y cosmogónica. El puente que cruza este río está a 1500 metros de altura sobre el nivel del mar y 600 metros más arriba se alcanza la cumbre de las montañas por donde pasa el camino que va a Tenejapa (Villa Rojas, 1990, pp. 24-25).

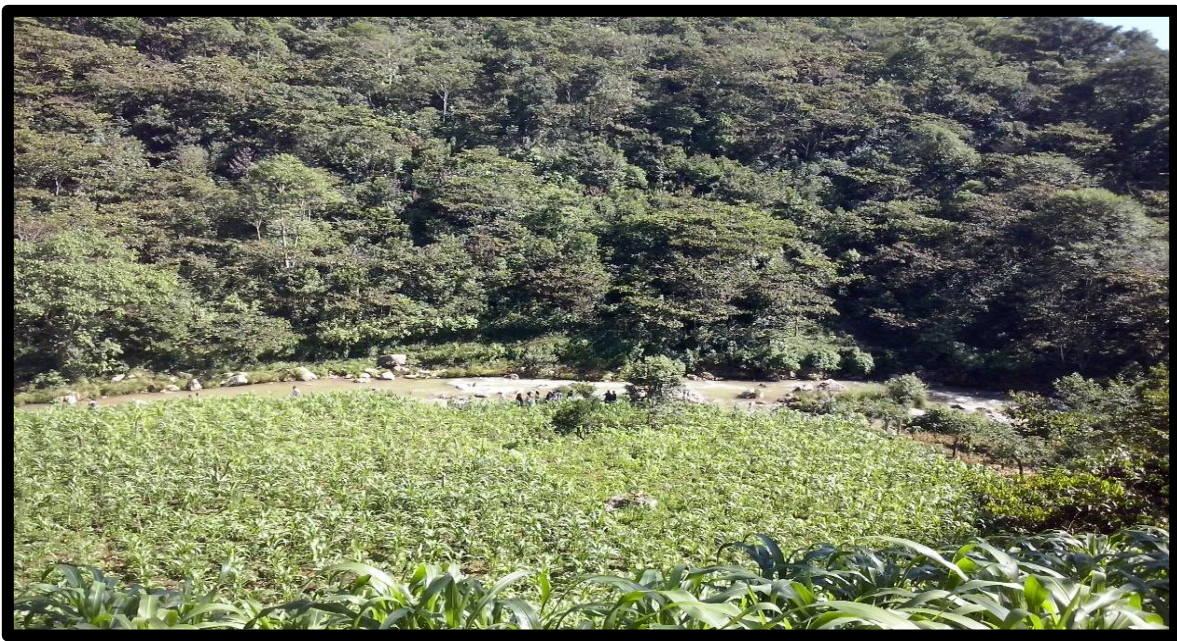
Fotografía 2. El río *Yaxanal*.



Fuente: Archivo propio.

Aquí la vegetación es abundante, los árboles frutales como la manzana, el durazno, la pera, la ciruela, la naranja y el plátano son bastante comunes en las parcelas. El cultivo del maíz es el más característico dentro de las milpas y conviven en el mismo espacio el frijol, el chile y la calabaza. También, buena parte de los habitantes siembra café, el chayote, el chilacachote, la malanga, habas, chile, tomate de árbol, lechuga, rábano, acelga y repollo.

Fotografía 3. Sembradíos de maíz.



Fuente: Archivo propio.

Su clima es templado y con lluvias todo el año, en la época de invierno la temperatura desciende y se siente frío e incluso hay heladas que afectan a las cosechas.

La presencia de cuevas en la comunidad es muy visible. Existen varias, la más importante y grande se encuentran en el río *Yaxanal*, llamada sumidero Yochib.

### **1.3.1.2. La dimensión histórica**

La bilingüidad como práctica social, es también una práctica oral y esta a su vez es un constructo cultural, que tiene sus raíces en el pasado, a través de la memoria colectiva de los pueblos originarios. Así, para poder comprender la bilingüidad contemporánea de los estudiantes participantes es necesario documentar las maneras en cómo se sitúa históricamente, debido a que las prácticas letradas son fluidas, cambiantes y dinámicas como las vidas y sociedades de las que forman parte. Se necesita de una mirada histórica para comprender la ideología, culturas y tradiciones sobre las cuales las prácticas actuales se basan.

Las prácticas de una persona pueden también ser localizadas en su propia historia de bilingüidad. Para llegar a comprender esta bilingüidad se tiene que indagar en su historia de vida del individuo. Lo anterior se puede realizar en varios momentos históricos: la gente usa la bilingüidad para hacer cambios importantes en su vida y estas prácticas letradas en dos idiomas diferentes, cambian durante su vida como producto de necesidades y exigencias de cambio continuo, intereses personales y recursos disponibles.

Esto es la significación de la dimensión histórica en el individuo, y por supuesto, en los estudiantes participantes en esta investigación; pero también en la historia de este territorio bilingüe minoritario donde se sitúa la bilingüidad. Aquí los significados históricos recobran importancia.

#### **Puentes de acercamiento: el pasado y el presente en Yochib**

La localidad de Yochib tiene una población cuya lengua materna es el tseltal y como segundas lenguas, el tsotsil o el español. La variante lingüística del tseltal es la de Oxchuc;

pero su ubicación geográfica permite intercambios lingüísticos con otras variantes del tseltal como son: tseltal de Tenejapa, de San Juan Cancuc y de Ocosingo.

En sus rasgos particulares se aprecian procesos dinámicos sociales, culturales, lingüísticos, políticos, económicos y educativos que confluyen en la región, donde lo histórico ha repercutido en la vida actual comunitaria, genera nuevos procesos de conocimiento que se desarrollan en dicotomías epistemológicas, desde el occidente al sur, desde el sur al occidente y da origen a relaciones y generación de conocimientos locales.

Yochib se ha caracterizado por un entramado histórico de relaciones e interacciones entre la cosmovisión occidental y la cosmovisión indígena. Y al interior de la cotidianidad de los sujetos inmersos en el territorio, existen nuevas y diversas percepciones y cosmovisiones. Los datos históricos dan cuenta de estas dinámicas sociales, lingüísticas y culturales. Guiteras Holmes (1992) hace referencia a Yochib desde 1944, como un lugar de paso obligatorio para los viajeros que deseaban llegar a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, desde Yajalón donde fueron estableciéndose así, contactos comerciales, lingüísticos y culturales.

La llegada de Villa Rojas en 1943 a este lugar y, posteriormente de Mariana Slocum, lingüista misionera del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), junto con la enfermera Florence Gerdel también lingüista (Guzmán, 2012), han sido encuentros culturales, lingüísticos y sociales que no se sitúan en la misma horizontalidad para hablar de un dialogo intercultural; pero estos intercambios han producido un efecto de hibridación constante en las costumbres y tradiciones comunitarias. De esto da fe en su testimonio el miembro más grande de la comunidad, con más de 101 años de edad: “cuando vino Mariana y Floren a la comunidad la gente las llamaban brujas y no sabíamos quiénes eran, luego ellas aprindieron idioma,

nosotros un poco español, juimos aprindiendo con ellas muchas cosas para mejorar la vida” (J. Gómez Méndez, comunicación personal, 15 de abril del 2015).

De acuerdo al censo que hizo Villa Rojas en la década de 1940, la población de Yochib era apenas de 158 habitantes. En esa época los habitantes de la región tenían un escaso contacto con el mundo exterior, debido a que no había carreteras y los caminos se reducían a veredas que daban acceso a los lejanos y dispersos caseríos de la comunidad. Sin embargo Yochib por su ubicación geográfica estratégica, permitía a los habitantes establecer contactos interétnicos y también con visitantes nacionales y extranjeros que viajaban a San Cristóbal por ser una ruta obligatoria. De acuerdo a los datos del censo de INEGI en el 2010, el total de habitantes de Yochib era de 2, 979 y ha ido en aumento en los últimos años. Los intercambios con otras localidades también es mucho más frecuente, los procesos migratorios por la búsqueda de empleo, la implementación de políticas públicas, la mejora de carreteras, medios de transporte y los medios de comunicación han influido en un intercambio más profundo de lo local y lo global.

En el ámbito educativo, el Instituto Nacional Indigenista (INI), a través del Centro Coordinador Indigenista (en los 60 y 70 del siglo pasado), también tuvo un papel importante en las transformaciones sociales. El objetivo del Centro era formar promotores indígenas mediante cursos intensivos en San Cristóbal de Las Casas, para luego regresarlos a sus comunidades desempeñando labores de enseñanza (Corpus, 2011). En Oxchuc y en Yochib los promotores culturales estuvieron presentes y fueron parte de los cambios sociales y específicamente en el uso de la lengua materna y el español para impulsar las políticas educativas del país. Para el INI “el principal objetivo fue la integración, sobre todo cultural,

para los indígenas la prioridad fue mejorar su situación social y desarrollar la economía regional” (Corbeil, 2013, p. 59).

Actualmente, este ámbito sigue viviendo grandes contrariedades. Está inmerso en una política intercultural bilingüe en educación básica, inicia en preescolar y termina en primaria. El último nivel de educación secundaria es ajeno a esta política y el uso total del español es eminente. En Yochib; pese a que cuenta con una población bastante grande no existen bachilleratos y solamente existen las siguientes escuelas: Telesecundaria, Secundaria comunitaria, Primaria y Preescolar bilingüe.

### **1.3.1.3. La dimensión socio-cultural**

La dimensión sociocultural resulta relevante para este estudio porque permite observar al individuo en su experiencia social dentro de la comunidad y los fenómenos que fluyen en torno a lo cultural como la lengua, los valores, las normas, la organización política y religiosa, las actividades humanas y los significados intrínsecos que se derivan en la vida de los habitantes de Yochib en sus experiencias de bilingüidad.

#### **1.3.1.3.1. ¿Quiénes son los tseltales de Yochib?**

Son personas sabias que viven su cultura y su lengua en un diálogo abierto a otras culturas, buscan la reivindicación de sus derechos lingüísticos y su filosofía de vida; pero al mismo tiempo viven inmersos en la convivencia con otra lengua (español).

Para los abuelos tseltales “todo” gira alrededor del corazón, “el propósito de la vida es la armonía con uno mismo, con el otro, con los otros, y con el todo. Las lenguas tseltal... lo



nombran bellamente: *jun o`ontoni*<sup>2</sup> (García, 2016, pp. 113-114). Vivir en un solo corazón es vivir desde la armonía de su lengua, de su identidad y desde sus saberes locales. Para las nuevas generaciones estas filosofías de vida de los abuelos han detonado en encuentros y desencuentros con otras filosofías que son compartidas desde el ámbito escolar o en los intercambios socioculturales con otro territorio.

Para este pueblo tseltal, la lengua es elemental para la construcción no solamente de las relaciones sociales; sino también de su identidad y su memoria colectiva. Pese a eso los abuelos cada día comparten menos el conocimiento con sus hijos y nietos, porque las nuevas ocupaciones de las generaciones más jóvenes han hecho que los contactos familiares sean reducidos a espacios familiares muy escasos como los días de fiesta, las ceremonias religiosas y la época de siembra.

La lengua tseltal está adherida al territorio y es vivida como filosofía de vida que orienta la toma de decisiones y la construcción del conocimiento, retoma la memoria colectiva como proceso formativo e histórico. La oralidad es parte de la literacidad en cualquier lengua; permite la construcción lingüística e identitaria a través de la literacidad en la lengua originaria y la inmersión a la literacidad en español. En la actualidad, el tseltal es acompañado del español en diversos espacios públicos y privados. Existiendo cambio de códigos lingüísticos entre las personas de la comunidad. En el apartado siguiente, se comentará acerca de estos contactos lingüísticos que han derivado implicaciones en las viejas y nuevas generaciones de Yochib.

---

<sup>2</sup> Significa un solo corazón.

### 1.3.1.3.2. El entramado sociocultural en Yochib

Cuando el etnógrafo y antropólogo mexicano Alfonso Villa Rojas trabajó con los tseltales de Yochib en la década de 1940 registró que su población estaba organizada en calpules al igual que las demás comunidades de Oxchuc y que en la actualidad en Yochib aún es posible identificar el legado histórico con ciertos cambios sociales y culturales. Un habitante dice lo siguiente: “Mi linaje es *Ichiloc* que significa tomate. Todos mis compañeros tenemos linaje; pero ya no lo usamos, sólo lo usamos entre nosotros, a los de fuera solo les mencionamos nuestros apellidos” (L. Gómez Sántiz, comunicación personal, enero del 2015).

...cada *calpul* [o barrio, en Oxchuc había dos] estaba regido por autoridades de origen tradicional que eran; el *catinab* o jefe supremo, cuatro *chuyacales* (funcionarios religiosos, dos *dzunubiles* (chamanes o sacerdotes) y otros guardianes menores. La población entera, en lo que toca a su sistema de parentesco, estaba organizada en clanes patrilineales. El nombre de cada persona llevaba como apellidos los que correspondían al clan y al linaje correspondiente. El funcionamiento de todo este complicado sistema estaba reglamentado por un cuerpo de prácticas y creencias conocido con el nombre de nagualismo, el cual gira en torno de la idea del nagual, o espíritu animal que acompaña a los jefes principales (Villa Rojas, 1990, p. 13).

Actualmente, la presencia del sistema sociocultural de los calpules y su religiosidad, aún se reflejan aunque débilmente en el ámbito doméstico y ritual y son utilizados en peticiones individuales o colectivas con motivo de las siembras, así como en la creencia del nagualismo como algo vivo, pero distante de sus vidas gracias al sincronismo religioso de los católicos y protestantes. El miembro más respetado y grande de la comunidad argumenta lo siguiente: “Yo respeto mucho al señor de la cueva; pero desde que me bauticé, soy presbiteriano ya no voy a rezar y encender velas a la cueva, porque el otro señor me puede castigar” (M. Gómez Sántiz, comunicación personal, enero del 2015).

Este cambio del sistema sociocultural subraya las transformaciones que han surgido en las explicaciones vinculadas a ciertos temas como la mortandad y las enfermedades. La brujería y el nagualismo son parte de la cosmovisión indígena (Harman, 1974); a partir de las conversiones al protestantismo, derivadas de la presencia del ILV (Rivera, 2005) la religión fue desplazando estas prácticas de brujería y nahualismo. Sin embargo los habitantes aún conservan algunas de las creencias socio-religiosas que Villa Rojas en su estudio etnográfico alcanzó a describir y otras han sido reconfiguradas (Corpus, 2011). Los procesos socio-religiosos tienen una lógica distinta en la cual los individuos no son sujetos pasivos, son actores endógenos que no actúan como recipientes vacíos a los que se les puede verter cualquier cosa, poseen historias y visiones del mundo que cuentan a la hora de realizar negociaciones cognoscitivas con los actores exógenos (Martínez, 2004).

A Mariana Slocum y Florence Gerdel, establecer contacto e interrelacionarse con los miembros de la comunidad de Yochib les llevó una estancia de cinco años. Estos años estuvieron de llenos logros y dificultades como la interacción y el aprendizaje de la lengua materna de los habitantes; al compenetrarse en el mundo indígena y hablar el tseltal, tuvieron la oportunidad de ser aceptadas y compartir sus ideologías y cosmovisiones. Esta interacción trajo consigo nuevas prácticas y creencias religiosas entre los pobladores, tales como el uso de los medicamentos, del cual ya Villa Rojas había dado cuenta al interactuar con los tseltales de Yochib y compartirles de sus medicamentos para salvarlos de alguna enfermedad como la fiebre tifoidea, disentería que eran consideradas como brujería y el daño echado a la persona por un brujo. A raíz del protestantismo la enfermedad ya no era solamente adjudicada a un hacedor de males sino a un castigo divino por las propias acciones cometidas y que podían enmendarse a través del uso de medicamentos y las oraciones al Señor. Esto es

mencionado por el Sr. Juan Gómez Méndez (citado anteriormente) el cual practicaba el chamanismo antes de la llegada de Slocum pero que dejó al convertirse al protestantismo. A estas nuevas reconfiguraciones religiosas, Corpus (2011) refiere que:

La brujería y el nagualismo eran prácticas recurrentes en la zona de Los Altos de Chiapas y con sus propias características en Oxchuc. Sin embargo, actualmente los creyentes protestantes han cuestionado estas prácticas con base en su nueva creencia, dándole nuevas explicaciones o, en algunos casos, reconfigurando el sentido que le daban. Si bien no han dejado de creer que exista la brujería han apropiado esta práctica al *pucuj* (el que hace mal o el diablo) bajo la concepción cristiana de él. Como se anotó, *mantik* Jacinto, a quien vestían de niña cuando era pequeño por causa de los brujos, cuenta que al convertirse al protestantismo este temor hacia ellos desapareció. De igual modo, don David, un señor de la localidad de El Corralito, ha mencionado que aún hay hechiceros” en la localidad; sin embargo, también dice que él ya no cree que le puedan hacer mal alguno debido a su nueva religión (p. 198).

A la par del protestantismo, la medicina alópata empezó a tener auge y la organización social regida por los calpules dejó de tener la máxima representatividad en la vida de los habitantes de Yochib, cabe señalar que las prácticas asociadas al nagualismo y brujería todavía se pueden observar en algunos habitantes y en otros solamente es visto con recelo y quieren que permanezca únicamente en la memoria colectiva y no en las prácticas vivas. En los relatos orales se escuchan historias asociadas a estos temas y el temor a la brujería sigue latente; pero, de cierta forma, distante.

La transición del uso de la lengua materna con otra, en este caso el español ha sido parte de los cambios socioculturales íntimamente ligados a los acontecimientos históricos como la llegada del ILV y los cambios globales que también han repercutido en Yochib.

El ILV en Yochib priorizó, como en muchas partes del Estado de Chiapas, su trabajo misionero a través la inmersión religiosa de la Iglesia Reformada de América, privilegió el idioma materno pero para convertirlo en una herramienta de su labor cristiana como es

mencionado por don Juan Gómez Méndez. Aquí el presbiterianismo hizo labor de recuperación de la lengua indígena para la evangelización; pues a la par de políticas públicas que se adentraron en el territorio, la iglesia presbiteriana dio preferencia a la lengua materna de los habitantes (Hernández, 2005, citado en Corpus, 2008, p. 129). Sin embargo, las identidades étnicas no son inmutables, ni las instituciones religiosas, pues los sujetos que la conforman no lo son, los múltiples cambios sociales y culturales han generado que el tseltal no sea el único idioma para interactuar, debido a que los espacios donde los miembros de la comunidad se vinculan actualmente los obliga a recurrir otro idioma además del materno, esto también es señalado por Corpus (2008):

Si bien, aún dentro del hogar la lengua de socialización primaria es el tseltal, en el crecimiento y debido a la incursión en instituciones educativas poco a poco se va aprehendiendo el español en las escuelas, tan solo el jardín de niños y la primaria son de carácter bilingüe, tratando de no ser bruscos en el idioma materno. Sin embargo, a partir de la educación secundaria, el español es la lengua primordial con la que se socializa. De igual modo los procesos migratorios en búsqueda de empleo han obligado a las nuevas generaciones a desprenderse de su idioma materno para poder desenvolverse apropiadamente (p. 129).

Sin embargo, el autor solamente menciona el contexto escolar pero no los momentos de interacción de la lengua materna y español dentro de la escuela. Esto es referido por una estudiante que conforma la muestra de los sujetos participantes en esta investigación:

*En la Telesecundaria sólo hablo español con mis maestros porque ellos no hablan tseltal; pero en el recreo platico mucho con mis amigas en “idioma” porque me siento más libre. También a Don Alfonso el conserje le hablo en tseltal porque el sí lo habla. A la hora de la salida nos despedimos de nuestros compañeros en tseltal.. (E. Gómez Méndez, comunicación personal, 15 de abril del 2015).*

El tseltal en la comunidad es usado preferentemente en las congregaciones religiosas, dado que toda la práctica oral y escrita se realiza en la biblia en tseltal; pero para los jóvenes el

español se ha vuelto más necesario por los contextos que interactúan, como la escuela, cuando salen de la comunidad o los gustos y preferencias culturales a través de la música, la televisión, el internet, las películas y otros medios de comunicación. Esto ha tenido repercusiones al interior de la iglesia (ya sea católica o presbiteriana) porque se les prohíbe hablar en español en estos espacios, los cantos y oraciones son realizados en tselal por órdenes de los mayores. Una informante señaló: “Don Juan, el secretario de la iglesia me dijo que yo no debería leer los pasajes de la biblia en español porque soy tselal” (E. Gómez Méndez, comunicación personal, 15 de abril del 2015). A esto también refiere Corpus (2008) en las expectativas de las diferencias generacionales:

Sin embargo, los muchachos no consideran que estén rompiendo la costumbre de la Iglesia, sólo ven la necesidad de recurrir a nuevas prácticas más útiles. Algunos argumentan que los jóvenes usan el español porque lo requieren y lo necesitan practicar, si no fuera así, tendrían problemas para relacionarse fuera de la localidad. Esta idea la comparte el consejero de la Sociedad quien también es líder de la congregación, pues para él usar el español en las prácticas cúllicas juveniles tiene sus ventajas, reconociendo que ya no se vive como antes, dado que los jóvenes tienen otras expectativas, fuera y dentro de la localidad, ya que salen a trabajar o a estudiar en zonas urbanas, debiendo, por tanto, hablar el español. De igual modo, reconoce el problema de la confrontación generacional por el uso del idioma, pues ve constantemente la tensión que provoca una práctica que es diferente a lo establecido, en este caso el idioma (p. 130).

Las experiencias de movilidad territorial en Yochib hacen que las generaciones más jóvenes de la comunidad necesiten usar y dominar el español y al mismo tiempo la dicotomía de la presencia de su lengua materna que le permite no solamente comunicarse con sus abuelos y padres; sino adquirir el conocimiento colectivo que sus antepasados les han legado.

Las nuevas generaciones, a diferencia de sus padres, están interactuando en contextos y situaciones en donde las instituciones homogenizan el idioma, como en la escuela, en el trabajo, además del contacto con los medios de comunicación; en las instituciones más

conservadoras como la Iglesia, la utilización del español genera rupturas. No obstante no significa que los jóvenes de las nuevas generaciones se olviden de su lengua materna; ahora usan ambas lenguas como medio para expresar su espiritualidad a través de la oración, los cánticos y sus demás prácticas religiosas. Esto deja ver una forma divergente de lo que está establecido institucionalmente, y en primera instancia a cuestiones pragmáticas, pues estas nuevas generaciones están inmersas en espacios donde el uso del español es más utilizado que la lengua materna (Corpus, 2008).

En esta primer década del XXI, aún se observan en Yochib algunos rasgos socioculturales que muestran que la cosmovisión indígena vive en la vida cotidiana de los habitantes, como son el tejido en telar de cintura y el bordado en sus trajes tradicionales, el traje tradicional de la comunidad es usado por la mayoría de los lugareños; a excepción de los más jóvenes que están en edad escolar utilizan el uniforme de la escuela (a partir del ciclo escolar 2014-2015 con el uniforme que fue enviado por el gobierno del Estado). Esto ha causado molestias entre los estudiantes porque les resulta incómodo sobre todo para las mujeres, que están acostumbradas a utilizar su nagua larga, y el uniforme escolar es una falda short muy corta con playera. Las mujeres y hombres adultos visten en su gran mayoría el traje tradicional. En los más jóvenes, sobre todo en los hombres, el traje es utilizado solamente en algún evento social importante.

Otro aspecto a considerar, es la costumbre de enterrar a sus muertos en el lugar donde más le gustaba estar al fallecido, que podría ser debajo de su cama, al lado del fogón dentro de su casa (las generaciones más jóvenes los entierran en el patio de la casa).

Los abuelos aún siembran de acuerdo a las fases de la luna, al calendario agrícola maya tseltal que consiste en 18 meses de 20 días y 1 de 5 días (utilizado para las fiestas religiosas y de descanso), sumando un total de 365 días. Este calendario sirve para ver las fechas de siembra y cosecha; pero también para las fechas designadas para pedir y agradecer a la madre Tierra en manantiales y cuevas (estos eventos han sido confinados a actos familiares y son pocas las fechas en que coinciden con toda la comunidad en una festividad social, religiosa y cultural, debido a las creencias de los protestantes y católicos).

También algunas de sus prácticas curativas recurren a su conocimiento ancestral sobre el uso de plantas medicinales en las familias de la comunidad.

En sus usos y costumbres también se tiene la creencia en algunas familias, en torno al ombligo de los niños cuando nacen. Una vez que este cae, es tomado por el padre o abuelo de esa familia y es subido a lo más alto del árbol más fuerte de su patio o de su parcela, para que el niño crezca siendo fuerte y vigoroso como el árbol. Se sigue creyendo en el “mal de ojo”<sup>3</sup> en los niños pequeños y es curado al pasarle un huevo por la cabeza y todo el cuerpo del niño afectado. Estas prácticas las continúan realizando casi todos los habitantes y pese a sus creencias religiosas. De esto da cuenta una estudiante de la Telesecundaria: “Mi hermanito estaba llorando mucho y su cabecita estaba caliente, mi mamá dijo que era “ojo” y le pasó un huevo para que dejara de llorar” (A. Gómez Méndez, comunicación personal, marzo, 2015). Esta jovencita pertenece a una familia católica, la fe de la familia es combinada con sus antiguas creencias.

---

<sup>3</sup> Es un maleficio que según la superstición una persona transmite males con solamente mirar de cierta manera.



Resulta interesante ver que la tradición y la modernidad conviven en lo público y lo privado en la vida de los habitantes de Yochib y dejan en claro que las identidades han cambiado y siguen cambiando. El contacto de dos lenguas (tseltal y español), los intercambios culturales y las relaciones de glocalidad son momentos históricos que siguen transformándose. Sin duda estos rasgos de la dimensión cultural resultan esenciales al momento de observar la bilingüedad en la vida de las personas, en la vida de los estudiantes que forman parte de nuestro estudio.

### **1.3.2. Las relaciones que se establecen entre las diversas dimensiones**

Cuando se empezó a explorar las experiencias de los sujetos participantes en torno a los usos y prácticas de bilingüedad, tres dimensiones fluyeron inmediatamente. Éstas están intrínsecamente relacionadas y cuando miras al territorio te hace volver casi de manera inconsciente a la historia de ese territorio y su relación con el sujeto participante, que también es un sujeto histórico. Ese entramado histórico también da cuenta de los elementos socioculturales que se viven en diversos momentos históricos del territorio.

Estas tres dimensiones; la territorial, histórica y sociocultural están íntimamente ligadas entre sí y forman una multidimensional donde el sujeto histórico se mueve a través del tiempo, los contextos y eventos significativos. Cada dimensión trastoca a la otra, no puede darse una sin las otras.

Hablar de manera acotada de cada una de ellas ha sido difícil porque la presencia de las tres aparece siempre en sincronía en cada una de las dimensiones. Esto es comprensible porque ni el sujeto histórico, ni la vida comunitaria en los usos y prácticas sociales de la bilingüedad

se viven de manera aislada y segmentada, siempre están saliendo y entrando a múltiples dimensiones.

La construcción y reconstrucción de la región ha implicado volver la mirada al territorio donde se viven y usan estas prácticas de bilingüedad, volver a escuchar las voces de los sujetos participantes y adentrarse a las dimensiones que afloran de forma sintomática en las experiencias de los estudiantes tseltales y la comunidad de Yochib.

Parte de este proceso de construir la región comenzó con la observación empírica de las actividades diarias de los sujetos participantes en los ámbitos más relevantes de su vida como son el público, personal y educativo. Las narrativas escolares han sido también una valiosa ayuda para volver a mirar el objeto de estudio y la región y poder acotarla a los intereses y problemáticas sociales y culturales que fluyen de la experiencia de los estudiantes. Porque pensar la región es pensar el objeto de estudio, es pensar la metodología como forma de acercarse a esa realidad situada en un contexto geográfico, histórico y sociocultural.

Por lo que se puede expresar que construir la región no fue solamente un proceso epistemológico; sino también metodológico y ontológico.

Este proceso no es un trabajo acotado, ni acabado, es apenas el comienzo de encontrar una puerta de entrada a nuestro objeto de investigación.

El siguiente capítulo nos muestra el eje teórico en que se sustenta esta investigación, desde el enfoque sociocultural de la lectura y escritura, hasta el constructo social de bilingüedad.

## **CAPÍTULO II**

### **La biliteracidad y el enfoque sociocultural de las prácticas de lectura y escritura**

## **CAPÍTULO II**

### **2. La biliteracidad y el enfoque sociocultural de las prácticas de lectura y escritura.**

En este capítulo se abordarán las principales nociones que aportan al constructo social de biliteracidad, sus unidades de análisis como prácticas y eventos de lectoescritura. Se inicia estableciendo un reconocimiento de las principales diferencias que existen entre la alfabetización y la literacidad, la bi-alfabetización y la biliteracidad. Hasta llegar al concepto de biliteracidad crítica que se desarrolla en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Este capítulo nos muestra el enfoque sociocultural que orienta la visión teórica y metodológica de esta investigación.

#### **2.1. Aproximaciones conceptuales de la biliteracidad**

El tema de literacidad tiene como antecedente a los procesos de lectura y escritura desde la intervención de la pedagogía y la didáctica. En México este antecedente solamente se remite exclusivamente a la alfabetización y no se ha dado el siguiente paso hacia la literacidad.

##### **2.1.1. De la alfabetización a la literacidad**

La alfabetización es un término diferente de la literacidad; Para Feltes (2017) la alfabetización es aprender un alfabeto, aprender los sonidos de las letras o los fonemas, juntar fonemas para hacer sílabas, juntar sílabas para formar palabras....leer bonito y claro, sin errores. Alfabetización en gran parte, es alfabetización para ser alfabetizado, no es necesario aprender a pensar (o sea, desarrollarte cognitivamente). “En cambio, la literacidad significa el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar. Su nombre viene de

la palabra *literario*” (Feltres, 2017, p. 13), éstas, son actividades complejas que se requieren para formar seres pensantes en la escuela, capaces de poner sus pensamientos en un papel y compartirlos con otros, de leer algo que escribió un compañero, y opinar críticamente, de ser capaz de dar su propia voz y contar su propia historia. Son dos procesos muy distintos, leer no es descifrar, escribir no es copiar, la alfabetización es producto de la castellanización. Su objetivo es mantener muda a la gente, invisibilizar sus historias, sus saberes y sus formas de pensar y sentir. Además de ser parte de un sistema reproductor de índole social, cultural, lingüístico, político y económico.

Esto es lo que nos brinda la alfabetización, simple codificación y decodificación, conocimiento del código gráfico. La alfabetización es una noción que se refiere al acto de codificar (escritura) y decodificar (lectura) un texto de manera mecanizada, sin comprensión y reflexión. Este proceso de alfabetización solamente desarrolla habilidades instrumentales básicas para aprender a leer y escribir; Pero llegar a un dominio de habilidades de pensamiento complejo, requiere de aprendizajes cognitivos y sociales, altamente provocadores, y esto solo nos lo puede dar la literacidad.

La literacidad es un proceso más complejo que no solamente implica codificar y decodificar; sino también leer para comprender, escribir para expresar, hablar para reflexionar y pensar para transformar. Es una competencia para la vida, que está inmersa en prácticas sociales para cumplir propósitos específicos, en un proceso histórico y contexto determinado, siendo esta inacabada y cambiante.

Esta competencia para la vida requiere reflexión, comprensión y análisis en las habilidades de aprendizaje, dentro de estas habilidades se encuentran el acto de leer y escribir, hablar y

pensar, se exige también un conocimiento profundo de los textos, sean estos escritos u orales, va más allá de lo explícito, para situarse en la relación compleja y significativa del mundo vivencial del lector con el texto, otros textos y el contexto social de uso.

La literacidad implica mirar de manera distinta a las prácticas de lectura y escritura y su relación con los textos. Los textos ya sea orales, escritos, continuos o discontinuos, electrónicos o multimodales, están situados. Son producto de un contexto social, poseen cierto contenido; pero también ideologías. Entonces el acto de leer denota no solamente identificar el contenido, sino también las ideologías escondidas entre líneas, las intenciones, los propósitos, el contexto desde donde nació el texto, desde qué postura ideológica y momento histórico lo escribe o lo expresa.

En el acto de leer, tanto textos orales como escritos, la construcción del significado proviene del lector y del propio contenido del texto; pero también a partir de la interacción dada entre el lector, el texto y el contexto social y cultural.

Estas interacciones dadas entre los participantes, el contexto y los artefactos culturales, se sitúan en prácticas sociales específicas. Determinadas por la vida cotidiana de los sujetos, sus creencias y formas de vida, y es desde esta perspectiva social que la literacidad retoma el enfoque sociocultural a estas prácticas locales o vernáculas, omitidas o invisibilizadas por la alfabetización.

Cabe señalar una última diferencia entre la alfabetización y la literacidad. La alfabetización apunta más al proceso de enseñanza dentro del currículo escolar de la lectoescritura, cuya finalidad se centra en la codificación y decodificación y la literacidad se circunscribe a las

prácticas de lectura y escritura situadas y que traspasan el ámbito escolar hasta el familiar y comunitario.

### **2.1.2. La diferencia entre Bi-alfabetización y bi-literacidad**

Para un país pluricultural, que ha adoptado una política de Educación Intercultural Bilingüe dirigido a los pueblos originarios, es necesario que también favorezca una metodología de bilingüismo aditivo y un enfoque pedagógico que desarrolle habilidades de biliteracidad; “en la gran mayoría de las escuelas con modelo de educación “intercultural bilingüe” en México, la metodología para la enseñanza de las habilidades de la lectoescritura sigue siendo la *alfabetización*, o, en los mejores casos, la *bialfabetización*” (Feldes, 2017, p. 13).

Pero qué es la biliteracidad, por qué es importante desarrollarla en el ámbito educativo y cuál es la principal diferencia entre ésta y la bi-alfabetización. Establecer esta diferencia en esta investigación, es de especial relevancia, porque en México el concepto de biliteracidad sigue siendo desconocido en la literatura y en las prácticas escolares de los docentes bilingües. Lo más cercano en la experiencia educativa, es la alfabetización y en algunos casos la bi-alfabetización.

La bi-alfabetización es un modelo que replica las prácticas pedagógicas de la alfabetización, es decir, se sigue codificando y decodificando de manera mecánica el código gráfico; pero ahora en dos idiomas. No se le enseña al estudiante a reflexionar, interpretar y pensar, simplemente se les otorga las habilidades básicas para aprender a leer y escribir en dos idiomas, sin que necesariamente se gestionen aprendizajes altamente cognitivos en dos lenguas. El modelo de bi-alfabetización es una alfabetización bilingüe que no desarrolla habilidades para interpretar, pensar, comunicar y hablar reflexivamente en dos lenguas, con

este modelo se descifra, se descodifica, se codifica, se copia, ahora en dos idiomas. La mecanización y memorización siguen siendo parte de la metodología. La bi-alfabetización es un enfoque en estas habilidades en dos lenguas, español y alguna lengua originaria (Feltus, 2017. P. 13), Goodman menciona que:

...la instrucción tradicional de lectura y escritura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido... Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras. Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. No ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso (1982, pp. 26-27).

La biliteracidad a diferencia de esta instrucción tradicional tiene la finalidad de desarrollar aprendizajes altamente cognitivos y metacognitivos. Busca formar en el estudiante un ser pensante que tenga la capacidad de comunicar lo que piensa a través del lenguaje oral u escrito en dos idiomas. Es leer construyendo significados entre el texto, el participante y los contextos de uso. Exige un procesamiento cognitivo más complejo que requiere de habilidades de reflexión y análisis que van más allá de la simple decodificación fonética y automatizada. A través de ella se logra un aprendizaje significativo que demanda también de los saberes propios de los estudiantes y de las prácticas sociales donde están inmersas las prácticas de biliteracidad.

La biliteracidad no se labra en lo abstracto, sino en las condiciones sociales, culturales, económicas, geográficas, políticas, económicas e históricas de una región específica. A través de los usos sociales que le dan las personas, de sus saberes locales y su relación con factores externos como la globalización, la migración, el consumo cultural, las Tic's, las políticas públicas, las ONG's y los medios de comunicación masiva, entre otros.



Señalar la diferencia entre bi-alfabetización y biliteracidad es esencial, porque la EIB ha forjado en las prácticas pedagógicas cotidianas una bi-alfabetización en los territorios de pueblos originarios, es decir, le enseñan a codificar y decodificar en la lengua originaria y en español, de manera mecánica y rutinaria, relegando a los saberes propios de los estudiantes, su cultura, sus procesos identitarios y negándoles la oportunidad de experimentar una biliteracidad que les ayude a comprender, reflexionar, analizar y pensar críticamente tanto en su lengua materna como en español.

Estas diferencias también marcan relaciones de poder hegemónicas, la bi-alfabetización permite la sumisión y la biliteracidad el empoderamiento personal y colectivo.

## **2.2. La corriente teórica: Los nuevos estudios de literacidad (NEL)**

El término literacy en inglés, fue acogido y reconceptualizado por el grupo británico “The New London Group” (NLG) y se denomina en español, como literacidad (Cope y Kalantzis, 2009).

La literacidad es el punto de partida para entender a la biliteracidad o multiliteracidades, porque son derivaciones de dos o más literacidades y la concepción de literacidad apunta a un enfoque sociocultural, deja atrás la concepción de la lectura y escritura como codificación y decodificación con el texto o lo que sucede en la mente del lector al interactuar con el texto. Este enfoque sociocultural más bien apuesta a lo que está intermedio; es decir cómo la gente utiliza el texto en lo social y cultural, implica una manera de usar la lectura y la escritura, moviliza saberes y es situada en un contexto específico.

A esto aluden Barton y Hamilton (2000), al entender a la literacidad es una actividad humana, contextualizada y está inmersa en las interacciones inter e intra personales, considerada como

práctica social, es algo que la gente hace como una actividad localizada entre el texto y el pensamiento, no es solamente un conjunto de habilidades para ser aprendidas que residen en la mente de las personas, no está presente únicamente en el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada; sino localizada en la interacción interpersonal y es como toda actividad humana, esencialmente social. De acuerdo a Zavala (2000) la literacidad es una práctica social que involucra una forma de usar la lectura y la escritura de acuerdo a un propósito u fin social específico, leer y escribir no son fines en sí mismos, uno lee y escribe para usos sociales y culturales, lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias, que no se circunscriben sólo ámbito escolar.

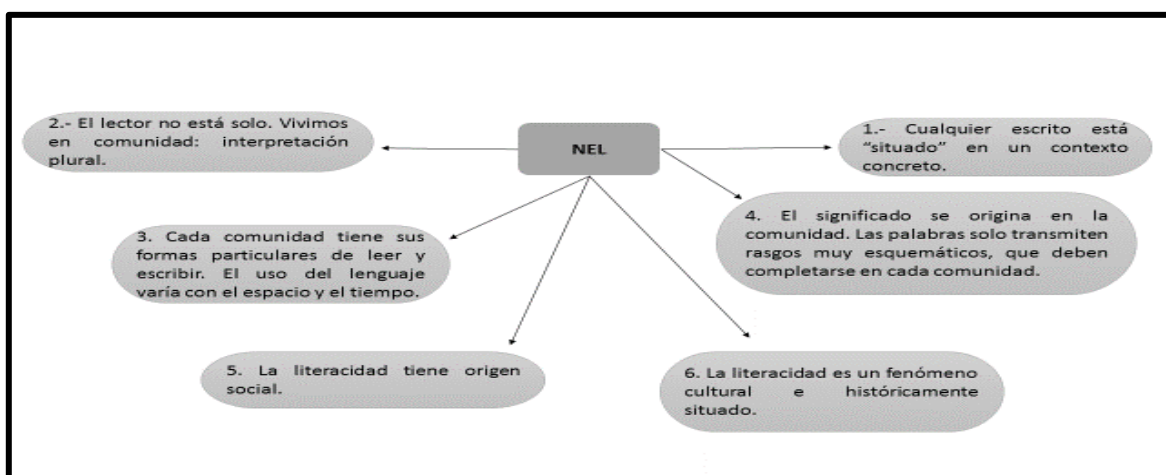
En las últimas décadas han surgido diversas investigaciones con esta mirada social de la lectura y escritura, ofreciendo reconceptualizaciones teóricas, creando un nuevo enfoque “Los Nuevos Estudios de Literacidad” (NEL) o New Literacy Studies (NLS) en inglés, desarrollado en la década de los 80 por Street (1984), principalmente en Inglaterra (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998, 2000; Hamilton 2004; Street, 1984, 1995, 2003) y en Estados Unidos (Heath, 1983; Gee, 1992, 2000, 2003, 2004), en España, Cassany (2006) y en Latinoamérica sus principales exponentes son (Kalman, 1999; Zavala, 2002; Zavala; Niño-Murcia y Ames, 2004). Se destaca también los trabajos de Nancy Hornberger en Estados Unidos, Europa y América Latina. Esta perspectiva subraya que la lectura no se centra exclusivamente en la escuela, sino también en otros ámbitos. Martos y Vivas (2010) expresan que la lectoescritura no es solamente una competencia individual; es una práctica social situada en un contexto determinado, es decir cobra sentido en una comunidad dada.

Los NEL hacen hincapié no solamente sobre los aspectos lingüísticos, sino también en lo social y cultural. Cassany (2005) es parte de esta corriente que propone incorporar una

perspectiva sociocultural a las perspectivas lingüísticas y cognitivas de la lectura y escritura, se interesa también en los interlocutores, sus organizaciones sociales, el vínculo que se establece con las instituciones, sus culturas; adoptando un punto de vista más global. Oller y Vila (2011) los consideran como un modelo alternativo que sirve de partida para entender el rol que tienen las nuevas formas de lectura y escritura dentro de prácticas sociales y culturales específicas. Este movimiento recalca la importancia que poseen las distintas prácticas culturales y sociales, los usos y funciones comunicativas que se desarrollan dentro del contexto social de una comunidad concreta.

Para Martos y Vivas (2010) este nuevo paradigma de la lectura y escritura, también incide en los comportamientos sociales; no solamente en los aprendizajes individuales, es decir en las relaciones sociales. Si no hay interacción, no hay aprendizaje. Se puede tener talentos individuales; pero estos no se desarrollan a plenitud sin una gran socialización. Por eso es importante cuidar los entornos de la lectura y escritura. Algunos de los principios de los NEL dicen lo siguiente:

Figura 2. Rasgos centrales de los nuevos estudios de literacidad (NEL).



Fuente: Elaboración propia (basado en el texto de Martos y Vivas, 2010, p. 13).

La literacidad desde este enfoque cumple diferentes roles en las actividades sociales de las personas, debido a su naturaleza localizada. El texto entonces se desplaza; de ser un simple artefacto cultural a un mediador de relaciones sociales amplias, determinadas por un espacio y tiempo determinado. Zavala (2000), menciona que esta mirada social de la literacidad incorpora las prácticas a los estudios de los textos; pues abarca lo que la gente hace con los textos, cómo lo utiliza y lo que significan para ellos.

Estas prácticas sociales de lectura y escritura sitúan a los textos que las personas utilizan, de manera social e histórica y desarrollan propósitos concretos, en contextos particulares, en ámbitos como la escuela, la familia y la comunidad, con determinadas relaciones de poder.

Desde esta perspectiva se coincide con Cassany (2005), al acotar que el texto es una invención histórica y social de un determinado grupo humano, el cual puede adoptar formas variadas, dependiendo del momento histórico y lugar. Esto apunta también a que los textos evolucionan al mismo tiempo que la comunidad, existe un intercambio, se aprende a utilizar un texto participando e interactuando en los contextos de uso.

Desde este punto de vista el contexto y la contextualización es esencial dentro de los procesos de literacidad, Morín agrega que:

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia (1999, pp. 14-15).

El texto entonces, es utilizado dentro de un contexto situado y una práctica social. La literacidad es entonces un conjunto de prácticas sociales contextualizadas; es decir que cada comunidad (re)construye y categoriza de algún modo, deja de lado la noción de que es una

competencia autónoma; sino herramientas inseparables de la comunidad y el contexto donde se usan (Martos, 2010), que generan significaciones específicas en las personas, sus valores, propósitos comunicativos y toma de decisiones.

Esta investigación parte de esta perspectiva teórica de los NEL y se apoya en de los estudios antropológicos y sociológicos sobre la lectura y escritura para analizar que prácticas de lectura y escritura se desarrollan en una comunidad minoritaria bilingüe, así como los usos que la gente hace de los textos y las relaciones de poder que se establecen en las interacciones sociales.

### **2.2.1. Nuevas contribuciones a los NEL**

La corriente de los NEL representa una nueva corriente que considera la naturaleza situada de la lectura y escritura, considera a la literacidad como práctica social y desplaza los enfoques dominantes que la ven como adquisición de habilidades lingüísticas (Street, 1984). Tanto desde el punto de vista teórico como las implicaciones en contextos educativos y políticos.

Implica el reconocimiento de múltiples literacidades, variando según el tiempo y el espacio, pero también disputadas en relaciones de poder. Los estudios de los NEL no dan nada por asentado con respecto a la lectura y escritura y las prácticas sociales con que se asocia, problematizando lo que cuenta como literacidad en cualquier espacio y tiempo. Se preguntan constantemente qué literacidades son dominantes y cuáles son marginados o resistentes.

Para estos abordajes teóricos los investigadores han diseñado nuevos términos y conceptos y resignificado viejos conceptos. Por ejemplo, Street diseña la noción de múltiples literacidades y realiza una distinción entre modelos "autónomos" e "ideológicos" de

literacidad (Street, 1984) para distinguir las prácticas y los eventos que se desarrollan en la literacidad (Street, 1988). Se aleja de la visión estándar y tradicional desarrollada en muchos campos sobre la lectura y la escritura, concepciones que van desde la escolarización hasta los programas de desarrollo.

La investigación en NLS sugiere que dentro de las prácticas sociales, la lectura y escritura varía de un contexto a otro y de una cultura a otra. Por lo tanto, sus efectos son diferentes en los contextos sociales, porque depende de las condiciones en que se dan estas prácticas sociales. Uno de sus principios epistemológicos parte de las formas en que las personas se dirigen a la lectura y la escritura ya que están arraigadas en concepciones de conocimiento, identidad y ser. También estas siempre están sumergidas en las prácticas sociales y los efectos del aprendizaje de la lecto-escritura dependen de esos contextos particulares.

La lectura y escritura en este sentido, siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de ahí las versiones particulares de la misma siempre son "ideológicos", arraigados en una visión de mundo particular (Gee, 1991; Besnier y Street, 1994). El argumento sobre las prácticas de literacidad (Street, 1995) sugiere que la lectura y escritura es siempre un acto social, no es dada de manera neutral y tiene repercusiones sociales.

De esta distinción, se desprende que los investigadores de la NLS que emplean un modelo "ideológico" empiezan a utilizar otras nociones como prácticas y eventos que ayuden a entender el complejo término de literacidad, por ejemplo Baynham (1995) utilizó el concepto de "acontecimientos", pero luego lo extendió a "prácticas" para describir los usos cotidianos y los significados de la lectura y escritura. El concepto de prácticas no solamente intenta

manejar los patrones de actividad en torno a ciertos eventos, sino para vincularlos a lo social y cultural.

Los nuevos planteamientos hechos a los NEL han sido la necesidad de situar las prácticas de lectura y escritura no sólo desde las interrelaciones e interacciones locales; sino incorporando los procesos globales que inciden particularmente en ese contexto específico (Brandt y Clinton, 2002). Destacan también el importante y poderoso papel de las tecnologías que puede desestabilizar las funciones, usos, valores y significados de las prácticas sociales de lectura y escritura en cualquier lugar. Las tecnologías generalmente se originan fuera del contexto local y las prácticas de literacidad no pueden ser entendidos simplemente en términos de prácticas locales cerradas. Esta mirada ofrece una manera útil de caracterizar el debate local-global en el que las prácticas de literacidad desempeñan un papel central, debido a las relaciones que se establecen entre lo endógeno y exógeno en un contexto dado donde esté inmersa la lectura y escritura, ya que estas relaciones también establecen configuraciones de literacidad particulares.

El resultado de encuentros locales-globales en la lectura y escritura es siempre una nueva visión híbrida, en lugar de una sola versión esencialista. Son en estas nuevas prácticas de alfabetismo híbridas que los NEL se centran, en vez de romantizarse en lo exclusivamente local o conceder el privilegio dominante del supuesto "global" Kulick y Stroud (1993).

Los NEL atraviesan ahora un período productivo de debate que, en primer lugar, establece y consolida muchas de las ideas anteriores y en segundo lugar, construye un campo de estudio más robusto y tal vez menos insular, que puede contribuir a educadores interesados en la adquisición y uso de la lectura y escritura en contextos educativos, tanto formales como

informales, a la vez que se tiene que analizar y cuestionar lo que cuenta como literacidad y lo que los eventos y prácticas de lectura y escritura significan para los usuarios de diferentes contextos sociales. Los NEL se mantienen en una constante reflexión sobre la relación entre la lectura y escritura y cuestiones más generales de la teoría social con respecto a la textualidad, los mundos figurados, la identidad y el poder (Street, 2003).

Para conceptualizar la lectura en y escritura en esta investigación se sigue con la noción de literacidad de la que enseguida se abordará.

### **2.2.2. De la literacidad a la biliteracidad: Situando las prácticas de lectura y escritura**

La literacidad como prácticas situadas de lectura y escritura son el fundamento de los NEL y se relacionan con “los usos y convenciones marcados desde una cultura” (García, 2005, p. 39). Esta reconceptualización de la lectura y escritura produce un cambio en la unidad de análisis: del individuo a las prácticas sociales, esto último exige tomar en cuenta los contextos de uso y las funciones de la literacidad en lo social y cultural.

Esta perspectiva implica dejar de pensar en la lectura y escritura como una competencia básica, habilidad individual y el uso exclusivo del texto. Hace repensar que el uso de la lengua no solamente visualiza modos orales y escritos; sino también incluyen otros modos de leer el mundo, como los gráficos, letreros, la música, los, diagramas, la textualidad virtual, fotografías; a través de todos los sentidos del ser humano.

Actualmente, los modos de leer y escribir textos audiovisuales, verbales o icónicos, nos permiten mostrar que la lectoescritura no es el desarrollo de simples habilidades aisladas de contenido y contexto. La comprensión y uso de diferentes tipos de textos tiene una interconexión ligada a la práctica social, a su utilización con fines específicos, esto nos hace



reflexionar que se aprende en situaciones concretas, el aprendizaje es situado y la socialización es algo que contribuye a acrecentar los potenciales del ser humano.

La literacidad entonces se considera múltiple, al adscribirse y desplazarse a diversos ámbitos de actuación como la escuela, el hogar, la comunidad, etc. Estas consideraciones apuntan a otros debates de la lectura y escritura que no se limitan a lo que los estudiantes hacen en la escuela; sino también a las prácticas de literacidad por fuera de ella.

La nueva generación de estudiantes están atravesando las prácticas de lectoescritura escolares en un ir y venir en otros ámbitos. Es necesario investigar cuáles son esas nuevas prácticas de lectura y escritura a través de sus consumos mediáticos y culturales y qué es lo que hacen con ellos en su vida cotidiana, para entender cómo está construyendo y utilizando esta nueva generación digital de estudiantes sus literacidades y se pueda establecer puentes entre los intereses de los alumnos y el sistema educativo.

La escuela actual debe transitar en el reconocimiento de la construcción de conocimiento en la vida cotidiana, de los saberes locales y partir de la idea de que el conocimiento es situado y el aprendizaje también. Es necesario dejar de desvalorar estas otras literacidades que no se desarrollan dentro del ámbito escolar; pero confluyen de manera invisible o visible, esto abrirá a la educación nuevos horizontes que puedan generar prácticas educativas vinculadas a la vida cotidiana de los estudiantes y su experiencia textual situada en contextos específicos.

Desde los NEL existe un posicionamiento crítico sobre la literacidad, esta perspectiva sociocultural enfoca la mirada al uso social que se le da al lenguaje en un contexto determinado (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kalman, 2008; Kress, 2003; Martin-Jones y Jones, 2000; Prinsloo y Breier, 1996; Street, 1984), pero también cuestiona el efecto de

transformación que se le atribuye a la cultura escrita, debido a que se le ha atribuido como un elemento generador de democracia y prosperidad, invisibilizando sus repercusiones en contextos particulares, como por ejemplo la comunidades marginadas o de grupos originarios.

El primero en colocar estas reflexiones en el debate teórico de la lectura y escritura fue el antropólogo británico Street (2003) al construir conceptualmente un modelo diferente de la literacidad desde el enfoque sociocultural, al que llamó modelo ideológico y parte de la idea que la cultura escrita también es ideológica, debido a que como práctica social se adhiere a principios epistemológicos que son socialmente construidos y los efectos de esa cultura escrita dependerán de contextos concretos, entonces las prácticas de lectura y escritura serán discutidas tanto en sus significados como en las interrelaciones sociales que se establecen y están encarnadas a una visión del mundo en particular que desea imponer una visión de lo que es la cultura escrita, para dominar y marginar.

La contraparte de este modelo ideológico de la lectoescritura sería el modelo autónomo, denominado así por Street (1984) porque es un modelo que ve a la literacidad como una habilidad técnica, desvinculada del contexto y que de manera autónoma y por sí sola repercutirá en el pensamiento y lo social. Es decir, la literacidad es concebida como una herramienta a-histórica y a-social, que al mismo tiempo impone concepciones occidentales de alfabetización a otras culturas o dentro de un país, de una clase o grupo cultural sobre otros.

El enfoque de los NEL se aleja de estos modelos individuales o autónomos, exclusivamente lingüísticos y cognitivos, acercándose más a los aspectos sociales y culturales que la gente hace del uso del lenguaje.

Para Barton y Hamilton (2000) la literacidad se entiende mejor, pensadas como un conjunto de prácticas sociales; estas son observables en eventos que están mediadas por los textos, por lo que existen diferentes literacidades asociadas con diferentes dominios de la vida; las prácticas de lectura y escritura están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder y algunas literacidades pueden ser más dominantes, visibles e influyentes que otras. Esta visión entonces visibiliza las relaciones de poder que están dadas a través de las prácticas de lectura y escritura, en las interacciones sociales y el uso de los textos en contextos específicos.

Maybin (2000) sostiene que el significado contextualizado de los textos atiende a un uso específico del lenguaje alrededor de ellos. Sugiere que para comprender el lenguaje, el contexto o la situación deben ser establecidos, lo cual ayudará a explicar el significado situado de la literacidad y como son construidos culturalmente los significados y el uso de los textos.

Los estudios sobre literacidad se han movido hacia la exploración de las interrelaciones constitutivas más complejas en su enfoque de prácticas sociales. La exploración de las literacidades a través de contextos específicos, trascienden una dimensión exclusivamente lingüística e incluye las dimensiones históricas, políticas y sociológicas.

De acuerdo a la corriente teórica de los NEL, están han contribuido con construcciones teóricas específicas para entender el desarrollo teórico-metodológico de la literacidad, la

nociones que han surgido como unidades de análisis han sido la de prácticas letradas y eventos letrados. Esta perspectiva teórica comienza por reconstruir la conceptualización de la lectura y la escritura como parte sistémica de las prácticas y eventos sociales.

Street (1993) por su parte utiliza la noción de prácticas letradas para referirse tanto a las conceptualizaciones como a las maneras en que se usa la literacidad. Sin embargo expresa que dichas unidades no son unidades de comportamientos observables, ya que también implican relaciones sociales, valores, sentimientos y actitudes que no incorporan solamente los eventos letrados; sino además los modelos que la gente construye de esos eventos y la ideología inmersa en el sustento de estas construcciones.

La noción de práctica letrada de acuerdo a Barton y Hamilton (2004) ofrece una forma de conceptualizar el vínculo entre las actividades sociales de la lectura y la escritura y las estructuras sociales donde se encuentran adheridas y las cuales ayudan a delinearlas. Son formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, donde la gente encuentra inspiración para sus vidas. Las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad, y que en cierta forma incluye cierto grado de conciencia de las personas con respecto a la literacidad, sus construcciones y sus discursos; así como la manera en que la gente le da sentido y habla de ella. Si bien es un proceso interno del individuo, las prácticas al ser parte de los procesos sociales que conectan a las personas entre sí, incluyen conocimientos socializados y compartidos, que son representados en identidades sociales e ideologías (p. 12). Zavala (2009) define a la noción de práctica letrada como las maneras de leer y escribir en el marco de un propósito social específico.

Merino y Quichiz (2010) agregan que estas maneras de leer y escribir se configuran con sentido dentro de la vida de los sujetos pertenecientes a una comunidad específica, la asociación articulada de varias prácticas letradas entre sí lo que da lugar a que hablemos de una literacidad, en donde la literacidad se da dentro de contextos generalizados y más amplios como la literacidad escolar o la literacidad en el hogar. Cada literacidad abarca múltiples prácticas letradas y cada práctica letrada puede abarcar a más de un evento letrado.

Otra de las unidades de análisis que plantean los NEL son los eventos letrados, Heath desarrolló la noción de eventos letrados como una herramienta para observar las formas y funciones del lenguaje oral y escrito. Heath lo describe como "cualquier ocasión en la cual una escritura es parte integrante de la naturaleza de los participantes, interacciones y su proceso interpretativo (1982, p. 93).

Barton y Hamilton (2004) los definen como actividades en las cuales la literacidad desempeña un rol, surgen a partir de las prácticas sociales de las personas, son sucesos observables. Estos episodios no solamente están ligados a acciones rutinarias, sino también a situaciones o procedimientos más complejos que responden a intereses de instituciones sociales como la escuela, la familia y la comunidad. Estos episodios observables surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de evento acentúa la naturaleza situacional de la literacidad, debido a que está siempre existe en un contexto social y los textos toman un papel relevante en dicha noción, respecto a cómo se usan y cómo se producen en las personas; escribir un texto, hablar con alguien acerca de determinada textualidad, leer un mapa, narrar una historia, cuento o relato, son algunos ejemplos de eventos letrados.

Los eventos letrados sirven como evidencia concreta de las prácticas letradas, es una actividad en que la literacidad cumple un propósito. Se trata entonces de ver al evento letrado como una actividad social de lectura y escritura dentro de un contexto particular, como una situación concreta donde la literacidad está presente, condicionada por los procesos sociales que la conforman, en síntesis es la situación empírica donde se usa la lectura y escritura Street (1993).

Estas dos unidades de análisis se enmarcan en múltiples literacidades, investigadores como (Gee, 2004 y Street, 2004) expresan que los eventos letrados y las prácticas letradas son fundamentales para comprender el fenómeno de literacidad o literacidades y los NEL reconocen esta diversidad y pluralidad de prácticas de literacidad en diferentes actividades, ámbitos e identidades sociales y la diversidad de textualidades asociadas a estas prácticas. Y esas múltiples literacidades cuentan con maneras particulares de leer y escribir.

Los diferentes ámbitos donde se desarrollan las literacidades tienen sus propias prácticas sociales y sus maneras de expresarse, leer, hablar, escribir y pensar. Estos ámbitos son contextos particulares donde las personas usan y aprenden la literacidad. En los diferentes ámbitos se poseen actividades que configuran a las prácticas de literacidad y existen formas regulares y específicas que los individuos utilizan en diferentes eventos letrados, de acuerdo a los contextos situados en que se desarrollan diversas interacciones sociales.

Las instituciones sociales tienen en estos ámbitos de la vida cotidiana, una intervención ideológica al desarrollar y estructurar actividades y prácticas sociales específicas que se reflejan en la lectura y escritura de los individuos.

Esto para Barton y Hamilton (1998) tiene grandes implicaciones ideológicas debido a que instituciones sociales como la escuela imponen ideologías dominantes que se transfieren a las prácticas de literacidad. Y estas prácticas dominantes se encarnan en las relaciones e interacciones sociales y forma parte de una configuración integral de la literacidad, haciéndose más visible como literacidad dominante.

En la vida cotidiana, existen otras prácticas de literacidad que no son tan visibles y a veces son demeritadas por la literacidad dominante, estas prácticas locales son también llamadas vernáculas. Estas prácticas vernáculas, de acuerdo a Zavala, “son aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de las personas y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (2009, p. 27), son maneras de acercarse a cualquier texto desde las necesidades e intereses propios, es decir que no han sido impuestos por alguna institución y tienen su origen en la cotidianidad de las personas, y que se vuelven de cierta manera híbridas porque aluden a una serie de prácticas de lectura y escritura de diferentes ámbitos.

Desde la etnografía (Martos, 2010) se asume una interdependencia de los fenómenos de área, haciendo visible lo invisible, de iluminar ciertos aspectos para ampliar nuestra percepción de un paisaje o espacio que presumíamos conocer. De hecho el tejido social de una comunidad con prácticas de literacidad, por pequeña que sea, es siempre compleja, objeto de fracturas, matices y collages, del mismo modo que en una misma familia o grupo de amigos, existen diferentes preferencias e intereses, personas poco a aficionadas a leer y escribir y personas muy aficionadas y a menudo se pasan inadvertidos muchos fenómenos cotidianos que de cierta manera determinan nuestros comportamientos y experiencias. Para ayudar a desvelar todos estas complicaciones y entretejidos, los NEL han estudiado la tipología de las prácticas

de literacidad, proponiendo desde una visión metodológica, una división entre prácticas dominantes y prácticas vernáculas para subrayar sus diferencias desde los orígenes y la valoración social de ambas.

Esto nos hace pensar en cómo las personas utilizan al texto desde sus prácticas sociales y que denotan ciertos patrones culturales situados. Sin embargo cada una de las diversas literacidades no está definida ni acabada, pues las prácticas de lectura y escritura asociadas a una situación suelen migrar o desplazarse a otros contextos y reescribirse desde nuevos ámbitos, existe un flujo constante entre la literacidad escolar, la del hogar, la comunitaria, la digital, entre otras (Zavala, 2009).

En la vida real, las diversas literacidades sean dominantes o dominadas siempre están en permanente conflicto, no son estáticas, sino dinámicas, existen diferencias entre los subsistemas culturales donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. A la literacidad vernácula, la podríamos vincular con el ingenio, el emprendimiento y el ingenio, Satchwell, et al (2007) la define como aquellas prácticas en la que las personas involucran propósitos personales. La literacidad escolar o académica se le relaciona más con la instrucción o socialización, de acuerdo al contexto donde se desarrolle el sistema educativo, aunque en su gran mayoría está reglada por las exigencias de los fines académicos.

Las personas siempre realizan enlaces de sus experiencias sociales, estas conexiones fluyen en un ir y venir y las prácticas de literacidad sitúan precisamente la construcción de conocimientos y significados en los diversos ámbitos (la familia, la escuela y la comunidad) de la vida cotidiana de los individuos y la utilizan para diferentes propósitos, depende del contexto donde se desenvuelva la gente y varía de un contexto a otro (la escuela y la familia).



Esto es por supuesto un enfoque que está en contraparte a la visión tradicional de una alfabetización universal, homogénea, que es vista como un paquete de habilidades que sirven para la codificación y decodificación de texto, que pueden ser comprendidos y aprendidos de manera homogénea y por lo tanto medirse con evaluaciones estandarizadas y pueden ser aplicadas independientemente del contexto social.

El concepto de literacidad como práctica social situada es una aportación de la antropología y sociología y para el ámbito educativo es una importante contribución al proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a que este proceso siempre está vinculado a ámbitos particulares de una actividad en el que intervienen las relaciones e interacciones sociales, el contexto, los artefactos culturales y los participantes. Así, un lector aislado, un libro o una sala de biblioteca no conforman un evento de lectura, se precisa la interacción entre participantes, ámbito o contexto físico, artefactos y actividades (Martos, 2010).

Para Barton y Hamilton (1998) existen cuatro elementos básicos en los eventos de literacidad: a) los participantes; b) el contexto físico, c) los artefactos y d) las actividades.

Todos ellos interrelacionados entre sí por medio de procesos sociales, en un evento de literacidad siempre existen participantes, adheridos a un contexto, utilizando ciertos artefactos en determinadas actividades. Por supuesto, en este análisis hay que distinguir también entre los elementos que son visibles y los que no lo son, dado que en las prácticas de lectura y escritura siempre entran en juego estos dos elementos.

Los eventos letrados como unidades de análisis siempre son actividades donde la literacidad asume un rol y es esencial reconocer todo lo que está implícito y explícito en estas prácticas sociales, por ejemplo ¿qué se lee?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿con qué?, ¿con quién o quiénes?,

¿cómo y dónde?, ¿con qué artefactos?, ¿en qué situaciones, propósitos, condiciones, maneras de leer y escribir?, ¿qué es lo que la gente hace con estas prácticas?.

Los NEL proponen que en este entramado de relaciones e interacciones también se observen las relaciones de poder que se establecen a través de las prácticas de literacidad, los valores, sentimientos, creencias, percepciones y formas de ver el mundo, las actitudes y la toma de decisiones de los participantes.

Este enfoque sociocultural de la lectoescritura se da a través de prácticas situadas en un contexto particular y el aprendizaje también es situado, informal, a través de las interacciones sociales. Smith (1990) en sus registros etnográficos sobre la vida social se percató de que vivimos en un mundo influido por los textos, los sucesos sociales de alguna forma involucran prácticas de literacidad. Por lo que gran parte de las investigaciones de los NEL se han realizado en ámbitos no escolares, es decir extraescolares, cómo las personas utilizan las prácticas de lectura y escritura en su vida normal y cotidiana, en ámbitos como la familia y la comunidad, recalcando la riqueza, diversidad y complejidad de las literacidades en la que las personas se involucran, ya sea como amas de casa, estudiantes, ciudadanos, agentes políticos o como participantes activos en diferentes ámbitos donde se practica la lectura y escritura.

Esto nos remite a distinguir las diversas literacidades en la vida cotidiana de los individuos, ya sea dominante o dominada, los NEL retoman la tipología de las literacidades vernáculas y académicas (relacionadas con lo escolar) mencionadas anteriormente, con la finalidad de diferenciar las prácticas que están inmersas en los procesos sociales de la vida cotidiana, de las literacidades adscritas a los contextos educativos.

Desde estas diferencias, lo situado cobra especial relevancia debido a que la forma de estudiar las prácticas de lectura y escritura cambian, no solamente desde lo teórico; sino también desde lo metodológico, se deja de observar únicamente las habilidades y estructuras cognitivas para observar las situaciones sociales en las que están inmersas las literacidades, los textos escritos dejan de ser exclusivos y la textualidad transita a otras formas como lo audiovisual, los hipertextos, y lo material, complejizándose a textos multimodales; estos últimos incorporan en su construcción diversos modos, desde lo material, visual y lingüístico.

Para Anstey y Bull (2010) un texto puede ser definido como multimodal cuando combina dos o más sistemas semióticos. Se pueden clasificar en cinco sistemas semióticos: el lingüístico; comprende aspectos como el vocabulario, la estructura genérica y la gramática del lenguaje oral y escrito; el visual; comprende aspectos como color, vectores y punto de vista en imágenes fijas y en movimiento; el auditivo; incluye aspectos como volumen, tono y ritmo de la música y efectos de sonido; el gestual; comprende aspectos como el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal; y el espacial; comprende aspectos como proximidad, dirección, posición de disposición y organización de objetos en el espacio. Los textos multimodales pueden ser entregados a través de diferentes medios o tecnologías. Pueden ser en vivo, en papel o electrónicos digitales.

Ejemplo de ellos podrían ser: un libro de imágenes, en el que los elementos textuales y visuales se organizan en páginas individuales que contribuyen a un conjunto de páginas enlazadas, una página web en la que se combinan elementos como efectos de sonido, lenguaje oral, lenguaje escrito, música e imágenes fijas o en movimiento o un espectáculo de ballet en directo, en el que el gesto, la música y el espacio son los elementos principales.

Para Cassany (2012) el discurso ya no es exclusivo de letras, también contiene audio, imagen, videos, etc. Desde estas construcciones sociales, el texto adquiere un carácter multimodal o multimedia. Para Kress (2003) el predominio de los modos de imagen y pantalla cibernética, como un medio, repercuten en las funciones y formas de la escritura.

Estas características particulares de los textos multimodales son elaboradas por finalidades y prácticas sociales. Desde el enfoque de los NEL se reconoce esta diversidad de textualidad multimodal, el texto deja de ser lineal para diversificarse en diferentes artefactos culturales, incluyendo el lugar, el diseño y la vestimenta social, las prácticas de literacidad entonces están inmersas en el uso, producción e interpretación de estos textos multimodales, de forma separada o inmersa en la cultura escrita.

La textualidad en los diferentes contextos de aprendizaje es multimodal y el mundo virtual a través de las nuevas tecnologías hace fluir un mundo constante de posibilidades en artefactos culturales y en las maneras de desarrollar la lectura y escritura, cuyas interacciones se vuelve aún más compleja. Y en estos espacios los fines de uso de la literacidad son diversos, no son exclusivos del aprendizaje académico, sino también fines prácticos como planear reuniones, organizar una fiesta, debatir en una conversación, comunicarse, recrearse, divertirse, actividades de la vida cotidiana, etcétera.

El texto alrededor de la lectura y escritura es un artefacto cultural visible en los eventos y prácticas letradas. Los investigadores de los NEL se interesan más en conocer las implicaciones que tienen los textos en los individuos, las formas y maneras de utilizarlos, qué le da sentido al texto para volverlo útil a la vida cotidiana de la gente y a su aprendizaje. Así como las maneras en que se usan de un ámbito a otro, para poder realizar tránsitos del

ámbito familiar y comunitario al escolar. Las investigaciones de (Street, 2003; Heath, 1995; Zavala, 2009), entre otros rescatan la importancia de observar las prácticas de literacidad en el hogar y la comunidad, por ser espacios de aprendizaje muy ricos por sí mismos y que generan construcciones de conocimiento valiosos para las prácticas de lectura y escritura escolares. Esta contribución teórica es muy valiosa para el terreno educativo, ya que puede también las prácticas de literacidad escolar pueden estudiarse como espacios sociales, donde el aprendizaje circula en un entramado de interacciones y relaciones.

Bajo esta perspectiva sociocultural las literacidades no están desvinculadas, tanto la literacidad académica cuyo objetivo está determinado en un currículo, como la literacidad extraescolar que se desarrolla como un medio o recurso para aprender o un realizar propósitos personales o sociales específico. Dentro de sus finalidades es explorar las formas en qué la gente utiliza las prácticas de literacidad extraescolares, las cuales podrían fluir exitosamente al ámbito educativo, cómo se trasladan las prácticas de literacidad cotidiana de los estudiantes en su vida escolar. Esta movilización de prácticas incluye saberes, construcciones ideológicas que podrían promover el éxito escolar al garantizar que existiría un puente de aprendizaje entre los diferentes ámbitos o dominios de la literacidad.

Tanto para Ivanic y Satchwell (2007) las literacidades locales o de la vida cotidiana pueden ser un recurso potencial que contribuye a la vida escolar, su movilización y fluctuaciones en el ámbito educativo pueden generar prácticas de literacidad escolar más contextualizadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Esto no implicaría una transición total; sino un fluir de las prácticas de lectura y escritura cotidiana, porque siempre hay variaciones en el desplazamiento de un ámbito a otro. Es un proceso de transformación en el que no todo muta, algunas prácticas cambian y otras permanecen. Emergiendo un nuevo escenario que

configura nuevas interrelaciones sociales entre los artefactos culturales, los participantes, las finalidades, el espacio, la temporalidad y las prácticas.

Por lo tanto, las unidades de análisis de prácticas y eventos letrados están inmersas en este tránsito de las diferentes literacidades. Estas son descritas en esta investigación por ser parte fundamental del abordaje teórico y metodológico. A continuación se aborda el concepto central de la investigación prácticas de lectura y escritura en dos idiomas o “biliteracidad”.

La ubicación teórica del constructo de biliteracidad está ligada a la literacidad y por lo tanto está inmersa en la perspectiva sociocultural de los NEL; pero con el prefijo *bi*, que indica la convivencia u oposición de dos literacidades, hablar de una no necesariamente prescinde de la otra.

Existe una interrelación entre una y otra lengua, la construcción del aprendizaje en la lengua materna o primera lengua (L1) influye en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o viceversa lo que se ha aprendido en la L2 también tiene repercusiones en la L1. Con relación a esto Cummins se plantea el siguiente cuestionamiento:

¿Por qué el hecho de que sean diferentes la lengua familiar y la de la escuela proporciona altos niveles de bilingüismo funcional y de logros académicos en los niños de clase media mayoritaria y sin embargo, conduce a un dominio inadecuado de ambas lenguas, L1, L2, y a un resultado académico pobre en muchos niños de lenguas minoritarias? (1983, p. 37).

Para Cummins esta pregunta alude a situaciones particulares de contextos y uno de sus supuestos dados a este planteamiento es aludir a los factores socioculturales más que a los lingüísticos. Otros de los teóricos que argumenta respuesta a este cuestionamiento es Tucker (1977) cuando dice que los factores culturales, más que los pedagógicos, condicionarían de cierta manera la eficacia de las lenguas. Él alude a que en contextos locales donde la lengua

materna está desprestigiada por la comunidad en general, debido a que algunos maestros no son sensibles a las tradiciones y valores comunitarios por no pertenecer al mismo grupo étnico y en el que la familia no ejerce ninguna presión o interés por mantener la construcción del aprendizaje en la lengua y el uso de su lectoescritura y en el que la educación primaria no es una realidad, es aconsejable iniciar la escolaridad en su lengua vernácula. Pero en la contraparte, cuando la lengua familiar si es valorada y tiene alto prestigio, cuando los padres motivan activamente el aprendizaje de la lectoescritura y existen más probabilidades de éxito, es más apropiado empezar su escolaridad en su segunda lengua.

Más que estar de acuerdo si la L1 se debe de dar como lengua de instrucción en el currículo o viceversa si la L2 debería ser la lengua de dominio académico, se rescata para esta investigación la importancia que recalcan estos dos autores, de observar, analizar y reflexionar los contextos locales y los factores socioculturales donde se desarrolla programas de bilingüismo y existen prácticas de lectura y escritura en dos idiomas.

A esto alude Cummins como conclusión en su hipótesis de la interdependencia y del umbral, al decir que aunado a las diferencias entre lo oral y lo escrito en una lengua y otra, que las lenguas no están separadas, cada una sirve de apoyo y respaldo para la otra y que a pesar de la poca familiaridad que tengan los estudiantes con la L2, estos son capaces de usar y asimilar el lenguaje descontextualizado y a utilizar prácticas de lectura y escritura en ambas lenguas, dependiendo de los factores culturales que estén presentes en ese contexto particular.

No obstante, el desarrollo de la biliteracidad o prácticas de lectura y escritura en dos idiomas se ve también beneficiada en contextos plurilingües e interculturales en el que las tecnologías de la información y la comunicación pueden dar una plataforma de familiaridad con la L2 u

otras lenguas. Estas prácticas de biliteracidad se ven beneficiadas a través de la convivencia frecuente de ambas lenguas en diferentes situaciones, contextos e interacciones sociales.

El mundo cibernético y *online* nos proporciona abordajes diferentes de estas prácticas de lectura y escritura en dos idiomas y el sistema educativo se enfrenta a estas nuevas maneras de leer y escribir el mundo, no solo en una lengua, sino en varias. La exposición a varias lenguas está también emergiendo en las comunidades minorizadas bilingües a través del mundo digital. Y la biliteracidad es parte de la realidad de muchos contextos locales en México.

Desde el entorno educativo bilingüe existen varias percepciones de como nombrar a las lenguas como nativa, materna, primera lengua (L1), segunda lengua (L2), estas pueden ser de comunicación (al servir como recurso social y comunicativo) o de instrucción (al ser utilizada como medio para desarrollar el currículum educativo). Esto ha originado diversos debates teóricos en como nombrarlas, estos debates no son el objetivo central de esta investigación; pero para aclarar cómo se están pensando estos conceptos se expresa que para esta investigación se utiliza el término de lengua materna para referirnos a la lengua originaria de los estudiantes, la lengua que hablan cotidianamente en el seno familiar y el de segunda lengua a la lengua que utilizan los estudiantes en el currículo oficial del sistema educativo (Pattanayak, 2003).

Por otro lado el término biliteracidad también alude a las prácticas situadas de lectura y escritura bilingüe, para Vaish (2008) en la literatura lingüística se prefiere el término de biliteracidad a literacidad bilingüe. Desde esta investigación el constructo de biliteracidad es utilizado por el posicionamiento teórico metodológico que implica al seguir con la



perspectiva de los NEL de situar las prácticas de lectura y escritura en un contexto determinado y el uso de diferentes artefactos culturales que sirven de mediación a estas prácticas sociales.

Los artefactos culturales en la biliteracidad también son multimodales y pueden de acuerdo a Vaish ser bilingües o híbridos; ejemplos de hechos son los murales y letreros de las calles, los anuncios publicitarios, algunos libros de textos, etc. su esencia radica en combinar uno o más idiomas o maneras de ver el mundo en diferentes culturas e implica signos y representaciones simbólicas. Vaish hace la diferencia en los textos bilingües de los híbridos, haciendo alusión a estos últimos como de creación propia o personal en las prácticas de biliteracidad, son frecuentes en la vida cotidiana y no se rigen estrictamente a cánones académicos; sino a finalidades extraescolares, haciendo alusión a cambios de códigos lingüísticos sin adscribirse a las normas, fluyendo de manera natural, como lo hacen en la oralidad las personas bilingües, además de ser subcategorías de los textos bilingües.

El texto bilingüe está más conectado con la vida escolar y las normas establecidas para determinados códigos lingüísticos, aunque la hibridez característica del aprendizaje autónomo de los estudiantes no está totalmente desterrado, por ejemplo cuando los estudiantes toman notas personales de la clase en la segunda lengua; pero también con acotaciones en su lengua materna.

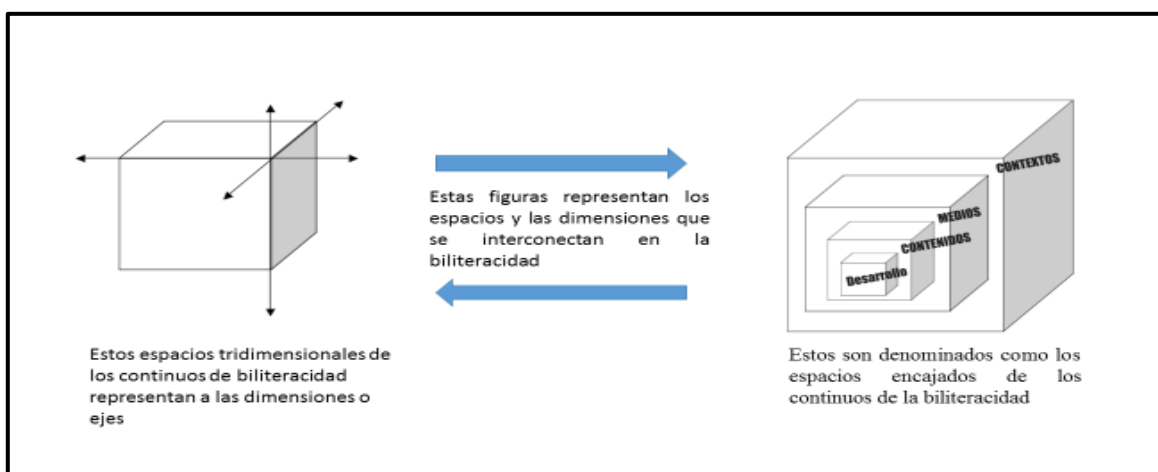
La utilización de estos textos en las prácticas de biliteracidad es muy frecuente en la vida cotidiana; pero más aún si las personas están inmersas en el mundo digital y analógico. Esto nos muestra como el horizonte de uso social de las prácticas de lectura y escritura en dos idiomas es amplio, diverso y complejo.

Para Hornberger (2009), la biliteracidad es definida como toda instancia en la que la comunicación ocurre en dos o más lenguas en torno a la lectura y escritura, su característica esencial es el uso de más de una lengua alrededor de algo escrito, esta puede ser una actividad, un momento determinado, un espacio escolar, una clase, un individuo, un contexto social y hasta un mundo.

De esta manera, el término biliteracy hace alusión a dos literacidades que se movilizan fluidamente en el habla, la lectura y la escritura. En esa alternancia el uso de dos o más lenguajes depende de los propósitos de los hablantes bilingües. La biliteracidad es también concebida de acuerdo a Martí-Jones y Jones (2000) como lectura y escritura en dos idiomas y desarrollan la noción para referirse a las prácticas de lectura y escritura multilingües en contextos multiculturales. Las prácticas de biliteracidad se refieren pues a la concepción cultural y formas de pensar y hacer lectura y escritura en contextos culturales bilingües.

Hornberger parte de estos referentes y propone un modelo como guía para la investigación de lenguas en contextos que son multilingües:

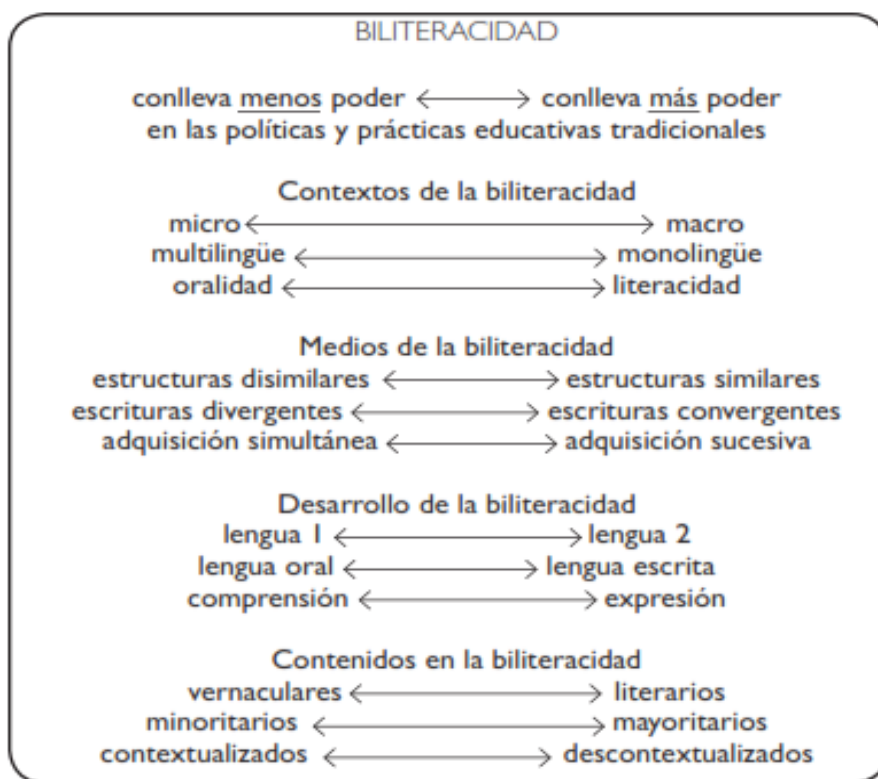
Figura 3. Modelo de biliteracidad y sus continuos.



Fuente: Elaboración propia, basado en el modelo de biliteracidad de Nancy Horberger (1990, p. 213).

El modelo nos muestra cuatro espacios tridimensionales y encajados, están compuestos por un conjunto arraigado de continuidad caracterizados por los medios, contextos, contenidos y desarrollo de la biliteracidad. Estos espacios multidimensionales están compuestos por 12 ejes en total y nos muestran constantemente las transferencias e interrelaciones dadas entre los espacios y las diversas dimensiones, trastocadas a través de los ejes. El concepto de *continuum* es utilizado por Hornberger para romper con las dicotomías que se acostumbran a crear cuando se habla de dos lenguas o más, distinciones a veces rígidas entre una lengua y otra, recurriendo a ambos polos de manera continua; y para resaltar la interrelación entre aristas extremos, es decir que todos los puntos del continuo se relacionan entre sí. (Hornberger, 1989, 1990, 2005, 2009).

Figura 4. Esquema de biliteracidad y sus continuos.



Fuente: Tomado del texto de Hornberger (2009, p. 99).

Este esquema plantea las relaciones e interacciones entre los continuos (los contextos, los medios, desarrollo, y contenidos de la bilingüidad), se plantea de manera dinámica, no estática ni dicotómica, en un ir y venir de continuidades y flujos, cuanto más los contextos de aprendizaje y los usos de la lectura y escritura en dos idiomas permitan que las personas puedan recurrir a todos los polos y continuidades de la bilingüidad, mayores posibilidades habrá de desarrollarla eficazmente (Hornberger 1989).

Grosjean (1992) concibe al bilingüismo desde una visión más holística y situada, al expresar que el bilingüe no es la suma de dos monolingües completos o incompletos sino un orador-oyente, único y específico. Las diferencias entre sus competencias lingüísticas en ambos idiomas variarán de acuerdo al contexto social que se desenvuelva la gente; de esta manera los niveles de actuación entre una lengua y otra, no depende de las habilidades lingüísticas sino de la situación o ámbito donde se desenvuelva la persona. Esto representa un intercambio natural de códigos lingüísticos pero también de relaciones sociales.

El individuo entonces interactúa constantemente con dos idiomas o más, determinado por el contexto sociocultural donde se desenvuelve. Esto implica no solo transitar en dos sistemas lingüísticos diferentes sino también en significaciones simbólicas que demarcan las culturas desde lo cultural y social en que se mueve. Es también el contacto y encuentro simétrico o asimétrico de lenguas y culturas

Por su parte, Siguan (2001) expresa que la coexistencia de dos lenguas o más, es un hecho social que implica tensiones, conflictos y dinámicas complejas que pueden aterrizar en alguna dirección, ya sea dominada o dominante en determinado momento o circunstancia. Por lo que los sistemas lingüísticos están implicados en sistemas socioculturales.

Desde la perspectiva sociocultural el tener prácticas de lectura y escritura en dos idiomas depende de las transiciones que haga la persona bilingüe en determinada situación, contexto o ámbito particular, esta nos hace pensar que no se puede estructurar prácticas de biliteracidad deterministas y acabadas.

Las personas en contextos bilingües utilizan ambas lenguas en la vida cotidiana para resolver una gran variedad de situaciones y con propósitos personales específicos, Para López y Sosa (2004) la biliteracidad es un hecho social que muchos inician a temprana edad fuera de los contextos escolares, lo que demarcan prácticas de lectura y escritura en dos idiomas.

Las experiencias de literacidad en dos lenguas están adheridas a factores socioculturales que son reflejados en los diferentes ámbitos o dominios donde se dan estas prácticas sociales.

La biliteracidad también contiene una función comunicativa y nos permite ver estas prácticas de lectura y escritura bilingüe como sucesos sociales emplazadas en determinados contextos, donde existen relaciones e interacciones sociales particulares. Estas prácticas para la gente adquieren significados en su uso cotidiano y su contexto real de aplicación, porque cumple a intereses, necesidades y propósitos específicos.

La biliteracidad en esta investigación parte de la significación de que a través de ella el individuo puede comprender el mundo y entenderlo en dos lenguas (la materna y la segunda lengua), no sólo se limita a que se lea y escriba en dos idiomas. Sino el desarrollo de dos literacidades: la literacidad del tseltal y la literacidad del español. Pero además se resignifica la importancia del lenguaje como parte inherente al ser humano. Maturana alude a que el lenguaje:

Se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales. Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan, y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro (2001, p. 40-41).

Por su parte, Giddens abona a esta percepción del lenguaje cuando dice que “El lenguaje... es una máquina del tiempo que permite la repetición de las prácticas sociales a lo largo de generaciones, al tiempo que hace también posible la diferenciación entre pasado, presente y futuro” (1997, p. 37). Y dentro de estas prácticas sociales se encuentran inmersos los procesos de literacidad y bilingüedad y los procesos de oralidad que también son parte significativa en cada lengua y que denota una forma de ver el mundo y un proceso cultural.

La cultura cobra vital importancia en el desarrollo en términos de igualdad de la bilingüedad, el diálogo en la interculturalidad, a partir del reconocimiento de la identidad propia, como hace referencia Hornberger en la entrevista realizada a Luis Enrique López:

La interculturalidad, tal y cual la planteamos desde un punto de vista más teórico inicialmente, a mediados de los años de 1970, no es posible implementarla si primero no hay una fase previa de reafirmación, o lo que un líder indígena me dijo en Guatemala, discutiendo sobre el esencialismo, un esencialismo estratégico... Antes de abrirse a la discusión respecto de la relación entre pueblos diversos, culturas diversas, identidades diversas, por la opresión colonial, hay primero una necesidad de reafirmarse como indígena antes de abrirse a la posibilidad de diálogo. Y eso lo dice claramente el líder indígena boliviano Froilán Condori. Él habla de intraculturalidad. Que primero es necesaria una etapa fuerte de intraculturalidad antes de poder pasar a dialogar. Él dice “no podemos hablar en pie de igualdad si siempre me han dicho que lo mío no sirve y lo otro es lo que sirve” (2009, p. 96).

La bilingüedad es un tema de relevancia social porque permite permear y distribuir equitativamente la igualdad desde el desarrollo humano del individuo en el bienestar social,

político, económico, cultural, educativo y personal. A través de la resignificación del proceso vivido en la bilingüidad se puede desarrollar la oportunidad de generar competencias lingüísticas que brinden herramientas al ser humano para acrecentar su potencial intelectual y el sentido humanístico, que le permitan transformar por ende su entorno, redefinir su propio yo con la cultura, el espacio, los procesos identitarios y su entorno natural.

La bilingüidad no solamente representa el dominio de dos lenguas, va más allá de comprender los procesos de lectura y escritura, altos niveles de comprensión lectora; está influenciada por factores extralingüísticos (significaciones culturales, sociales e identitarias que el ser humano adquiere desde su aprendizaje en la lengua materna, lenguaje corporal, emociones inmersas y reconfigura al adentrarse en una segunda lengua, en un proceso de diálogo, igualdad y respeto entre ambas lenguas).

La bilingüidad involucra a la construcción del entendimiento de nuestra forma de ver el mundo, nuestra actuación frente a él y la toma de decisiones. En el proceso de vivencia y construcción de esta doble literacidad se reflexiona que la política educativa intercultural y multilingüe desarrollada en las aulas de las escuelas de educación básica donde conviven dos lenguas, se da en una relación desigual y desde arriba, la lengua originaria es limitada por la lengua dominante, impuesta desde las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero también en la vida social, política, económica y cultural.

#### **2.2.2.1. Literacidad crítica/Bilingüidad crítica**

El desarrollo de la lectura y escritura basadas en prácticas de literacidad, requiere una literacidad crítica que fomente eventos de lectura y escritura, conectados a los usos sociales de los estudiantes y relacionados con los ámbitos escolares, familiares y comunitarios. “El

término literacidad crítica se refiere al desarrollo de todas las proficiencias de la literacidad a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas” (Feltés, 2017, p. 13).

La literacidad crítica es parte del enfoque sociocultural de la lectura y escritura. Además de ver necesarios los procesos cognitivos y metacognitivos para un aprendizaje significativo, retoma las prácticas sociales y culturales de las personas y sus usos sociales. Se sitúa en el territorio, en los saberes locales, se contextualiza y visibiliza a los estudiantes, les da voz para contar sus historias y los empodera a través de la conciencia crítica (Giroux, 2004). La literacidad crítica lucha contra el silencio de los pueblos oprimidos (Freire).

La biliteracidad crítica, significa desarrollar habilidades cognitivas desafiantes, como leer para comprender, escribir para comunicar, hablar para reflexionar y pensar en dos idiomas y además situar estas prácticas de lectura y escritura, al contexto social y cultural. La biliteracidad crítica es además situar todos estos aprendizajes a un contexto específico, a los saberes, historias de vida de los estudiantes y prácticas culturales locales (Giroux, 2004). Se trata de desarrollar todas estas proficiencias de biliteracidad “a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas” (Feltés, 2017, p. 13).

La biliteracidad crítica al ser situada, hace que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de pueblos originarios, sean realmente contextualizadas y pertinentes, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico y dar voz a las historias de los estudiantes. Giroux (2004) hace referencia a esta relación de práctica de lectura y escritura, situada al contexto sociocultural, al expresar que la biliteracidad crítica recupera las voces de los



oprimidos para empoderarlos, cuando se rescata sus saberes, sus historias y sus prácticas culturales. Feltes (2017) argumenta que:

... los estudiantes de pueblos originarios que tienen la oportunidad de desarrollar las proficiencias de la literacidad crítica en su lengua originaria y en español tienen más voz en la escuela y en sus comunidades, y tendrán más voz en la sociedad como adultos (p. 14).

Desarrollar la literacidad vernácula de manera crítica exige recuperar las prácticas culturales y sociales de los estudiantes en un currículum regional. Se tiene que partir de un replanteamiento curricular en las escuelas dirigidas a estudiantes de pueblos originarios y realizar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes y del sistema educativo con respecto a las prácticas de lectura y escritura.

#### **2.2.2.2. Las prácticas y eventos letrados**

La biliteracidad se sitúa entonces en sus prácticas de lectura y escritura, como unidades de análisis a las prácticas letradas culturalmente distintas en eventos letrados específicos.

Por lo que en las investigaciones de las prácticas de lectura y escritura en dos idiomas, se observan las interacciones de las prácticas letradas en dos lenguas en un contexto situado.

La noción de prácticas letradas se utiliza para señalar las formas culturales que impregnan a la literacidad y biliteracidad. Estas formas culturales no están aisladas, responden tanto a las estructuras de poder y sociales, así como a las interacciones sociales, las creencias, los valores, sentimientos y actitudes de las personas. Esto permite comprender la lectura y la escritura desde una mirada cultural. De esta manera el concepto de prácticas letradas se hace presente en las actitudes y experiencias que se tienen hacia y con la lectura y escritura en los sujetos mismos, esto permite que las personas asuman posicionamientos personales de la

sociedad en su conjunto y de sí mismas. Para analizar estas prácticas sociales demanda ir a las historias de vida de los sujetos y a su vida social (Zárate; González y Flórez, 2015, p. 166-167).

En contextos bilingües la noción de práctica letrada se extiende a prácticas letradas en dos idiomas, que es un constructo social que ayuda a entender mejor las prácticas de biliteracidad.

Las prácticas letradas están dadas por elementos implícitos y explícitos que se reflejan en las actividades donde se sitúan las prácticas sociales. Estas continuamente se intersectan y vinculan entre la lengua materna y la segunda lengua. Estos desplazamientos generan la participación y diferentes roles de las personas, así como percepciones personales de ver el mundo y las formas de cómo, cuándo, con quién y dónde se realizan las prácticas de biliteracidad.

Las prácticas letradas de lectura y la escritura en dos idiomas se ajustan a distintos contextos, propósitos, usos y valoraciones, dan cuenta de cómo transitan, fluyen, conectan e interconectan la lengua materna y la segunda lengua por medio de los eventos letrados en dos idiomas, que son la manifestación concreta de cada una de estas prácticas.

En las prácticas de biliteracidad las lenguas están en un constante contacto, transferencias, transacciones o adiciones y son determinadas por los participantes; pero también por las instituciones sociales de las que las personas forman parte y ocupan una posición en esa estructura social.

Las prácticas letradas en dos idiomas, son desarrolladas en ciertos ámbitos o dominios con ciertas comunidades de práctica. Para Wenger (2001) estas comunidades de práctica están formadas por un grupo de individuos que comparten valores, intereses, propósitos,

compromisos y actividades a fines, que en sus relaciones e interacciones con otras comunidades de práctica, denotan recursos históricos y sociales, perspectivas compartidas o diferenciadas en la colectividad y marcos de referencias.

En estas prácticas letradas en dos idiomas, no solamente se articulan procesos internos sino también de carácter social que vinculan a la gente con otras personas. Que además incluyen conocimientos, construcciones sociales, sentimientos, identidades, creencias, ideologías y percepciones sociales y culturales (Barton y Hamilton, 2004). Aquí se enlaza lo individual y lo social, respondiendo a fines específicos, pero que traspasa a prácticas sociales más amplias.

Las prácticas letradas de biliteracidad se vuelven concretas en los eventos letrados en dos idiomas y estos pueden ser determinados por los ámbitos o dominios donde se desarrollen, los contextos, la textualidad y las intencionalidades de los participantes.

Ahora bien, los eventos letrados son situaciones en el que la lectura y escritura es fundamental para la naturaleza de las interacciones entre los participantes y para sus procesos interpretativos; es una evidencia empírica que guarda marcas culturales y concepciones identitarias e ideologías que se reflejan en la sociedad y el individuo. Como actividades sociales y culturales juegan un rol relevante para la construcción de acuerdos tanto en las prácticas orales como escritas. Implica saber cómo son producidos y usados los textos en la vida cotidiana de las personas (Zárate; González y Flórez, 2015).

Los aspectos visibles de la biliteracidad son dados muchas veces en estos eventos letrados en dos idiomas, porque ahí se encuentra presente a través no solo de las actividades, sino de las

interconexiones con los textos ya sea multimodales, letrados, biletados o híbridos y los participantes.

La bilitaridad no es la misma en todos los contextos, esta tiene a variar de acuerdo a los usos y las valoraciones que la gente hace de una lengua u otra. De esta manera las prácticas letradas en dos idiomas, también varían dependiendo de las múltiples interacciones que realicen las personas bilingües, las actividades sociales que realicen, los usos e ideologías que se establecen en las relaciones de poder dadas en la diversidad de contextos y ámbitos.

Estas prácticas de lectura y escritura en dos idiomas, están fluctuando desde los nuevos escenarios y parámetros de la sociedad de la información debido que la literacidad digital es parte de un movimiento amplio que va más allá de los formatos establecidos, los lenguajes, las modernas tecnologías y los nuevos artefactos culturales, que está contribuyendo a nuevas construcciones de conocimiento y a nuevas miradas de ver el mundo; así como a la formación de ciudadanos del siglo XXI que traspasan fronteras socioculturales de manera rizomática e híbrida y que son parte de las nuevas mallas sociales.

La lectura y escritura en estas sociedades son parte del tejido social y representa manifestaciones alternativas que construyen nuevos espacios de interacción, además de la circulación, apropiación y procesamiento que está implicado en la generación y construcción del conocimiento.

Las prácticas de lectura y escritura en dos idiomas se combinan: desde la lectura en papel hasta la textualidad virtual de los celulares, ordenadores portátiles, tabletas, e-book, cajeros automáticos, correspondencia electrónica, los videojuegos, las videoconferencias,

documentales, redes sociales, espectáculos culturales, entre muchos. Lo portátil, lo fijo y lo multimodal se conjugan para recrear escenarios diversos y cambiantes (Kress, 2003).

Todo está cambiando y mutando y también las relaciones con los otros. Para Barton y Lee (2013), la vida contemporánea está cambiando muchas dimensiones de la esfera humana que están ligados a cambios sociales y que repercuten en el lenguaje y las prácticas de biliteracidad no quedan exentas a este proceso.

### **2.3. La biliteracidad desde los entramados locales y globales**

Las relaciones dadas entre lo local y lo global hablan de las desigualdades e inequidades que se viven en las regiones bilingües o multilingües, donde una lengua en su mayoría es la dominante y la de mayor aprecio social; derivado de los factores exógenos como las políticas establecidas por los Estados-Federales al establecer los modos de vida y requerimientos oficiales, legales, educativos, etcétera, en la lengua oficial o en los procesos de globalización determinadas en función a estrategias de marketing la lengua dominante en las relaciones comerciales.

Delors (2007) nos habla de estas relaciones de conflicto que se generan dentro de la cultura y las tradiciones entre los pueblos al manifestar que lo universal y lo que se considera singular están en constante tensión, la mundialización de la cultura avanza; pero aún es parcial, esto parece inevitable arrastrando riesgos y promesas; sin embargo los individuos tienen interferencia y potencial en estas relaciones de lo local a lo global y posicionarnos en una visión determinista de cultura global deja de ver los movimientos locales internos que expresan ya sea resistencia o adherencia en mayor o menor medida.

Para Castells (1994), la globalización no significa el fin de las diferencias, y tampoco el reconocimiento de esas diferencias significa que las fuerzas globales sean irrelevantes. La interconexión de estos dos procesos son los que definen la condición de la postmodernidad. Por su parte, Kindgard (2004) recalca que la relación en pugna entre grupos económicos globales (externos) y el autonomismo local (internos), forma colisiones de intereses dentro de distintas regiones y los intereses globales, en este proceso existen interpretaciones particulares de los procesos regionales que también recurren a las interacciones entre lo local, lo nacional y lo global para favorecer un análisis cada vez más profundo y crítico.

Ferrero (2006) llama a este proceso de interacción local-global como glocal y se materializa en espacios físicos concretos. Estas transformaciones en el aspecto cultural también son inherentes a la lengua materna de cada pueblo y por ende a sus procesos identitarios, se confluyen fuerzas endógenas que buscan la preservación de sus identidades a través de su lengua originaria y factores exógenos que demarcan procesos globales cada día más absorbentes.

Las relaciones que se establecen a través de las prácticas de lectura y escritura ya sea en lengua originaria o una segunda lengua nos muestran una visión integradora de estas pugnas locales y globales, la perspectiva sociocultural de la bilingüidad también nos demarca estos entramados desde un contexto situado.

Desde la nueva perspectiva de los NEL, se piensa en estas relaciones glocales desde como las prácticas de lectura y escritura no se suscriben solo al análisis de las relaciones internas de una comunidad local, sino también a las relaciones que se dan desde la distancia, en lo

global y que están presentes invisible o visiblemente en las prácticas sociales de los contextos particulares.

Esto nos permite no perder de vista que la perspectiva de los NEL ha transitado a una visión holística e integradora de cómo ve a las prácticas de literacidad. El enfoque de biliteracidad de esta investigación promueve la inclusión social, el aprecio intercultural, relaciones que fluctúen en la equidad, para abrir espacios para observar lo local y apostar por una educación liberadora que confluya en la realidad vivida por los individuos. Sin embargo no queda anclada a una visión determinista de la vida local, como una sociedad cerrada y etnocéntrica que no reconoce los flujos internos y externos de la globalidad, más bien busca destacar la hibridez que se da no sólo en el pegamento social, sino también en las prácticas de lectura y escritura.

El reconocimiento de esta hibridación se encuentra en el corazón del enfoque de los NLS, entre las prácticas locales y globales de la lectura y escritura. Autores como Collins y Blot (2003) agregan una perspectiva amplia a este enfoque sociocultural al reiterar que las descripciones de la lectura y escritura deben ir más allá de descripciones locales, en el que se aborden también cuestiones generales de la teoría y la práctica. Como el hecho de cuestionar por que los estereotipos dominantes en la lectura y escritura son tan defectuosos, las dicotomías entre lo oral y lo escrito y otros debates intelectuales que parten de una visión crítica e integral de los NEL.

Los casos históricos y etnográficos han sido para mostrar la gama de matices que posee la literacidad, logrado a través de un trabajo de demarcación en contextos específicos y estudios de casos. Tal comprensión tiene un valor intelectual más general que obliga a explorar los

matices distantes a ese contexto local. Los NEL han dado pasos agigantados en proponer una salida del *impase* universalista/particularista.

En las relaciones de texto, identidad y poder (Brandt, 2001), las identidades en las prácticas sociales también vinculan el NLS a una teoría social más amplia Bartlett y Holland (2002). Ellos proponen una ampliación del espacio de las prácticas de lectura y escritura, aprovechando las innovaciones de la escuela cultural de psicología, historia sociocultural y teoría de la práctica social Street (2003).

Maybin (2000) realiza la reconstrucción de la "Intertextualidad" de Bakhtin con respecto a las prácticas de lectura y escritura situada, vincula a los NEL a líneas más amplias de la teoría crítica-social, como las nociones de intertextualidad, el análisis del discurso y las nociones de discurso de Foucault, para articular críticamente los discursos que intersectan y fluyen dinámicamente en las prácticas de lectura y escritura de las actividades diaria de las personas.

Gee (2000) sobre pasa la mirada la visión individualista y rescatando el enfoque situado de las literacidades a movimientos más amplios que enmarcan y permiten ver las interacciones sociales en un plano glocal.

Todas estas transformaciones en los NEL apuntan a vincular los procesos locales a una amplia teoría internacional Janks (2000) y dirigirse a repensar las prácticas de lectura y escritura en una perspectiva sociocultural crítica que toma en cuenta los contextos locales y sus relaciones de poder y dominación al interior, al exterior y lo global.

Y que tienen sus propias implosiones a nivel local, desde la vinculación de lo pedagógico y lo cotidiana en las prácticas de biliteracidad y que también están interrelacionadas con las políticas internacionales.



## **CAPÍTULO III**

### **La biliteracidad en el ámbito educativo de México**

## CAPÍTULO III

### **3. La bilingüedad en el ámbito educativo de México**

El siguiente capítulo ofrece un recorrido de cómo se sitúa la bilingüedad en el plano internacional, nacional y local en las políticas educativas.

#### **3.1. Los antecedentes: Políticas educativas en México orientadas a estudiantes de pueblos originarios.**

A partir de la emergencia del siglo XXI, el mundo ha cambiado su configuración, apareciendo en el escenario el fenómeno de globalización, lo cual ha suscitado múltiples interrelaciones entre diferentes pueblos, dando lugar a nuevos procesos culturales, lingüísticos, económicos, sociales, políticos y educativos. Para Touraine, (2005) la tendencia de la globalización ha sido diversificar y arraigar las diferencias locales y culturales, más que homogenizar culturalmente al mundo. Gimeno enfatiza que:

Lo que hoy se reconoce como el fenómeno de la globalización acelera procesos existentes en la dinámica de las culturas, adquiriendo nuevas dimensiones. La comunicación entre las culturas, la adopción y absorción de elementos culturales procedentes de otros, en ocasiones su imposición, la universalización de ciertas pautas de pensamiento y de comportamiento civilizatorios o la confrontación entre culturas distintas no son nuevos, sino que constituyen algo esencial en la tradición e historia de cada pueblo, así como también una dinámica permanente en los individuos. No sólo el mundo es multicultural-diverso-, sino también cada cultura y cada individuo culturalizado en cualquiera de ellas (2005, p. 31).

A partir de esta aceleración de los procesos y las dinámicas sociales que se interconectan en estos procesos, el mundo y el individuo se vuelve más diverso culturalmente.

Las visiones hegemónicas de ver el mundo entran en crisis y la visión de la diversidad, surge la idea de lo único y homogéneo empieza a disolverse por lo diferente y heterogéneo. En esta demarcación prorrumpen proyectos alternativos de índole local o global, desde una mirada que enfoca la diversidad e interculturalidad.

En América Latina se empieza a establecer la tendencia de atender la diversidad cultural, a partir de reconocimientos jurídicos y la necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales. De confrontar el racismo, la discriminación y la exclusión, formación de ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

La interculturalidad parte de estas metas. Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, no se reduce al contacto; sino al intercambio equitativo y en condiciones de igualdad. Walsh refiere a la interculturalidad como un proceso en construcción constante en el que las relaciones entre personas, conocimientos, grupos, tradiciones y valores distintos deberían estar orientados a generar, construir y propiciar el respeto mutuo, el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, más allá de las diferencias sociales y culturales. Este proceso permanente también es entre e inter comunicación y aprendizaje. La interculturalidad en sí intenta romper con la dicotomía de la historia hegemónica de la cultura que domina y la subordinada, colocando en el mismo nivel las identidades tradicionalmente excluidas y crear en la vida cotidiana, una convivencia de legitimidad y respeto entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2000). Pero también representa una realidad dinámica, que se construye y es continua:

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un

proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/ indígenas. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo – no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad– de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos – indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc. - relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2000, pp. 7-8).

En México hablar de educación intercultural nos remite a reflexionar sobre las razones e intereses que se conjugan en las políticas educativas mexicanas para incorporar este concepto al sistema educativo; pero sobre todo a la educación Intercultural Bilingüe que se brinda a los grupos originarios en el país.

El término intercultural en el contexto mexicano solo se remite a las escuelas que tienen estudiantes indígenas, aunque dentro de estas escuelas solo existan estudiantes del mismo grupo étnico, el concepto de interculturalidad ha sido mal aplicado en la política educativa mexicana y no se refleja en una política que apueste por la incorporación del concepto a los diversos grupos étnicos, mestizos o no mestizos, migrantes y no migrantes, en la educación impartida a los mexicanos. Dicen Intercultural a una escuela que tiene niños y niñas indígenas, aún cuando todos son del mismo grupo étnico.

De acuerdo a (Bensasson, 2013), el concepto de Interculturalidad tiene sus raíces más arraigadas en Europa y Estados Unidos, partiendo de la necesidad de integrar a cierto grupo de población como lo son los inmigrantes, propagándose después a las naciones latinoamericanas. Posteriormente, fue introducida a México en el ámbito educativo, debido a las exigencias desde los planos internacional y nacional con respecto a los derechos colectivos que deberían gozar los pueblos originarios.

Pensar en interculturalidad en México, nos lleva a reflexionar sobre la diversidad de culturas en nuestro país y que han estado políticamente atendidas de manera asimétrica, “la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2006, p. 4). Al surgir la necesidad de establecer un trato más justo y equitativo para los grupos originarios, Bensasson expresa que estos grupos pertenecientes a la cultura no dominante han sido calificados de forma masificante como indígenas, reflejando el desprecio del que son objeto, partiendo de ahí la premisa de enfocar hacia ellos una educación intercultural, que no afecte a la población mayoritaria, por lo que argumenta críticamente que la interculturalidad no debería ser solamente para indígenas; sino para todos.

Bensasson exhorta a un replanteamiento de nuestra identidad nacional para la viabilidad de las políticas interculturales, que sobrellevaría importantes cambios en el terreno social, expresado en múltiples aspectos; pues la inclusión de las poblaciones indígenas marginadas implica en gran medida la revalorización de sus lenguas y, por ende, de su identidad y cultura. Propone que es necesario que se generen espacios de análisis y reflexión sobre nuestra realidad histórica y nuestro presente en relación a nuestra sociedad multilingüe y pluriétnica, con y también con la población mestiza, incluyendo el conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestros pueblos que nos conforman como Nación (2013, p. 50)

La forma de concebir la interculturalidad, nos lleva a procesos diferenciados dentro de la educación impartida en México y a la reflexión de diversas posturas. Se propone como algo en construcción, al decir que entendida críticamente aún no existe, es algo por construir, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente, en el que está presente la

relación y negociación entre y en condiciones de igualdad, simetría, equidad, respeto y legitimidad.

Por lo tanto, el posicionamiento, entendimiento y construcción como un proyecto político, ético, social y epistémico de saberes y conocimientos es muy importante para expresar la necesidad de transitar en un cambio de las relaciones, estructuras, dispositivos y condiciones de poder que mantienen la desigualdad social, inferiorización, racialización y discriminación. En consecuencia, el proyecto no simplemente debe reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas; sino implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder. Debe ser un reto, un proceso, proyecto y propuesta para (re) conceptualizar y (re) fundar estructuras sociales epistémicas y de existencias que pongan en escena y en relación equitativa, lógicas, prácticas y modos culturales diversos del pensar, sentir, actuar y vivir (Walsh, 2000).

Es por eso que esta investigadora menciona la importancia de partir del concepto de interculturalidad como una propuesta de la sociedad y proyecto político que retome la dimensión ética y social, para formar una sociedad racialmente distinta. Maturana (2001) distingue que “sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social” pp. 19-20) y “La tolerancia es una negación postergada. Tolerar es decir que el otro está equivocado, dejándole estar por un tiempo” (Maturana, 2001, p. 33). Por otra parte, Schmelkes (2003) señala que “La interculturalidad... quiere ir más allá de la multiculturalidad... Se pueden generar relaciones de segregación y de discriminación cuando simplemente existe una realidad multicultural... la interculturalidad asume la diferencia... supone una relación, incluye comprensión y respeto entre las culturas” pp. 1-2.

Bajo estos preceptos, la interculturalidad se tiene que dar y vivir en espacios de reflexión y entendimiento mutuo y desde la diferencia crear una manera distinta de vivir y relacionarse como sociedad.

Para situar el recorrido en México acerca de la interculturalidad y su repercusión en el terreno educativo, hago alusión a lo que expresa Ahuja, S. et al (2004); La interculturalidad nace del reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica, situada a los procesos históricos de cada región del mundo. Para México, su proyecto nacional del siglo XX, caminó por diversas políticas sociales. Los pueblos originarios fueron los que más padecieron desigualdades, a raíz de la implementación de estas políticas sociales, en un lapso de varios siglos. Se les impuso el integrarse, incorporarse a la vida social y nacional del país, por medio de la asimilación a la cultura nacional, en deterioro de su propia identidad lingüística y cultural.

En el ámbito educativo, la política educativa se enfocó a la castellanización coercitiva, se prohibió utilizar las lenguas indígenas en las escuelas. Se impulsó la educación indígena, destinada a los pueblos originarios. Esta ha concurrido por tres momentos históricos; el primer momento se desarrolló en el periodo de 1950-1980 y se enfocó en alfabetizar en lenguas originarias con la finalidad de castellanizar. El segundo momento histórico tiene como precedente el movimiento indígena de la década de 1970, esto involucró la toma de consciencia de los propios docentes bilingües, se logra que la Secretaría de Educación Pública incorporé en su programa educativo a la educación bilingüe bicultural en el periodo 1980-1990, que plantea el desarrollo equilibrado de la lengua originaria y el español, da a conocer la cultura indígena a la par de la cultura nacional. El tercer momento concierne a la última década del siglo XX, aquí se plantea el cambio a la educación Intercultural Bilingüe.

Esta fase histórica tuvo como respuesta el promover la educación indígena para los Estados, municipios y comunidades indígenas, ya que el Sistema Educativo privilegiaba el carácter monolingüe y monocultural para todo el país y se ignoraban las necesidades particulares de cada territorio. Este proceso de inicio y desarrollo ha transitado por diferentes etapas. En los años presidenciales de Lázaro Cárdenas, aún con su preocupación hacia la educación indígena da muestras de que es necesaria la homogeneización de la cultura y del idioma para lograr el nacionalismo como proyecto de la Nación, “durante la presidencia de Cárdenas se percibe un giro de la castellanización directa hacia los primeros intentos de implementar una educación bilingüe...se sustituye el "programa de sumersión" mediante castellanización directa por un "programa de transición" (Dietz, 1999, p. 46), es decir, utilizar la lengua materna de los pueblos indígenas para castellanizar de manera indirecta. Martínez puntualiza que:

En 1939, surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. El gobierno cardenista, por primera vez, reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (esencia de la integración) (2011, p. 2).

Este método oculto sigue estando presente en la gran mayoría de escuelas bilingües del país, la transición como estrategia para castellanizar, la gran mayoría de las escuelas bilingües, utilizan la lengua originaria solo como una asignatura más del curriculum, y la lengua indígena es utilizada como traducción de los contenidos en español, no como instrumento académico escolar y la evidencia muestra que la EIB termina en el nivel de primaria y al ingresar a la escuela secundaria, los estudiantes de pueblos originarios se olvidan de su lengua materna y continúan con su proceso de castellanización, desplazamiento lingüístico de la



lengua materna, identidad y cultura propia. Feltes (2017) nos muestra este mismo escenario al señalar que:

Otra situación que evidencia la elección de la SEP/DGEI de un programa educativo de *transición* para las escuelas mexicanas que atienden a estudiantes de pueblos originarios es que actualmente se trunca la educación bilingüe después de la educación primaria en todo el país. En las aulas de las escuelas secundarias de todo México, los estudiantes de pueblos originarios reciben el mensaje claro de que la lengua legítima de la producción académica es el español, y que su lengua originaria no tiene lugar en los niveles más avanzados del sistema educativo (p. 10).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de nuestro país, oficializó en 1982 la Educación Bilingüe Bicultural, instituyendo la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas y tomando al español como segunda lengua. En 1992, México se reconoció como un país pluricultural, Art. 2 “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992). A partir de 1997, la educación primaria indígena vive el tránsito de denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe (EIB), en el año 2001 es creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe para contribuir a mejorar la calidad de la educación a través de la incorporación del enfoque intercultural a todos los niveles educativos (Schmelkes, 2004). El Art. 11 “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural... se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003).

Este reconocimiento a los derechos lingüísticos y la pluralidad en nuestro país, adquiere nuevas implicaciones y responsabilidades para el Estado y sobre todo para el Sistema

Educativo Mexicano. De acuerdo al Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2015, en México dentro de las políticas educativas se ha retomado a la EIB en los diferentes niveles educativos, especialmente en la reforma educativa nacional; sin embargo aún quedan elementos pendientes para un modelo intercultural bilingüe que aterrice a la educación básica dentro de los estados y que promueva una interculturalidad horizontal entre, desde y con los pueblos indígenas.

El ámbito educativo es uno de los contextos esenciales de promoción de la interculturalidad, Walsh refiere que “es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (2000, p. 15). Entendido esto es necesario rebasar no solamente en ideas, la oferta pública que realiza el Estado Mexicano a través de la EIB, no como la imposición de un modelo para los pobres y de menor calidad ofertado a los grupos minorizados bilingües “para los indígenas”, cuyo centro es una política indigenista.

Haro y Vélez (1997), señalan que en esta nueva construcción de interculturalidad también se debe dar paso a la visibilidad de los otros actores que están inmersos y a los que la política intercultural deja de lado, incluyendo su lengua y sus saberes locales. Estos autores apelan a que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros; es decir el saber formal y el saber tradicional, deben dialogar en los mismos términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto, esto quiere decir que no solamente los actores débiles es decir los grupos minorizados deberían estar obligados a conocer la cultura, las lenguas, las costumbres y los códigos de comportamiento de los actores dominantes o grupos mayoritarios, sino también los actores dominantes deberían estar implicados en este

conocimiento de manera mutua. Es preciso entonces que las culturas implicadas en el proceso educativo se conozcan y difundan en términos equitativos con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros, esto también exige contemplar en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; y requiere factibilizar la enseñanza con metodologías adecuadas y diversas, con recursos funcionales para una realidad pluricultural.

El reconocimiento del otro no basta, en el plano educativo es necesario además que las prácticas pedagógicas tomen en cuenta la diversidad cultural del país, incluidos sus saberes locales, sus formas de vida, ideologías y organización social; para no reducir a la EIB como un modelo de asimilación de la cultura de los grupos originarios a la cultura de los grupos dominantes.

La interculturalidad requiere una postura crítica desde el espacio local donde se viva, ejerza y sitúe, debe partir de los encuentros y desencuentros, reconociendo sus fortalezas y debilidades como proceso integral y dinámico. Walsh menciona que no basta encauzar al proceso de la interculturalidad solamente en la cuestión de actitudes y afectos como el camino más fácil, menos conflictivo, el más usado para orientar la educación de los niños y jóvenes, para la formación docente, su capacitación y desarrollo de materiales, al limitar a la interculturalidad a la relación individual y personal, que deja de lado la idea de que también es un proceso social y político, cognitivo y procedimental, de capacidades, habilidades y destrezas. Esto implica dejar el casamiento romántico y dual de interculturalidad-armonía, es aceptar que es parte de una realidad compleja, lleno de reticencias y resistencias, de luchas individuales y también grupales.

Si se parte de la idea de que la política educativa tiene que transitar a una mirada incluyente de los grupos minorizados, es necesario entonces cambiar prácticas dentro de las políticas educativas que afectan de manera notable a la posibilidad de inserción de los saberes locales de los grupos dominados. Esta reflexión también es abordada por María de Ibarrola cuando hace mención que:

En la Ley General de Educación se definieron rubros muy importantes para la redistribución de las funciones educativas entre la federación, los estados y los municipios... a la federación le corresponde de manera exclusiva determinar los planes y programas de estudio para la primaria, la secundaria (después se introdujo el preescolar)... establecer el calendario escolar; elaborar y mantener actualizados los libros de textos gratuitos y autorizar el uso de otros (2012, p. 22).

Este proceso de centralización y monopolización de los contenidos curriculares, planes y programas y libros de texto, devela una situación de desventaja y de discriminación indirecta para los grupos originarios, Torres discute este hecho cuando argumenta que:

Las actitudes de racismo y discriminación se suelen disimular también recurriendo a descripciones dominadas por estereotipos, silenciamiento de acontecimientos históricos, socioeconómicos y culturales. Una muestra de la política de racismo y discriminación patente en la mayoría de los libros de texto son las descripciones y calificativos con los que se etiquetan invasiones coloniales y expoliaciones de recursos naturales de numerosos pueblos del Tercer Mundo (2000, p. 139).

Él también explica que cuando se analizan a detalle los contenidos curriculares de las propuestas curriculares en la mayoría de las instituciones educativas, se aprecia la presencia abusiva de las culturas hegemónicas, que han silenciando a los voces olvidadas de los grupos sociales marginados y/o minorizados que no disponen de estructuras de poder importantes, además de ser estereotipados y deformados. Basta revisar los libros de textos para identificar ideas racistas hacia los grupos originarios, se ensalsa a la cultura occidental como la salvadora

de estos grupos minorizados, de rescatar a través de la “civilización” a los primitivos, a los que se les impone la “verdadera religión”. Difícilmente se ven contenidos críticos y de análisis sobre la explotación, violencia, dominio, esclavitud, invasión y colonización de los territorios indígenas. Por lo que Torres (2000) sugiere la necesidad de construir prácticas educativas reflexivas en la que los y las estudiantes desenmascaren las dinámicas históricas, semióticas y políticas que condicionan de alguna manera nuestras percepciones y formas de intervención en la realidad.

Otras reflexiones en torno a las políticas públicas ofertadas a grupos minorizados y comunidades marginadas y rurales, dejan a la vista la escasa partida presupuestal destinada a estos grupos y la insuficiencia de recursos. María de Ibarrola hace referencia a que:

La insuficiencia de los recursos se observa no solamente en la magnitud de las partidas presupuestales sino en varias de las medidas tomadas, entre ellas el incremento de las oportunidades en secundaria y media superior, el cual se ha basado en las opciones a distancia (telesecundarias, video y telebachilleratos)...si bien resultan mucho más económicas...esto no se ha visto compensado con gastos necesarios para mejorar los materiales pedagógicos de operación y los apoyos externos que requieren las modalidades...lo cual se refleja en los resultados todavía más deficitarios de los estudiantes de estas modalidades en las pruebas de rendimiento (Ibid, p. 24).

Como reflexiones finales se abren cuestionamientos como puntos de partida en una discusión de análisis que oriente nuevas posibilidades hacia la construcción de una Educación Intercultural Bilingüe que tome en cuenta las políticas de desarrollo comunitario indígena y se abra un diálogo entre las políticas externas y los usos y costumbres de las comunidades indígenas, al generar el intercambio de ideas entre las autoridades educativas y los docentes bilingües, así como representantes de los pueblos indígenas para elaborar un nuevo currículum escolar pertinente, que incorpore procesos de interculturalidad y bilingüismo que

contribuyan al desarrollo pleno de los pueblos tradicionales, sin procesos de discriminación e inequidad.

Es necesario cuestionar y plantearse nuevas interrogantes que sean un punto de partida para iniciar la construcción de una Educación Intercultural Bilingüe pertinente y situada, por lo que a continuación se ponen sobre el debate las siguientes interpelaciones:

¿Qué planteamientos deberían estar implícitos en la Ley General de Educación para dar garantía plena a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios?

¿Qué retos implicaría en la política de EIB actual incorporar la cosmovisión indígena de los estudiantes de los pueblos originarios en su lengua indígena y atender a los aprendizajes que la vida comunitaria indígena espera que sean atendidos?

### **3.2. La Educación Intercultural Bilingüe en México**

En México al igual que muchos otros países del mundo, el reconocimiento a la multiculturalidad y al plurilingüismo hizo establecer las bases para la instalación dentro del sistema educativo el concepto de lo intercultural, al hacer una transición de lo bicultural hacia lo intercultural.

Walsh (2000) nos refiere ciertas distinciones entre estos dos conceptos en la siguiente tabla:

Figura 5. La distinción entre las perspectivas biculturales e interculturales.

Perspectiva bicultural	Perspectiva intercultural
Se institucionaliza en América Latina en los setenta en el contexto de indigenismo y la emergencia de movimientos etnopolíticos.	Se desarrolla a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos dentro de una perspectiva de reproducción cultural ampliada y de apropiación cultural.

Se vincula con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno.	Se vincula con una concepción interactiva de la cultura. Se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual, además de las prácticas y relaciones actuales del colonialismo interno.
Correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Se les atribuyen cualidades exclusivas y esencialistas.	Se atiende cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y se consideran como fenómenos interactuantes y procesuales.
Se asigna un papel emblemático a las lenguas y culturas en la escuela, que generalmente sustituye el potencial pedagógico de las mismas.	Se distingue la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas y se ponen en juego en el proceso educativo.
Presenta dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela; plantea conflictos muchas veces sin resolución entre lo propio y lo ajeno y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura; propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas.	Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, ajenos y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
Ha propiciado una perspectiva de “agregación” en el diseño curricular: currículo general más contenidos propios, étnicos, etc.	Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños.
Plantea dilemas acerca de la posibilidad de incorporar ideas innovadoras y, por tanto, predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales.	Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
Las lenguas indígenas se usan generalmente como puente y cuando se aplican para la enseñanza de la lecto-escritura se emplea una concepción tradicional de la alfabetización.	Énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo. Las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso especialmente en los aspectos semánticos.

Fuente: Tomado del texto de Walsh (2000).

Estas diferencias de los términos bicultural e intercultural fueron acuñados al contexto educativo, especialmente en la educación bilingüe. Cada uno responde a un propósito. Desde el uso del término bicultural se plantea en la política nacional mexicana una salida de atención a los pueblos originarios, pero con la intención de utilizar las lenguas indígenas como puente para la castellanización y una perspectiva de agregación de los contenidos locales al currículo oficial y se observaba a la propuesta educativa nacional en dos bloques, es decir dos mundos, los dominantes y los dominados.

A diferencia del término bicultural, el uso del término intercultural demandaba la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad que promovieran visiones no discriminatorias y la visibilidad y oficialización de las lenguas indígenas. En los diversos países que se ha desarrollado este concepto como parte de las políticas educativas responden a diferentes intereses. En México se incorporó a la educación bilingüe y en su aplicación ha sido reflejo de la condición de marginalización lingüística y culturas de las comunidades indígenas.

La educación intercultural en México ha sido inmersa en teoría, en las políticas educativas de grupos originarios donde el bilingüismo y plurilingüismo se viven de manera más acentuada. Muchos estudiantes en nuestro país y en el Estado de Chiapas son bilingües o trilingües y pluriculturales. La educación intercultural bilingüe hace referencia a la oferta educativa ofrecida a estudiantes que están en contacto y practican al mismo tiempo con dos lenguas o más y puedan participar activamente en diferentes culturas desde la escuela pública. La EIB contempla como metas a la interculturalidad y el bilingüismo, esto solamente se dice en el discurso. En la práctica, importa la “interculturalidad” que se ha traducido a la “asimilación” por muchos actores, incluyendo la mayoría de los maestros; ya que en la gran



mayoría de los casos, se encargan de reproducir los valores hegemónicos del mundo occidental. Esta interculturalidad está impregnada de asimetrías y racismos, relaciones de poder hegemónicas a través de los contenidos escolares, las prácticas pedagógicas, las actitudes de racismo, los planes y programas y en las estructuras. Este racismo que se reproduce y “se incrusta en las estructuras, en las leyes, en los reglamentos, en las formas ordinarias de operar y de relacionarse de instituciones y personas” (Schmelkes, 2013, p. 6).

De manera simple, se puede definir al bilingüismo como la habilidad para expresarse en dos lenguas; pero el término es más complejo de lo que parece. Skutnabb-Kangas y Cummins (1988) señala la complejidad de este concepto especificando los siguientes criterios:

Origen: referido a la(s) lengua(s) aprendidas en primer lugar

Competencia: referido a la(s) lengua(s) que uno mejor conoce

Función: referido a la(s) lengua(s) que uno usa de forma más frecuente

Identificación - interna: referido a la(s) lengua(s) con la(s) que más se identifica

Identificación - externa: referido a la(s) lengua(s) con la(s) que los demás le identifican.

La educación bilingüe es para Cohen "el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas" (1975, p. 105). Esta conceptualización excluye aquellos programas de enseñanza que únicamente incorporan a una lengua como una asignatura más del currículum y no como instrumento académico que permita la introducción de determinados contenidos escolares. La enseñanza de los contenidos académicos en la educación bilingüe sería en las dos lenguas y no en la enseñanza específica de una u otra

lengua. Es decir utilizar ambas lenguas, colocando también a la lengua materna de los grupos originarios como instrumento académico no como una asignatura más del currículo.

La EIB en México promueve teóricamente en su Modelo educativo el bilingüismo aditivo, Cummins manifiesta que el bilingüismo aditivo es “la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes agregan una segunda lengua a su juego de herramientas intelectuales mientras que continúan desarrollándose conceptualmente y académicamente en su primera lengua” (2000, p. 37).

Para esto es necesario que el modelo de bilingüismo aditivo incorpore programas educativos que lo promuevan, Baker (2001) insiste que en los programas educativos donde se fortalece, los “estudiantes adquieren una segunda lengua sin ningún costo para su primera lengua y cultura. Este enriquecimiento en dos lenguas desde la escuela pública se puede contrastar con programas educativos sustractivos, donde la primera lengua es reemplazada por la segunda lengua” (p. 360).

Feltes señala que los programas de bilingüismo aditivo “incluyen los de mantenimiento y desarrollo, los de la doble inmersión y los de la recuperación y revitalización de lenguas originarias” (2014, p. 42). Bajo esta noción los programas implementados bajo el modelo de bilingüismo aditivo deben incluir la revitalización de las lenguas, deben contribuir a detener el desplazamiento lingüístico (Roth 1989) y la diglosia (Soto, 2011). La revitalización de las lenguas originarias no sólo consiste en mantener la voz de la lengua; sino recuperar su esencia e importancia, se puede definir a esta bajo la concepción de agregar nuevas funciones sociales o formas lingüísticas a una lengua originaria con la finalidad de expandir sus usuarios o sus usos (King, 2001).

El sistema escolar actual en educación indígena en México, prioriza sin definirlo como tal, a un modelo de doble inmersión 90/10, reconocido principalmente en Estados Unidos, los modelos más utilizados en la inmersión de dos lenguas son el modelo 90-10, en el cual la instrucción en la lengua originaria se da durante noventa por ciento del día en kínder y, gradualmente, se reduce a cincuenta por ciento de cuarto grado en adelante el modelo 50-50, en el cual cada lengua es utilizada durante cincuenta por ciento del día para la instrucción en todos los niveles de grado (Howard y Christian, 2002). Muñoz argumenta que en la educación básica en México, con excepción al último nivel educativo que es la secundaria, que en las poblaciones de lengua indígena:

...la estrategia que se propone al respecto de esa población consiste en promover durante los primeros grados el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna, e iniciar, cuando los avances logrados en los primeros grados lo permitan, la enseñanza oral y escrita del español como segunda lengua. En los grados educativos más avanzados se consolidará el uso del español, pero se propiciará también la expresión en lengua materna (1999, pp. 54-55).

En México, los trabajos más recientes en la EIB sobre bilingüismo y biliteracidad han sido el proyecto de doble inmersión 50-50 desarrollado por Joan Marie Feltes y Leslie Reese donde han involucrado a docentes y estudiantes de origen indígena en un proyecto de investigación-acción en colaboración con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Feltes y Reese plantean al concepto de modelo de doble inmersión como:

...un modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado. Representa también una orientación al bilingüismo aditivo, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y biliteracidad. Para los estudiantes indígenas de Guerrero, participar en programas educativos de

doble inmersión implica el desarrollo de habilidades académicas en español, y también en su lengua originaria (2014, p. 2).

Este concepto se integra a los programas de bilingüismo aditivo que incluyen la revitalización de las lenguas originarias y participación dinámica y activa de la segunda lengua. Incluyendo además las competencias lingüísticas, la noción de literacidad crítica en los estudiantes y por ende, la biliteracidad.

### **3.2.1. Experiencias de modelos de enseñanza bilingüe y biliteracidad en escuelas primarias indígenas, el caso de Xochistlahuaca, Guerrero**

El caso de la región de Amuzgo Guerrero es de las pocas experiencias exitosas en el concepto de bilingüismo y biliteracidad son trabajados como un binomio inseparable.

De acuerdo al Informe presentado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2014) sobre el proyecto 50-50, esta experiencia nació en el 2011 como una asesoría piloto de parte de la Dra. Joan Marie Feltes<sup>4</sup>, para la construcción de un proyecto de doble inmersión en 21 escuelas multigrados rurales indígenas, pertenecientes a las zonas escolares 65, 66 y 83, inscritas a una jefatura de sector de educación indígena de la región amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero.

---

<sup>4</sup> Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, México, DF. Es maestra en fundamentos sociales y multiculturales de educación por la Universidad de California, Long Beach. Doctora Interinstitucional en educación por la Universidad Iberoamericana, México, D.F. Ha colaborado con sus investigaciones con la UNESCO, la INIDE y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), entre otros. Es especialista en bilingüismo, biliteracidad e interculturalidad y se desempeña desde el 2012 hasta la fecha, como investigadora de campo y asesora académica, del *Proyecto 50-50: Hacia una Metodología Pedagógica para el Desarrollo de las Habilidades de la Biliteracidad y el Diálogo Intercultural en las Escuelas Públicas de la Zona Amuzga, Xochistlahuaca, Guerrero*, Financiado por INALI y Sertull.

Esta asesoría inicia a petición de las zonas escolares mencionadas anteriormente y comenzó un trabajo colaborativo entre la Dra. Joan Marie Feltes, la Dra. Sylvia Schmelkes, el INIDE-IBERO, el INALI, 154 docentes bilingües, 21 directores, 3 supervisores y 1 jefe de sector.

Fue un proceso que inició con la formación y capacitación de los docentes bilingües en prácticas de doble inmersión (*ñomndaa*-español) y la reorganización de las escuelas en tiempos y espacios diferenciados para la enseñanza de los contenidos curriculares (Plan y programa de estudios 2011) en *ñomndaa* y español; cuya finalidad era desarrollar habilidades de biliteracidad (término utilizado para describir procesos de aprendizaje de la cultura escrita: comprensión lectora y escritura en *ñomndaa* y español) en los estudiantes y el diálogo intercultural en las escuelas en donde se aplicó el proyecto (INALI, 2014).

Este proyecto de doble inmersión llamado 50-50 es un modelo de educación bilingüe que promueve una metodología pedagógica para la inmersión de los contenidos curriculares en dos lenguas. Su elemento distintivo de otras metodologías es que existen horarios distintos para la enseñanza en cada lengua, los espacios para los trabajos pedagógicos son distintos con las dos lenguas, maestros distintos que sirven como modelos para cada lengua, se enseña la lengua materna no solamente como asignatura; sino como lengua académica, es decir, las escuelas bilingües que participan en este proyecto en Xochistlahuaca definen cuáles contenidos escolares enseñarán en *ñomndaa* y cuáles en español. Aquí los estudiantes aprenden 50% del día en *ñomndaa* y 50% del día en español (Feltes y Reese, 2014).

Una de las cualidades de esta metodología es que el bilingüismo es equilibrado, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y biliteracidad, se fomenta la biliteracidad a través del desarrollo de los ambientes letrados en *ñomndaa* y español, la

clase en *ñomndaa* se da en un salón con artefactos culturales (libros y materiales didácticos) en *ñomndaa* y la clase en español se da en un salón aparte con artefactos culturales en español. Y las prácticas de bilingüedad también se dan en *ñomndaa* y español, los estudiantes tienen maestros diferentes para cada lengua. En Xochistlahuaca, el maestro de *ñomndaa* solamente habla en *ñomndaa* con los estudiantes dentro y fuera del salón de clases. Este elemento es necesario para no cambiar de código lingüístico sin un modelo consistente de la comunicación oral, lectura y escritura en *ñomndaa* y español (Feltés y Reese, 2014).

Parte importante del éxito del proyecto ha sido la capacitación y acompañamiento permanente de la Dra. Marie Feltés, que ha incluido en la capacitación la mejora de las prácticas escolares para la doble inmersión, la construcción de identidades positivas en estudiantes bilingües e interculturales y estrategias para realizar un mapeo comunitario participativo como una forma de desarrollar la identidad comunitaria desde la escuela. Hasta ahora los resultados han sido positivos, los estudiantes demuestran más entusiasmo por asistir a la escuela y son más expresivos y participativos. La enseñanza de la lengua *ñomndaa* ha generado la adaptación curricular a la cultura y lengua de la comunidad (INALI, 2014).

Esta fue una innovación educativa que combinó el bilingüismo, la bilingüedad y la educación intercultural para atender las necesidades académicas de una población bilingüe minoritaria e integrando la cultura indígena al desarrollo del currículo, las formas de enseñanza y el diseño del programa educativo; así como la revaloración y revitalización de la lengua materna de los estudiantes.

### **3.2.2. Entre asimilaciones y resistencias, la experiencia de los Altos de Chiapas en la Educación Intercultural Bilingüe**

Chiapas es un Estado de gran riqueza cultural y plurilingüística, con diferentes lenguas indígenas y cosmovisiones que demarcan la identidad de los individuos de estos territorios, conformando regiones con lengua materna tseltal, tsotsil, tojolabal y sus respectivas variantes lingüísticas, por mencionar algunas. Su diversidad es múltiple y compleja, atender a esta multiplicidad de procesos lingüísticos, sociológicos, históricos, educativos, culturales y económicos desde las políticas públicas gubernamentales, especialmente en el ámbito educativo, resulta por demás un reto multidimensional, aunado a esto se demarcan desigualdades muy pronunciadas que se reflejan en diversos aspectos de la vida de los sujetos que conforman este territorio chiapaneco con tejidos sociales tan diferenciados, especialmente el de los grupos y comunidades indígenas.

Las políticas educativas en Chiapas han ido transitando en un proceso de conflictos y resistencias al interior de las regiones. Estas tensiones están siempre presentes en la cotidianeidad de los grupos originarios; Delors expresa que “las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social” (1997, p. 10).

Dentro del Estado Chiapaneco, estas políticas educativas han experimentado diversas etapas históricas, que van desde la política educativa incorporada por Lázaro Cárdenas (al impulsar una política lingüística de sumersión-transición de las lenguas originarias al español), la incorporación desde hace varias décadas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a diversos territorios chiapanecos, la formación de promotores indígenas a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) con el fin de reconfigurar la identidad indígena y apropiarse de la imagen del mexicano mestizo, los movimientos sociales, el Congreso Indígena de 1974 en San Cristóbal de las Casas, la propuesta de la Educación Bicultural Bilingüe (EBB) en 1982, los

cambios constitucionales del artículo 2 en 1992, el movimiento zapatista de 1994, el tránsito de la EBB a EIB en 1997, el Art. 11 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) en el 2003 y las nuevas políticas lingüísticas incorporadas en el acuerdo 592 expedido por la SEP en el 2011, hasta el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018.

Este breve recorrido histórico y contextual de las políticas educativas en Chiapas, especialmente en la Educación Intercultural Bilingüe, son antecedentes de cómo se ha gestado, impulsado e incorporado a los pueblos originarios. Una política educativa que ha pretendido desde sus inicios: la castellanización, el desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias y diglosia<sup>5</sup>, el abandono de prácticas culturales locales y la incorporación a la cultura nacional.

Para lograrlo capacitaron a docentes bilingües de diversas regiones de Chiapas, que pudieran penetrar en el territorio y utilizar su lengua originaria como puente para castellanizar.

Esto también es expresado por Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, al mencionar que:

Los primeros docentes tseltales fueron capacitados y habilitados en Los Altos de Chiapas por el Instituto Nacional Indigenista (INI), a finales de la década de 1950... Poco a poco se abren, a partir de la década de 1960, más escuelas estatales y federales monolingües, y luego federales bilingües en la de 1970 en cuya jerarquía administrativa se insertan los docentes del INI provenientes de los municipios alteños (2011, p. 198).

La inmersión de diversas políticas educativas en los pueblos originarios, ha producido diversas repercusiones y posturas ideológicas dentro de los territorios chiapanecos. Debido a

---

<sup>5</sup> La diglosia es un fenómeno muy frecuente dentro de algunas comunidades donde se habla más de una lengua, aunque en esta convivencia de las lenguas, una puede tener supremacía sobre la otra, esto puede sugerir que sus usos pueden denotar diferencias en los espacios y situaciones sociales.



que dentro de estas regiones no se respondían a las necesidades e intereses de la población local. El enfoque y los contenidos escolares han sido ajenos a la vida cotidiana de las comunidades; y sus habitantes empiezan a cuestionar su actuación y repercusiones, lo que da como resultado otras experiencias educativas que empezaron a surgir desde lo local y desde los pueblos originarios.

El caso particular de Chiapas se remite a diversos movimientos sociales de los pueblos indígenas como el caso del levantamiento tseltal entre 1712-1713 González (2013); pero el más acentuado es el movimiento zapatista en 1994. Baronnet menciona que:

A través del caso del zapatismo chiapaneco, visto como un movimiento civil y popular protagonizado por pueblos originarios... se ubica la cuestión de la autonomía educativa como parte de un proyecto colectivo de resistencia etnopolítica al orden establecido a nivel nacional, y como aspiración de democratización, especialmente de las estructuras locales y regionales de gobierno (2013, p. 133).

El levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) del primero de enero de 1994, destapó en materia educativa, el foco rojo de la educación indígena, generaron todo tipo de acciones y controversias. Desde llamar la atención de la sociedad nacional e internacional hacia los pueblos originarios, hasta el cuestionamiento de las prácticas educativas en las comunidades indígenas y el accionar del Estado Federal a través de la EIB, en estos grupos minorizados. Se produjo un profundo debate y análisis sobre las prácticas pedagógicas y las condiciones de escolarización en la sociedad chiapaneca, especialmente en los Altos de Chiapas.

A raíz del movimiento social surge la necesidad de fortalecer desde el territorio indígena su proceso educativo, los materiales didácticos propios, saberes culturales que sean correspondientes a las necesidades y formas de entender el mundo desde la cosmovisión

indígena, docentes indígenas que sean parte de la comunidad y de la vida comunitaria, pero sobre todo, una pedagogía indígena de resistencia y en contrapartida a la opresión vivida por los pueblos indígenas desde la visión hegemónica de las políticas educativas nacionales.

Previo a este movimiento el Primer Congreso Indígena de 1974 efectuado en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México fue un detonante de reflexión sobre las políticas educativas impuestas a comunidades indígenas (Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, 2011). Este congreso fue un antecedente importante donde se reprobó públicamente las políticas educativas indigenistas y se pugna por una educación bilingüe y culturalmente pertinente, en el que no esté ausente el derecho a tener docentes que dominen, valoren y enseñen la lengua materna y las costumbres de las comunidades indígenas, al reflejar que una política educativa pertinente no está ausente del proceso de construcción del movimiento social indígena.

Desde la propuesta educativa autónoma zapatista, se gesta la incorporación y revitalización lingüística de las lenguas originarias, de las prácticas culturales y de la noción de intra e interculturalidad, gestada desde las experiencias de las comunidades zapatistas. Existen otras experiencias aisladas en Chiapas, donde la autonomía educativa de los grupos originarios han recuperado valiosamente las prácticas culturales locales, dando el valor social y lingüístico de la lengua originaria y la promoción de una pedagogía indígena que responda a las necesidades del contexto regional.

Uno de estos ejemplos es la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), ellos “ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno” (Sartorello,

2009, p. 77). El Método Inductivo Intercultural promueve la gestión y práctica educativa desde y con las comunidades de pueblos originarios.

Esta experiencia educativa, al igual que la experiencia zapatista, son importantes avances en el posicionamiento crítico y desarrollo de la vida educativa propia de los pueblos originarios, pero al igual que la propuesta educativa oficial de la Educación Intercultural Bilingüe, aún tienen el reto de atender una doble inmersión lingüística y fomentar el uso social de la lengua originaria y el español en un bilingüismo aditivo.

Este gran contraste vivido, entre las perspectivas del Estado-Nación sobre una educación intercultural bilingüe y los planteamientos y necesidades surgidas desde las comunidades indígenas, nos obliga a reflexionar sobre cómo han accionado en el territorio chiapaneco el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

La EIB ha sido focalizada y dirigida a las comunidades de pueblos originarios, olvida que toda la nación es pluricultural. Porque la idea de dirigir esta política educativa a un solo sector de la población, también circunscribe una discriminación indirecta a estos grupos minorizados, sigue prevaleciendo la idea de “son ellos los que necesitan incorporarse a la cultura nacional y castellanizarse”. Aunado a esto, las políticas implementadas han sido formuladas desde afuera, sin un diagnóstico comunitario de cada región donde se está aplicando, reforzando lógicas patrimonialistas y paternalistas. Al reforzar indirectamente ideologías lingüísticas del español. Los padres, los docentes y los estudiantes no tienen participación en la elaboración, diseño y evaluación de los planes y programas incorporados en sus comunidades indígenas.

Por su parte, Barriga Villanueva (2004) también sostiene, que en la aplicación la educación intercultural bilingüe, existe una gran distancia entre el discurso y la acción, especialmente, entre los mismos maestros ya que no existe la comprensión cabal del concepto y no hay preocupación general por entenderlo, y se provoca una grieta dentro de esta política educativa y se corren riesgos como la repetición del mismo patrón de siempre, una política impuesta, desde el mestizo para los indígenas y se dejan de lado la acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas.

Estas formas de actuación política dentro de las políticas educativas dirigidas a grupos originarios, nos conllevan a la necesidad de establecer diálogos con las comunidades indígenas y construir un nuevo accionar dentro de las políticas lingüísticas y educativas. La interculturalidad y el proceso educativo autónomo, se gesta en varias comunidades indígenas dentro de las regiones chiapanecas. Dietz refiere que:

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, a la vez permite a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir “la intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico” (2013, p. 179).

Esta redefinición de la intra o endo cultura al interior de los pueblos originarios, también es parte de la complementariedad de la idea de lo inter o exo cultural, pero que desde las experiencias vividas desde lo local, se gestan de manera diferenciada al interior de los territorios.

Se reconoce la importancia del conflicto y superar las dicotomías en un proceso de hibridación necesaria para dinamizar la participación local y encontrar coincidencias en las diferencias. Touraine (2009) reflexiona sobre la importancia de que las sociedades deben

buscar las formas de comunicarse con otras, bajo el reconocimiento de los derechos humanos. Esto permite poner en comunicación a distintas culturas, reconocer sus semejanzas y diferencias, es decir, buscar un diálogo abierto de comunicación intercultural.

Pero la EIB no solamente tiene como propósito gestar el proceso de “interculturalidad”; sino de desarrollar la adquisición del aprendizaje de la lengua originaria y el español, de fomentar un bilingüismo aditivo. En las prácticas pedagógicas y la vida escolar de los estudiantes de pueblos originarios, la realidad es otra, los procesos de lectura y escritura únicamente son enfocados al español, al desplazar a la lengua originaria como puente de aprendizaje para aprender el español. Se fomenta el bilingüismo sustractivo y no existe hasta ahora un modelo que fomente la doble inmersión en las escuelas bilingües oficiales en México y en Chiapas. La única lengua que se utiliza como instrumento académico es el español y no se retoma las prácticas culturales y el conocimiento local para la construcción de un currículum regional.

Muchas de las vivencias que los estudiantes experimentan en las escuelas bilingües, se reduce a prácticas de alfabetización o bi alfabetización, es decir, a la codificación y decodificación en dos lenguas, tanto en la lengua originaria y en español, donde el uso reflexivo de la lengua y su vinculación con los saberes locales, no es parte del currículum. Se le da prioridad a leer bonito y de corrido, no a la reflexión y comprensión de la lectura. Las repercusiones más graves que se reflejan en los estudiantes son: que no aprenden a potencializar ni su lengua materna, ni el español, ocasionando el bajo índice de rendimiento escolar, del que tanto aluden las instituciones educativas, al referirse al aprendizaje de los estudiantes de pueblos originarios.

En la gran mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes bilingües se recurre a la traducción y no a la doble inmersión de la lengua originaria y el español, no ha existido una capacitación docente bilingüe que fomente esta doble inmersión en Chiapas, en México solamente se ha dado el caso excepcional de Doble Inmersión del Programa 50-50, en la región amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero, ya descrito en el apartado anterior.

A diferencia de este estudio de caso excepcional, en México y especialmente en Chiapas, no existe una formación y capacitación adecuada a los docentes bilingües para que desarrollen en sus prácticas pedagógicas un bilingüismo aditivo y prácticas de lectura y escritura en la lengua originaria y el español que vayan más allá de los meros procesos de alfabetización, es decir alcanzar la biliteracidad y además biliteracidad crítica.

Agrego a estos planteamientos la necesidad de la inmersión de la pedagogía indígena, el pensamiento crítico y la vida democrática desde el pensar comunitario indígena. El respeto a sus derechos colectivos, culturales y lingüísticos que le dan sentido a la construcción autónoma de su identidad, en un plano de equidad, respeto e igualdad a los grupos mayoritarios; pero también de reconstrucción identitaria, en un intercambio de flujos dialógicos entre los factores endógenos y exógenos que se viven en el diario vivir.

Es necesario pensar en la incorporación de los pueblos indígenas y su participación equitativa en la construcción de una nueva educación intercultural y repensar en una política educativa que atienda una reestructuración del servicio brindado en las regiones indígenas, desde atender a las lenguas indígenas y sus variantes lingüísticas, material didáctico pertinente a su lengua materna, procesos de bilingüismo aditivo que incorpore la literacidad y biliteracidad crítica, desde el respeto y valoración de la lengua materna y el español.

Por último, se expresa que los grandes desafíos a los que se enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe requieren, de una verdadera transformación de las prácticas educativas, a la vez, la creación de un modelo Intercultural Bilingüe congruente y coherente a las regiones donde se ha dirigido este proyecto cultural y lingüístico, y también una formación específica y situada del profesorado bilingüe, además de retomar la doble inmersión de las lenguas originarias y el español como instrumento académico.

### **3.3. El Acuerdo 592: bilingüismo y bilingüidad en la educación básica**

Dentro de las actuales políticas lingüísticas en educación básica se encuentra el acuerdo 592 publicado en el 2011 en el Diario Oficial de la Federación por el que se establece la articulación de la educación básica, determina a través de este acuerdo un trayecto formativo organizado en un plan y los respectivos programas de estudio aplicables a la educación ofrecida en el sistema educativo mexicano y contiene los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustentan el plan de estudios 2011 de la Reforma Integral de la Educación Básica del 2011 (RIEB).

En el Acuerdo 592, se mencionan los campos de formación para la educación básica; estos organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, interactúan entre sí y corresponden congruentemente a las competencias para la vida y el perfil de egreso expresado en este mismo documento, de los cuales uno destaca en el tema de bilingüismo y lectura y escritura (en este último las prácticas sociales del lenguaje).

El campo de formación Lenguaje y Comunicación establece para la educación básica el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje; a reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. Desde preescolar se

pretende que los niños interactúen en situaciones comunicativas y empleen formas de expresión oral, así como la incorporación a la cultura escrita a través de la producción e interpretación de textos diversos antes de leer de forma convencional y autónoma (este acercamiento e interacción se menciona como parte del ambiente alfabetizador en español y se establece de manera homogénea en todo el país).

En este mismo campo formativo, se menciona el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) desde preescolar y retomando al español (la lengua oficial de nuestro país) como lengua materna, se promueve el bilingüismo como forma de desarrollo cognitivo del estudiante, no se especifica que ya existe una educación bilingüe en México inmersa en grupos minoritarios donde su lengua materna no es el español sino una lengua indígena y el inglés correspondería para ellos una tercera lengua dentro del currículo oficial. Se propone a través del Programa Nacional de Inglés en Educación básica (PNIEB) la enseñanza del inglés a partir del tercer año de preescolar, cuya finalidad determinada por la SEP, es establecer contacto y familiarizar a los estudiantes, con esta lengua, mediante prácticas de lenguaje y el desarrollo de competencias específicas. Además, se podría establecer un encuentro entre culturas, propiciando un contexto intercultural bilingüe o trilingüe (en el caso de las escuelas indígenas) para aprovechar y explotar los aprendizajes lingüísticos y culturales de los estudiantes. Esta vinculación se puede establecer en las asignaturas relacionadas a la enseñanza del lenguaje (Español, Inglés y en algunos casos lengua indígena).

En esta encomienda, la Secretaría de Educación Pública (SEP) deja claro que este bilingüismo o trilingüismo se logrará a través de la implementación del inglés como segunda lengua porque el español oficialmente es la primera lengua y en las regiones de pueblos originarios la lengua indígena entonces sería una tercera lengua, desplazando su lengua



materna a una lengua secundaria. Por otro lado al incorporar el inglés como una asignatura más del currículum y en los casos de comunidades indígenas la asignatura de lengua indígena; se está utilizando ambas lenguas como una asignatura, no como un instrumento de aprendizaje académico que incorpore el aprendizaje de los contenidos curriculares del plan y programas de estudios de educación básica y continúa siendo el español la lengua dominante en la que los grupos mayoritarios y minoritarios aprenden los contenidos académicos del currículo. En este acuerdo todavía se plantea la alfabetización en dos lenguas, sin aspirar a la bilingüidad y relegando la lengua originaria de las comunidades indígenas a una asignatura más del currículum no como instrumento académico. Restándole horas de su uso en el contexto escolar.

Por su parte, la sociolingüista Barriga Villanueva también dio cuenta de estas contradicciones en su participación con la ponencia dictada sobre “El acuerdo 592 un nuevo hito en la política lingüística mexicana”, en el XIII Congreso Nacional de Lingüística, celebrado del 07 al 10 de octubre de 2015 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Ella puntualiza que estas políticas implementadas en la educación básica están desarrollando competencias lingüísticas y comunicativas limitadas, transferencia del español en todos los niveles lingüísticos. Se vive el gran problema de la escritura alfabética en las comunidades cuya lengua materna no es el español, persiste un bilingüismo asimétrico y de transición, se reproducen actitudes lingüísticas ambiguas, fractura de identidades sobre todo en las regiones con grupos minorizados, marginación, violación a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pérdida de prestigio de las lenguas indígenas y supremacía del español. Existe una ponderación al desplazamiento de la lengua materna de las regiones indígenas que puede llevar a una extinción de la lengua.

Barriga (2015) también hace referencia a las consideraciones expuestas en el acuerdo 592 que dicen que en el artículo 3° de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se instituye al Estado para impartir una educación que desarrolle armónicamente todas las facultades del ser humano, el respeto a nuestros derechos humanos, dentro de ellos nuestros derechos lingüísticos. Señala también que el artículo 2° de la constitución mexicana, determina a nuestro país como una nación pluricultural, establece además que tanto la Federación, los Estados y los Municipios tienen la obligación de promover la educación bilingüe e intercultural de los pueblos originarios y que además:

... la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural, y que los profesores que atiendan la Educación Básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (SEP, 2011, pp. 1-2).

En estas consideraciones, Barriga menciona que el acuerdo 592 justifica la necesidad de atender a los pueblos originarios, garantizando su lengua originaria, sus derechos colectivos bajo la premisa de una educación intercultural y bilingüe, se sobreentiende que la lengua materna de la gran mayoría de los estudiantes es la lengua originaria y la segunda lengua es el español; pero al mismo tiempo el acuerdo 592 se contradice al expresar lo siguiente:

Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela. La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la misma metodología de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales (Ibíd, p. 37).

Al principio del acuerdo 592 se expresa la valoración y el respeto de las lenguas maternas de las comunidades indígenas, posteriormente el mismo acuerdo se vuelve a contradecir al establecer al inglés como segunda lengua y volcando al español como primera lengua y lengua materna oficial dentro de todo el país y se margina a las lenguas indígenas de los pueblos originarios.

Esto se constata cuando observamos que el español es el que tiene el papel central como asignatura y también como instrumento académico para aprender los contenidos escolares, su aprendizaje está presente desde el preescolar y continua hasta primaria y secundaria con el estudio del lenguaje, centrando el aprendizaje en sus prácticas sociales, definidas en el acuerdo 592 como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, estudiar, interpretar y compartir textos, para aproximarse a su escritura y participar en intercambios orales.

Todo esto en el discurso y plasmado teóricamente en el acuerdo 592, tiene la finalidad de desarrollar habilidades comunicativas en las prácticas sociales del lenguaje y la habilidad para utilizarlo. Estas prácticas sociales del lenguaje en el 592 y que aterrizan en los libros de textos, se refiere solamente a lo que se plantea en español y no se retoma en las comunidades bilingües de pueblos originarios, a la lengua originaria. Esta es desplazada por el español y sus usos y prácticas sociales quedan invisibilizadas dentro del currículum oficial.

Esto nos lleva a reflexiones y cuestionamientos que nos hacen pensar en desde cómo y para qué utilizan el español y su lengua materna los estudiantes indígenas, los contextos y momentos en que se utilizan ambas lenguas, el uso social que le dan. Son vacíos que aún se visibilizan en los planes y programas de la educación pública de nuestro país y que no están

siendo atendidos por la EIB en las regiones donde coexisten lenguas indígenas en pleno contacto con el español.

Se suma a esto que en la práctica, en la vida cotidiana de las escuelas, estas prácticas sociales del lenguaje a las que se les da relevancia en el acuerdo 592, están lejos de desarrollar habilidades de literacidad y biliteracidad en los estudiantes de educación básica, estas prácticas sociales quedan reducidas a prácticas de alfabetización, mecanizadas, castellanizantes y discriminatorias para los estudiantes de pueblos originarios.

Estas contradicciones, discriminación indirecta o directa y vacíos, se reflejan desde el sustento político lingüístico de la EIB hasta la implementación de planes y programas y libros de textos, que son realizados desde la visión hegemónica y nacionalista del país, sin tomar en cuenta a los pueblos originarios. Otro fragmento del acuerdo 592 que sustenta lo anterior es el siguiente:

Que la Ley General de Educación confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los planes y programas de estudio, entre otros, para la educación preescolar, la primaria y la secundaria; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos; fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para dichos niveles educativos (2012, p. 1).

Esta atribución exclusiva a la autoridad educativa federal de determinar los planes y programas de estudio de educación básica, los libros de texto gratuitos y material didáctico, restringe en gran medida a la formulación y aplicación de planes y programas regionales que se conecten al contexto, identidad y lengua de los territorios indígenas.

Esto implica tensiones en las regiones donde la diversidad lingüística es diferente a la lengua oficial de nuestro país, porque no existe la participación de los pueblos originarios en la

elaboración y construcción de políticas educativas locales. Gómez, (2001) menciona como la educación escolarizada que está presente en estos planes y programas hechos desde arriba únicamente contribuyen a encapsular a los estudiantes en una identidad indígena formada desde la idea de los otros, no desde la perspectiva propia, con esto se refleja la dominación y colonización que se realiza a través de la implementación de las políticas públicas impuestas para los grupos minorizados.

Es necesario entonces, un nuevo replanteamiento y nuevos retos para la EIB, retomar la voz y participación de los pueblos originarios y de los maestros que están inmersos en la educación de estos espacios locales; es decir, construir una nueva EIB “desde y con los pueblos originarios”. Baronnet y Tapia (2013) apuntan a esta idea al sugerir que las iniciativas regionales de educación propia, pueden detonar prácticas indígenas, culturales y comunitarias que resignifiquen el sentido que se le ha dado a la escuela, evitando así la imposición de valores y normas ajenos a las visiones del mundo indígena y a sus modos de organización social. Y en paralelo, resignificar a través de las políticas públicas una visión desde abajo sobre las formas de aprender desde la lengua materna, y la posibilidad de desarrollar un bilingüismo aditivo, que promueva nuevas prácticas sociales de biliteracidad en los estudiantes de grupos minorizados; es decir, la literacidad en la lengua materna de los estudiantes y el español, usándose en los contextos y momentos reales en los que ejercen su vida social y cultural.

### **3.4. La bilingüedad como prácticas sociales de lectura y escritura en educación básica; secundaria, modalidad telesecundaria**

Aquí se sitúa un breve recorrido de como las políticas en educación básica están desarrollando la lectura y escritura de forma bilingüe o no, específicamente en el nivel de Secundaria y modalidad telesecundaria.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) es la más reciente reforma educativa que se está aplicando en nuestro país, su fundamento se centró en la articulación de los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) para garantizar en el estudiante el logro de un perfil de egreso general.

Tuvo como antecedentes la Reforma de preescolar en 2014 y la Reforma para la educación Secundaria (RIES) en el 2016, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), su principal objetivo apuntó a elevar la calidad de la educación y el logro educativo de los estudiantes. Su enfoque educativo se basa en el desarrollo de competencias para la vida, la inclusión, el uso eficiente de herramientas para el aprendizaje permanente; así como la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

Este antecedente de las políticas educativas y derivado del acuerdo 384, en el cual se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (este nivel en sus modalidades técnica, general, telesecundaria y comunitaria), publicado el 26 de mayo de 2006, señala en el artículo sexto transitorio que para la modalidad de Telesecundaria, la SEP presentará un nuevo modelo pedagógico acorde al nuevo plan y programas de estudio.

Es entonces cuando se presenta el nuevo Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. La modalidad de telesecundaria surgió en 1968 como una propuesta para

abatir el rezago de cobertura en zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas; pero también dicho proyecto se vincula al desarrollo tecnológico de esa época, especialmente el uso de la televisión para fines educativos. Su finalidad principal era combatir el analfabetismo imperante en la década de los sesenta (SEP, 2010).

A sus 48 años, desde su surgimiento, la Telesecundaria fue creada con el objetivo de reducir la brecha educativa y las desigualdades entre los grupos sociales e impulsar la equidad. Promoviendo el desarrollo de competencias para la vida y dar cumplimiento al artículo segundo y tercero constitucional, además de que debería flexibilizar las estrategias pedagógicas según necesidades específicas de aprendizaje, intereses de grupo y características socio culturales de los jóvenes en situación de desventaja que pretenden concluir su educación básica. En la vida cotidiana de los estudiantes de pueblos originarios y de zona rural, este servicio no ha respondido en plenitud a las demandas particulares y específicas del territorio, de su cultura y de su lengua originaria. La Telesecundaria requiere de un modelo pedagógico más flexible y abierto a la regionalización, que sitúe las prácticas de lectura y escritura del territorio y responda a la exigencia de resolver las desigualdades sociales que se dan en el tejido social de la mayoría de las regiones rurales y marginadas donde existen telesecundarias.

Su modelo actual integra en el discurso, distintas acciones dirigidas al logro del perfil de egreso de la educación básica y el desarrollo de competencias para la vida; se estructura y organiza con base en los documentos rectores que norman la educación en nuestro país.

A continuación se describe el modelo de Telesecundaria para la nación mexicana en los últimos años.

### **3.4.1. La telesecundaria en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura**

Como modalidad de telesecundaria tuvo desde sus inicios, permanente cambios pedagógicos, se reorientó la propuesta pedagógica inicial con el propósito de promover la vinculación del aprendizaje con las necesidades del alumno, sus familias y comunidades; y se elaboraron nuevos materiales impresos de apoyo incluyendo aquellos de los cursos regulares, los de verano y los de capacitación y actualización para el docente. Así se pasó de una estrategia basada en Guías de estudio y los programas televisados, al de dos libros para los alumnos, uno denominado *Guía de aprendizaje*, donde se encontraba organizada la actividad educativa; y otro llamado *Conceptos básicos*, que era una especie de enciclopedia temática para el desarrollo de actividades propuestas en la guía (SEP, 2011).

Las sesiones de aprendizaje duraban 50 minutos y en cada sesión de trabajo se presentaba un programa de televisión con una duración de quince minutos. Por su parte, los docentes también tenían guías didácticas como material de apoyo para las actividades establecidas en las guías de aprendizaje. La transmisión de los programas por televisión también requirió el impulso de la Red Edusat como medio de comunicación, difusión y soporte a la educación (SEP, 2011).

La nueva orientación de la metodología del nuevo modelo pedagógico de telesecundaria, se reflejó en la redefinición de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, la relación entre el profesor, el alumno y la comunidad, así como la elaboración de nuevo material didáctico y libros de textos.

En este nuevo modelo pedagógico, se abandonan las guías de aprendizaje y conceptos básicos del estudiante, por libros de textos que ya integran actividades, recursos didácticos y



conceptos; además de que enlazan las actividades a páginas web y hay una disminución de conceptos en el libro, porque la finalidad es que el estudiante busque la información en otras fuentes y se adentre al mundo cibernético.

En este proceso el docente tiene el rol de atender un solo grupo y grado escolar, se facilita el proceso de enseñanza aprendizaje con diferentes recursos y apoyos como: los libros para el maestro, los programas de televisión, materiales impresos y la recreación de situaciones donde se puedan vivenciar conocimientos y valores (SEP, 2011).

Esta actualización de los materiales didácticos implicó una reorganización del tiempo escolar, el rol del docente, el uso de la tecnología y la visión de la construcción de conocimientos permanentes en los estudiantes.

La incorporación de las TIC's fue parte de los principios imperantes en este modelo y la ampliación del uso de la tecnología más allá de la televisión educativa, crea accesos a hipertextos, gráficos, videos, audio, imagen, interactividad, ambientes virtuales y redes escolares que permiten potencializar el aprendizaje.

En cuanto a la estructura de este modelo, se compone por tres elementos: El primer elemento es el Plan y programas de estudios de Educación Básica. Secundaria, 2006, desarrollado con una propuesta específica de diseño de libros de textos que estaban orientados bajo la RIES 2006 (actualmente el Plan y programas de Educación Básica. Secundaria está regido por la RIEB 2011; pero los libros de texto no han sido actualizados de manera física, sólo de manera virtual se hizo intentos de modificación de su estructura y contenido; por lo que en la práctica los docentes continúan utilizando los libros de textos propuestos en el 2006, aunque no estén articulados con el nuevo planteamiento pedagógico de la RIEB 2011), El segundo elemento

de este modelo es el diseño instruccional, dado a que la estructura de los libros es un seguimiento de actividades instruccionales y el tercer elemento es la realización de estrategias de reforzamiento a la formación y al aprendizaje.

Desde su marco legal, la Telesecundaria es un servicio de educación básica, público y escolarizado del nivel educativo de secundaria que se sujeta en su estructura y operación a los documentos oficiales que norman las acciones que en materia educativa tienen lugar en nuestro país. Este modelo pedagógico se apega a la propuesta curricular nacional para el nivel educativo de secundaria y se orientan al logro de los aprendizajes esperados prescritos en el Plan y programas de estudio de secundaria 2006, ahora 2011.

Desde esta percepción el modelo de telesecundaria se apega a los contenidos curriculares nacionales en las diferentes asignaturas y desarrolla las prácticas de lectura y escritura como parte de los elementos centrales del currículum de educación básica, su implementación destacan especialmente en la asignatura de español. No existe una flexibilidad para la adecuación curricular regional, volviendo al modelo educativo, un modelo homogéneo que no reduce, sino amplía las desigualdades educativas entre las diferentes regiones rurales y marginadas donde se imparte este servicio.

El programa de español 2011 desarrolla estas prácticas de lectura y escritura en español, olvidándose de la lengua indígena en territorios de pueblos originarios, a través de los propósitos del plan y programa de la asignatura de español de secundaria, los estándares de la asignatura de español y la organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos, los cuales son descritos en la siguiente tabla:

Figura 6. Estructura del programa de español secundaria 2011, con relación a las prácticas de lectura y escritura.

Propósitos de la asignatura de Español Secundaria	Estándares curriculares de la asignatura de Español Secundaria	Prácticas sociales del lenguaje y su organización por ámbitos.
<p>Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.</p> <p>Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.</p> <p>Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.</p> <p>Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.</p> <p>Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procesos de lectura e interpretación de textos.</li> <li>2. Producción de textos escritos.</li> <li>3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</li> <li>4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.</li> <li>5. Actitudes hacia el lenguaje</li> </ol>	<p>Ámbito de Estudio. Las prácticas sociales del lenguaje agrupadas aquí tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, y así puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico.</p> <p>Ámbito de Literatura. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.</p>

<p>personal sobre los mensajes que éstos difunden.</p> <p>Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.</p> <p>Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.</p> <p>Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.</p>		<p>Ámbito de Participación social. El propósito de las prácticas sociales del lenguaje consiste en ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él.</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia, retomando al Programa de Español Secundaria 2011.

En la tabla anterior se muestra la presencia de las prácticas de lectura y escritura a través de las prácticas sociales del lenguaje y van enlazadas a los propósitos y estándares curriculares que se exigen a nivel nacional e internacional. Las prácticas de lectura y escritura están situadas en el currículo oficial para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y el logro escolar, es decir, se enfoca a desarrollar una literacidad académica en español que garantice la eficacia y calidad de la educación en secundaria y la básica.

Para verificar la eficacia de estas prácticas de lectura y escritura, se establecen parámetros de medición a nivel nacional e internacional. Dentro de nuestro país la SEP se encarga de la aplicación de pruebas estandarizadas como lo era la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y actualmente Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y a nivel internacional el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) aplicada a los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Las prácticas sociales de lenguaje son consideradas desde el programa de español 2011 de secundaria como vehículo del aprendizaje de la lengua, en este caso el español. Su principal función es recuperar la lengua (oral y escrita) muy próxima a cómo se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza, incrementar el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales y que permita descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas, para que se enriquezca la manera de aprender en la escuela (SEP, 2011).

Estas prácticas son desarrolladas en el aula por medio de proyectos didácticos y actividades llamadas permanentes (talleres de escritura, videoconferencias, círculos de lectura, entre otras) que están sugeridas también en el libro de texto de español de primero a tercer grado de educación secundaria, y son retroalimentadas con el apoyo de otros recursos didácticos, el acervo de las bibliotecas de aula (que contienen literatura enfocada al grado en que estén cursando los estudiantes), las bibliotecas de la escuela y otros recursos audiovisuales.

De esta manera, el modelo pedagógico de telesecundaria basado en la RIEB 2011 se implementa de manera homogénea en todas las telesecundarias del país, pese a que cada

región es diferente en sus identidades, lengua materna, saberes locales, cultura y formas de organización social.

En este escenario, las prácticas de lectura y escritura se centralizan en desarrollar una literacidad castellana alejada de otras literacidades que están convergiendo en el contexto social y cultural de los estudiantes, reduciendo a las prácticas de literacidad vernáculas como mero complemento de la formación de los estudiantes al agregar a la lengua originaria solamente como una asignatura más del currículum oficial.

El modelo educativo de Telesecundaria, de manera oficial, trunca completamente la posibilidad de utilizar académicamente la lengua originaria debido a que todos los contenidos escolares son desarrollados totalmente en español. De entrada el modelo no está articulado a la Educación Intercultural Bilingüe de educación básica y los docentes son monolingües, la lengua originaria es desplazada lingüística y académicamente, aunque existen casos excepcionales dentro del país, como la de la Telesecundaria de Tetsijtsilin en San Miguel Tzinacapan en Cuetzalan, Puebla, que se han apropiado de un modelo autónomo de gestión del aprendizaje en Telesecundaria, la directora de esa escuela, María del Coral Morales Espinosa expresa que la gestión del modelo educativo en esa escuela se ha:

... caracterizado desde sus inicios por responder a las necesidades y problemáticas tanto de las y los jóvenes como de la comunidad... con planteamientos teóricos actuales... como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural que hoy en día enriquecen el proyecto educativo de la escuela Tetsijtsilin. Se describen... cinco ejes rectores de la propuesta educativa... la flexibilidad del currículum... la factibilidad de empatar un modelo propio de educación culturalmente pertinente con un modelo escolarizado formal como es la telesecundaria (p. 2012, p. 18).

Este caso excepcional de la Telesecundaria de Tetsijtsilin es un ejemplo de cómo existe la posibilidad de flexibilizar el currículum y adecuar pertinentemente los contenidos escolares

del plan y programas de estudios con los contenidos regionales, esto aporta a una verdadera educación indígena de calidad para los pueblos originarios y ha disminuir la brecha educativa actual. La política educativa mexicana debería voltear a estos casos exitosos y recuperar los elementos que permitan reivindicar el verdadero rol de las telesecundarias en las zonas rurales, marginadas e indígenas.

### **3.4.2. La lectura y escritura en la propuesta del Modelo Educativo 2016**

Actualmente, en México, a partir del anuncio de la reforma educativa del 2013, se plantearon cambios pero no curriculares en el ámbito educativo. Dentro de lo más destacado se encuentra la centralización de la nómina magisterial de los estados al ámbito laboral, la desaparición de carrera magisterial como programa de incentivos para los docentes de educación básica y la evaluación docente como la vía de ingreso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo mexicano. Se centra entonces a la reforma educativa en una reforma laboral exclusiva para el magisterio mexicano. Esto ha generado tensiones entre el Estado Federal y los bloques magisteriales. El descontento presente en varios sectores del magisterio mexicano, ha sido apoyado cada vez más por las voces de la sociedad mexicana y académicos.

Desde que se presentó esta iniciativa de reforma educativa en el 2013 carecía de una propuesta de modelo educativo. En la demanda creciente de que la SEP presentara una propuesta en el ámbito educativo nacional se vio apenas cristalizada en el 2016. Y uno de los propósitos centrales es la articulación del nivel de educación básica y el nivel media superior.

El Modelo Educativo 2016 que presenta la SEP como propuesta reconoce en teoría la transición de la sociedad moderna, expresa también que la escuela ha dejado de ser el único

lugar para aprender, debido a la infinidad de fuentes de información que circulan en el mundo, se obliga a replantearse qué capacidades deben desarrollar los estudiantes. Pero al mismo tiempo la SEP afirma que las disciplinas en torno a las cuales está organizada la enseñanza, siguen estando vigentes y que además son necesarias para organizar sistemáticamente el aprendizaje del español y de otra lengua materna, de ser el caso (SEP, 2016).

Y en su planteamiento pedagógico agrega que el modelo busca abatir barreras que dificultan el aprendizaje, independientemente de su origen, género o condición socioeconómica. Y ha los pueblos originarios hace referencia lo siguiente “la población indígena podrá ser atendida de manera más adecuada y pertinente, teniendo en cuenta la diversidad correspondiente a sus culturas y contextos geográficos y sociales” (SEP, 2016, p. 19).

Esto también lo menciona el nuevo modelo educativo 2016 en la sección de materiales educativos cuando expresa la necesidad de que la comunidad escolar cuente con diversos libros y materiales didácticos afines a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, apunta también a que esos materiales se procuren en diversas lenguas indígenas a fin de lograr un acceso más equitativo en las comunidades donde la lengua materna no sea el español.

Dentro de las prioridades del nuevo modelo está el “reforzar” las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entendimiento del mundo natural y social, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad de aprender a aprender como parte esencial para el logro de los estándares curriculares nacionales.

En el aspecto lingüístico, se menciona que la educación debe desarrollar la capacidad de la población para comunicarse, tanto en español como en otra lengua materna, así como en una



lengua extranjera. Aquí no se menciona de qué manera se lograra (no se identifica ningún modelo de bilingüismo o multilingüismo) y se toma al español como lengua materna; pero también a “otra lengua” como materna sin especificar si se refiere a las lenguas indígenas del país.

Se plantea también que como rasgo de equidad del nuevo modelo educativo es importante fortalecer el arraigo local y proyectarlo hacia lo internacional fomentar la pertinencia lingüística y cultural de la educación, a la par de potenciar los saberes locales, formas de organización de los pueblos originarios y otros grupos sociales, como por ejemplo, la población afrodescendiente.

Esto es tomado como una característica del currículo cuyo objetivo es responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística. La educación que se imparta en nuestro país deberá valorar la riqueza de nuestra sociedad pluricultural y multilingüística, así como los saberes que los pueblos originarios han construido y preservado a lo largo de su historia. Agregando que esto deberá reflejarse en los contenidos y métodos educativos que utilizan las escuelas responsabilizadas de su atención. De acuerdo a esta visión, el modelo educativo está centrando esta responsabilidad directa a las escuelas y docentes que estén situados en estas comunidades indígenas o grupos originarios.

Y como principio de equidad e igualdad de oportunidades, las escuelas indígenas, multigrado y las de mayores carencias socioeconómicas, serán consideradas como prioritarias para lograr que los estudiantes que enfrentan mayores obstáculos en el logro de los aprendizajes esperados, lleguen a la meta. Se agrega además que es necesario fortalecer las medidas que

garanticen la disponibilidad de buenos maestros con vocación y formación necesaria para atender las particularidades culturales y lingüísticas de la educación indígena.

En este modelo, la lectura y escritura siguen siendo indicadores que deberán favorecer la obtención de logros de aprendizaje escolar y para esto propone la consolidación de sistemas de atención técnica para detectar y atender en forma oportuna a los alumnos en riesgo de no lograr los aprendizajes esperados.

Desde esta perspectiva las prácticas de lectura y escritura están presentes en el sistema educativo, como parte de una estrategia que garantice los propósitos establecidos en los planes y programas. Es decir siguen sujetas a una visión hegemónica de la política educativa mexicana, que no permite el flujo de otras literacidades locales, la apropiación de todos los contenidos curriculares sigue planteándose en la lengua oficial.

Para el logro de todos estos planteamientos, el nuevo modelo educativo ve necesario conservar:

algunos atributos del modelo vigente: la educación nacional, los planes y programas de estudio de la Educación Básica determinados por la Federación, los libros de texto gratuitos, el papel central de las normales en la formación de maestros, la formación continua de los maestros en servicio, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, la diversidad de modalidades en este tipo de educación y la evaluación de los distintos componentes de la educación, entre otros aspectos que han caracterizado a la educación nacional y que forman parte del sistema educativo. El cambio consiste en el fortalecimiento y en una nueva conjugación de los componentes del sistema educativo. El nuevo modelo educativo está concebido para que estos componentes se organicen de manera que posibiliten la realización de un planteamiento pedagógico apropiado para lograr los aprendizajes del siglo XXI (SEP, 2016, pp. 91-92).

De ser así, el nuevo modelo educativo mexicano tiene todavía muchas brechas que acortar y dar una perspectiva que realce realmente una transformación educativa. Es necesario quitar

el cinturón de fuerza que sigue sometiendo a las políticas educativas, y que no permite la apertura de propuestas regionales o locales que garanticen la participación de los y con los diferentes grupos sociales que conforman nuestra nación mexicana.

### **3.5. La Telesecundaria 714 y las prácticas sociales de lectura y escritura**

Las instituciones escolares en el ejido Yochib, Oxchuc, Chiapas están conformadas por el nivel de educación básica: preescolar comunitario, preescolar bilingüe Guillermo Prieto, primaria bilingüe Emiliano Zapata, secundaria comunitaria, la telesecundaria 714; (ésta última es la de mayor jerarquía académica).

La telesecundaria 714 se diferencia de las demás debido a que en este último eslabón educativo de educación básica ya no se aplica la EIB. Esta se limita como política educativa a los niveles de preescolar y primaria (donde se debería fortalecer un bilingüismo aditivo entre la lengua materna de la comunidad y el español).

Es a tal grado la anulación de la EIB, que de tajo se elimina la posibilidad de “continuar” con un proceso de integración, reconocimiento y uso del bilingüismo en este nivel educativo, por lo menos en teoría así sería. Es por eso que dentro del plan y programas de estudio de esta modalidad educativa no se tiene contemplado al bilingüismo entre la lengua materna y el español, sino que se apela a un bilingüismo que fortalece el uso de la lengua castellana e incorpora al inglés como segunda lengua.

La telesecundaria 714 pertenece a la zona escolar 028 y al sector 04 de telesecundaria a nivel estatal, fue fundada desde el año 1983, empezó a funcionar con un grupo de estudiantes en el primer grado escolar. Posteriormente la matrícula de esta escuela se fue incrementando hasta llegar hoy día a 315 estudiantes en el ciclo escolar 2015-2016 según datos del Sistema

de Administración Educativa de Chiapas (SAECH). La escuela se encuentra ubicada en la parte sureste de Yochib en el barrio tzuib II y atiende a una población de estudiantes indígenas cuya lengua materna es el tseltal, con tres variantes lingüísticas (la de Oxchuc, Tenejapa y Ocosingo) y más del 70 % del alumnado también habla español.

Los estudiantes que acuden a esta escuela provienen en su gran mayoría de familias de escasos recursos económicos, dedicados a la agricultura, pastoreo, la migración temporal, elaboración de artesanías y el tejido de textiles.

Los estudiantes participantes de esta investigación estudian en esta escuela telesecundaria y particularmente han sido estudiantes que durante el proceso de investigación han transitado por tres etapas: la primera etapa fue realizada en el ciclo escolar 2014-2015, se comenzó el trabajo de campo a través de la observación participante, las narrativas escolares y las autobiografías de estos estudiantes en torno a las prácticas de bilingüedad); la segunda fue en el ciclo escolar 2015-2016 (donde se utilizó el método etnográfico con la observación participante, el diario de campo y las entrevistas tipo conversaciones naturales); y la última etapa es el ciclo escolar 2016-2017(donde se culminó el trabajo de campo de la investigación). Cabe mencionar que la investigación se centra en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en sus dos idiomas (tseltal y español) en el ámbito escolar; pero también se desplaza al ámbito familiar y comunitario.

Esta escuela telesecundaria es la más grande de la zona escolar 028 y la zona escolar a la que pertenece también es la más grande del estado de Chiapas por el número de escuelas que atiende. La telesecundaria 714 cuenta con una plantilla de docentes de 13 profesores y un

director técnico, hay un conserje que también funge con la función de secretario y es el único de la plantilla que habla tseltal y español.

En la escuela telesecundaria se utiliza únicamente el español para desarrollar los contenidos académicos y no existe lengua indígena ni siquiera como asignatura. En este contexto de prácticas relacionadas con la lectura y escritura, se percata que los profesores que integran la plantilla docente no hablan la lengua materna de los estudiantes, es decir, no dominan el tseltal y para el perfil docente de telesecundaria tampoco es necesario que domine la lengua materna en un grupo minoritario bilingüe, pero en la práctica este desconocimiento de la lengua materna de la comunidad, desemboca en grandes irrupciones del proceso de enseñanza-aprendizaje porque aún existen estudiantes que no dominan en absoluto el español y todas las clases y contenidos escolares se dan en español. Desde el inicio hasta el final de la jornada escolar todas las clases se dan en español.

Este hecho provoca cierto distanciamiento entre el docente y el estudiante, el docente en la mayoría de los casos se concreta a aplicar el plan y programas de estudios, justificando su falta de acercamiento a la vida personal y comunitaria del estudiante con el hecho de no dominar su idioma, un docente comenta acerca de esto:

Los alumnos son muy callados, no participan, no aprenden, no entienden el español y así no puedo avanzar con las actividades del libro, como no les entiendo su idioma no puedo platicar con ellos ni con sus padres (D\_MT\_01).

En algunos casos excepcionales hay docentes que se han interesado por conocer los saberes propios de los estudiantes, recorren el territorio, visitan a los padres y madres de familia y se integran a las actividades comunitarias y se interesan por aprender la lengua de los estudiantes. Estos docentes no prohíben a los estudiantes hablar en tseltal y español en las

clases, son en estos espacios áulicos donde se escucha fluir el tselal como medio de comunicación entre sus pares; pero también como instrumento académico para aprender los contenidos escolares. Una de las docentes expresó que conocer las formas de vida de sus estudiantes cambió su manera de percibir sus saberes, su forma de ver el mundo y sobre todo entender sus formas de aprender y relacionarse con la escuela:

Cuando vine a trabajar a Yochib, nunca había estado en una región indígena y el mundo de mis estudiantes me parecía ajena, muy distante de mi forma de pensar, al recorrer el territorio y relacionarme con la comunidad, su lengua y su cultura, fui entendiendo su mundo y dejé de imponer el español y empecé a interesarme en aprender su lengua (D\_MT\_02).

Pese a esa disposición e interés de varios docentes las prácticas de lectura y escritura en ambas lenguas no es equitativa, porque los docentes manifiestan que tienen que apearse al plan y programa y los libros de textos, debido a que cada ciclo escolar la SEP evalúa a los estudiantes con una prueba de desempeño académico para “medir su nivel de aprendizaje”, con PLANEA antes ENLACE, ambas pruebas han sido aplicadas totalmente en español, por lo que incluir la lengua materna al currículum escolar les ocasionaría bajos resultados en el aprovechamiento escolar en estas pruebas.

Todos los docentes siguen el libro de texto que la SEP envía cada ciclo escolar, y que además está desfasado de la última reforma curricular de educación básica Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, porque los contenidos escolares del libro de texto están estructurados bajo la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) 2006, por lo que las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la escuela son en la lengua oficial. Entonces se plantea el cuestionamiento de ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la telesecundaria 714?.

Las prácticas de lectura y escritura en la escuela son diversas, pero están exclusivamente enfocadas al uso académico, es decir la literacidad académica. Se desarrollan actividades en un “ambiente alfabetizador” totalmente en español, utilizando al libro de texto como eje central de las actividades, además de utilizar otros artefactos culturales como libros de cuentos, poesía, enciclopedias, novelas, mitos, leyendas y diversos textos en español.

Las maneras en que desarrollan estas prácticas dependen de la curiosidad del docente de llevar diferentes recursos al aula, desde la imagen, hasta el libro virtual.

Fotografía 4. Estudiante de Yochib



Fuente: Docente de la telesecundaria 714.

Fotografía 5. Prácticas de lectura y escritura.



Fuente: Docente de la telesecundaria 714.

Fotografía 6. Estudiantes leyendo textos informativos.



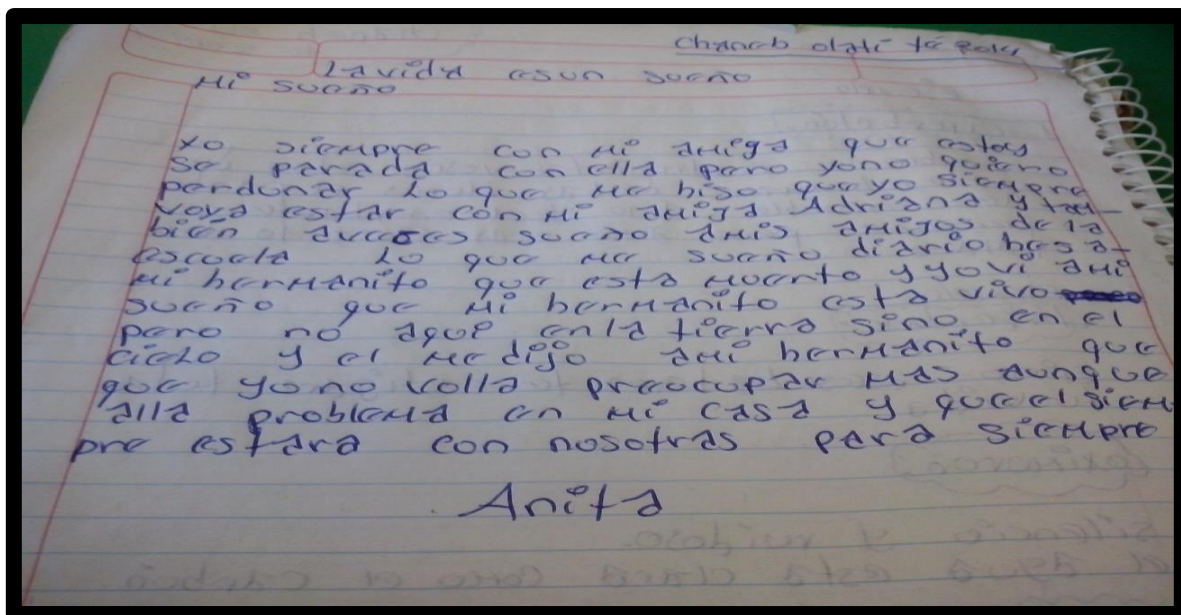
Fuente: Docente de la telesecundaria 714.



Las prácticas de lectura y escritura y los usos que le dan los estudiantes en la escuela, se reducen en gran manera al cumplimiento rutinizado y normado de la exigencia académica que les plantean sus profesores. Tratan de realizar estas prácticas de lectura y escritura en español al seguir de forma más o menos coherente las normas y criterios que son requeridos, con la intención en algunos casos, de obtener una calificación y pasar el curso escolar y en otros para dominar “bien el español”. Dominar bien el español se refiere a las prácticas de lectura y escritura como alfabetización y no como literacidad, su objetivo es leer bonito, sin errores, pero sin comprender e interpretar lo que se lee.

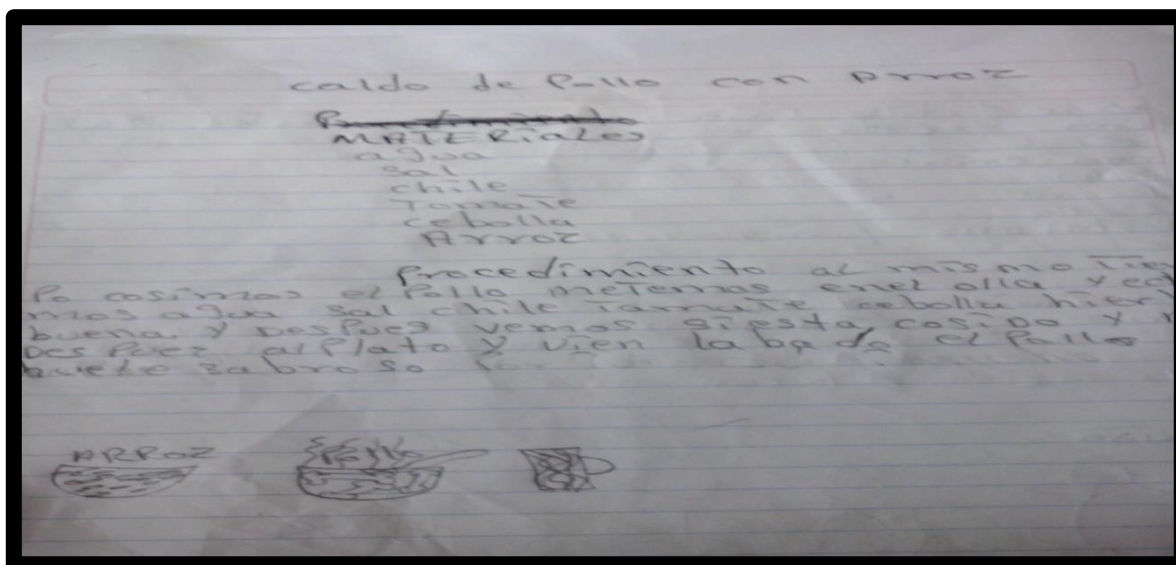
Son pocas las oportunidades donde los estudiantes pueden expresar parte de sus saberes locales en las prácticas de lectura y escritura en español como parte de la literacidad y no de alfabetización, estos son algunos ejemplos:

Fotografía 7. Texto de creación propia de una estudiante.



Fuente: Archivo propio.

Fotografía 8. Receta de comida.



Fuente: Archivo propio.

Existe una rutina de interacción con los textos literarios especialmente en la asignatura de español. La mayoría de los docentes realiza lectura en voz alta, lectura grupal y lectura en silencio, para después recuperar la información de los textos por medio del apoyo dirigido del profesor o profesora, a través de preguntas relacionadas con aspectos formales y estructurales de los textos, casi siempre es recuperación de la información, sin profundizar en los otros niveles de literacidad académica como la interpretación y valoración del texto. Pese a que esos niveles son requeridos por el currículo oficial a través de las actividades ya mencionadas, la gran mayoría de los estudiantes observados no alcanza a llegar a niveles más profundos de interpretación y reflexión sobre los textos. Porque los maestros no tienen prácticas pedagógicas que promueven la literacidad.

Los docentes argumentan que la lengua materna es lo que impide que se alcancen estos estándares que son determinados por el currículo y que responde a estándares internacionales como la prueba PISA.

Estas argumentaciones reflejan solamente la falta de formación bilingüe de los docentes y un modelo inapropiado de la Modalidad de Telesecundaria, los docentes no entienden nada sobre cómo se adquiere lenguaje en una segunda lengua porque simplemente no fueron formados para atender comunidades bilingües. Esta formación monolingüe no permite que trabajen adecuada y pertinentemente con esta población.

Esto plantea entonces, que se deja de lado el reconocimiento de los saberes locales de los estudiantes y genera un desplazamiento a la lengua materna de la comunidad por el español, fortaleciendo su jerarquía social dentro y fuera de la escuela.

## **CAPÍTULO IV**

### **El camino recorrido: proceso metodológico**

## CAPÍTULO IV

### **4. El camino recorrido: proceso metodológico**

El interés de esta investigación se centra en la interpretación de los usos y prácticas sociales de la literacidad en tselal y español de los estudiantes participantes. La biliteracidad, como práctica social, cultural y política, está permeada de significados y sentidos de la vida cotidiana, para su comprensión e interpretación fue necesario posicionarse teórico y metodológicamente en un paradigma que rescatara la complejidad del objeto de estudio, la pertinencia y la riqueza de los datos empíricos. El paradigma elegido fue el interpretativo, porque permite para comprender a través de las voces e historias de vida de los participantes, las situaciones, espacios y tiempos donde se realizan las prácticas sociales de biliteracidad, el contexto social y cultural, que puede recrear el empoderamiento de los participantes o brechas y desigualdades sociales.

Este paradigma es abierto y flexible y se posiciona en pro del rescate de los contextos, dependiendo de la disciplina, también aparecen distintas maneras de nombrarlo: cualitativo, interpretativo, ecológico, etnográfico, sociocultural, alternativo. No se pretende llegar a generalizaciones y verdades cerradas y absolutas (Gómez-Gómez, 2002).

#### **4.1. El paradigma interpretativo en los estudios de biliteracidad**

El modo de hacer investigación que se plantea en esta tesis, implica un rigor metodológico que tiene el reto de equilibrar la subjetividad con la objetividad. Se presenta la relación continua y dialógica entre teoría y práctica, entre lo subjetivo y objetivo, entre lo inconsciente y lo consciente, entre lo inductivo y lo deductivo, entre lo particular y lo general.

Se otorga especial relevancia tanto a la subjetividad del investigador como del investigado. El investigador es partícipe como evidencia del proceso, pero también es co-constructor del conocimiento y del caminar de los participantes. Es generador de cuestionamientos en torno a su manera de interpretar la realidad. Su historia, su voz y la de los participantes, son parte imprescindible de la interpretación en la lectura de los datos. Se busca trascender el nivel descriptivo, escudriñar en los significados, acontecimientos, simbolismos, los procesos de comunicación y de intersubjetividad (Gómez-Gómez, 2002). En este caminar la creatividad, la curiosidad, la capacidad de asombro y tener una mente abierta es esencial al inicio, durante y cuando se concretan los hallazgos en la escritura de la tesis.

Este paradigma interpretativo reconoce la realidad social como una realidad compleja, multidimensional y multideterminada, holística, heterogénea y dinámica. Advierte sobre las condiciones naturales, *in situ* y concretas en que se presenta el fenómeno o hecho social que se investiga.

La elección de la aproximación metodológica fue cualitativa debido a que en el campo de la bilingüedad en México no existe literatura sobre el tema, solamente existen datos estadísticos duros que muestran índices altísimos de analfabetismo y reprobación escolar en las escuelas de grupos originarios. Estos grupos minorizados y desvalorizados, viven una doble literacidad en su lengua originaria y el español y no se escuchado las voces de estos sujetos; por el contrario han sido silenciados por datos cuantitativos que dan cuenta de números y no de las voces y experiencias de los sujetos que viven en estas comunidades. Dar cuenta de ello en esta investigación, puede reivindicar al sujeto participante y develar una realidad no dicha, no contada, que puede ser fundamental para los tomadores de decisiones

en la política educativa en México, especialmente en lo que se refiere a los procesos de lectura y escritura en estos contextos sociales más vulnerables.

#### **4.2. La elección metodológica: el porqué de una metodología híbrida en la investigación**

Como mujer, como mujer de linaje indígena *mam*, docente e investigadora, me adentré en esta investigación como parte de un compromiso social hacia mi pasado, mi historia personal y mi trabajo como docente en una escuela situada en una comunidad indígena con un tejido social muy diferenciado y permeado de las desigualdades sociales; pero también como investigadora que parte de un posicionamiento crítico y coparticipante de la investigación. Debido a que como investigadora soy parte del objeto de estudio y soy una participante situada de carácter *émico* (mirada desde dentro) y *ethic* al ver desde afuera los distintos escenarios que visualizan la compleja realidad de esta investigación.

Se es parte del objeto de estudio y se está adherida al territorio y sus prácticas culturales y sociales, desde dentro y desde fuera. La toma de decisiones y elecciones de la metodología, corresponden a esta relación y mirada glocal de la investigadora, desde su origen familiar, los anhelos profesionales, su compleja identidad, su formación como docente-sujeto-participante, su compromiso social y su formación como investigadora regional.

Antes de ser investigadora, soy mujer, soy madre, soy hija, soy docente y soy persona. Y he vivido y construido mi propio proceso de biliteracidad crítica. Considero que desarrollar las habilidades de literacidad, biliteracidad o multiliteracidades desde el pensamiento crítico, es un proceso continuo que inicia desde la gestación y nacimiento del ser humano, y culmina a nivel individual el día en que morimos. A nivel social continúa; a través de la memoria colectiva, la oralidad, las enseñanzas, los saberes propios, la construcción del conocimiento

regional, la formación y el legado histórico, social y cultural que dejan los padres hacia los hijos de generación en generación. Esta puede ser fortalecida o disminuida por la familia, la escuela, la comunidad y por supuesto con la relación del individuo con las estructuras.

Por lo que hablar de bilingüedad es referirse a de un proceso complejo, multidimensional, dinámico, histórico, social y cultural que demanda también una metodología compleja. Esta investigación trata de recuperar desde lo local, una metodología cualitativa que se acerque a la realidad regional, apropiándose de manera crítica de diversos métodos, técnicas e instrumentos que ayudaron a caminar y obtener datos valiosos del objeto de estudio.

Los caminos que se recorren en la investigación, son diversos y dinámicos, dependen del objeto de estudio, de la realidad estudiada, de los participantes involucrados y del posicionamiento del investigador. Esta investigación ha recorrido un proceso metodológico complejo al acoger a diversos métodos que no se contradicen entre sí, sino por el contrario sirven de complemento para triangular los datos obtenidos en el trabajo de campo.

La elección de los participantes respondió al estudio de caso, conformado por cinco estudiantes participantes. Y se retomó a Robert Stake para dicha elección que responde a una prioridad de orden cualitativo y no cuantitativo.

Se partió del posicionamiento del trabajo de campo *in situ*, desde y con la mirada de los estudiantes participantes, recuperando sus experiencias de vida a través de las narrativas escolares y sus historias de vida como un proceso de reivindicación del sujeto participante; pero a la par del desarrollo metodológico de este método, se recurrió a la etnografía para escudriñar en sus prácticas culturales y sociales, los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en la región de estudio.



Y a la vez se utilizó la autoetnografía, ya que la investigadora también es docente y realiza su propia descripción y análisis de los usos y prácticas sociales de la bilingüedad, a través de la autorreflexión de su práctica docente.

#### **4.2.1. El estudio de caso**

Se tomó la decisión de investigar a través del estudio de caso, los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en estudiantes tseltales de la Telesecundaria 714, del ejido Oxchuc, Chiapas, formados bajo la política educativa de la Educación Intercultural Bilingüe, inmersos en una comunidad de grupos originarios, recuperando sus experiencias vividas a través de sus historias de vida. Esta elección del estudio de caso corresponde a que nos permite tener un carácter crítico del objeto de estudio, un carácter de singularidad y unicidad que resulta revelador; es decir, permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia (Rodríguez y otros, 1996). Lo que permite un análisis particular del objeto de estudio, con espacio y temporalidad específica y delimitada de manera regional. Sin embargo no por ello se está ajeno a una realidad global, ya que una realidad micro social concreta, da cuenta de una dinámica social más amplia que denota las relaciones locales-globales.

El estudio de caso tiene sus orígenes en la investigación médica y psicológica y su aplicación en el campo educativo inicia con Robert Stake<sup>6</sup>. El estudio de caso incorpora diversidad de

---

<sup>6</sup> Es catedrático de Educación y Director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Maestro y doctor en psicología educativa por la Universidad de Princeton, es considerado como uno de los máximos especialistas en el área de evaluación cualitativa y concretamente en la metodología de los estudios de caso.

grupos, movimientos sociales y puede involucrar asuntos en el que se incluye la vida pública o privada, los espacios familiares o sociales, los cambios generacionales o procesos. El estudio de caso (Stake, 1999), es una metodología que se utiliza para conocer un caso específico, sus particularidades y su complejidad. Es un sistema integrado que puede ser cualitativo o cuantitativo.

Para (Stake, 1995) los casos que son de interés en el ámbito educativo pueden ser personas, programas o procesos, el caso puede estar constituido por un niño, un grupo de estudiantes o personas.

En un estudio de caso se tiende a buscar la comprensión de un hecho, suceso, fenómeno, individuo o grupo en su particularidad, más que buscar una generalización, puede adquirir en el proceso de investigación, la forma de una investigación biográfico-narrativa. De igual manera, la investigación biográfico-narrativa se focaliza principalmente en casos únicos, ejemplares o singulares, configurándose como estudio de caso, en la medida en que pretende mostrar un contexto de vida (individual o grupal) específico (Bolívar, 2002).

Gran parte de los estudios de caso discurren sobre hechos y situaciones donde la dimensión biográfica es clave, se retoma el desarrollo dinámico de la trayectoria de vida en una temática, proceso o situación particular. Se retoma el aspecto temporal y la experiencia vivida dentro del contexto, acerca el estudio de caso a una narrativa biográfica. Se concentra las dimensiones *in situ* y los procesos de vida, busca una interpretación del sentido que le otorgan los estudiantes participantes a sus experiencias de vida y los contextos en que están inmersos.

Para Clandinin y Connelly (2000) la narrativa en el estudio de caso deben presentar tres espacios dimensionales: el temporal, el espacio o situación y el equilibrio entre lo personal y social.

Los estudios de caso, en el enfoque interpretativo, suelen compartir con la investigación narrativa, estos elementos. Bolívar señala los siguientes:

- Hermenéutica: Interesada en los significados, éstos a su vez son interpretados a partir de la observación y la voz de los sujetos. A través de la experiencia vivida se intenta conocer los hechos humanos.
- Naturalista: Se pretende percibir la realidad y las acciones, en la forma en que suceden o presentan. La investigación biográfica, como los estudios de caso, se dirigen a situaciones singulares, individuos o eventos en su particularidad; pretende comprender las creencias, los significados y valores de los individuos que están inmersos en la situación analizada.
- La selección de personas o grupos. No es aleatoria, ni responde a una muestra estadística, es deliberada, de tamaño reducido. Se pretende la comprensión particular, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla. No se aspira a generalizaciones.
- Dimensión temporal. La narrativa se relaciona específicamente con la comprensión humana del tiempo.
- El diseño es flexible y emergente. Se adapta a las condiciones en que discurre en el proceso de investigación (2002).

En los estudios de caso de tipo biográfico narrativo se suele invertir bastante tiempo en los escenarios naturales y un contacto directo con los participantes al inicio, durante y al final

del proceso de investigación. Importa esencialmente cómo son vividos los eventos o hechos por los sujetos y se recurre a la observación ya sea directa o participante. Importa esencialmente recoger todos los datos y voces que favorezcan a una descripción holística del fenómeno, situación, acontecimiento, persona o grupo. El estudio de caso puede en ocasiones ser dado por un solo sujeto o un grupo de participantes como sujeto de estudio, dentro del cual tanto el sujeto como el relato individual se sitúan en un contexto social determinado.

En la presente investigación el estudio de caso se aplicó particularmente en cinco estudiantes participantes, que a través de sus historias de vida se reconstruyen históricamente los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en un territorio tseltal, con un espacio y tiempo determinado, en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

#### **4.2.2. El narrativo-biográfico**

“Cada vida humana expresa de manera subjetiva toda la objetividad social.  
Cada historia de vida es una narración individual portadora de significaciones colectivas  
donde se vierten enunciados públicos partiendo de enunciados privados”  
Ferrarotti, 1981

El enfoque narrativo-biográfico trata de integrar las dimensiones micro y macro sociales. Traza la importancia de comprender la biografía y la historia, centrándose en la relación que existe entre ambas, para comprender al sujeto y la sociedad. El uso de las biografías en las ciencias sociales tiene la posibilidad de acopiar la experiencia de las personas, cómo ellos la viven, la procesan y la interpretan, conectando la historia personal, con la sociedad y las instituciones (Sautu, 1999).

La investigación biográfica, en especial la narrativa, adquiere mayor relevancia en las Ciencias Sociales ante la necesidad de reivindicación del sujeto personal, lo que denota un

posicionamiento específico dentro de la investigación. Desde esta mirada, el sujeto cuenta sus propias vivencias y estas son interpretadas a través de los significados, sentidos y contexto social específico, convirtiéndose en una perspectiva distintiva de la investigación. De la mirada positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en el que el foco central de la investigación es el significado y voz de los actores. Utilizar las historias y relatos de vida en la investigación para producir conocimiento, exige retomar también el acontecimiento social. El valor subjetivo de los relatos es el valor más original, el fenómeno social que la historia de vida permite que circule y exista (Fernández y Ocando, 2005).

Son un valioso recurso metodológico que ayuda a explicar situaciones o fenómenos sociales cotidianos que viven los sujetos de un grupo particular, cuya interpretación no es dada desde fuera, sino que habla por sí misma.

Los relatos de vida, las historias y biografías, constituyen géneros narrativos que permiten cruzar diversas perspectivas disciplinarias, de la historia a la literatura, de la sociología a la antropología, de la educación a la lingüística, con la finalidad de re-construir y conectar los “yoes” individuales que interactúan en las familias, la comunidad, grupos e instituciones y que están presentes en las experiencias personales (Sautu, 1999).

Al trabajar las historias de vida, el investigador y el sujeto que narra su historia, se conectan y relacionan para descifrar significativamente los aspectos y componentes más esenciales de la vida de los sujetos en temáticas específicas, al situar los hechos y experiencias vividas, en un contexto que contribuya a proveer un marco de estructura general, con un sentido más amplio. Se ubica a la historia personal en un tejido que aporta sentido y significado a la realidad vivida por el sujeto, que responde a una realidad socialmente construida, pero sin

perder de vista que esta historia es singular y única. La aproximación biográfica; a través de las historias de vida refiere a la subjetividad un valor de conocimiento a sus diversas dimensiones. Gracias a lo biográfico se puede llegar a comprender significados, develar estructuras, formas culturales y sociales. Lo biográfico, ya sean autobiografías, relatos de vida, historias de vida, tienen presente la voz y la palabra del sujeto, no es individualismo; es darle la palabra al individuo (Fernández y Ocando, 2005).

Las historias y relatos de vida no solamente nos permiten dar cuenta de una realidad específica en la región; sino también es una forma de empoderar al sujeto a través de su voz y su palabra, en esta investigación la elección y uso del método narrativo biográfico responde a la necesidad de visibilizar las voces de los estudiantes participantes y permitir una interpretación conjunta sobre sus usos y prácticas de biliteracidad crítica, que denote una reflexión y empoderamiento de sus propias historias.

Esta reflexión sobre la biliteracidad crítica demanda el análisis y reflexión de parte de los estudiantes de su historia vivida, los estudiantes deben tener oportunidad de expresar sus propias voces, su palabra, para autenticar sus propias experiencias, apropiarse de la historia propia, indagar en su propias experiencia de vida, biografías y sistemas de significado, para aprender no únicamente cómo se aclaran los valores, sino percatarse por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana (Giroux, 2004). Esto los hace pensar críticamente sobre su realidad, su historia personal y social, su formación académica y es el comienzo de generar una transformación de su realidad, a través de la autorreflexión.

La narrativa nos permite colocar al pasado en el presente, es volver sobre mismo. Y esa vuelta no es la construcción de la totalidad del pasado está, narrando aquello que le resulte

importante. No es una recapitulación de su pasado; sino cómo esa persona vive hoy su pasado, cómo lo hace público, que es lo quiere hacer público. Narrar también es construir identidad.

### **4.2.3. La etnografía**

Desde la etnografía se parte que no basta con la descripción de elementos aislados, existe una interdependencia e interrelación de los hechos y fenómenos y la observación etnográfica trata de visibilizar lo invisibilizado, revelando o iluminando ciertos aspectos, que mejoran o modifican nuestras percepciones sobre el contexto o espacio que aparentemente conocemos. El enfoque etnográfico se plantea interrogantes sobre los usos sociales de manera individual y colectiva de la lectura y escritura, así como las representaciones y construcción de identidades que los sujetos se formulan sobre el leer y el escribir. Una investigación etnográfica tiene que describir los escenarios, los lugares físicos, los participantes y los rituales inmersos en las actividades y prácticas sociales que involucren a la lectura y escritura (Martos, 2010).

El tejido social de una comunidad en la que existen usos y prácticas de bilingüedad es siempre dinámica, compleja, multidimensional, del mismo modo que una persona, familia o grupo de estudiantes que utilizan la lectura y escritura de manera recurrente o no recurrente, se puede pasar por alto hechos o fenómenos de la cotidianeidad que determinan las historias, vivencias y experiencias de los sujetos. La apropiación de la realidad desde un solo método nos reduce a miradas simplificadas, por lo que la incorporación de la etnografía a la investigación, nos aportó una gran riqueza al estudio de caso y a las narrativas, nos permitió realizar una triangulación metodológica esencialmente fértil y cuantiosa.

La etnografía como método nos permite reconstruir el punto de vista del sujeto, los comportamientos, los significados construidos socialmente. Así como las relaciones micro-sociales, de las que forman parte los sujetos (Sautu, 1999).

### **Autoetnografía**

Existen muchas maneras y caminos para poder construir conocimientos y comunicarlos; pero cada una de esas elecciones supone un posicionamiento metodológico y epistemológico, y en la tarea de investigar, también surge la autorreflexión de la experiencia personal del propio proceso, no solamente como investigadora, sino como docente. En México, son pocos los investigadores que se han propuesto deliberadamente escribir sobre acontecimientos de su vida, concatenados a su experiencia profesional (Blanco, 2012). En lo particular, en esta investigación, la elección de retomar la autoetnografía como parte de la metodología ha sido, porque se es consciente que se forma parte de la comunidad escolar donde se llevó a cabo la investigación y se ha sido participante de los procesos de bilingüedad en el ámbito escolar dentro del territorio.

Hacia el final de la década de los setenta e inicio de los años ochenta del siglo XX se empezó a utilizar la autoetnografía, al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como parte de él; ya fuera por su ocupación laboral, ubicación socioeconómica o el desempeño de alguna actividad particular (Blanco, 2012).

Por su parte Ellis y Bochner (2003), como pioneros de la autoetnografía como método de investigación, la definen como “un género de escritura e investigación autobiográfico que...conecta lo personal con lo cultural”. Ellos profundizan en el uso de la primera persona al escribir, sugieren una apropiación de los modos literarios con fines utilitarios; agregando



a la autoetnografía, las complicaciones de estar situado dentro de lo que uno está investigando. Esta percepción de hacer autoetnografía es más amplia y da cabida tanto a relatos personales y/o autobiográficos como a experiencias del etnógrafo como investigador, ésta puede ser de manera separada o combinada y emplazadas a un contexto social y cultural” (Blanco, 2012). Estos textos pueden resultar reveladores; ya que relacionan la propia experiencia vivida con lo social y cultural.

En este estudio de caso, mi posicionamiento y como observadora participante está permeada por la convivencia dentro del territorio donde se sitúa la investigación, por la experiencia vivida en esta comunidad multicultural y multidimensional minorizada, por una política educativa que no ha atendido satisfactoriamente el bilingüismo y mucho menos la bilingüidad en la región. Y sobre todo por la experiencia de trabajar 11 años como docente en diversas comunidades marginadas de Chiapas y 5 años en el sitio de investigación.

Estas experiencias previas han permitido un acercamiento honesto, de compromiso social y auténtico con los estudiantes participantes, los docentes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad. Debido a estos acercamientos y experiencias vividas *in situ* se retoma la autoetnografía porque “implica que somos miembros de la comunidad investigada, somos nativos, que ya no nos hace falta nativizarnos, porque formamos parte del imaginario cotidiano de los agentes, los espacios, la organización” (López de Castro, 2007, p. 5).

#### **4.3. La elección de las técnicas y los instrumentos**

La toma de decisión sobre la elección de las técnicas e instrumentos de investigación, es producto de la reflexión, coherencia y concordancia con los métodos cualitativos elegidos en la metodología. Además que las técnicas e instrumentos que se describen, permiten la

recopilación de los datos de manera *in situ* y natural, dando la palabra y rescatando las voces de los participantes.

En esta investigación se realizó entrevistas tipo (conversaciones naturales) a los cinco estudiantes que conforman el estudio de caso, recuperando sus historias de vida; pero además, se entrevistaron a miembros de la comunidad de Yochib, Oxchuc, Chiapas, para rescatar sus voces y experiencias en torno al proceso de bilingüedad en el territorio y sus implicaciones históricas, lingüísticas, políticas, económicas, educativas, religiosas, sociales y antropológicas.

Las entrevistas como conversaciones naturales implican la percepción, el interés y la comprensión del entrevistado, dejándolo ser, fluir la conversación; orientando la conversación sin imposición y rigidez (Merlinsky, 2006). El proceso implica conversar, platicar disfrutar, escuchar a plenitud al conversador, permitiendo que fluyan naturalmente las vivencias de las personas y se debe captar toda la riqueza de sus significados. Las conversaciones fueron registradas mediante grabaciones de audio, bajo previo permiso de los participantes.

La otra técnica a la que se ha recurrido en la investigación es la observación participante, esta se ha llevado a cabo durante un período de 5 años en el sitio de investigación debido a que la

investigadora es también un sujeto participante en el objeto de estudio. En esta técnica se hizo uso del instrumento de diario de campo<sup>7</sup> y de una colección de artefactos<sup>8</sup>

La observación participante es vista desde la mirada de la investigadora, como una fotografía escrita que permite una descripción sistemática de eventos, implica percatarse de los detalles, utilizar todos nuestros sentidos, escucha, mirada activa, memoria fotográfica, establece relaciones con la comunidad, actitud abierta a la escucha y se complementa con conversaciones naturales, participación y observación.

La articulación de la técnica de la entrevista tipo conversaciones naturales y la observación participante del método etnográfico, ha permitido comprender el objeto de estudio desde una diversidad de facetas. Por un lado, la observación participante nos permite adentrarnos en la vida cotidiana de los sujetos participantes, sus códigos y el contexto social y cultural y es sensible a los valores y significados presentes en la cotidianeidad; permitiendo la posibilidad de representar e interpretar las formas de producción cultural, las prácticas y las articulaciones simbólicas. Y a la vez, la entrevista biográfica, que en el caso de esta investigación se utilizó las conversaciones naturales, nos remitió a un relato narrado en

---

<sup>7</sup> Este instrumento permitió registrar las observaciones y parte de las conversaciones naturales, fue un registro de detalles específicos, experiencias y situaciones observadas, se anexó la colección de artefactos. El diario de campo se apoyó de dispositivos mecánicos como los sonoros, fotográficos y fílmicos, cuando los informantes lo autorizaron y permitieron.

<sup>8</sup> Los documentos, materiales y artefactos diversos nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio, estos son una fuente valiosa de datos cualitativos, sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. (Hernández y Baptista, 2006). Esta herramienta nos permitió recolectar evidencias como fotografías personales, históricas, comunitarias, evidencias de producciones escolares, las evaluaciones descriptivas y cualitativas que realizaron los profesores a los estudiantes; pero también aquéllos objetos que representaron las vivencias de los estudiantes en torno a los usos y prácticas sociales de su bilingüedad.

primera persona, que recupera significados, experiencias e interpretaciones sobre la vida del sujeto y sus prácticas sociales (Boniolo, 2009).

Estas narrativas han permitido comprender el modo y las formas en que se entretajan los acontecimientos en la vida del sujeto y reconstruir el relato de vida, en lo personal y social. También posibilita la comprensión de los usos y prácticas de bilingüedad encarnadas en la biografía de los estudiantes participantes, recuperando su contexto personal y social, así como las prácticas sociales, significados y relaciones de poder que están inmersas.

En el desarrollo de la técnica de la entrevista tipo conversaciones naturales se planteó dos momentos: en un primer momento, se les solicitó a los estudiantes participantes que contaran su historia personal en torno a los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en el ámbito escolar, familiar y comunitario, retomando los acontecimientos más relevantes. En un segundo momento, se realizó una entrevista escrita a través de una guía de preguntas específicas de seguimiento, acerca de temas puntuales como la adquisición y usos de la cultura escrita en tseltal y español, referidos en los objetivos de esta investigación. Esta entrevista específica fue desarrollada luego de que los participantes cerraron su relato biográfico.

A medida que cada entrevista se desarrolla, surgen más preguntas y éstas se van precisando. Durante esta interacción existe un replanteamiento de preguntas para poder comprender la historia de vida, sus códigos y formas en las que el discurso adquiere sentido. El investigador descubre tanto lo inesperado como lo esperado. El marco de referencia global dentro del cual se da la información no lo determina el investigador, sino la visión que tiene el sujeto de su

propia vida. En este sentido, las preguntas tienen que coincidir con este marco de referencia y no a la inversa (Boniolo, 2009).

La metodología que se utilizó no trató de establecer esquemas rígidos de pasos a seguir; sino ofrecer una reflexión de las posibilidades y necesidades que establece el objeto de estudio para ser investigado y descubrir la realidad a través de los datos obtenidos, las voces de los participantes, el proceso metodológico implícito y las elecciones y toma de decisiones, que en definitiva no lo determinan; pero le dan un rumbo y sentido a la investigación.

#### **4.4. La elección de los participantes**

La población que está inmersa en esta investigación son estudiantes de la Escuela Telesecundaria 714, de Yochib, Oxchuc, Chiapas. Es importante señalar que la muestra no es una selección probabilística que responde a la estadística; sino a la necesidad de explorar los usos y prácticas sociales de la bilingüedad en estudiantes cuya formación esté dada en el periodo formativo 2004-2016<sup>9</sup>, así como que se encuentren estudiando el tercer grado de educación secundaria y que hayan atravesado por una formación de Educación Intercultural Bilingüe. No se espera por ser un estudio de caso, que los resultados sean generalizables para el resto de los estudiantes de esta u otra institución educativa. Los sujetos que participan en esta investigación son cinco y responden en su selección. En primer lugar, al interés de participar en la investigación, que hayan participado en el ciclo escolar 2015-2016<sup>10</sup> en la primera etapa de investigación, con las narrativas escolares y que interactúen con el español y las tres variantes lingüísticas del tseltal.

---

<sup>9</sup> Este periodo se refiere a la formación personal del estudiante, desde su nacimiento hasta la actualidad.

<sup>10</sup> En este periodo escolar se desarrollaron las primeras narrativas escolares de los estudiantes participantes.

#### **4.5. Puentes de acercamiento**

Establecer puentes de acercamiento tanto hacia el interior de la investigadora, de los estudiantes participantes, docentes, padres y madres de familia, miembros de la comunidad y el contexto social y cultural de la región de estudio no ha sido tarea fácil. Se parte primero del reconocimiento de la problemática de estudio en la región; pero también de una demanda social, personal y académica de generar un diagnóstico *in situ* de lo que está sucediendo con la vida de los estudiantes en su proceso de bilingüidad.

La elección del sitio de investigación no ha sido por suerte aleatoria, ni responde solamente a un criterio operativo de acceso y permanencia laboral en esta región; sino a la riqueza de particularidades que posee Yochib, Oxchuc, Chiapas. Su ubicación geográfica estratégica permite dar cuenta de un vasto pasado histórico de encuentros y desencuentros lingüísticos desde la época de la dominación española, sus intercambios comerciales, inter e intrapersonales pueden dar cuenta de la transformación; pero también de la resistencia a perdurar matices de la cultura originaria.

Y debido también a esta posición estratégica, Yochib convive cotidianamente con los entrecruces de varias variantes lingüísticas como el tseltal de Oxchuc, Tenejapa, San Juan Cancuc y Ocosingo.

Ha acogido históricamente a etnógrafos, antropólogos, lingüistas, espeleólogos, pedagogos y misioneros religiosos que han dado una reconfiguración a la región y han ofrecido diversas miradas culturales a los habitantes de la comunidad.

Es además la comunidad con más hablantes y habitantes tseltales del municipio tseltal de Oxchuc, donde aún se preservan formas de vida y organización política, social, cultural y religiosa tradicionales en las generaciones de los abuelos.

Es la comunidad que gesta mayor poder político en su municipio y posee en sus más de 14 barrios, más de 15000 habitantes que reflejan la convivencia, a veces imposición, a veces de negociación de políticas gubernamentales y ONG.

La Educación Intercultural Bilingüe en esta región se visualiza a través de la formación que se da a los habitantes, desde los padres que han asistido a clases con los promotores culturales del INI y con las nuevas generaciones que se han formado en el preescolar y primaria bilingüe de la comunidad, donde el universo de estudiantes es inmenso, más de 350 estudiantes en preescolar, cerca de 1000 estudiantes en la primaria y 336 estudiantes en la Telesecundaria aproximadamente.

Sus características históricas, multiculturales y lingüísticas fueron las que más peso tuvieron para elegir a Yochib como el espacio de investigación regional.

#### **4.5.1. A mí misma**

Desde mi experiencia docente en el nivel de Secundaria, modalidad Telesecundaria desde hace 11 años a nivel estatal y hace 5 años en la Telesecundaria de Yochib, Oxchuc, Chiapas me he percatado de que las experiencias de los estudiantes al ingresar a la Escuela Telesecundaria son dolorosas con respecto al uso del tseltal y el español, debido a que la lengua materna de los estudiantes es desplazada por el español. En la política educativa nacional del nivel de educación básica, la modalidad de telesecundaria ha sido utilizada como un recurso que busca satisfacer las brechas y desigualdades sociales por estar dirigidas a

grupos y comunidades marginadas. La realidad es otra, porque al no estar inmersos en la Educación Intercultural Bilingüe y no desarrollar un modelo específico de inmersión de la lengua materna al currículo, no se nos exige que hablemos la lengua materna del territorio donde laboramos. Los contenidos escolares y el currículo oficial poseen una visión oficial y única del mundo, no existe flexibilidad en el currículo para integrar los saberes locales y establecer puentes entre la escuela y la comunidad, se deja de lado la riqueza de la oralidad indígena y la memoria colectiva de la comunidad, se da prioridad al uso del español y la lectura y escritura se enfatiza solo en español, la lengua oficial del país es la que se utiliza como instrumento oficial y en muy pocas ocasiones se retoma la lengua local, pero sólo como una simple asignatura más en el currículo oficial (llamada asignatura estatal), pero en estos últimos periodos escolares tampoco tuvimos opción de desarrollarla, porque se desarrolló un programa educativo estatal llamado “Educar con Responsabilidad Ambiental” (ERA).

Las prácticas de lectura y escritura en la telesecundaria son en realidad castellanización y una alfabetización que se limita a la decodificación de signos, lectura rápida y la comprensión lectora es limitada, los compañeros docentes muchas veces se limitan a utilizar solamente el libro de texto y del maestro, dirigidos de manera monótona, mecánica y rutinaria, los horarios no son flexibles y nos tenemos que apegar a la programación de las secuencias y unidades didácticas. Cuando nos atrevemos a romper estos esquemas y por iniciativa propia nos adentramos al territorio, nos vinculamos con la comunidad, con la lengua materna de los estudiantes y sus saberes locales, descubrimos una gran riqueza de saberes y conocimientos, formas diferentes de construcción del conocimiento.

Mi tránsito en la Telesecundaria 714 también ha sido doloroso, pero también maravilloso. Cuando llegué a Yochib, me di cuenta que la gran mayoría de mis estudiantes no hablaba



español, me sentí perdida, porque nunca había trabajado con jóvenes que no hablaban mi lengua materna, las costumbres, creencias y el territorio eran tan diferentes al mío, al principio sentí decepción porque en mi clase nadie me entendía, ningún joven me hablaba, y nadie participaba, escuchaba a mis demás compañeros docentes decir “no entienden nada, no saben nada”. Entonces empecé a visitar a mis estudiantes, a conocerlos, a escuchar sus historias, acudía directamente a sus casas, a sus milpas y observaba cómo vivían, como convivían. Dejé que mi corazón los escuchara y entendiera, porque para mí, el corazón posee un lenguaje universal que permite interactuar con otros seres humanos sin necesidad que hablemos el mismo idioma. Al convivir con ellos, fui entendiendo su lenguaje, sus sentimientos y sus conocimientos.

Me di cuenta que son estudiantes muy sabios, que tienen una gran riqueza literaria en los cuentos, leyendas y relatos de la memoria colectiva de la comunidad, y que su lengua no solamente es un medio de comunicación sino parte de su identidad, de sus pensamientos, de la forma de ver el mundo y que los conduce a maneras particulares de pensar. Descubrir este maravilloso mundo me hizo amar la comunidad, a enseñar no únicamente desde la razón, sino con el corazón, día a día me emociona convivir, enseñar y aprender de y con mis estudiantes.

Pero esto también me ha llevado a reflexionar que no basta un cambio de actitud como docente, es necesario una formación lingüística y pedagógica que nos ayude a: entender y atender a los estudiantes que hablan una lengua materna diferente a la lengua oficial; a exigir y hacer valer los derechos lingüísticos de los estudiantes, el derecho a la educación sin discriminación; a exigir que tengan las mismas posibilidades de éxito que los estudiantes que no hablan una lengua indígena; y a que el currículo incorpore sus saberes locales; a que exista

una verdadera doble inmersión de la lengua tseltal y el español; a que los estudiantes de grupos originarios tengan la oportunidad de desarrollar la bilingüedad y crítica en los espacios formativos. No solamente castellanizarlos y alfabetizarlos, así como la contextualización de las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional.

Reconozco también que la formación docente que llevé a partir de mi llegada a San Cristóbal de las Casas, con el Diplomado Escuela y Comunidad de la INIDE, me ha ayudado a reformular mi posicionamiento como docente en una comunidad indígena, a revalorizar mi proceso de identidad y reconceptualizar mi práctica docente.

El ser docente en una región marginada me ha hecho tener más conciencia de las injusticias sociales que se viven en las comunidades indígenas. Además de sentir la inmensa desigualdad social que se vive en la región, el difícil acceso a la educación de calidad, y las escasas posibilidades de éxito de los estudiantes para ingresar a la universidad, debido a las grandes deficiencias del sistema educativo en la región, primero en su formación básica con la educación intercultural bilingüe que solo los remite a utilizar la lengua materna como puente para castellanizar y luego en la telesecundaria como la ruptura total del uso de la lengua materna y la castellanización totalizadora, la nula formación docente en bilingüismo para atender eficazmente a una población que habla una lengua diferente a la lengua oficial.

La situación social del territorio también denota un tejido social con desigualdades económicas que no permite a la gran mayoría de las familias mandar a sus hijos a la preparatoria o a la universidad, por lo que gran parte de la población de estudiantes que termina la secundaria no puede ingresar a la preparatoria y mucho menos a la universidad.

En el caso de las mujeres, la brecha educativa y las oportunidades de profesionalizarse son aún más escasas, Después de terminar la secundaria terminan casándose, los padres casan a sus hijas a muy temprana edad, las mujeres son vistas como objetos, no les dan voz y voto en las decisiones de la comunidad, no son apreciadas y respetadas. Aunque estas últimas generaciones de mujeres han luchado por seguir estudiando hasta la universidad y cada vez más las niñas desafían a sus padres para que no las obliguen a casarse con alguien que no quieren.

Esta doble discriminación en las mujeres, que por ser mujeres e indígenas hace que se sientan desmotivadas para luchar por sus sueños, aun así existen muchas mujeres con liderazgo que se han ido posicionando en la comunidad para que su voz sea escuchada y tomada en cuenta.

También como docente por ser mujer fui al principio rechazada y señalada, debido a que las autoridades de la comunidad no vieron con buenos ojos que yo tuviera iniciativa y propuestas dentro de la escuela, pero al irme acercando a ellos y platicando mucho sobre la equidad de género y demostrando con trabajo y humildad mi interés por mejorar la educación de sus hijos fui tomando un lugar no solamente en la escuela; sino también en la comunidad.

Esta investigación ha sido un puente de acercamiento hacia un posicionamiento más crítico de mi formación como docente, porque me ha permitido dar el eslabón de sistematizar mis observaciones y deducciones; sobre la problemática educativa regional como docente, hacia una mirada integral y glocal como investigadora regional. Y partir desde una relación dialógica entre la práctica y la teoría y viceversa.

#### **4.5.2. A los participantes**

El acercamiento que se tuvo con los estudiantes fue desde un principio desde la cotidianeidad, debido a que existían vínculos afectivos desde antes de la investigación, el hecho de ser docente e investigadora en el sitio de investigación, facilitó la interacción y el acercamiento a los participantes.

Eso sucedió en un primer momento, pero en el desarrollo de la investigación, los cinco participantes que colaboraron hasta el final, mostraron más disposición e interés por contar sus historias de vida y por conocer sus propios procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en español y tseltal.

#### **4.6. Trabajando en campo**

Durante el trabajo de campo no solamente se implementaron las técnicas e instrumentos metodológicos referentes a la investigación; sino también la colaboración desde hace cinco años como participante en el desarrollo del proyectos de trabajo de la institución laboral, el último proyecto realizado en forma conjunta con los docentes de la Telesecundaria 714 fue “Identidad y Raíces” que promovió una visión intercultural y de reconocimiento lingüístico de la lengua originaria de los estudiantes.

La permanencia en la comunidad ha sido continua y sistemática, primero como docente y posteriormente como investigadora. Durante el trabajo de campo se desarrolló una serie de compromisos con los participantes, a pesar de que el trabajo de campo ya culminó, se continúa visitando y promoviendo los aspectos culturales de los estudiantes participantes y de sus familias, así como el acompañamiento de los estudiantes en talleres formativos que

integren sus dos lenguas (tseltal y español), también para la construcción conjunta de los proyectos de vida de los estudiantes ahora que están por terminar su educación secundaria y también con estudiantes que ya egresaron de la institución.

En el trabajo de campo, se visitaron a los abuelos de la comunidad, existió un compartir mutuo de sus saberes y los saberes de la investigadora. También se experimentaron vivencias cotidianas con las familias de diversos barrios, se recorrió todo el territorio, sintiéndose parte de la comunidad.

Las entrevistas de tipo conversaciones naturales fluyeron porque formaron parte de la cotidianeidad de los sujetos y porque los remitía a recuperar sus voces, sus historias, desde los espacios especiales y significativos como: el fogón en la cocina, las cuevas, el río, la plaza Yochib y en los momentos de mayor relevancia para la comunidad en sus prácticas sociales y culturales: El carnaval de febrero, el día de la Santa Cruz, la siembra y la cosecha del maíz, las bodas, las pedidas de mano, la tradición del día de muertos, las asambleas comunitarias, las tardes en el telar de cintura, el corte de café, las charlas en la carretera principal, toma de posesión de las autoridades en los cargos comunitarios, etcétera.

#### **4.7. La experiencia de sistematización**

La primera fase inició desde el 2013 hasta febrero del 2017 se realizó la observación participante, la recolección y análisis de artefactos<sup>11</sup> en el ámbito escolar, familiar y

---

<sup>11</sup> Se coleccionó una variedad de objetos, fotografías personales, familiares, comunitarias, del contexto físico, social y cultural, producciones académicas y no académicas de los estudiantes, videos y audiograbaciones, libros electrónicos e impresos, grabaciones de comunicaciones en celular, chats, facebook y whats app. Todos estos elementos conformaron a la colección de artefactos, que representan la parte visible y tangible de los usos y prácticas sociales de los estudiantes en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Estos artefactos fueron agregados al diario de campo y se incluyeron notas, reflexiones y análisis al margen.

comunitario, registrando esto en el diario de campo. Y durante enero del 2015 a febrero del 2017 se realizaron las entrevistas tipo conversaciones naturales, las entrevistas con preguntas específicas se realizaron durante el mes de abril del 2017.

Las entrevistas, tipo conversaciones naturales, fueron realizadas a docentes, padres y madres de familia desde enero del 2015 hasta febrero del 2017.

Ya recabada la información, a través de las entrevistas, las observaciones escritas en el diario de campo y la recolección de artefactos; en esta segunda fase se empezó la tarea de transcribir todos los audios, para que posteriormente se diera lectura a las transcripciones y se iniciara la etapa de organización de los datos obtenidos en campo.

La tercera fase de la investigación consistió en organizar y priorizar los datos más relacionados y contribuían a los objetivos de la investigación. Para esto se seleccionaron y organizaron los datos en torno a temas claves, Stake sostiene que es esencial en la investigación el hecho de dedicar un tiempo óptimo al análisis de los mejores datos, es imposible ocuparse de todos, la búsqueda de significados y el análisis de los datos, no debe perder de vista el objetivo fijo en el estudio de caso y en los temas claves (Stake, 2005).

Se empezó con la selección y priorización de los datos y posteriormente en la organización de temas claves que reflejaran los usos y prácticas sociales de la biliteracidad de los estudiantes participantes, en su contexto escolar, familiar y comunitario; así como las prácticas culturales que se encontraban inmersas en el fenómeno social.

Para organizar los datos de las observaciones, entrevistas y artefactos se recurrió de nuevo al objetivo, a las preguntas de investigación y a la capacidad de dar respuesta tanto al objetivo como a las preguntas de investigación. Los temas claves que resultaron fueron de dos tipos, los predeterminados salieron de mi interés personal, Stake (2005) se refiere a ellos como temas *etic* y estos salieron de las preguntas y objetivos de la investigación. Estos temas *etic* fueron:

Pero también resultaron temas claves que no se habían contemplado en la investigación como los temas clave *emic*, que emergieron de las voces de los participantes, de las observaciones y los artefactos. Estos temas *emic* fueron:

Stake describe los temas *etic* y los temas *emic* como:

Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia, colegas o autores. Como ya hemos observado, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva formulación. Los temas evolucionan. Y surgen los temas émicos. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro (2005, p. 29).

Tanto los temas *etic* como los *emic*, fueron retomados para organizar, agrupar y reagrupar la información obtenida durante el trabajo de campo. Para esto se realizó una matriz de tres columnas que me sirvió para mis reflexiones iniciales. Los temas *etic* y *emic* fueron agrupados en la tercera columna de la matriz:

Observación, Entrevista o Artefacto	Reflexión/Análisis Inicial	Tema Clave

La cuarta fase fue el planteamiento de la codificación de los nombres de los sujetos participantes. Para esto se elaboró una matriz de codificación que mantenía el anonimato de los docentes que participaron en la investigación y en el caso particular de los estudiantes, padres y madres de familia; así como miembros de la comunidad, aparecen sus nombres reales, debido a que ellos solicitaron que no se utilizara un seudónimo; sino que se mantuvieran sus verdaderos nombres.

Este es la matriz de codificación que se utilizó:

CODIFICACIÓN				
ACTORES		CÓDIGO		
		ACTOR	FOLIO	EJEMPLO
<b>Docentes</b>	Monolingüe de Telesecundaria	D_MT	01, 02...	D_MT_01
	Bilingüe de preescolar	D_BPRI	01, 02...	D_BPRI_01
	Bilingüe de Primaria	D_BPRI	01, 02...	D_BPRI_01
<b>Directivos</b>	Monolingüe de Telesecundaria	DIR_MT	01, 02...	DIR_MT_01
	Bilingüe de Preescolar	DIR_BPRI	01, 02...	DIR_BPRI_01
	Bilingüe de Primaria	DIR_BPRI	01, 02...	DIR_BPRI_01

La quinta fase de la sistematización fue la codificación de los datos, así como la formulación de las categorías de análisis. El planteamiento de las categorías de análisis no fue una tarea fácil. Stake (2005) explica que las categorías de análisis “no son simples y claras, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos” (p. 27).

Para esta categorización y codificación de los datos, se volvió a los temas claves, tanto *etic* como *emic* y se relacionó con los objetivos de la investigación. Al contrastar con la postura



teórica de esta investigación, se formuló una matriz de categorías. Esta incluye en la primera columna, los datos obtenidos de las observaciones, entrevistas y artefactos. En otra columna la reflexión o análisis inicial. En la tercera columna se incluyeron los temas clave tanto *etic* como *emic*; en la cuarta columna se colocaron los códigos de análisis y en una última columna los referentes teóricos:

Observación, Entrevista, o Artefacto	Reflexión/ Análisis Inicial	Tema Clave	Código de Análisis	Referentes Teóricos

#### **4.8. Análisis de la información: Entrelazando teoría y práctica**

En esta fase del análisis de la información se comenzó con la descripción densa del estudio de caso y se realizó la interpretación de los datos obtenidos de la observación, entrevista, y artefactos usando las categorías de análisis. Se hizo una labor de intérprete, rescatando la descripción densa:

Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no solo una descripción de lugares comunes, sino una descripción densa de las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso (Stake, 2005, p. 91).

Al rescatar en la escritura, tanto los espacios, lugares, personas y acontecimientos de la región de estudio, se incluye entonces en este estudio de caso diversas descripciones narrativas de los participantes en la investigación y las propias como investigadora, estas son presentadas en todo el cuerpo de la tesis; pero son más recurrentes en el capítulo de resultados.

Dentro del capítulo de resultados se realizó un análisis y reflexión crítica sobre el estudio de caso y se contrastó la teoría expuesta en la investigación con los datos obtenidos en campo,

se cuestionó qué tanto aportan y explican las teorías presentadas en referente a los objetivos de esta investigación y de qué manera se está contribuyendo a la teoría sobre el proceso de bilingüedad, con los datos obtenidos.

Este estudio de caso representó la posibilidad de analizar desde nuestra realidad regional, los usos y prácticas sociales de la bilingüedad de estudiantes de pueblos originarios, en ámbitos poco estudiados como el familiar y comunitario; así como el ámbito escolar. Y contrastando los datos obtenidos con la teoría de los Nuevos Estudios de Literacidad y las bases teóricas sobre bilingüedad y bilingüedad crítica.

Este análisis entre la teoría y la práctica fue dialógico, y estuvo presente en todo el desarrollo de la investigación desde el inicio, hasta el final de la investigación.

En este ir y venir de los datos empíricos a la teoría y de la teoría a los datos, se tuvo muy presente que el análisis e interpretación del fenómeno social está adherido a la concepción de que la realidad no es estática y está matizada de diversas ideologías inmersas en el contexto social y cultural. De esta manera la interpretación de los datos estuvo siempre contextualizada a un espacio temporal e histórico, se responde al momento y situación en que se desarrolla la investigación, a la historia personal y social de los participantes. Se tiene siempre presente, las dimensiones geográfica, histórica, social y cultural de la región de estudios.

La construcción de significados no sólo fue un diálogo entre la voz de la investigadora y los teóricos; sino también con y entre los estudiantes participantes. La aportación de diversas disciplinas al objeto de estudio, estuvo siempre presente. Desde la elección de la metodología, la mirada de los participantes, la mirada de la investigadora, el trabajo de campo, los aportes teóricos, la sistematización y análisis de la información, hasta la presentación de los resultados.

La geografía, la antropología, la historia, la sociología, la lingüística y la educación fueron disciplinas que se retomaron y entrecruzaron reflexivamente. Para construir, deconstruir y reconstruir significados, conocimientos y aportes de la investigación en las bases teóricas y empíricas de la bilingüedad, desde un enfoque transdisciplinario.

## **CAPÍTULO V**

**Biliteracidad y voz de los estudiantes tseltales de**

**Yochib, Oxchuc, Chiapas**

## CAPÍTULO V

### **5. Bilingüedad y voz de los estudiantes tseltales de Yochib, Oxchuc, Chiapas**

Este capítulo da cuenta de los usos y prácticas sociales de la lectura y escritura en tseltal y en español de los estudiantes participantes en esta investigación a través de sus historias de vida, se rescata sus voces y su experiencia vivida, se da nuevos significados a su pasado, presente y futuro, se fija sus propias posturas, posicionamientos y formas de vivir y usar la bilingüedad en su región de vida y en los ámbitos con los que se relacionan cotidianamente: el educativo, familiar y comunitario.

De esta manera resignifican sus miradas, se reconfiguran y dan voz a su proceso histórico, lingüístico, social y cultural, como un entramado de tensiones y pugnas internas y externas que dan cuenta de la relación del individuo con los procesos macros y globales.

Las voces de estos cinco participantes dan la posibilidad de construir, (de) construir y volver a construir subjetividades olvidadas, visibilizar el sentido de formación, las confrontaciones, miedos, emociones y anhelos de la naturaleza humana, reflejados en su manera de pensar y vivir el mundo a través del uso de sus dos lenguas inmediatas; la materna y la oficial, así como sus encuentros y desencuentros al aprender, al utilizar , al construir un proyecto de vida que se deriva del contacto no solo de dos lenguas; sino de dos culturas que se movilizan y renuevan en una constante de dinamismo y rupturas ideológicas, epistemológicas y ontológicas.

## **5.1. Erika<sup>12</sup>: La guerrera que avanza por el camino de espinas**

Estudiante, mujer incansable y luchadora por su comunidad, aspira a ser licenciada en obstetricia y partería.

### **5.1.1. El origen familiar**

La familia de Erika por parte de su papá son: en su mayoría de Ocosingo y la mayoría habla tseltal de Ocosingo, en el caso de su papá también aprendió la variante lingüística del tseltal en Oxchuc y aprendió a hablar español en la etapa escolarizada hasta el nivel de educación secundaria en Ocosingo.

Su papá es un líder en la comunidad, se dedica a sembrar y vender café, pero por su facilidad de hablar español ha sido nombrado comité de educación general de las tres escuelas que existen en Yochib y ha sido Presidente del Comité de manera individual tanto del preescolar, la primaria y la Telesecundaria, además de ser representante del agua, tesorero de ejido y representante de la asociación de cafetaleros de los Altos de Chiapas.

Por su parte, la madre de Erika proviene de una familia tseltal de Yochib, Oxchuc, Chiapas y su padre de doña Esperanza Gómez Sántiz era maestro bilingüe, hablaba español y tseltal, el bisabuelo materno de Erika también era maestro bilingüe del nivel primaria y hablaba español y tseltal. Doña Esperanza es una experta tejedora y borda en telar de cintura, se dedica a la venta de huipiles y morrales característicos de la comunidad, además de dedicarse

---

<sup>12</sup> Para respetar el anonimato y la confidencialidad, en este trabajo se han utilizado seudónimos. A excepción de aquellas personas que pudieron ser nombradas, porque han pedido conscientemente de que su nombre no sea un seudónimo; sino que aparezcan sus nombres verdaderos.

a cultivar la parcela de su mamá. Ella es una de las pocas mujeres que participan en los centros educativos donde estudian sus hijos y tiene voz y voto en la vida comunitaria de Yochib al ser parte de las representantes del programa de Prospera y participar en el comité de salud de la comunidad.

La abuelita materna de Erika también aprendió a hablar español al interactuar con su esposo que era maestro bilingüe y su papá también era maestro bilingüe, pero utiliza más el tseltal con las personas de la comunidad, las amistades de su misma edad y también conversa mucho en tseltal con sus hijas y nietas, el español es utilizado por ella para relacionarse con las personas de fuera, los comerciantes, el médico que visita la comunidad, los maestros, y personas de fuera.

*Yo me llamo Erika Méndez Gómez, digo estas palabras de lo que me contaron mis padres de cómo fue mi infancia, de cómo he llegado a ser así como estoy hasta ahora. Yo cuando nací estaba muy muy chiquitita, chiquitita, chiquitita, no sabía nada porque era recién nacida. Yo nací allá en Ocosingo, ahí viví uhm cuatro meses, ahí estuve cuatro meses tal vez con mi mamá, con mis hermanitos, mi papá es de ahí en Ocosingo y ahí en Ocosingo hablan tseltal de Ocosingo, ahí tengo familia, abuela, tíos, primas, sobrinas, ahí su familia de mi papá ahí son de todos, ahí tiene todos, ahí en Ocosingo ahí viven todos su familia. Mi papá habla tseltal de Ocosingo y también de Oxchuc porque ahora vive en Yochib, también habla español. Y mi mamá su familia, toda su familia son de aquí de Yochib aquí nacieron, su mamá, su papá, sus primos, sobrinos, viven acá en Oxchuc a Yochib, viven aquí y todos en su familia hablan bien el tseltal.*

Aquí Erika narra su origen familiar y da cuenta de los dominios lingüísticos en su familia y su historia familiar, donde se aprecia el uso bilingüe del español y tseltal desde el seno familiar. Además de que reconoce su origen familiar en la comunidad tseltal.

*Yo nací en Ocosingo pero me trajeron muy pequeñita a vivir a Yochib, uhm mi mamá después vino porque mi abuela estaba solita porque mis tíos se fueron allá en otros lugares, allá en México, algunos se fueron a estudiar en Cuernavaca y uno que está allá en Tuxtla, por eso mi abuelita fue a buscar a mi mamá que estaba en Ocosingo, ellos fueron a traer, nos fueron a traer mi abuelita, le pidió a mi mamá que viniera a vivir con ella aquí en Yochib, en esta comunidad y mi mamá pues quiso venir aquí con mi abuela, venimos todos aquí.*

Erika también nos narra los flujos migratorios que vivió desde que era muy pequeña y su asentamiento en la comunidad de Yochib de la siguiente manera:

*Mi mamá se llama Esperanza Gómez Sántiz, mi papá se llama Pablo Méndez Gómez, mi abuelita se llama Rosa Sántiz Gómez ella habla mucho tseltal, pero también sabe unas cuantas palabras en español, tengo mi tía, tengo muchos tíos de mi mamá, tengo una hermana, hermanita que se llama América Méndez Gómez, tengo un hermano que se llama Rubén Méndez Gómez y una hermana más mayor que se llama Florencia Méndez Gómez y así venimos todos acá en Yochib, venimos a acompañar a mi abuelita que estaba solita.*

El uso de ambas lenguas no solamente es heredado de los padres de Erika; sino también de la generación de sus abuelos; ya que su abuela materna habla español y tseltal por ser hija de un maestro bilingüe.

### **5.1.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana**

Uno de los elementos que intervienen en la adquisición de cualquier idioma; ya sea el materno o una segunda lengua, es la crianza como prácticas de lectura y escritura, en la niñez fundamentalmente en el desarrollo del habla. Erika nos cuenta de este proceso:

*Yo era muy chiquita, así me, me contó mi mamá, como fue mi niñez, y ahorita lo voy contando, llegamos aquí, bueno todavía no sabía hablar porque apenas tenía cuatro meses o cinco meses por ay, todavía estaba bien chiquitita, bien chiquitita, todavía no había mi hermanita América, y nos venimos aquí con mi abuelita.*

En el proceso de adquisición de la lengua tseltal y castellana de Erika, se pudo percatar que ella menciona varios elementos que corresponden a la gastronomía y prácticas culturales de la región, que deberían ser inmersas en el currículo oficial para fomentar el pensamiento crítico a través de estos saberes y prácticas comunitarias:

*Llegamos aquí, pasó un año, eh, dice mi mamá que me empezaron a agarrar para que yo caminara, a enseñar como comía, que a mí me gustaba mucho comer verdura, que mi mamá me hacía mi verdura, que tomaba pozol, mi mamá me hacía pozol, me daban tortilla, me gustaba la tortia, jugar tortia también, eh, dice que si me daba leche, pero*



*casi no había acá, aquí no vendían, no no no no sabía dónde encontrar mi mamá, por eso nos empezó a dar puro pozol, a todos así nos pasó con mis hermanas y así.*

Giroux (2004), nos dice que para desarrollar prácticas de biliteracidad y que esta sea crítica se tienen que desarrollar usos de la lectura y escritura, situadas al contexto, es decir desde su contexto, sus prácticas culturales y reconociendo las historias de vida de estos estudiantes. Parte de estas prácticas culturales es la gastronomía de la comunidad, Erika da cuenta de estos contenidos regionales:

*Empecé a comer tortilla, elote, frijol, calabaza, verdura, guayabas porque mi abuelita tiene guayabas, misperos, duraznos...*

El entorno social y natural es muy importante para el desarrollo como ser histórico social del estudiante, es por eso que es muy importante que estos temas como la gastronomía regional, se incorporen a un currículum regional propio, donde no solamente se desarrolle la lengua originaria; sino vinculada a sus conocimientos propios de la comunidad. Esto es comentado por Erika en su narrativa:

*Tenía un año mi mamá me empezó hablar en tseltal, primero en tseltal, me empezó mi mamá a enseñar, mi abuela igual me empezó hablar tseltal, eh, que me dijo como decir mamá, papá, mamá tseltal me decimos me´ y papá decimos to´t que es papá y hermanito, hermano, hermana decimos mish, hermana en tseltal es mankin o chilon, así decimos, así empecé a hablar en tseltal me enseñaron muchas cosas, empecé a caminar, que salió mis dientecitos.*

La adquisición del tseltal y el español fué originado desde el seno familiar. El rol de crianza de la mamá juega un papel muy importante, ella le traducía y enseñaba ambas lenguas a la vez. Todo el entorno familiar también contribuía al desarrollo de ambas lenguas.

Además de que se visualizan modelos lingüísticos en las interacciones familiares y comunitarias como la relación con las comadres, los tíos, los vecinos, los sobrinos:

*Así cumplí dos años, tres años, así pasaron, así me la pasé todo cuando era chiquita, mi mamá me llevó en su casa de sus tíos, unos vecinos de acá me llegaron a visitar, me llevaba jalando, otra vez no querían que me jalaran, quería que me abrazaran, lloraba para que me abrazaran, yyy que bueno, dice mi mamá que casi como estaba muy chiquita casi no lloraba, pero si me soltaban, me dejaron caminando ahí si empezaba, empiezo a llorar, y así pasaba todo, todo cuando yo era chiquita. Uhm mi mamá me llevaba a ver otras gentes, me llevaba en casa de su comadre y platicaban todo en tseltal, fui con mis sobrinitos y con ellos hablaba mucho tseltal, eh algunos me molestaban, me pellizcaban, nos pellizcábamos, en mi muñeca y en mi juguete.*

Otro aspecto relevante que se observa en el proceso de adquisición de la lengua tseltal y el español, es la socialización y esta es dada a través de las interacciones sociales; y como estas son desarrolladas de una manera específica, existen vínculos con el entorno, la relación con la naturaleza es agradable. Erika en su historia de vida da cuenta de esta realidad:

*Jugábamos las flores, agarrábamos mariposas, veíamos eh gusanos, pero eso sí nos daba miedo, casi no llegamos ahí donde hay gusano, lo que si hacíamos era jugar flores, mariposas, cortábamos café, jugábamos café y venían nuestras mamás nos regañaban que cortamos eso, que no comemos café verde, que porque es malo, que nos da enfermedad, bueno y así paso cuando estábamos con los sobrinos, venimos a la casa y así.*

Las motivaciones extrínsecas por hablar los dos idiomas eran dadas por la madre, que además con su crianza, fue su primera maestra bilingüe para Erika:

*Mi mamá me hablaba en español y en tseltal me decía que español era importante para la escuela.*

En la crianza que desarrolló la madre de Erika en su proceso de adquisición de la lengua tseltal, ella desarrolló valores culturales ligados a las dos lenguas, tanto en tseltal como español.

*Me decía ven di hola, adiós, me enseñaba a decir adiós, mamá, papá, tío, tía, sobrino, prima, y así me enseñaba así a cómo hablar en español, que por si alguien viene como maestra me pregunta algo que así puedo contestar, por eso me enseñaron mi papá y mi mamá.*

La mamá de Erika por instinto natural desarrolló habilidades de preliteracidad. Ferreriro dice que la primera escritura de los niños es el dibujo; ya que son modelos de escritura que van desarrollando y representado ideas. Esto nos denota que la madre de Erika fue un modelo lingüístico y maestra bilingüe, que desarrolló de manera involuntaria, herramientas para fortalecer una futura bilingüedad.

*Y así pasaron los días, mi mamá me daba una libretita y un lápiz chiquitito, que mi mamá agarraba mi mano, y que, que muestra cómo vas a hacer un dibujo, lo primero es a hacer un dibujo, que me enseñó a dibujar un gatito, un gatito que era uhm, tenía mi mamá cuando yo era chiquita, y que no quería hacer ese gatito con mi mamá, agarraba mi mano y hacia ese gatito, un pollito, flores y así.*

### **5.1.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español**

Erika asistió a un preescolar bilingüe en su comunidad y en la mayoría de los casos se utilizaba un bilingüismo sin una doble inmersión del tseltal y el español, solamente era una pedagogía de la traducción.

*Cumplí cuatros años y mi mamá metió, me metió a que yo estudiara preescolar aquí en comunidad Yochib, entre en preescolar y como yo ya sabía hablar el español, entendía un poco que es lo que decía la maestra, pero si la maestra unas veces hablaba en español y otras veces hablaba en tseltal, nos hablaba tseltal cuando no entendíamos.*

Aquí la maestra utilizaba el canto para desarrollar el lenguaje oral, para desarrollar el lenguaje oral en español y era una herramienta de preliteracidad; pero en español.

*La maestra nos enseñó a cantar, nos puso a cantar esa que son las doce, son las doce, vamos a casita, vamos a casita a comer, a dormir, a estar con papá, puro así cantaba yo y también la de martinio, martinio donde estás, donde estás, toca la campana, toca la campana din don dan, din don dan y otra que es uhm a la víbora víbora de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar las delante corren mucho las de tráss se quedarán tráss tráss y así cantábamos, de hecho, recuerdo todavía como cantaba.*

Gibbons nos dice que el uso del lenguaje social entre los compañeros es importante para desarrollar una lengua, especialmente se puede aprovechar el lenguaje de los espacios recreativos como el parque de juegos, en este caso la cancha de la escuela.

*La que más cantaba era una maestra que se llama Herlinda solo que ya no sé su apeido, si nos llevó a jugar, a jugar eh en la cancha, nos llevó una pelotita así chiquitita y jugábamos con mis compañeros, con las compañeras, ahí tenían unas vecinas de mis compañeras pues, ahí unas vecinas.*

La formación de Erika en el desarrollo de herramientas de prebilingüidad, fueron bastantes ricas, desde su casa la mamá y la familia contribuían, desde la escuela, las maestras y sus compañeros también contribuían de una u otra manera.

*Dice mi mamá que no me daba miedo cuando estaba en preescolar, que no me daba miedo ni dibujar, que no me daba miedo hablar, que yo era un poco hablantina, que dibujaba muy bien, que yo hacía mi dibujo bien bonito, eh que hablaba en español poco a poco, a veces que la maestra nos hablaba en español, nos hablaba en español; pero no entendía muy bien y esas palabras que nos decía lo grababa yo y le llegaba a preguntar a mi mamá, ¿mamá que es esto?, me dijo, dijo la maestra esta palabra pero no sé qué es y así le preguntaba a mi mamá en tselal de las palabras en español que no entendía y así poco a poco supe que decía la maestra y empecé a decir también, bueno no es una cosa mala, sino que adiós, hasta mañana, es lo que decía la maestra, y, yo no sabía muy bien de eso, pero si me había enseñado mi mamá, pero si me confundía mucho y así y empecé a decir también.*

Este flujo lingüístico de Erika, le permitía aplicar el valor aprendido en su casa hacia la escuela y viceversa. A pesar de que la escuela fomentaba más la castellanización y alfabetización, más que la bilingüidad, en el ámbito familiar se desarrollaba habilidades de preliteración en las dos lenguas.

*Le decía también a mis compañeritos, adiós, hasta mañana y así jugaba yo con ellos, y mis compañeritos solo dijo, pensaban que era grosería, pensaban que era cosa mala para mí, pero solo era saludar y así fue como aprendí español, aprendía tselal, iba a mi casa y le preguntaba a mi mamá mis dudas y llegaba a entregar mi tarea, de cómo dibuje, si dibuje chueco, cuando estaba chiquita le mostraba a mi mamá, y así, pero mi mamá me enseñaba más. En la escuela nos enseñaban canciones nuevas que nunca había escuchado, todo eran en español, y solo en la casa mi abuela nos cantaba en tselal y nos contaba muchos cuentos y leyendas.*

Hamel (2004) nos dice que los estudiantes que utilizan una interdependencia lingüística, desarrollan un bilingüismo aditivo que se refleja en el uso de los dos idiomas, así como de sus elementos culturales, lingüísticos, sociales y cognitivos, llamado Proficiencia Subyacente Común o la punta del Iceberg.

En el caso particular de Erika desde pequeña y de manera natural ha desarrollado esta PSC.

En su paso por la primaria Erika nos cuenta su proceso de lectura y escritura:

*Casi no sabíamos escribir al pasar en primero, en primaria y así empecé a escribir, ahora nos enseñan a dibujar el maestro, hablan un poco en tselal y un poco en español y si le entendíamos un poco, pero para los compañeros era muy difícil que le entendieran al maestro, tal vez porque sus papas no les enseñaron a hablar tselal y español, y pues yo sí sabía, mis compañeros se juntaban conmigo y estaban viendo que es lo que yo hacía y lo que yo hacía es lo que copiaban, nada más, no es por presumir, no es por nada, solo sé que mis compañeros veían lo que yo hacía y así empezaban a hacer sus tareas y ellos no entendían y yo tampoco les contaba que decían los maestros, porque no me lo preguntaban solo me quedaban mirando si entendí lo que decían los maestros y así pasaba con mis compañeros.*

La primaria fue la entrada a la escritura, Ferreiro lo define como la cultura escrita. El proceso de lectura y escritura estaba más enfocado al español, era más castellanización, se utilizaba la lengua tselal pero sólo como puente para castellanizar, traducir las indicaciones, no existía un verdadero programa de doble inmersión y tampoco se gestionaba un bilingüismo aditivo de ambas lenguas.

Erika reflexiona también sobre cómo fue la biliteracidad de otros y las consecuencias que tuvo esto en el aprendizaje en la escuela.

Por otra parte la socialización seguía siendo parte importante de la formación de Erika en la adquisición de las dos lenguas.

*Un rato nos peleábamos, un rato contentos, nos pellizcábamos, llegaba a mi casa a decirle a mi mamá que es lo que hice en la escuela, pero si le cambiaba algunas palabras, no le decía que nos pellizcábamos, no le decía que me empujaban, no le decía a mi mamá porque tenía miedo que me pegara y así pues mi mamá pues después los supo que así pasaba en la escuela y mi no me regañó simplemente me empezó a aconsejar y simplemente me dijo que hacer, como comparte en la escuela, como tratar a mi maestro y así.*

Las prácticas culturales desarrolladas en la familia y la comunidad son parte del proceso cotidiano y natural de la adquisición de las lenguas en Erika. Existe en ella también una valoración y afirmación cultural de sus costumbres y formas de vida.

El trabajo en la vida comunitaria es parte de la formación de la niñez indígena, pero es al mismo tiempo un valor comunitario.

*En la casa ella está en la cocina, tortea, lava los platos, carga agua, cargaba leña, también trabajaba en la milpa en los cafetales, también, raja leña, corta café, eh sembraba maíz, sembraba frijol, calabaza, al igual que mi papá y al igual que ahora, también trabajaba como yo, en cafetal, la milpa, y así, yo me la pasaba en la escuela felizmente sin saber cómo se la estaban pasando mis papás, así pasé en segundo, tercero, cuarto, salía más de la vida, pero no mucho, pero ya sabía cómo pasé en esos años y me gustaba vivir así.*

Los procesos de amistad y afectividad también son importantes en el desarrollo y adquisición de las lenguas, Erika tenía empatía con sus compañeros y disfrutaba de convivir con ellos, la lengua era un instrumento de comunicación; pero también de vínculos emocionales.

*Tenía unos compañeros y había uno bien mis ojitos, como eran mis compañeros, que hacían mis compañeros, de hecho eran mis compañeros desde primero, pero como no entendía muy bien, no sabía cómo hacerle para hacerlos mis amigos en primaria y en cuarto grado empecé a hacer amistad con mis compañeros, mis amigas, salíamos a jugar basquetbol a jugar eh atrás de las escuelas y así con los compañeros y con las compañeras, a veces llegaba lastimada en la cabeza, mi mano un poco rajada, mi pie, nos golpeábamos por jugar y llegando a la casa y me decían que es lo que me había pasado, solo le decía a mi mamá que me dolía esto y mi mamá me revisaba, mi pie bien morado, mano bien morada, por no decirle lo que me pasaba, mi mamá me curaba, me decía otra vez lastimada y se enojaba mucho mi mamá.*

El acceso a instrumentos de escritura es muy importante, Erika narra la escasez de estos artefactos en su vida diaria y la importancia que representaba en su vida escolar.

*En esa época ya sabía leer, siempre me llamaba mi maestra porque yo sabía leer mejor el español, cuando pasé en cuarto grado fui a concursar en Oxchuc, igual cuando pasé el quinto y sexto grado y ya sabía leer, cuando pasé a sexto grado obtuve el tercer lugar y era con mi otra maestra. Y así me dieron una libretita y un lápiz en Oxchuc y llegaba muy feliz porque conocí esas libretitas muy bonitas porque no me compraban esas libretitas, me compraban libretitas baratas porque mi papá no tenía dinero igual mi mamá y no me daban dinero para ir al concurso ni para un chicle, tuvieron que prestar para mi pasaje, tuvieron que comprarme mi pans y yo feliz porque yo no tenía nada de eso y muchos sí tenían, y así llegué con mis compañeros a concursar y llegué feliz de regreso a casa con un poco de dinero que me dieron en el concurso como premio y le di a mi mamá para que me comprara algo.*

La lectura en español que narra la estudiante, se refiere más bien a la decodificación de signos, a un proceso de alfabetización que desarrolló la castellanización.

Los maestros bilingües en la escuela primaria, desarrollaban más prácticas de bi-alfabetización que de bilingüidad, y en pocas ocasiones generaban habilidades de literacidad en ambas lenguas, todo se reducía a la traducción y al copiado.

*Yo leía muy rápido, y copiaba muy rápido también, yo sabía leer y escribir muy rápido y me felicitaban.*

#### **5.1.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: modalidad Telesecundaria**

La Telesecundaria fue un lugar del abandono de la lengua originaria, tanto el currículum escolar, así como la formación de los docentes, están totalmente ajenos a los saberes comunitarios, la lengua originaria, las prácticas culturales y está desvinculado, totalmente la escuela de la comunidad.

En este nivel ya no se exige ser maestro bilingüe y los docentes no pertenecen a la política educativa de Educación Intercultural Bilingüe; así que los maestros son totalmente monolingües.

*Ya después pasé la secundaria, y pase a hablar español, hablar mucho en español, empecé a hablar solo en español y dejé un poco en tseltal, de hecho se me dificultaba mucho leer tseltal aunque es mi idioma no lo sé leer muy bien me trabo mucho, cuando pasé en secundaria vi que los maestros no nos hablaban en tseltal.*

Esto provoca rupturas lingüísticas entre los estudiantes, así como la pérdida de confianza, valoración y preservación de su lengua originaria, existe un desplazamiento de la lengua tseltal. El desplazamiento de la lengua es visto como un proceso lingüístico en el que una lengua es reemplazada por otra por condiciones diversas. Roth señala algunos elementos que están presentes:

El desplazamiento lingüístico siempre tiene las siguientes características: primero, dos lenguas, por lo menos, están en contacto; segundo, miembros de distintas generaciones en uno o más grupos domésticos exhiben diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto (típicamente el dominio va desde el monolingüismo en una lengua hasta el monolingüismo en la otra pasando por el bilingüismo); y, por último, hay una asociación entre generaciones y rangos específicos del dominio de cada lengua (1989, p. 29).

Este desplazamiento de la lengua exhibe entonces situaciones desiguales en su uso cotidiano, “Concebimos el proceso conflictivo de desplazamiento lingüístico y las prácticas discursivas cotidianas como partes integrantes de los procesos económicos, sociales y políticos que se reproducen por medio de aquéllas” Enrique & Muñoz. El desplazamiento lingüístico genera además conflictos sociales dentro de los hablantes tal como es expresado por Hidalgo:

*Trastornos sociales.* 'Poderes desiguales' significa también que los miembros de los grupos minoritarios son menos educados y económicamente menos afortunados que el promedio de la población que los rodea. Las desventajas resultan de la falta de poder tanto en términos cuantitativos como políticos. Esto se aplica tanto a inmigrantes ocasionales como a poblaciones minorizadas, indígenas que han sido marginados



incluso en sus zonas tradicionales de residencia. Estos grupos tienen menor escolaridad, menores ingresos y menor nivel de alfabetización en cualesquiera de las lenguas de las que conocen. La pobreza y la ignorancia pueden solucionarse creando oportunidades para la educación, el refinamiento y mejores empleos; sin embargo, como todo lo anterior está bajo control de la mayoría, las poblaciones periféricas requieren el dominio de la lengua dominante. En estos casos se presenta el dilema de interacción dependiente de los miembros de la minoría que buscan movilidad social, un proceso por medio del cual éstas tienen acceso a la estructura de poder de la mayoría, lo que lleva a la erosión de la lengua X. La promesa de la movilidad social por medio de la lengua Y no se realiza en todos los casos y la necesidad de abandonar la lengua X para perseguir la movilidad social está muy lejos de ser justificable (2003, pp. 59-60).

Los partidarios de detener este desplazamiento cuestionan precisamente las implicaciones de desigualdad en la vida social, cultural, económica, académica y económica de los hablantes, tal como lo argumenta Hecht:

A pesar de presentar diferencias teóricas y metodológicas, y de abordar problemáticas en distintas leguas [*sic*] del mundo, los especialistas coinciden en la enumeración de algunas variables sociales que regulan las condiciones de interacción y cambio lingüístico. A saber: transiciones económicas y socio-históricas (en particular, los movimientos migratorios), dispositivos estatales (especialmente, las políticas educativas y lingüísticas) y contexto doméstico (sobre todo las interacciones cotidianas entre padres e hijos). En consecuencia, muchas veces desde abordajes interdisciplinarios, se vinculan procesos sociales, económicos, políticos e ideológicos como parte del análisis del mantenimiento, el desplazamiento o la transformación de una lengua minoritaria frente a otra (u otras) hegemónicas... (2009, p.17).

Al partir de estas situaciones complejas en el que está compenetrada una lengua, no solamente de factores lingüísticos; sino de extralingüísticos, es necesario detener este proceso de desplazamiento lingüístico que se está gestando desde la Secundaria, hasta el nivel de Educación Superior y fomentar la revitalización de las lenguas originarias

La revitalización de las lenguas originarias no sólo consiste en mantener la voz de la lengua; sino recuperar su esencia e importancia. Se puede definir a esta bajo la concepción de agregar nuevas funciones sociales o formas lingüísticas a una lengua originaria con la finalidad de expandir sus usuarios o sus usos (King, 2001, p.23).

Esta revitalización pone énfasis en la participación desde adentro del grupo originario, haciéndolo reconocer su valor y utilidad. La lengua es entendida de esta manera como un puente articulador para el aprendizaje de nuevas lenguas. Es necesario también un modelo adecuado de doble inmersión que desarrolle la bilingüidad y crítica en ambas lenguas.

Para reducir las posibilidades de fracaso escolar debido a la negación, los estudiantes recurren a diversas estrategias, como pedir la traducción de otros compañeros que si dominan el español como el caso de Erika, ella desempeñaba el rol de traductora, este es un ejemplo de bilingüidad oral.

*Pues para mis compañeros fue muy muy difícil porque ellos no sabían hablar español y me pedían favor de que yo les tradujera o que yo dijera que es lo que querían cuando pedían permiso cuando estaban enfermos o enfermas o cuando necesitaban comunicarse con los maestros y así y yo le decía a la maestra y ya le contaba que es lo que decían mis compañeros y así, yo era como la traductora [risas] y así seguía la clase, yo les traducía a mis compañeros.*

La formación de Erika hasta la adolescencia sigue fomentando y viviendo sus prácticas culturales comunitarias, establece una relación con la naturaleza y existe un inter-aprendizaje autónomo entre sus compañeros de secundaria:

*Ellos ya eran diferentes conmigo, después yo cortaba naranja les llevaba a mis compañeros, y después mis compañeros llegaban a mi casa a cortar naranja, me invitaban a subir a los árboles, me invitaban al río y ya tenía mucho tiempo que no iba al río y yo iba al río con ellos, mis compañeros no sabían nadar y yo les enseñaba, nos íbamos a nadar, nos íbamos a distraernos un poco y así pasó, ya después estando en la secundaria fue de otra manera como me trataron mis compañeros, como me empezaron a hablar, empezaron a confiar en mí, empecé a conocer muchas cosas y ellos me comentaban que costuran pero de otra forma a la que costura mi mamá, es diferente porque mis compañeros costuraban de otras figuritas los morrales y así me enseñaban, también intercambiamos flores, ellos tenían flores que yo no tenía, tenía muchísimas flores, pero mis amigas no tenían esas flores que yo tenía y nos intercambiamos yo tenía la flor, yo tenía naranja y ellos tenían limón y así nos intercambiábamos fruta, míspero y así cuando llegamos a la escuela.*

Los textos orales en tseltal eran parte de la cotidianeidad de los estudiantes y eran un recurso natural de literacidad tseltal, la identidad, la historia personal a través de sus linajes y el contacto emocional, fomentaban de manera el uso de habilidades de literacidad tseltal.

Contar la propia historia no tiene lugar en la educación formal, pero si en la vida cotidiana de los estudiantes, este puede ser un poderoso contenido curricular que no se aprovecha en los espacios educativos para desarrollar la biliteracidad.

*Tenía una compañera que fue mi amiga que se llama Patricia Méndez Gómez, somos primas pero no nos conocíamos, pero era igual nuestro apeido y yo le decía prima, y ella me enseñó a como costurar, yo vivo un poco lejos de donde ella vivía y somos de la misma comunidad pero su casa era más lejos de la escuela y por eso tenía diferentes frutas, flores y diferentes cosas y también nosotros, luego nos intercambiamos y luego la traía yo a mi casa, tuvimos muchos compañeros muy buenos, mi compañero Lorenzo, son como hermanos para mí, porque estuve con ellos, compartí con ellos muchas cosas, comimos juntos, vivimos muchas cosas juntos, nos divertíamos, nos mojábamos, nos bañábamos, y así pasábamos nosotros y pues mis amigos me cuentan chismes en tseltal y muchísimas cosas que nos contábamos, nos decíamos nuestras historias de cuando éramos chiquitos y nos daba risa, contaba yo, contaba el otro y así y nos reíamos de lo que contábamos, y otra vez en la casa a contar como es lo que nos pasa en la escuela.*

Esta dolorosa anécdota da cuenta de los problemas que se suscitan en la adolescencia, el tema del casamiento debería ser un contenido regional, de cómo son las prácticas culturales de la comunidad en referencia a ese tema, pero sobre todo de lo importante que es incluir el enfoque de género en la escuela y en el currículum regional:

*Conocí a mi mejor amigo en primer grado, es como mi hermano, él se llama Lorenzo y mi compañera Paty y así pues hasta ahorita la sigo extrañando porque ella se salió en segundo grado y se casó muy joven pero su marido le pegaba mucho y ella se mató [silencio, llanto], la encontraron en su casa amarrada de un lazo y se ahorcó, fue muy doloroso para mí porque era mi prima y mi amiga, aún la extraño mucho.*

Esto refleja los problemas sociales y el abuso que existe hacia la mujer, el rol que desempeña la mujer en la comunidad, la edad social de casamiento, la mujer y los estudios y el suicidio.

La escuela sin tener la intención posibilitó, un espacio de contacto interlingüístico de las variantes del tseltal. La variante lingüística como parte de la literacidad tseltal es un recurso valioso y la escuela no rescata para la educación formal:

*Pasé a segundo grado y ya era diferente también y encontré a otras amigas otros amigos, eh ahí conocí a algunas personas diferentes y sus formas de hablar que eran diferentes, porque ellos hablaban diferentes, nosotros aquí decimos niño chime y ellos casi es diferente algunos idiomas son diferentes ahí, aunque es el mismo tseltal los nuevos compañeros eran de Tenejapa y se vinieron a vivir aquí a Yochib y allá en Tenejapa se habla diferente el tseltal, es tseltal de Tenejapa y empecé a hablar como hablaban mis nuevas amigas, y me enseñaron algunas amigas hablar como hablaban en sus idiomas, y ninguno de los maestros hablaba en tseltal solo español, sólo don Alfonsito el conserje hablaba el tseltal y le traducía a los maestros, empecé a jugar fútbol y voleibol, y yo no sabía jugar voleibol y ahí me enseñaron, me enseñaron también muchísimas cosas que ahí me enseñaron y llegando a la casa le contaba a mi mamá todo lo que me enseñaban en la escuela.*

El lenguaje social entre los estudiantes fue un poderoso instrumento para promover la literacidad tseltal oral. La lengua académica en secundaria solo es el español, debido a que carece del conocimiento lingüístico de la lengua originaria de la comunidad.

*Con mis amigos siempre hablaba en tseltal a la hora de receso, cuando íbamos camino a la escuela y cuando salíamos, o cuando nos veíamos en la calle para hacer tareas, pero adentro del salón no hablamos tseltal porque los maestros no nos entienden en idioma y solo nos dicen todo en español.*

En esta transición al tercer grado, Erika tiene nuevamente la oportunidad de generar la revaloración de su cultura a través de su maestra, pues sirve como modelo cultural para generar la intraculturalidad.

*Cuando pasé en tercero de secundaria y de todas las maestras mi maestra de tercero es muy buena y es diferente como nos explicaba, cómo estudiar, pero gracias a Dios aprendo muchas cosas con ella, nos enseña cosas buenas, nos aconseja, es como mi segunda madre, porque nos quiere mucho, sale a visitar nuestras casas, conoció todo Yochib, Yochib es muy grande y aun así salía a recorrer toda la comunidad, fuimos al río con ella, a la plaza, a las cuevas, y escuchaba las pláticas de los antiguos, le gusta platicar con la gente de aquí de Yochib, siempre está en las celebraciones de la comunidad y así y pues conocí a mi maestra Rosita Linares Bravo, ella es muy, muy buena persona, nos enseñó muchísimas cosas que ninguno de los maestros nos había*

*enseñado, ella nos empezó a recordar el tselal, los meses del año, y todo nos enseñaba mi madrina, le digo madrina porque ella será mi madrina en la clausura, salimos aquí con los vecinos y preguntamos cómo era antes, cómo era la comunidad, que había antes, y todo eso, y pues así me la pasaba con ellos, es muy buena persona ella es muy diferente a los maestros, lo quiero mucho, la adoro y lo quiero como mi segunda madre, también a mis compañeros hasta ahorita los quiero mucho porque nos llevábamos muy bien, así al llegar aquí a mi casa le cuento a mi mamá, que es lo que nos dice y qué nos enseña mi maestra Rosita.*

Las prácticas culturales son retomadas y aprovechadas para el currículum escolar, se utilizan los textos orales en tselal en la escuela y la lengua se convierte en lengua viva y vigente para el aprendizaje e interaprendizaje.

Aquí la maestra abrió el paso a procesos dinámicos, abiertos e intra e interculturales:

*Ella no hablaba español cuando llegó, pero siempre pregunta como se dice tal cosa en tselal y a aprendido algunas palabras y está feliz y así siempre le cuento a mi mamá y a mi abuelita, y le cuento cómo es mi maestra y que era diferente a los demás maestros, nos empezó a recordar nuestro pasado, nos empezó a decir que no olvidáramos nuestra lengua, nuestras costumbres, porque ya lo estaba olvidando todo, y empezamos a hablar tselal también en la escuela en la clase, y aquí en la casa ya la pasaba diferente, porque llegando a mi casa ya costuraba con cariño las nahuas, el huipil, ayudaba a cortar leña, a cortar café y platicaba más con mi abuelita y escuchaba de nuevo sus historias y las leyendas.*

A través de un nuevo proceso de intra valoración de la cultura propia y de las prácticas culturales de la familia y la comunidad, Erika tiende a la preservación lingüística del tselal y a la preservación de su cultura. Su toma de postura personal e identidad se ve fortalecida:

*Este año que termine la secundaria yo usaré mi huipil, yo costuré mi huipil [es tejer en telar de cintura el huipil], acá en la secundaria no sacamos otro traje, las mujeres hacemos nuestro huipil como seis meses antes para estar listo cuando salgamos, los hombres no sacan traje tradicional a ellos si les compran traje kaxlan [traducción "gallina"<sup>13</sup>], así llaman en la comunidad a los mestizos, fuereños o extranjeros].*

---

<sup>13</sup> Cobardes

Existe una visión de las mujeres como portadoras de la identidad tseltal en yuxtaposición con los hombres, que promueven la pérdida de la cultura a través del no uso del vestuario tradicional.

#### **5.1.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela**

En la escuela Erika tuvo pocas oportunidades de acceso a la bilingüedad, desde su formación en la Educación Intercultural Bilingüe en Preescolar y Primaria, se desarrolló el uso oral del tseltal y español, y de forma escrita solamente tuvo procesos de alfabetización en los dos idiomas, y en muy raras ocasiones se le estimuló en la escuela con procesos de preliteracidad en español y tseltal:

*En la escuela casi siempre contestábamos el libro, copiábamos lo que decía el libro a nuestro cuaderno y a nuestra guía, solo con la maestra de tercero hicimos otras cosas, leíamos libros en tseltal y español, escribíamos historias de la comunidad en tseltal y español, hasta fuimos a investigar acerca de la historia de los antiguos, de cómo se formó Yochib, recorríamos la comunidad y después platicábamos en tseltal y español acerca de lo que habíamos visto, escribíamos sobre los animales, la vida, nuestras costumbres, en tseltal y español. También hicimos recetas en tseltal y español y hasta cocinamos con nuestras mamás.*

Aquí Erika nos narra que tuvo mucho más herramientas para desarrollar habilidades de bilingüedad, hasta llegar al tercero de secundaria, lo cual no basta porque es necesario que las habilidades bilingüedades se desarrollen desde la infancia para adquirir un mejor desarrollo de ambas lenguas.

El desarrollo y uso de la bilingüedad es un proceso que debe ser construido desde la niñez y seguir fortaleciéndose toda la vida.

### 5.1.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia

El desarrollo de la literacidad tseltal en la familia era muy frecuente a través de los textos orales: las historias y relatos de la comunidad. Estos son parte de la memoria colectiva de la comunidad:

*Mi abuelita nos contaba las historias de los antiguos, de cuando se fundó Yochib, antes había muchos abuelos, ahora solo quedan muy pocos que saben todas las historias de antes, mi abuelita nos hablaba de los apeidos o linajes, pero ahora dicen que son apodos mi abuelita nos sentaba en el fogón y nos contaba muchas historias.*

Las historias y leyendas son parte de la herencia y prácticas culturales, nos enseñan lecciones y valores comunitarios y organización social de la comunidad. Así como el miedo como mecanismo de control en la crianza y en las relaciones comunitarias:

*Como el dueño de la cueva, la niña que se convirtió en pez, mi abuela me contó que había una mujer aquí en Yochib que salía bien vestida y su cabello suelto y su ropa la tenía el güüipil y nahua, su zapato nuevo pero bien guapa, y estaba caminando en la noche, del medio noche, como a las doce de la noche y lo encontró un hombre y le dijo adiós y la mujer le contestó adiós y el hombre se volteó y le preguntó a la mujer y le dijo a dónde vas mujer y le dijo yo voy a visitar a alguien dice la mujer y el hombre lo sabía que era un monstruo, y el hombre lo pensó y agarró a la mujer, la abrazó muy fuerte y entonces la mujer se asustó mucho y dice la mujer suéltame es que tengo que llegar a donde me quiero ir dice la mujer, pero el hombre no la soltó porque al saber si lo dejo ir yo me voy a morir, me puede llevar mi alma, así pensó él, y se está amaneciendo, dijo otra vez la mujer suéltame porque ya está amaneciendo y la mujer lloró porque sabe que es un monstruo y no la van a dejar ir hasta que amaneció y la mujer se convirtió en un gallo muy grande y el hombre lo tiene atrapado, el hombre lo llevó a su casa el gallo y lo quemaron, así es la historia que yo he escuchado que mi contó mi abuela.*

La relación con la naturaleza, la convivencia y socialización del lenguaje a través de actividades cotidianas y prácticas comunitarias dan un sentido al uso de la biliteracidad de Erika:

*Cuando tenía los cinco años, cuando yo estaba en tercero de preescolar, mi mamá me enseñó cómo partir, me daba mi masa en la mesa y dice tortea y yo torteaba pero con una gran masota, y yo iba terminando iba dejando tortia en mi comal y así me*

*enseñaba a tortear y yo solo jugaba en la mesa y no sabía muy bien porque era muy chitita y así paso todo de mi cuando era chiquitita, y aprendí a tortear, aprendí jugar a las muñecas, mi mamá me llamaba y me decía que no me manchara de lodo, pero era lo primero que llegaba a hacer porque mis sobrinitos me llamaban, jugábamos a las escondidas, subíamos a los árboles, cortábamos frutas o cortábamos eh míspero, durazno, guayaba y eso cortábamos y así así pase con mis sobrinitos y yo salía a comprar y mi mamá me enseñó a como comprar, salía a comprar a la carretera, pero casi no me dejaba salir sola, porque alguien me podía empujar o me caigo solita y casi no me dejaba salir, eh por eso uhm mi mama nunca, nunca me caí, me lastime cuando yo era chiquita y así pasaba, venían mis sobrinitas aquí en la casa.*

La relación con la naturaleza es parte del aprendizaje que promueve la identidad, las prácticas culturales y el sentimiento de pertenencia al territorio. La siguiente narración nos remite a procesos de crianza en la familia. Erika era libre en muchas de sus acciones, no estaba reprimida con estrictas reglas en el hogar, aunque siempre estaba presente el sentido de obediencia a su madre, pero era una obediencia reflexiva, producto de su formación familiar:

*Llegaba también a la casa a hacer mi tarea, me bañaba en agua fría y jugaba el agua y jugaba con mi hermanita la chiquita jugábamos y a veces yo ayudaba en esos años, si ayudaba a lavar los platos y en todo eso y en trabajar no mucho porque iba a la escuela y no iba a trabajar y tenía un tío y ese tío nos llevaba al río que se llama Yochibaljá a nadar con mi hermanita América y yo no sabía nadar pero tenía un hermano igual mayor, me llevaba también y el me enseñó a nadar a como nadar a como meterme en el agua fría, como moverme, a mí me daba mucho miedo meter mi cabeza al agua porque como me ahogaba, pero después empecé a nadar, y me quedaba en el río y llegaba bien tarde a mi casa, y un poco espantados, pasaba a cortar naranja en cualquier lugar, guayaba, caña, hicimos muchas travesuras en esos años, llegábamos a la casa cansados, pues mi mamá me regañaban porque llegamos bien tarde, de ahí a ya comíamos y después a bañar otra vez y de ahí a hacer mi tarea.*

La madre no solamente es un modelo lingüístico; sino también es un modelo cultural y le transmite sus conocimientos a través de las prácticas culturales:

*Casi no ayudaba a mi mamá a hacer las cosas que ella hacía, pero si me enseñaba, después me enseñó a como costurar morral, uhm me enseñó como costurar huipil, nahua y empecé a hacer igual y así ya no salía con mi sobrinita, ya no salía con mi primo, con mi prima, dejaba de ir a jugar en las tardes en sus casas de mis tías, tíos, en su casa de mis sobrinos dejaba de ir allá y me dedicaba estar aquí en la casa con mi mamá a costurar a ayudarla un poco.*



Los valores comunitarios son parte del uso de las lenguas, tanto en tseltal como el español, estos valores son compartidos en actividades de educación informal y crianza, pero forman parte de las significaciones y toma de decisiones de los estudiantes, importante en el desarrollo de la bilingüidad crítica.

Erika también describe un evento letrado en el hogar, cuando nos dice que su madre le enseñaba a realizar la tarea, esto no es muy frecuente en la mayoría de los hogares indígenas:

*A mí me gustaba comer durazno, plátano, me gustaba tapizar café, ir a cortar café me gustaba mucho, en las tardes al llegar aquí a la casa, en las tardes iba a cortar café, iba con mi canasta y traía una canasta de café diario, hacer mis tareas, a bañarme y a comer y a hacer mis tareas en la noche y mi mamá me aconsejaba mucho. De hecho mi mamá siempre nos aconsejaba con mis hermanas, nos decía cómo comportarnos en la escuela, nos enseñó cómo hacer la tarea, nos enseñó uh muchísimas cosas, como comer, como no tirar la comida, no gastar o sea solo maltirar las cosas y así nos decía mi mamá, nos enseñó muchas cosas, y pues así pasó cuando yo estaba en primaria, tenía muchas cooperaciones en la escuela, las maestras nos pedían cooperaciones de hoja, a veces las llevaba yo así cuando pasé en primaria, nos enseñaban bien y así.*

### **5.1.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad**

Erika al salir de su comunidad desde pequeña, estableció contactos interlingüísticos con el español y recibió motivaciones intrínsecas y extrínsecas para hablar una segunda lengua, el español:

*Mi mamá viajaba en Oxchuc, me llegaba a Oxchuc, veía diferentes personas, veía niñas diferentes en cómo se vestían y en como hablaban, ellos hablan puro español y conocía un poco y entendía un poco y ya fui a comprar en tseltal dije lo que iba a ir a comprar pero la señora hablaba en español y yo estaba diciendo lo que quería pero la señora no respondió y yo estaba diciéndole lo quería, hasta le estaba mostrando. Solo dijo un precio un poco mucho para nosotros y no lo compré y la vendedora no entendía que es lo que dije y ya me salí y dije porque no se español. Me empecé a preocupar y mi mamá fue la que fue a comprar y después regresamos y así viajaba yo con mi mamá, no tenía mi hermanita América, nunca supo cómo nació porque yo tampoco tenía, todavía no sabía nada, no sé cómo nació mi hermana porque es un tiempo que ya pasó.*

La socialización de las historias familiares, de los linajes de los estudiantes es muy importante y el currículum escolar oficial no retoma estos contenidos regionales que son la base para desarrollar la bilingüedad crítica, permitiendo escuchar y recuperar las voces del pasado de los estudiantes y su proceso de identidad.

*Solo sé lo que me contó mi abuelita y mi mamá y así era como era yo, no era tan llorona, no lloraba mucho, que me divertía mucho, que jugaba, y así como y así viví yo, así era mi niñez, han pasado muchos años con mi hermana que me divertía mucho, que jugaba, y encontré otras compañeritos, y jugábamos, y nos pellizcábamos, nos relajábamos, nos decíamos nuestro apodo, mi apodo es chixna<sup>14</sup> y la de mi mamá es ichiloc<sup>15</sup>, eh yo tengo su apodo de mi papá porque mi papá es chixna y mi mamá es ichiloc porque mi abuelito es ichiloc y mi abuelita, su mamá de mi mamá es nox, algo así y lo de mi papá su papá es chixna y mi abuelita no se (abuelita paterna), no sé cuál es su apodo y mis compañeros nada más decíamos nuestro apodo, nos llamábamos, nos quitábamos las sillas y así pase mi niñez.*

El reconocimiento del territorio propio, su gastronomía típica, como parte de la alimentación natural y una alimentación saludable, así como la pertenencia a la comunidad, son elementos identitarios que deberían trabajarse en el currículum como un currículum regional adecuado, pertinente y eso en la Educación Intercultural Bilingüe y los demás niveles educativos no se está valorando y retomando, porque se está más enfocado en castellanizar, convertir a los pueblos originarios a la cultura nacional y al desplazamiento y no revitalización de las lenguas indígenas:

*Yo he vivido todo este tiempo en Yochib, amo mucho mi comunidad porque es bonita, tengo amigos y aquí están mis padres, Yochib es hermoso, está cerca de muchos lugares como Cancuc y Tenejapa y lo que más me gusta es el río Yochibaljá, porque es grande, nos da agua, no sufrimos de agua, y ahí voy y nado y disfruto el agua fresca y limpia, en Yochib viven animales como el perro, el gato, el toro, el serpiente, toro, conejo, armadio y muchos más como las aves de muchos colores y su canto es bonito, nos dicen cuando viene la lluvia, cuando se va y nos dan señales. Aquí comemos frijol con chile, con huevo, calabacita, cueza de chayote, comemos elote, las personas tienen sus milpas donde cosechan maíz, frijol, calabaza, verdura, haba, rábano, fresa, sus árboles frutales son la naranja, pera, manzana, tomate de árbol, durazno, plátano y*

---

<sup>14</sup> Espina

<sup>15</sup> Tomate

*también café. Comemos carne y tomamos coca cola en fiesta, en carnaval, en la cosecha o en el día de la santa cruz.*

La comunidad se desarrolla en la diversidad e intercambios lingüísticos, existe convivencia entre diferentes variantes lingüísticas del tseltal, pero también con el español y otras lenguas originarias. Esto nos remite a un proceso no solamente intracultural en la comunidad, sino a un proceso intercultural que se vive no desde la escuela, sino desde la cotidianeidad de los espacios comunitarios:

*Acá en Yochib tenemos día de plaza los viernes, viene gente de todas partes, de San Cristóbal, de Ocosingo, Cancuc, Tenejapa, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán, todos vienen de muchas partes y hablan tseltal y algunos hablan español o tsotsil, pero platicamos entre todos. Nos vendemos o compramos cosas, a veces intercambiamos papas, maíz, frijol por ropas o zapatos, los de fuera vienen vestido con otro traje tradicional, los de tenejapa tienen otro traje, y los de Yochib utilizamos el traje de Oxchuc, las mujeres todas usamos el traje, pero los hombres casi ya no, sólo las autoridades y los antiguos, o algunos padres, de mis compañeros sólo pocos utilizan el traje, ya no les gusta porque quieren ropa de mestizo, les gusta más, porque el traje de hombre es corto y tienen frío, parece vestido.*

Los maestros pueden generar el fomento de la cultura comunitaria, al ser potencialmente modelos culturales. Aquí se puede ver un vínculo de la escuela con la comunidad:

*El otro día que hubo la feria del maíz en la escuela telesecundaria el director de la escuela se vistió con todos las maestras el traje tradicional y se veían muy bien, me gustó que usaran nuestro traje también ellos.*

La espiritualidad que se ve en el territorio está presente en los usos y prácticas de la literacidad tseltal, esta no solo sirve a un propósito específico; sino que está adherida a las prácticas sociales y culturales del territorio y la vida cotidiana de los estudiantes:

*Aquí en la comunidad las gentes tienen sus religiones: católico y presbiteriano, aquí llueve mucho en mayo hasta junio, en enero, febrero y a veces hasta marzo hace mucho frío, el sol da calor de abril en adelante y aprovechamos a salir a la calle, a la milpa y a jugar. Cuando hay cosecha de milpa, hacemos oración y agradecemos por la buena cosecha, hacemos atol y tamalitos de elote, aquí eso hacemos. Aquí también hay carnaval y todos nos juntamos a convivir y platicar en el carnaval, entre nosotros hablamos en tseltal y nos juntamos todos, aunque no sean católicos vienen a ver el*

*carnaval los demás, el carnaval empieza el 1 y 2 de febrero, algunas personas empiezan a costurar un petate, primero buscan palma y luego la empiezan a sacar solo la hoja y después hacen o costuran un petate, después de eso buscan un cuerno de toro que lo pegan con el petate y lo secan, al otro día el hombre que usa el petate empieza a ordenar las cosas que usará con sus otros compañeros y el día 3 de febrero empieza a salir la gente, porque ellos saben que ese día hacen fiesta y ven a la persona que está vestido como un toro con su cuerno, tocan música con tambor y arpa, y también la banda, empiezan los hombres a tomar caguamas, cerveza, pox, y no solo eso, porque el hombre que está vestido de toro va a robar cosas, frutas, coca cola, sabrita, ropas o también empieza a manosear a las mujeres que están pasando cerca de él, y con todo lo que roba hace los montones de cosas, al otro día, lo mismo otra vez, las gentes también bailan, gritan, silban y los hombres manosean a las mujeres y espantan a los niños y mujeres.*

Los valores comunitarios en los usos y prácticas sociales de la literacidad tseltal no siempre son positivos, y el problema de la equidad de género y la discriminación de la mujer, está presente en los usos y costumbres de la comunidad, en sus fiestas tradicionales.

Existe miedo en la identidad sexual de la mujer indígena:

*Por eso las mujeres que van a mirar salen corriendo para que no las manoseen. Eso no me gusta de mi comunidad, los hombres no respetan a las mujeres, las manosean si las ven en las calles solas, en la tarde ya no se sale sola porque es peligroso, hay hombres que violan y si uno anda tarde caminando, los papás le echan la culpa a uno.*

La iglesia como institución social en la comunidad juega un espacio en los usos y prácticas de literacidad tseltal; ya que es un espacio que protege y revitaliza la lengua, donde se realizan prácticas y eventos letrados de literacidad tseltal:

*Yo soy católica, voy a la iglesia católica, la misa es en tseltal y hay un encargado don Juanito, yo pertenezco al coro juvenil y cantó los himnos en tseltal, leemos la biblia en tseltal, pero a veces paso a leer el himno en español y me regañan porque dicen que somos tseltales y tenemos que hablar en tseltal. En la iglesia convivimos con otras personas mayores y nos dicen que respetemos a la santa madre María porque ella hace milagros y le llevamos ofrenda, en el coro hacemos eventos con los otros muchachos, algunos compañeros del coro están conmigo en la escuela, otros estudian en la prepa en Pocolum y otros ya no están estudiando, yo me bauticé hace poco, aquí nos bautizamos grandes.*

### 5.1.8. Proyecto de vida y toma de decisiones

La historia de Erika está envuelta en la cotidianidad de sus dos literacidades, pero también en la convivencia de prácticas y valores culturales indígenas y occidentales.

*Ahora que ya estoy grande ya sé cómo vivir, ya estoy viendo como está mi familia y como lo veo y cómo sufrí para que yo saliera adelante, mi mamá sufrió mucho, está enferma igual y ella me sigue apoyando en mis clases y mis estudios y gracias a ella yo ya se muchas cosas, ya estoy grande, ya conocí lugares diferentes, ya salí a lugares diferentes, ya me dio permiso de conocer diferentes lugares, por eso quiero salir adelante, quiero enseñar o quiero tener algo en mi futuro, me gustaría tener algo en la vida para darle a mi mamá lo que ella me dio, tal ya no sea lo mismo, pero quiero seguir adelante en mis estudios, quiero echarle muchísimas ganas en mis estudios, tener algo en la vida para darle a mi mamá, para llevarla a pasear, para poder llevarla a disfrutar todavía un poco, aunque tal vez va a ser muy difícil para mí porque mi mamá no tiene mucho dinero.*

Se refleja una pérdida de la práctica cultural que se reemplaza con algo externo a la comunidad “estudiar”:

*Mi papá trabaja en la milpa, trabaja en la milpa en los cafetales, pero ahí nadie le da dinero solo trabaja solo cosecha frijol, maíz, porque es de él lo que está haciendo, mi mamá costura y es la que más me apoya porque vende sus ropas, con lo que costura morrales, me empezó a apoyar mi mamá y hasta ahora me sigue apoyando, pero mi mamá ya está muy enferma, ya casi no puede costurar porque es telar de cintura y duele mucho la cintura, dice el doctor que le afectó el riñón, yo quisiera hacerlo también pero solo que a veces ya no me da tiempo por estudiar, a veces ya no ayudo tanto en las casa por ir a clases.*

Existe una identidad bicultural y bilingüe, adherida de elementos de su cosmovisión indígena y la occidental. La historia de Erika nos muestra las ansias de la superación personal y académica, reflejando la intervención de la política educativa, a través de los docentes de los diferentes niveles de educación, como se induce a la idea de desarrollo y progreso, que deja atrás la idea del *lekilkuxlejal*<sup>16</sup> de la comunidad.

---

<sup>16</sup> Concepto del buen vivir de la cosmovisión indígena de la comunidad.

*Por eso quiero salir adelante, quiero echarle muchísimas ganas, aunque ya sé que en la universidad no me van apoyar, pero quiero echarle muchísimas ganas si dios me da vida en esos años que faltan, quiero echarle más ganas y quiero salir adelante, es lo que digo yo, quiero, estoy soñando lo que quiero hacer en la vida, pero quiero que ese sueño que se cumpla en realidad, quiero que ese sueño se pueda cumplir lo que yo quiero hacer, y así quiero hacer.*

Por otro lado su percepción del mundo también tiene arraigada gran parte de su cosmovisión indígena como se muestra en relato:

*Cuando nací mi mamá me dijo que tomó mi mush [ombligo] y lo subió a un árbol grande y fuerte, es creencia, dice que por eso soy fuerte y que tengo lab [alma] dura para salir adelante. Bueno, eso es todo lo que yo quiero decir. Discúlpenme si en esta grabación repetí algunas palabras. No dije bien, porque es mi primera vez que me graban, y me pongo nerviosa al estar hablando, bueno esto lo que decía yo y lo que he vivido en mi vida.*

## **5.2. Lorenzo: El águila que tomó el vuelo.**

Hombre arraigado a su comunidad, comparte sentimientos de apego a su familia y ha sido educado bajo una familia presbiteriana, desde su niñez fue muy tímido y ahora alza las alas para descubrir el mundo bajo su autonomía y libertad de actuar.

### **5.2.1. El origen familiar**

La familia de Lorenzo, por parte de su papá y mamá, es oriunda de la comunidad de Yochib. Ambos comparten la lengua tseltal y pertenecen a los linajes más antiguos y fundadores de la comunidad.

El padre de Lorenzo es Don Lorenzo Méndez Gómez, el habla tseltal de Oxhuc y aprendió a hablar español desde que era un niño cuando ingresó a la primaria. Su maestro era un promotor cultural que pertenecía al INI. También los flujos migratorios por oportunidades de trabajo, propició que Don Lorenzo desde muy joven viajara al Soconusco y trabajara en las Fincas de Lubeca y Santa Anita. Los “enganchadores” vinieron a la comunidad de Yochib y

les daban dinero a cambio de irse a trabajar a las fincas cafetaleras. En estas fincas Don Lorenzo estableció intercambios lingüísticos tanto en tseltal y sus variantes lingüísticas<sup>17</sup>, como en español y otras lenguas originarias.

Al regresar a Yochib, Don Lorenzo seguía aprendiendo español en la escuela. Al casarse y tener hijos, él les hablaba en tseltal y español. En el caso de su esposa, habla español y tseltal.

Don Lorenzo es huérfano de padre y su madre lo crío como madre soltera, ella tiene 84 años y no habla español, solamente tseltal, vive en casa de Don Lorenzo y les enseña a sus nietos su lengua originaria.

A pesar de una vida llena de vicisitudes y dificultades, don Lorenzo ha sido un hombre muy activo en la comunidad, fue el fundador de la Escuela Telesecundaria y fue el primer presidente de padres de familia de dicha escuela. Su labor social ha estado siempre inmersa en la colaboración de cargos comunitarios; participó en el comité del agua, de la luz, de la clínica de salud, de oportunidades y en la asamblea ejidal. Ha sido históricamente testigo presencial de los cambios sociales, políticos, educativos, lingüísticos, económicos e históricos de su comunidad.

Sin duda, la base familiar y la figura paterna de Don Lorenzo, han sido base fundamental en la formación personal y académica de Lorenzo:

*Bueno yo me llamo Lorenzo Gómez Sántiz, yo tengo 15 años, bueno yo nací en Yochib, Oxchuc, Chiapas, mis papás son de la comunidad de Yochib, ellos hablan tseltal y español. Tengo 6 hermanos y 2 hermanas. Yo soy el último hijo de mis padres. Y mi padre siempre me ha acompañado desde que era un niño, hasta en este momento que estoy en la telesecundaria.*

---

<sup>17</sup> A esas fincas también acudían compañeros tseltales de Ocosingo, Tenejapa y de otros municipios donde también se habla tseltal,

### 5.2.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana

Lorenzo es el último hijo de la familia Gómez Méndez. Su familia ha participado activamente en su adquisición de la lengua tseltal y el español, produciendo de manera natural situaciones de lectura y escritura en ambas lenguas; así como brindándoles herramientas de pre-literacidad.

La familia de Lorenzo le permitió explorar su curiosidad, lo dejó experimentar a través de juegos, situaciones, observaciones, preguntas, manipulación de objetos, colaboró en las tareas del hogar. Escuchó conversaciones, intervino en esas conversaciones, conoció su entorno, realizó travesuras y bromas a sus familiares, hermanos o amigos. Todas estas vivencias de socialización, movilizan el uso de la memoria, la imaginación, el pensamiento y de la lengua. Esto es narrado por Lorenzo en su historia de vida:

*Desde chiquito mis papás me consintieron mucho por ser el más pequeño de los hijos, me permitían jugar, explorar el campo, los árboles. Hacía muchas travesuras a mis hermanos, les arrancaba las hojas de sus libretas, les rompía sus libros y mi mamá me regañaba, porque no debía tocar las cosas de mis hermanos. Pero mis hermanos me querían mucho y me perdonaban las travesuras.*

Estas situaciones comunicativas que Lorenzo vivió, también denotan que tenía acceso a herramientas de preliteracidad, además de un intenso vínculo con sus hermanos. Los vínculos afectivos en las relaciones sociales, especialmente al interior del hogar, no solo fomenta la cohesión familiar; sino también la lengua materna.

Lorenzo también tenía interacciones lingüísticas con su familia a través de las actividades de la vida cotidiana. La lengua originaria fortalecía el aprendizaje de las prácticas culturales de su familia y la comunidad. Su padre contribuía en la enseñanza de contenidos locales de



manera natural, era un experto en pedagogía indígena. Y compartía este conocimiento construido de generación en generación, a través de la acción:

*Mi papá me enseñó a trabajar en el campo, lo acompañábamos a sembrar maíz, a acarrear agua de los tanques que construyó mi papá, a la casa donde vivimos. Mi papá tiene un terreno muy grande y está dividido por la carretera que va a Oxchuc. En la parcela de arriba tiene su milpa, matas de café y unos tanques grandes para guardar el agua, que hizo cuando era joven. En la parte de abajo se encuentra nuestra casa, ahí sembrábamos habas, mostaza, tomates, cilantro, rábanos, lechuga y repollos, era nuestro pequeño huerto, que hasta el día de hoy conservamos año con año. En el patio también sembramos árboles de durazno, manzana, higo, tomate de árbol, pera, chayote, ciruela y café.*

En la primera infancia de Lorenzo, existió revaloración lingüística de su lengua originaria y también de su cultura e identidad. Tal como se ve en la siguiente respuesta durante la entrevista:

*Desde niño mi papá me hablaba en tseltal y español, y me decía que aprendiera también español, porque cuando uno sale fuera de la comunidad sabe comunicarse con otros en español.*

Su padre también era un modelo bilingüe para Lorenzo, cambiaba de código y le compartía su conocimiento lingüístico de ambas lenguas. Además de detonar motivación extrínseca por aprender el español.

El uso de un código específico con su abuelita, obedecía a fines de comunicación; pero también por la interacción y los vínculos afectivos entre nieto-abuela., en el siguiente fragmento de la entrevista de Lorenzo se observa estos vínculos afectivos e interacciones sociales:

*Con mi abuelita siempre nos comunicábamos en tseltal. Ella no entiende ni habla para nada el español, pero me enseñó la historia de mi comunidad, ella sabe cómo se fundó la comunidad porque ella es hija de los fundadores de la comunidad. Siempre me contaba cómo era la vida antes en la comunidad, no había luz, no había caminos. Para viajar a San Cristóbal a vender sus productos que sembraba, tenía que salir a las tres de la madrugada para llegar a las cinco de la tarde.*

A través de su modelo lingüístico en la lengua originaria, Lorenzo aprende a revalorar su propia historia y la de su comunidad, así como los cambios que la generación de su abuela vivió en comparación de hoy, el cuenta lo siguiente:

*Ella no usa zapatos y se viste orgullosamente con su huipil, sabe tejer su huipil y morral, al igual que mi mamá, ellas hacen su ropa.*

La identidad indígena y las prácticas culturales de su madre y su abuela, le permiten a Lorenzo tener una imagen positiva sobre formación identitaria.

El reconocimiento de la historia y transformación de Yochib en su vida cotidiana, es parte del legado de la abuela y padre de Lorenzo. La historia y pérdida de algunas prácticas culturales locales, permiten reconstruir críticamente el pasado a través de la lengua originaria:

*Antes en la comunidad se sembraba el agave y se hacía canastas, lazos, escobas, también su jugo servía para lavar la ropa, se hacían muchas cosas de esa planta; pero me cuenta mi papá que con la llegada del café, los campesinos empezaron a cortar sus plantas de henequén y sembraron café, porque en ese tiempo era bien pagado y porque trabajar los productos del agave era más costoso que sembrar y cortar café. Yo ya no pude aprender a trabajar el agave, porque mi papá ya no lo trabajaba, desde joven empezó a ir a trabajar a las fincas cafetaleras en Santa Anita, en Lubeca por Tapachula.*

El vínculo de la lengua, la historia y las prácticas culturales del territorio, reafirman en Lorenzo una actitud lingüística positiva con respecto a su lengua originaria “A mí me gusta más hablar en tseltal porque me siento más seguro que en español”.

### **5.2.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español**

Lorenzo no ingresó al preescolar, su escolaridad inició hasta el nivel de primaria, lo que permitió tener más espacio de socialización y convivencia con los saberes locales de la familia. Él mismo aclara lo siguiente:

*Yo no asistí al preescolar, como era el más chiquito no me obligaron a ir, hasta que tuve seis años entre a la primaria.*

El iniciar tardíamente a la vida escolar, hizo que al principio Lorenzo no socializara mucho con sus pares, ni con su profesora. Los docentes eran bilingües y sabían hablar tseltal y español. El aprecio por su lengua hacía que el conviviera y se socializara más en tseltal con otros niños. Esto es manifestado por él en la siguiente explicación:

*Cuando yo entré a la primaria era muy penoso con mis compañeros, me daba miedo la profesora y el primer día de clases lloré, el segundo día igual. Poco a poco fui acostumbrándome y convivir con otros niños de la escuela. En la escuela los maestros nos hablaban en tseltal y español; pero con los niños yo hablaba más tseltal.*

La experiencia de Lorenzo demuestra que el docente, asociaba las calificaciones con el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta era reducida a simple alfabetización y a castellanización. Como se ve en el siguiente párrafo:

*Cuando estuve en primero de primaria gracias a Dios tenía la mejor calificación porque aprendí a leer y escribir muy rápido en español. En la casa mi papá me enseñaba a leer en español porque él sabe leer y escribir, también me leía mucho la biblia en tseltal y me enseñaba a leer y escribir en tseltal.*

En casa Lorenzo vivió eventos y prácticas letradas en tseltal desde su primera infancia, su papá lo acercó al código gráfico en ambas lenguas, debido a su experiencia bilingüe.

En los primeros años de su formación escolar en el nivel de primaria bilingüe, adquirió la lectura y escritura en ambas lenguas. La escuela solo fomentaba la alfabetización en tseltal y español; pero no una doble literacidad. De esto da cuenta Lorenzo en el siguiente fragmento:

*En el segundo y tercer grado ya leía en español y tseltal, pero no me gustaba participar, seguía siendo tímido, me gustaba mucho escribir; pero no hablar, leía sólo cuando tenía que hacer la tarea, pero no porque me gustara.*

A pesar de la vasta socialización a nivel familiar, el carácter tímido de Lorenzo en la escuela durante su infancia, no permitía la participación oral. Le gustaba expresarse por escrito, la lectura era parte habitual de su vida, pero la alfabetización por la que fue sujeto en la escuela, propició desinterés por la lectura recreativa.

La socialización de Lorenzo con otros compañeros fue evolucionando gradualmente. Y los usos sociales del tselal en el lenguaje escrito, también se desarrollaban en este proceso de interacciones personales. Él lo explica así:

*Cuando terminé la primaria, ya en sexto grado tenía 12 años y gracias a Dios terminé en buena edad. En la primaria ya había hecho muchos amigos, había niñas que me mandaban cartitas en tselal pidiendo ser novios, pero a mí me daba pena, además mi papá me decía, te mando a estudiar no a tener novias, no tienes edad para tener novias.*

El vínculo afectivo y motivación por la lectura y escritura es muy importante, este ambiente brindó a Lorenzo la posibilidad de descubrir el gusto por la lectura. El docente fomentaba la literacidad en español:

*Mi maestro de sexto grado era muy bueno y platicador, el me regaló algunos libros y cuentos muy chistosos en español, ahí me empezó a gustar el español y empecé a buscar más libros en la biblioteca de la escuela, porque en el salón ya no habían muchos libros, los niños los habían roto y otros libros se habían perdido.*

#### **5.2.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria**

La socialización de Lorenzo con otros compañeros continuó en el nivel de secundaria, eso propició que se fuera desinhibiendo. En el siguiente fragmento él relata parte de este proceso de socialización:

*Cuando entré a la telesecundaria, mis compañeros se fueron a otro salón en el grupo "A" y yo quedé en el "B". Gracias a Dios pude igual convivir con otros jóvenes, otra vez me sentí extraño y poco a poco fui a acostumbrándome a la escuela y tuve un profe en primer grado que no explicaba mucho y que nos dejaba mucha tarea.*

La experiencia de Lorenzo en la secundaria en sus primeros años, no fue nada grata, la repetición, codificación y decodificación de lecturas era parte de su educación. La apatía e irresponsabilidad del docente, no generó experiencias positivas de lectura y escritura.

Lorenzo como estudiante era consciente de esta situación y provocaba sentimientos de frustración en su aprendizaje:

*El profe nos dejaba terminar todas las lecciones que faltaban del libro pero en la casa. Y mis compañeros decían: lo hacemos o no lo hacemos, de todos modos no va a ver la tarea, ni la revisa. Yo le echaba todas las ganas y hacia todas las tareas; pero me daba coraje que el profe no las revisaba y no explicaba nunca que íbamos a hacer.*

La ausencia de prácticas sociales de lectura y escritura, aunado a la ausencia de la docente, creó sentimientos aún más profundos de frustración. Las condiciones sociales, culturales y pedagógicas, son factores indisociados que pueden o no generar experiencias de aprendizajes de literacidad dentro del espacio escolar. Ese ciclo escolar, para Lorenzo representó decepción y desmotivación por la vida escolar:

*Cuando pasé a segundo grado, fue el peor año de mi vida, porque jamás tuvimos clases y porque no llegaba la maestra a enseñarnos. Llegábamos todos los días a la escuela y después de caminar tanto de nuestras casas a la escuela, el director nos regresaba a nuestra casa porque no había clases y nosotros estábamos tristes, hasta los más flojos de mis compañeros ya estaban aburridos de no hacer nada. La maestra tomaba mucho, nunca llegaba y cuando lo hacía estaba borracha y se sentaba en el escritorio a dormir, en una ocasión una compañera la tuvo que llevar al baño porque no podía sostenerse en pie. Casi no llegaba y a la mitad del año tuvimos un maestro interino; pero no nos explicó nada igual, ese año no aprendí nada, casi no escribí, no estudiamos nada, fue así en ese mundo de decepción que pasé el segundo grado.*

La complicidad de las autoridades escolares sobre la irresponsabilidad de los docentes, es muy recurrente en la gran mayoría de los centros de trabajo, produciendo efectos negativos en la formación académica de los estudiantes.

Las escuelas en comunidades originarias sufren el ausentismo de los docentes, provocando deserción escolar, arrebatándoles el derecho de la educación. Lorenzo da cuenta de esta situación de ausentismo escolar de parte de los docentes:

*Mi papá llegó muchas veces a exigir que la maestra cumpliera; pero el director la solapaba, así que tuvo que ir a quejarse a la supervisión, hasta que la suspendieron.*

Afortunadamente la experiencia en el tercer año de la Telesecundaria, fue totalmente diferente para Lorenzo:

*Cuando pasé a tercero y tuve gracias a Dios una maestra muy buena, que es la profesora Lisber Farrera Reyes. Fue así como ella llegó a nuestras vidas y nos enseñó muy bien. Tuve muy buenas calificaciones, en mi grupo yo era el mejor, ella valoraba lo que sabíamos en tseltal y español, además de que nos permitía hablar, leer, escribir y opinar en tseltal. Me daba consejos y visitaba nuestras casas, se quedaba a trabajar en las tardes con nosotros, con ella recorríamos toda la comunidad y siempre nos escuchaba y comprendía. A mí compañero Abraham que era muy travieso, siempre lo estimulaba a expresar lo que pensaba, a no agredir a los compañeros, a respetar a las mujeres.*

La disposición de la docente por crear un ambiente de aprendizaje, rico en prácticas de lectura y escritura tanto en la lengua originaria como en español. Devolvió una nueva actitud lingüística en Lorenzo:

*Nuestro grupo era muy difícil y relajista y estábamos muy atrasados porque no nos dieron nada de clases en segundo grado, entonces cuando la maestra Lisber nos recibió, fue un cambio radical porque ella era muy exigente y disciplinada, al principio nos costó mucho adaptarnos porque hacíamos muchas actividades, leíamos mucho, hacíamos cuentos, dramatizábamos cuentos y leyendas de la comunidad, hicimos nuestro calendario maya-tseltal de la comunidad, investigábamos mucho en internet y con nuestros padres y abuelos sobre la comunidad, su historia, sobre los problemas de la comunidad y lo que pasa en el mundo, las guerras, la migración, el alcohol, las drogas, etcétera.*

Las estrategias de literacidad de la docente, tanto en tseltal como en español, propició al principio negatividad en los estudiantes, acostumbrados a un contexto de pasividad y de simple codificación y decodificación de la lectura y escritura.

El desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura en ambas lenguas, permitió revitalizar la lengua originaria y las prácticas culturales del ámbito familiar y comunitario de los estudiantes.

### **5.2.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela**

El uso de la lengua a través de prácticas sociales más amplias en el ámbito escolar, requiere no solamente el tratamiento de contenidos escolares del plan de estudios, sino la incorporación de: contenidos regionales, el juego de roles, las relaciones sociales, las interacciones, actividades lúdicas, afectividad y vínculos lingüísticos entre los estudiantes y maestros y un acercamiento real al territorio donde viven los estudiantes, sensibilidad a los problemas sociales para generar también un pensamiento crítico. Además de establecer puentes entre la escuela y la comunidad y viceversa.

Estas prácticas sociales de la escritura y lectura deben tomar en cuenta al contexto social, los participantes, los artefactos culturales, los propósitos específicos, del por qué y para qué de dichas prácticas. Lorenzo da cuenta de estas prácticas sociales de la lectura y escritura:

*Este último año en la Telesecundaria realizamos muchas lecturas en español, pero también en tseltal, la maestra nos ha llevado libros en tseltal y nosotros también llevamos los pocos libros que tenemos en la casa en tseltal, también hablamos y escribimos en tseltal. Ahora exponemos en la lengua que nosotros decidimos, nos sentimos contentos de ir a la escuela. Hemos hecho cosas que nunca pensamos hacer como nuestra radio comunitaria en tseltal y en español, ahí informábamos de lo que pasaba en Yochib y en el mundo.*

Para Lorenzo ese ciclo escolar ha sido una oportunidad de usar realmente su lengua y el español en situaciones reales, el uso social de la lectura y escritura de manera reflexiva, fortalece la literacidad crítica tanto en una lengua como en otra.

Estas experiencias de una doble literacidad, deberían ser un continuum en las escuelas telesecundarias, integrando a todos los docentes que conforman la plantilla de una escuela, ya que las experiencias exitosas a nivel áulico se restringen cuando existe un cambio de grado escolar o de nivel educativo.

#### **5.2.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia**

La incorporación de los medios tecnológicos como la computadora, el internet, las redes sociales y el *whats app*, ha incorporado nuevos usos sociales en los estudiantes de grupos originarios. El uso de la lengua originaria y el español es más frecuente en estos artefactos tecnológicos, producto de los procesos de globalización; pero también de la libertad con que los jóvenes pueden leer y escribir en las redes sociales, la incorporación de nuevos modos de lectura, de textos multimodales y los modos de escritura.

Esto ha generado diversas posturas sobre los comportamientos lingüísticos que se desarrollan en estos espacios cibernéticos, desde los que comentan que los usos sociales de la lengua en estos espacios son antiacadémicos y vulgares y que solo se reducen al entretenimiento, hasta los que defienden un uso libertario de la lengua, sin obedecer a los cánones académicos de la lengua, en su estructura y forma.

Lo cierto es que su uso social es efectivo y existen más prácticas de literacidades digitales desde este ámbito virtual que en el ámbito escolar. La escuela muchas veces está descontextualizada de la realidad que viven los estudiantes, es necesario vincular estos usos sociales desarrollados en el ámbito familiar y comunitario, al ámbito escolar y rescatar estos nuevos modos de leer y escribir para desarrollar aprendizajes académicos que contribuyan a



la formación escolar de los estudiantes. Lorenzo expresa el uso social que hace de los medios digitales en tseltal y español:

*Con mis compañeros platicamos y soñamos que seremos de grandes, compartimos planes, amistad y diversión. Ahora la mayoría ya tiene celular y en vacaciones cuando salimos fuera de Yochib, nos comunicamos por el face o whats app utilizando el tseltal y el español. Ya aprendí a usar la computadora, en la casa tenemos computadora, la usan mis hermanos mayores que ya están en la prepa y la universidad; pero ellos también me la prestan cuando quiero hacer una tarea, ver un video, películas o escuchar música.*

Lorenzo no es ajeno a estos usos sociales de la literacidad digital (Cassany, 2006) y estos usos también denotan consumos culturales en tseltal, español y otros idiomas.

### **5.2.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad**

La socialización entre pares también le ha permitido a Lorenzo seguir practicando su lengua a través de textos orales y reafirmar su identidad y valores culturales:

*Hasta ahorita he ido haciendo más amigos y he dejado de ser vergonzoso y tímido, ya juego y relajeo en tseltal con mis compañeros, nos decimos hasta groserías en tseltal, pero jugando, no nos ofendemos de verdad, me gusta escuchar la radio en tseltal y también ver películas en español. En nuestra iglesia leemos y cantamos todo en tseltal.*

La Iglesia es parte de los usos sociales del tseltal en la comunidad, pero también la interacción con artefactos culturales como la radio y las películas, hacen que los estudiantes interactúen con ambos códigos lingüísticos. Lorenzo argumenta lo siguiente:

*Ahora que estoy grande y ya sé pensar más, me doy cuenta de la belleza de mi comunidad, aquí tenemos tierra fértil y se cosecha de todo, es una comunidad donde hay mucho negocio, hay mucho intercambio comercial porque vienen de muchos lados a vender y comprar productos en la plaza, los días viernes, Yochib es una comunidad muy bonita; pero también tiene problemas, hay mucho alcoholismo, la gran parte de los hombres toma mucho pox y se acaban el dinero y no tienen después como mantener a su familia. Afortunadamente me doy cuenta y como joven no quiero repetir esa vida, quiero vivir sin alcohol, sin drogas.*

Las situaciones sociales que se viven en la comunidad también sirven de base para generar un pensamiento crítico en los estudiantes. Y el uso de la lengua originaria en este proceso de análisis es muy importante, porque estas reflexiones elaboradas por Lorenzo, son reconstruidas en la cotidianidad entre sus amigos y familiares.

Por otro lado, los consumos culturales en la comunidad, dan cuenta de los valores occidentales que se insertan en la vida comunitaria, cambiando prácticas sociales y culturales e incluso desplazando la lengua originaria. El siguiente es un ejemplo de reflexión de los usos sociales del español en la comunidad en el ámbito escolar:

*Recuerdo que un día la maestra Lisber nos preguntó sobre nuestra música favorita y la mayoría de los hombres dijo que le gustaban los narcocorridos, llevábamos nuestra música y la escuchamos en grupo, la analizamos y algunos compañeros decían que les gustaba escuchar esa música, porque se escuchaba bonito como se obtenía dinero fácil, como podían los narcotraficantes comprar casas, carros y mujeres por tener mucho dinero, entonces la maestra nos hizo reflexionar sobre el peligro que corremos al dedicarnos a vender drogas, el daño que uno se hace al consumirlas y el daño que uno le hace a los demás al venderlas, y que además tener una buena casa, tener carros, tener muchas mujeres no nos hace más hombres, ni más felices. Eso me nos hizo pensar mucho en lo que la música nos dice y cómo vamos ansiando querer vivir una vida que no es buena.*

La música como consumo cultural está reconfigurando las prácticas lingüísticas; pero también formas de vida, de pensamiento y toma de decisiones, sobre todo en las nuevas generaciones.

#### **5.2.8. Proyecto de vida y toma de decisiones**

En la historia de vida de Lorenzo existe un apego e identidad cultural de su lengua originaria, existiendo también una identidad compleja que ha retomado elementos indígenas y occidentales, el deseo de un futuro mejor, también denota el arraigado concepto de desarrollo que está inmerso en la comunidad; pero también el reconocimiento y aprecio de las prácticas

culturales comunitarias, hacen que se replantee esta visión de desarrollo, debido a que su visión es economicista; pero también ecológica. Quiere apoyar a su comunidad, fomentando una práctica cultural de la comunidad, como lo es la producción de cultivos orgánicos:

*Pienso seguir estudiando la prepa en el Cecytech, quiero ir a Oxchuc, Chiapas, que es mi municipio, porque ahí está la carrera técnica de contabilidad. Le doy gracias a Diosito que por fin voy a terminar la secundaria y he aprendido mucho este último año, también he pensado en ir a estudiar la Universidad, pero todavía no tengo definida la carrera que voy a estudiar, si contaduría pública o administración de empresas. Quiero estudiar para tener un buen futuro, más que nada para tener una casa donde vivir y darles un futuro mejor para mis hijos, quiero darles la oportunidad de que estudien, quiero darles una vida mejor a mis hijos, para que así alcancen sus metas. He pensado en crear una pequeña empresa productora de café con mi papá y mis hermanos, nosotros no echamos fertilizante y productos químicos a nuestro café, así que quiero fomentar el cultivo de café de Yochib, como café orgánico.*

La construcción del proceso de bilingüedad en Lorenzo, es como en muchos estudiantes de pueblos originarios, un proceso que empieza con las experiencias que se viven desde el origen familiar y los intercambios lingüísticos dentro de la escuela, pero no es un proceso estático; sino activo, que requiere de los flujos constantes de los usos sociales de la lectura y escritura en diferentes ámbitos: escolar, familiar y comunitario.

### **5.3. Norma: la caminante que busca su destino entre encuentros y desencuentros culturales**

Norma lucha entre sus conflictos personales, sociales y culturales. A través de su historia nos muestra la lucha constante por el “bien” estar y el bienestar. Dos mundos en disyuntiva. Lo intra y lo inter en la cultura.

#### **5.3.1. El origen familiar**

Norma proviene de una familia tseltal, originaria de Yochib, que por razones económicas migraron a Ocosingo, donde tenían familiares que los acogieron por algunos años. Las

dificultades económicas siguieron y los padres de Norma decidieron volver a su comunidad de origen; pero al no tener un espacio donde vivir, son recibidos por parte de la familia materna de Norma, la abuela los recibe al quedarse viuda:

*Yo me llamo Norma Méndez Gómez, este, tengo quince años, yo nací en Ocosingo y ahorita estudio en la Telesecundaria, aquí estudio, cerca de donde vivimos, cerca de mi familia. Nosotros aquí vivimos en Yochib porque mi mamá se vino aquí a casa de mi abuelita a estar con ellos, pero lo que pasó fue que mi abuelita, mi abuelito falleció, o sea mi abuelito falleció. Mi abuelita se quedó sola y yo tenía como cinco años como cuando estábamos en Ocosingo, ya teníamos más hermanos pero ya estaban más grandes que yo. Un día llegó el hermano de mi mamá a Ocosingo que le dijo, que no, que qué hacía en Ocosingo, que tenía que venir que porque no había nadie que, quien cuidara a mi abuelita.*

Toda la familia materna y paterna de Norma, hablan tseltal, pero la familia materna habla además español. Norma desde su niñez, interactuó con ambas lenguas. Porque sus padres se comunicaban con ella en español y tseltal.

### **5.3.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana**

Norma experimentó un flujo migratorio desde su niñez; esta experiencia de retornar al lugar de origen de sus padres cambió su experiencia lingüística; debido a que el contacto que tenía en Ocosingo, solo era en español, porque para la madre en ese momento no era necesario enseñarle el tseltal, pues el contexto y la convivencia con monolingües del español reducía las prácticas de uso del tseltal.

Esta situación es vivida por muchos estudiantes de pueblos originarios, que al emigrar a otro lugar fuera de su territorio, dejan de practicar su lengua originaria, la desplazan y existe una muerte de la lengua tseltal con la nueva generación que crece fuera del territorio. Esto es narrado por Norma:

*Entonces mi mamá hizo caso y nos trajo aquí con mis hermanos y yo a vivir en Yochib, además de que estando en Ocosingo mi familia tenía problemas económicos y nos venimos a la comunidad a vivir con mi abuelita. En esa época yo hablaba español, yo no conocía la lengua tseltal, porque mi mamá cuando estábamos allá en Ocosingo, mi mamá no nos hablaba en tseltal, sino, eh, nos hablaba en español. Hasta que venimos aquí a Yochib, nos empezó a hablar en tseltal.*

El desconectarse de la lengua originaria y sus prácticas culturales propias, origina también un cambio de los modos y formas de vida, en el caso de Norma, su familia cambió su contexto social y cultural, produciendo en la estudiante, la incorporación de la noción de desarrollo occidental. Esto al principio repercutió en su proceso de adaptación al territorio y a la lengua tseltal. Norma narra lo difícil que fue cambiar de contexto debido a que ya se había encarnado en ella, prácticas sociales y culturales occidentales:

*Cuando estaba en Ocosingo que yo recuerdo, cuando tenía cinco años, cuando vivíamos allá, me gustaba, porque no era lo mismo que estar aquí, porque allá era una ciudad... pero la verdad cuando estábamos allá, más me gustaba. Lo que extraño más de allá en Ocosingo, es que era un mejor lugar, no había lodo, no había este, no había árboles como aquí, era todo diferente, la gente de cómo era, de cómo se comportaban, de cómo hablaban, cómo se expresaban, cómo se vestían, y este, bueno es lo que yo recuerdo.*

En Ocosingo Norma tuvo la oportunidad de socializar el español a través de la interacción con otros familiares y el contacto con textos orales:

*Lo que más extraño son mis primos, allá en Ocosingo tenía muchos primos que me hablaban, que jugábamos. Más cuando estábamos jugando, discutíamos; pero como éramos niños, pues era lógico. Nos decíamos chistes y bromas.*

La reincorporación al territorio de Yochib, al ambiente natural, social y cultural, hizo que Norma revalorara su cultura y la lengua originaria de su familia:

*Pues este ya nos fuimos adaptando y ya luego nos fue gustando este lugar porque es muy bonito, no es lo mismo que estar en Ocosingo y luego dice, bueno ya no quiero ir a Ocosingo porque no es lo mismo estar allá en Ocosingo, es que estar en Ocosingo es un poquito cerrado el lugar, bueno porque pasaban los carros, que si nos atropellaban, no podía subir a la casa, que tal si nos caíamos o nos lastimábamos. En cambio aquí*

*todo el lugar es libre, puedes subirte a los árboles, puedes hacer tu columpio, hasta jugábamos a las balaceras policías y ladrones con los primitos que conocí aquí Yochib y nos gustó estar aquí y luego le dije a mi mamá, tenías razón mamá todo aquí es diferente, no es lo mismo estar allá y yo que siempre dije que no, que no me gustaba vivir aquí, que porque era diferente estar en Ocosingo, y todo eso, así me decía mi mamá.*

En este proceso de socialización e interacción con los miembros de su familia, existía la convivencia de valores comunitarios y también la integración lingüística del tseltal, además de la integración de juegos occidentales a los juegos comunitarios durante la infancia.

La práctica de ambos idiomas empieza cuando la familia de Norma retorna al territorio de origen:

*Ahora que vivo en Yochib mi mamá me enseña también en tseltal, me dice palabritas en tseltal y en español.*

Este proceso de interacción lingüística con el tseltal dentro del territorio, surge de la convivencia y el uso social cotidiano de la lengua originaria dentro de las prácticas sociales y culturales propias de la familia y la comunidad.

### **5.3.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español**

Cuando Norma ingresa al sistema escolar, empieza a desarrollar el tseltal desde la casa y la escuela, obtiene herramientas lingüísticas de ambos ámbitos. En la casa su mamá representa un modelo lingüístico y refuerza el tseltal:

*Bueno pues cuando estaba en Ocosingo todavía no estudiaba y entonces mi mamá me tuvo que meter en el kinder, el kínder de aquí en Yochib y después fui captando el tseltal, me fui acostumbrando al tseltal, porque mi mamá ya me hablaba en tseltal tal cosa que tenía que hacer y conforme fue pasando los tiempos y los días, le fui captando el tseltal.*

Norma en su adquisición del español en la infancia y su vinculación con el tseltal, tuvo a modelos lingüísticos bilingües, que generaron un ambiente de aprendizaje propicio para la adquisición y prácticas sociales de las lenguas:

*Nunca olvidé el español porque mi mamá y mi abuelita también me hablaba en español, pues le fui captando a las dos idiomas, ya cuando entré en el preescolar como ya sabía hablar un poquito más de tseltal, y como también los profes de ahí, los maestros de ahí en el kínder, hablaban tseltal y hablaban español, porque ellos son de Oxchuc, y como es mi municipio de Oxchuc, hablan el tseltal y hablan en español, entonces lo fue diciendo mi mamá que si no entendía una palabra que le dijera.*

La escuela le sirvió a Norma como proceso de inmersión del tseltal, ya que los docentes de preescolar hablaban tseltal y español y la mayoría de los niños solamente hablaban en tseltal:

*Bueno porque la, la profe que me enseñó se llamaba este, profesora Adelina creo y que ya no recuerdo bien y le decía mi mamá que si no entendía una cosa, porque la maestra todas las cosas que le decía a los alumnos los hablaba en tseltal es lo que casi lo niños casi no entendían en español, pero si a veces la maestra traducía y traducía y salía un palabra de su boca en español, bueno yo más o menos le entendía.*

Existió la necesidad intrínseca de Norma de aprender el tseltal para entender que decían sus compañeros y este proceso de aprendizaje era reforzado doblemente en la casa y en la escuela.

El dibujo y el trazo son parte de la etapa de la preliteracidad y sus representaciones son parte importante para el desarrollo de la literacidad tanto en lengua tseltal como en español. En la narrativa de Norma, la docente utiliza la estrategia del dibujo pero la asocia con fuentes de capital cultural occidental y no de los contenidos regionales:

*Pero ella viene y se asoma ante mí y me dice, no que esto vas hacer vas a pintar este dibujo, le vas a poner maíz, ya sino le vas a pintar de color, como sabes que es, bueno era un dibujo de elefante, y me decía ¿cómo es un elefante?, ¿noo? digo porque yo nunca he conocido el elefante en persona, ¿no los has visto en las películas o en las caricaturas?, si contesté, de qué color son me dijo, a veces le digo son de color gris, o sino de color medio rojo o café respondí, ah bueno ese color que conoces así vas a pintar tu dibujo así me decía, cuando lo vas a pintar no lo vas a tener que sacar de la hoja, tienes que ver donde está rayado, tienes que perseguirla así me decía.*

Norma fue desarrollando competencias de bilingüismo y eso le permitía integrarse con los compañeros y establecer vínculos afectivos con los docentes. La motivación y la confianza son parte del filtro efectivo que explica las diferencias a nivel individual, de aprendizaje de otra lengua (Krashen, 1987). Norma narra estos vínculos afectivos que fortalecieron su confianza y su motivación por expresarse en tseltal y español:

*Luego los maestros y las maestras así me conocieron, pues como sabían que hablaba español y tseltal, me hablaban en español y a veces también me hablaban en tseltal, Pero lo más divertido que fue es que, que conocí una maestra, una maestra que me llevé muy bien con ella, me trataba bien, me compró muchas cosas, me invitaba todo eso y esto.*

La socialización de Norma con sus pares al principio fue difícil porque no hablaban el mismo código lingüístico, esto produjo rechazo hacia ella por no hablar tseltal:

*Tenía amigas pero casi no me llevaba con ellos, porque me tenían miedo porque hablaba en español y les daba miedo con el español, y bueno algunos niños hablaban en español pero se juntaban con otros niñitos, casi siempre estaba sola.*

Pese a este rechazo que recibió al principio de su formación escolar, los procesos de crianza, la afectividad de su familia y los docentes, permitió consolidar su seguridad y autonomía.

Norma da cuenta de estos procesos:

*Además cuando iba a la escuela, mi mamá casi nunca me iba a dejar, porque vivo cerca del kínder, ahí donde está ahorita la escuela todo ya cambio, era entrada, era nomas dar la vuelta y ya, a veces le decía a mi mamá, a veces ve a dejarme, que tal si me atropella un carro, así le decía nada más a mi mamá, porque quería que me acompañara, y todo eso, que me esperara, y no, mi mamá nunca me acompañó y lo bueno que sí es, que nunca me atropelló un carro, nunca me golpeé con unos niños, nunca me lleve mal con los maestros del kínder.*

La socialización y vínculos afectivos con los hermanos dentro del hogar, hacían que Norma se sintiera feliz y adaptada al territorio. Factores esenciales para una actitud lingüística



positiva y la inmersión en la lengua originaria. Norma cuenta como eran los vínculos afectivos con sus hermanos:

*Cuando llegaba a mi casa, llegaba a comer, a jugar, al menos mi hermana Florencia como era ya un poquito dos años más mayor que yo este, me decía vamos a jugar, yo le digo siiii vamos a jugar, bueno como yo era más niña, más pequeñita de la casa y ya mis hermanitos ya eran mayores.*

En este proceso de adquisición de la lengua originaria en la formación escolar recibió motivación intrínseca de miembros de su familia y desarrollo un bilingüismo oral en la escuela y la familia:

*Le digo a mi tío que me llevo bien con mi maestra, con ella solo que hablo en español y todo eso, me habla en español, bueno a veces me habla en tseltal pero, si entiende un poquito, pero más hablamos en español. Está bien nena, pero es mejor que vayas así practicando también el tseltal porque también el tseltal es bueno así me decían, para que si te, si tus compañeros se burlan, puedas entenderlos que es lo que te están diciendo y puedas defenderte si se están burlando, y no solo por eso, sino porque también es bonito hablar en nuestro idioma y todo eso, bueno también el español pero así me decía, y yo le digo, si tío ya me estoy adaptando a hablar en tseltal pero más me gusta hablar en español le digo, pero a mí me facilita más hablar español así le decía.*

La experiencia escolar también le permitió tener acceso a herramientas de literacidad, estas herramientas en el contexto indígena son escasas:

*Fuimos a participar a Oxchuc, bailamos el caracol y ganamos... Ya nosotros de primer lugar... nos regalaron tijera, colores, libretas, eso fueron nuestros premios.*

Existe un reconocimiento de Norma hacia los docentes por ser bilingües y por hablar la lengua de territorio. Esto permitió que tuviera una inmersión al tseltal también en el contexto escolar:

*Todos los maestros que dan clases aquí en primaria hablan el tseltal y el español, todos hablan el tseltal, nadie, nadie se creía que no saben tseltal, que no sé qué..., pero si hablan el tseltal y español, porque ellos si son de municipio que si hablan tseltal.*

La socialización que empezó a existir entre Norma y sus compañeros, contribuyó a que ella pudiera cambiar de código lingüístico, dependiendo de la situación a la que se enfrentaba en la vida cotidiana. Ella narra como se daba de manera natural estos cambios de código lingüístico entre sus compañeros de clase:

*Es que ustedes también deben de bromear, de decir cosas, nunca deben quedarse allí callados, nunca deben de ser así le decía a mis compañeros del salón, hay que disfrutar un poco de la vida ahorita que estamos en la primaria, somos niños... y ya no hablaba en español en ese momento, ya no hablaba en español, sino en tseltal. Y a veces cuando a mis compañeros se les trababa algo en español y les decía, no así no se debe decir, dilo así, así les decía.*

A la par de la socialización con sus compañeros, existía también pleitos y burlas hacía Norma, por el hecho de hablar español en un territorio tseltal. En la narrativa se refleja además la prioridad que le dan las estudiantes al español, considerándola como un idioma de mayor rango y por eso es motivo de celos entre las estudiantes:

*Algunas de mis compañeras decían que yo me creía que porque si hablaba el español, que yo los burlaba... me decían creída, burlona, te burlas de nosotras, te crees la gran cosa, porque sabes hablar español. Pero no te creas nosotras también sabemos hablar español y así me decían, y siempre así.*

El cambio de código lingüístico de Norma, era motivo de burla entre algunas compañeras de su grupo, pero su alto autoestima y la motivación que recibía de parte de su maestra, la ayudaron a continuar consolidando su proceso de adquisición de ambas lenguas:

*Yo siempre le decía a la maestra, ¿oiga maestra cree usted que, que yo hable en español es malo?, es que a veces cuando los compañeros me hablan, si me hablan en tseltal, pero ya cuando hablo en tseltal a veces digo una palabra en español y luego vuelvo hablar en tseltal, una palabra que no sabía en tseltal lo digo en español, pero mis compañeros no me entienden, pero ellas dicen que siempre me creo, que siempre digo cosas, que las critico, que las burlo, pero no profe es que son así, además mis otros compañeros les caigo bien, al contrario háblame en español para que aprendamos así me decían.*

El ambiente de aprendizaje en el hogar permitió recuperar las prácticas culturales comunitarias y propició la recuperación lingüística y cultural de la familia. Aunque al principio Norma se resistía a incorporarse a este nuevo territorio, el cariño y convivencia con los miembros de su familia, fueron elementos esenciales para su adaptación:

*Ya cuando llegaba de la escuela, comía ahí iba ayudar a mi mamá y sino estaba mi mamá íbamos a cortar café; pero si había leña allá en cafetal de mi mamatik [Expresión usada en tseltal para referirse con cariño a la abuelita], íbamos a cargar leña o sino en la tarde nos íbamos a cortar café, aunque ya no se nos llenaba el costal aunque sea una canasta decía mi mamá, tan siquiera me ayudan, así nos decía mi mamá.*

#### **5.3.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria**

La experiencia de Norma al ingresar al nivel de secundaria no fue tan frustrante como la de otros estudiantes, debido a que contaba con herramientas lingüísticas tanto en español como en tseltal.

El docente de primer grado fomentaba la producción auténtica de textos y utilizaba el canto como estrategia de literacidad en español. Norma narra su experiencia de literacidad con este maestro:

*Cuando entré a la telesecundaria, el primer día de clases, nadie hablaba, puro silencio y fueron pasando los días ya todos nos hablábamos... mi maestro Gabriel, siempre nos decía cosas, nos hacía escribir canciones y nos hacía cantar.*

Los maestros de la telesecundaria son monolingües; pero el docente del grupo de Norma, apreciaba la lengua materna de los estudiantes y a pesar de no hablar tseltal se preocupaba por aprenderlo:

*El maestro Gabriel hablaba puro español y como son, y como bueno era de Tuxtla o de San Cristóbal y como en esas ciudades no hablan el tseltal, en cambio en Oxchuc si hablan, en Ocosingo si hablan tseltal también. Entonces, este, mis compañeros le decían muchas cosas, a veces le decían cositas así como groserías en tseltal, pero como*

*él no le entendía, nomás se empezaba a reír, el después pronunciaba un poco el tseltal y ya entendía un poquito.*

Esto permitía tener confianza a los estudiantes; pero no todos los docentes compartían esta ideología y les prohibían a los estudiantes hablar en su lengua originaria, esto generó actitudes de rechazo en los jóvenes. En las comunidades de pueblos originarios y especialmente en el nivel de secundaria, es común que se agrede a los estudiantes, discriminándolos y negándoles su derecho lingüístico de expresarse en su propia lengua materna. Norma argumenta sobre la discriminación que vivió de parte de algunos de los maestros monolingües:

*Cuando fui conociendo los maestros de todos en la escuela, algunos les caía mal, algunos este, no les gustaba que habláramos nuestro idioma tseltal, porque decían que nosotros nos estábamos burlando de ellos o que escribiéramos sólo en español. Y así no entendíamos, y nosotros decíamos pero no estamos haciendo nada, solo estamos hablando nuestra lengua, es que si a veces decíamos cosas, groserías, a veces decíamos un poco de groserías en tseltal.*

Esta negación al derecho lingüístico de los estudiantes de aprender desde su lengua originaria, generaba en los usos sociales de la lengua tseltal, estrategias de burla y groserías en tseltal hacia sus maestros. Como una forma de expresar la impotencia y la discriminación que sufren el entorno escolar monolingüe. Esto es descrito en el siguiente fragmento:

*Pero yo nunca dije, a veces creo que si, a veces creo que me sobrepasaba también, pero que yo recuerde no tanto, mis compañeros este, decían, le decían al profe loco, tonto, le decían al profe, maestro que no da clases dice, eso es lo que yo recuerdo del primer grado de secundaria; pero, pero el profe no lo entendía, lo decían en tseltal mis compañeros y luego comenzábamos a reír todos, y yo les decían, ahí ya, ya no le digan nada al profe porque es malo no respetar a los mayores.*

La aceptación positiva por las personas que laboran en la escuela y si hablan tseltal, mostraba que para los estudiantes es importante que se les hable desde su lengua originaria y no se les descontextualice lingüísticamente, aún en su propio territorio:

*Había un secretario en la secundaria que se llamaba Alfonso el sí hablaba tseltal, el si nos entendía.*

El uso del tseltal y el español en el ámbito escolar en los diferentes niveles era visto como algo positivo por los estudiantes. En la telesecundaria, a pesar de tener docentes monolingües, había docentes interesados en la lengua originaria para sentirse más cercanos a sus alumnos y poder entenderlos y apoyarlos en su aprendizaje. Esto es descrito por Norma en su historia de vida:

*En el preescolar y la primaria, todos hablaban en tseltal los profes y también español, pero ellos nunca nos prohibieron hablar el tseltal, les gustaba como éramos, porque como ellos hablaban el tseltal, le entendían el tseltal, hablábamos con ellos, bueno algunos si hablaban español cuando daban clases, pero si hablaban en tseltal, pero cuando pasamos a la secundaria, nadie de los profes hablaban tseltal, puro español hablaban, aunque algunos profes les gustaba hablar en tseltal, aunque algunos saben algunas palabritas como por ejemplo el de Adiós, el de hola, el de no sé, de no, el de sí, bueno creo que eran las, las más fáciles que decían que y podían pronunciar, que les gustaba las palabras, por ejemplo con el que no sé, es que nos preguntaban hicieron su tarea, no decíamos, van a hacer su tarea y como contestábamos no sé, pero no lo decíamos en español sino en tseltal, decíamos masmá, entonces ya entendían lo que era masmá y nos daba risa, y ya me puse feliz también porque nos entendían nuestra lengua.*

Norma tuvo a su madre como modelo lingüístico bilingüe. Ella era una gran maestra de la vida, que desde su proceso de crianza, desarrollo habilidades lingüísticas en tseltal y español.

A esto hace alusión Norma cuando dice que:

*Los profes de secundaria me preguntan cómo se hablar español y tseltal, y les digo porque yo viví en Ocosingo hablaban español y todo fue gracias a mi mamá, porque mi mamá siempre mis hermanos y yo nos hablaban español, toda la familia, la familia de mi mamá todos hablan español y también tseltal. Y en esa época si hablábamos idioma tseltal pero nomás mi abuelita, mis tíos, mis primos me hablaban en tseltal, no me hablaban en español. Pero fue todo gracias a mi mamá porque ella fue casi la que nos enseñó a hablar en español, mi papá a veces; pero nunca, nunca convivimos con él, hasta ahorita no vivimos con él.*

### **5.3.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela**

Los usos sociales que desarrolló Norma en la escuela en la secundaria, son dados en español. El maestro de primer grado desarrolló estrategias de literacidad en español, pero al transcurrir los demás grados escolares, los usos sociales la lectura y escritura en español, solo se limitan al copiado, codificación y decodificación. Esta situación es argumentada por Norma el párrafo siguiente:

*Con nuestro maestro Gabriel escribíamos canciones, versos y también nuestras historias de nuestra vida, pero ahora en tercero, solo leemos y contestamos el libro, nos la pasamos solo copiando del libro, casi no hablamos, solo escuchamos al profe.*

El cambio de estrategia en la enseñanza de la lectura y escritura que vivió Norma, es un proceso drástico que reduce las posibilidades de seguir desarrollando la literacidad en español desde el ámbito escolar. Los estudiantes solo mecanizan y memorizan contenidos que no tienen relación con su vida cotidiana y sus saberes comunitarios. Es necesario reformular la enseñanza de la lectura y escritura en los pueblos originarios y desarrollar un pensamiento crítico desde el uso social de su lengua, no solo como una asignatura más del currículum; sino como instrumento académico.

### **5.3.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia**

El uso de la lengua tseltal y el español en el ámbito familiar, refleja un consumo cultural, tanto en una lengua y otra. La cultura escrita está presente en situaciones cotidianas:

*En la casa utilizamos el español y el tseltal, a veces recibimos invitaciones en español de nuestros familiares de fuera y en la iglesia a veces hacemos invitaciones en tseltal, aquí en la casa mi mamá ve mucha telenovela en español, yo no miro la telenovela pero me gusta escuchar la radio en tseltal. Los recibos de la luz vienen en español, nuestras actas de nacimiento y nuestros papales de la escuela.*

Norma nos muestra como también en los pueblos originarios se interactúa con textos en español, producto de una política lingüística nacional, en el que se le da prioridad al español. El uso escrito del tseltal se fomenta en las instituciones sociales como la iglesia y es un uso reciente. Debido a que especialmente la iglesia presbiteriana y la católica, tratan de revitalizar la lengua originaria.

### **5.3.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad**

En la comunidad existen muchos textos bilingües que promueven el uso del tseltal y el español, algunos son de origen religioso; pero también existen otros con fines de mercadotecnia. Las interacciones lingüísticas del español y el tseltal son frecuentes en la comunidad. Las políticas públicas que se han ido incorporando a la comunidad, las instituciones sociales como la Iglesia y los nuevos medios de comunicación, hacen que las nuevas generaciones, establezcan contactos lingüísticos entre el español y el tseltal. Norma nos da cuenta de estos contactos lingüísticos:

*A veces en la comunidad leemos textos en tseltal y español, por ejemplo la promoción de la coca cola, hay muchos letreros en tseltal y español en los negocios y en la plaza Yochib, también leemos y cantamos en tseltal en la iglesia, yo participo leyendo las lecturas bíblicas. Ahora en la comunidad la mayoría de los jóvenes usamos el teléfono para hablar y escribir en tseltal con otros familiares, no tenemos señal de celular, pero cuando salimos a Ocosingo o a otro lugar si lo usamos.*

Los flujos migratorios como en el caso de Norma, introducen intercambios lingüísticos entre los miembros de la comunidad, así como sus usos sociales, tanto en tseltal como en español.

### **5.3.8. Proyecto de vida y toma de decisiones**

La historia de vida de Norma nos muestra una identidad lingüística y cultural compleja, está arraigada a valores culturales occidentales y también indígenas. Demuestra una actitud lingüística positiva por ambas lenguas.

Su proyecto de vida deja ver como en la gran mayoría de los estudiantes de la comunidad, la necesidad de progreso y desarrollo es una visión occidental, que se cimenta, cada vez más en la vida de los jóvenes. Se pierde de vista la idea del lekilkuxlejal o buen vivir, por la de bienestar; esta noción ya está permeada en las nuevas generaciones:

*Me gustaría salir adelante y ayudar a mi mamá a que ella ya no trabaje porque está enferma del riñón por tanto costurar huipil, quiero llegar a la universidad y terminar una carrera, tener un trabajo, hacerle su propia casa a mi mamá porque no tenemos casa propia donde vivir.*

Pero también se denota en estos proyectos de vida, la desigualdad del tejido social que se vive en los pueblos originarios, las pésimas condiciones en que se genera el aprendizaje y la falta de oportunidades para los estudiantes indígenas, porque desde la política educativa nacional, no les permite desarrollar un bilingüismo aditivo y una biliteracidad crítica.

### **5.4. Patricia: Mujer de dos voces; la alza en su lengua originaria y la debilita en español.**

Ella parte desde el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas desde su formación familiar hasta la formación escolar. Vive auto gestionando su propio aprendizaje y sus luchas internas por las condiciones sociales de su entorno familiar y comunitario.



#### 5.4.1. El origen familiar

Patricia es una joven indígena que ha interactuado lingüísticamente con el tseltal debido a su formación familiar:

*Hola yo me llamó Patricia Méndez Gómez, nací en Oxchuc, nací en Yochib municipio de Oxchuc y tengo 15 años, tengo 15 años, mis papás hablan el tseltal. Mi papá si habla un poco de español; pero mi mamá no habla nada de español. Tengo tres hermanos y no hablan nada de español.*

Los padres de Patricia son originarios de la comunidad de Yochib. Ambos hablan tseltal. La escolaridad del papá es 3er. grado de primaria bilingüe y fue en la escuela donde aprendió a hablar un poco de español y a leer y escribir. Su mamá asistió nunca a la escuela y no habla nada de español, al igual que los abuelos maternos y paternos de Patricia. Ellos hablan exclusivamente tseltal, esto es expresado en la narrativa de Patricia:

*Mi papá solo habla un poquito de español, mi mamá no sabe nada de español, no sabe leer, ni escribir porque no estudió. Como hace muchos años no hay dinero, ni ropa, y todo era más pobre, no la mandaron a la escuela, se casó joven con mi papá y ahora nos cuida a nosotros.*

En su historia de vida ella nos cuenta sobre el dominio de la lengua tseltal y español en su vida familiar:

*Mi papá si estudió tercero de primaria, mi papá si sabe firmar, pero mis abuelos no hablan español, puro tseltal, por eso yo no aprendí español y si ellos supieran hablar español, yo también supiera hablar español, pues no. Ellos solo hablan tseltal, puro tseltal.*

El padre de Patricia se dedica a cultivar su parcela y su esposa lo apoya, el no ejerce ningún cargo comunitario porque debe saber hablar bien el español y el tseltal. Él no se vincula mucho con las actividades sociales, políticas, económicas, religiosas y educativas en Yochib.

#### 5.4.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana

Las experiencias de vida del entorno familiar en la primera infancia, son cruciales para la adquisición de una lengua. Comenzando con dos elementos importantes que se generan y se entrelazan de manera natural: el hablar y escuchar.

El niño cuando aprende a hablar, está haciendo uso de la lengua que se utiliza en el entorno y a la vez, se apropia de la lengua, participando e interactuando con sus actos de habla que se le relacionan con los intercambios lingüísticos y culturales dados en la familia.

Los miembros de la familia son muy importantes para la apropiación de la lengua, su uso y desarrollo. Porque a través de ellos se crea un entorno y condiciones específicas que propician u obstaculizan este proceso.

En Patricia la adquisición del tseltal y el español en su niñez, fue diferenciada, ya que por un lado hubo un ambiente muy rico en su lengua originaria; pero no tuvo interacciones con el español:

*Cuando pasó dos años, tres años, fui creciendo y ya voy a gatear, ya voy a comer, y aprender a hablar y a caminar. Mi mamá me enseñó a hablar el tseltal, me decía que repitiera palabras chiquitas en tseltal y luego yo las repetía. Todo el día hablaba en tseltal, con mi mamá, mi papá y mis abuelitos, yo no sabía nada español y nunca lo había escuchado.*

La adquisición de la lengua en el desarrollo infantil está íntimamente relacionada con la interrelación e interacción del niño con los padres, los hermanos, los abuelos, los vecinos, familiares cercanos y que se relacionan con la familia; pero también personas ajenas a la familia que mantienen un contacto no tan frecuente, por ejemplo: los vendedores, los médicos, etcétera.

La frecuencia en que se producen las interacciones con el niño y el tipo de interacciones que se tenga con él fortalecerá o disminuirá su proceso de aprendizaje de la lengua.

En la vida cotidiana en el caso de Patricia, fortaleció el uso del habla en tseltal en situaciones reales dentro del hogar y debido a la crianza de la madre en tseltal, pero no tuvo ninguna posibilidad de aprender el español durante su primera infancia.

Pero pese a las interacciones lingüísticas que existieron en la infancia de Patricia en tseltal, su literacidad en la lengua originaria solo la desarrolló en el componente de la oralidad. Tuvo contacto con los textos orales, es decir, las historias de la comunidad, chistes, chismes, bromas que se hacían entre sus hermanos y el contacto con eventos y prácticas letradas en tseltal fue muy limitado, porque en la familia no existía un ambiente alfabetizador de textos escritos en tseltal, no se fomentaba la lectura y producción de textos propios.

#### **5.4.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español**

Las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el hogar durante la primera infancia, son muy esenciales para adquirir herramientas de pre-literacidad en cada lengua. Si estas no son desarrolladas y fomentadas, el niño ingresa al sistema escolar con menos herramientas lingüísticas para aprender tanto su lengua originaria como el español en los otros componentes de la lengua como: escribir, leer, reflexionar o pensar críticamente.

Cuando los estudiantes ingresan a la escuela, experimentan un cambio de escenarios y posibilidades en el desarrollo de la biliteracidad, pero esta dependerá de las vivencias a las que pueda acceder en este nuevo entorno, por un lado los niños empiezan a generar otros contactos entre pares, con su maestro o maestra se enfrenta a situaciones lingüísticas que pueden potencializar o no su biliteracidad. Patricia accede al sistema escolar sin muchas

herramientas de pre-literacidad en su lengua originaria y sin ninguna herramienta de pre-literacidad en español:

*No sé hablar mucho en español y cuando entré al kínder primero, segundo y tercero, escuché palabras en español y no entendía, no sabía que decía la maestra, solo entendía cuando hablaba en tseltal, pero no hacía nada en español, cuando la maestra decía repitan aeiou, no lo repetía. Mi papá y mi mamá no me enseñaban a hablar español, tampoco ellos saben leer y escribir en tseltal. Solo en la escuela repetía las letras en tseltal.*

La inserción al preescolar, para Patricia no representó un avance significativo en el aprendizaje de ambas lenguas, porque seguía sin fortalecer su lengua materna y además había resistencia lingüística de parte de ella por aprender el español, estas resistencias, también eran inseguridades que se conectaban a la formación familiar.

Para ella el español era un mundo aislado que no tenía conexión con su vida cotidiana, y existía rechazo y miedo por aprender el español.

Esto es muy frecuente en estudiantes que interactúan con dos idiomas. Cuando el aprendizaje en su lengua materna no es desarrollado adecuadamente, existirán menos probabilidades de adquirir una segunda lengua de manera eficaz. En la escuela puede existir una doble alfabetización, pero no se fomenta una doble literacidad; dependerá mucho del rol del profesor, el modelo de escuela donde se encuentre el estudiante y el enfoque metodológico que se promueve desde el currículum escolar, entre otros factores.

Cuando Patricia ingresa a la primaria vive la experiencia de ser alfabetizada en su propia lengua, pero no desarrolla toda su potencialidad en la literacidad tseltal y sigue solo dominando el componente de la oralidad. Ella cuenta el proceso que vivió en su educación primaria:

*Después entré a primaria y yo hablo tseltal y no sabía hablar en español y los maestros hablan en tseltal y solo les hablaba en tseltal. Hubo un maestro que me enseñó a leer en tseltal y escribir un poquito, pero también se me dificulta mucho leer y escribir en tseltal. Sólo lo se hablar bien.*

El español para Patricia sigue quedando relegado, porque la escuela no posibilita interacciones en español, se recurre a la traducción y no existe motivación intrínseca, ni extrínseca por aprender el español.

El entorno escolar es muy importante para seguir avanzando en el proceso de construcción de la bilingüedad, sobre todo si es un centro escolar bilingüe; ya que permite acercar a los estudiantes a los dos idiomas; a través de situaciones que establezcan contactos con la realidad, rescatando los saberes previos de los estudiantes, los saberes locales y dialogando con los saberes que propone el plan y programa, no desde la imposición; sino desde la reflexión. Este tipo de escuela da la oportunidad de cuestionar, preguntar, argumentar, comentar, posibilita las explicaciones no solo del docente; sino de los niños, se resuelve problemas, se construye conocimiento, se dialoga en la toma de decisiones, se recupera la palabra y la historia de vida de los estudiantes, donde se escucha y se participa activamente, se desarrolla el pensamiento crítico. Este tipo de escuela centra el aprendizaje en el interés del niño.

Desafortunadamente, el ambiente de aprendizaje de Patricia fue más receptivo, donde el docente tiene la palabra, solo se escuchan sus explicaciones, y los estudiantes no interrumpen y cumplen con sus tareas. No existió rescate de los saberes y experiencias previas de los estudiantes, no había conexión con la vida cotidiana. Este medio reduce la posibilidad de fortalecer sus capacidades de comunicación y de desarrollar el pensamiento crítico, tal como lo menciona Patricia en el siguiente fragmento:

*Yo hablaba, este poco en la primaria, el maestro enseñaba y hacíamos la tarea, como no entendíamos el español casi todos, nos traducía nuestro maestro, copiaba mis tareas, casi no hablaba en clase, no hablamos mucho en la clase. Pero si cumplimos con la tarea. Leía y escribía poquito en mi clase, solo en tseltal.*

El proceso de adquisición y desarrollo de la lengua, no es algo fijo o estático, sino dinámico y continuo, dependiendo de cada estudiante. Las posibilidades de ir construyendo el proceso de bilingüedad, son cíclicas no lineales. Por eso es muy importante que la escuela, independientemente del nivel o grado escolar, revitalice la formación familiar del estudiante, que dialogue con esta formación, y tome en cuenta los usos sociales de la bilingüedad en el ámbito familiar y comunitario, porque estos pueden fluir a la escuela y viceversa, estos fluir al ámbito familiar y comunitario.

En el caso concreto de Patricia, lo que recibió es una fuerte castellanización que provocó que su voz, su historia de vida y sus saberes propios fueran callados e invisibilizados.

#### **5.4.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria**

Para Patricia, la secundaria fue el espacio de contacto “obligatorio” con el español y fue una ruptura lingüística muy fuerte, sus miedos persistían, ahora con mayor intensidad porque se enfrentó a una modalidad monolingüe, en un idioma que no dominaba y sin ninguna herramienta de literacidad en español. Ella nos cuenta como vivió este contacto lingüístico que vivió con el español:

*Yo hablaba solo tseltal, hasta que entré a la secundaria, entré a la secundaria y los maestros de la secundaria hablan puro español y cuando entré a la secundaria yo no sabía hablar español por eso no entendía nada de lo que decían los maestros. No sabía que decían, cuando explicaba el profe no entendía nada, porque no escucho español.*

El uso cotidiano del español en la escuela, le permitió a Patricia comunicarse oralmente, aunque de manera limitada. En este nuevo nivel educativo empieza a tener un contacto

exclusivo con el español y deja de lado su lengua originaria, creando profundas carencias en el desarrollo de ambas lenguas. Existe un fuerte reconocimiento de Patricia por una inadecuada adquisición del español desde su infancia y en su educación preescolar y primaria. Ella no había terminado de consolidar la adquisición de su lengua materna y ahora este proceso era totalmente irrumpido por la enseñanza de una nueva lengua y una interacción lingüística forzada del español:

*Pasó una semana, dos semanas y así en primer grado yo estoy aprendiendo español, español y puro español y después yo casi ya sé, pues los maestros, las maestras todo el día hablan en español, porque ellos solo hablan español.*

Su identidad como mujer indígena tseltal la vincula fuertemente con su lengua, “Porque nosotros somos indígenas no hablamos español les decía yo”; pero a pesar de haber atravesado por un preescolar y primaria bilingüe, Patricia no desarrolló herramientas de literacidad, ni en tseltal, ni en español. Solo fortaleció la oralidad en su lengua originaria.

Patricia limitó aún más su aprendizaje al entrar a la secundaria sin ninguna literacidad en español y el uso del tseltal fue desplazado solo al ámbito familiar y comunitario. En el centro escolar hablaba tseltal en los espacios de socialización, la hora de receso, a la entrada y salida del horario escolar. Esta socialización era sólo entre pares y su círculo de amistad eran exclusivamente estudiantes que hablan exclusivamente tseltal. Se limitaba a interactuar con otras compañeras que hablaban español, por miedo e inseguridad con el dominio del español. Esto es expresado en la narrativa siguiente:

*Me dicen los maestros: te voy a enseñar a hablar español para que entiendas todo lo que te digo en la clase me dijo y así aprendí español y mis amigos no hablaban en español, nosotros siempre platicábamos en tseltal, decíamos chistes, bromas y chismes en tseltal pero yo no me juntaba con compañeras que hablaban español porque no sabía que decían. Tal vez se burlaban de mí cuando les hablaba.*

La socialización con sus pares en la lengua tseltal, le permitía compartir y usar textos orales que le servían como un código de pertenencia a su grupo social.

#### **5.4.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela**

El uso social del tseltal en Patricia, era limitado a determinados espacios y momentos, a la hora del receso, cuando socializaba con sus compañeros y en alguna actividad escolar donde ella pedía la traducción del español al tseltal:

*En la secundaria tengo que leer el libro en español y hacer mis tareas en español, no las hago muy bien, porque no entiendo, le pido a algunos compañeros que me traduzcan para poder hacer la tarea, pero también se me dificulta escribir en español. Es muy difícil estudiar en español y no sé nada, nada, me cuesta entender, cómo lo explico, apenas estoy aprendiendo a hablarlo.*

La castellanización y alfabetización en español, estuvo presente en el nivel de secundaria. Tenía un bajo rendimiento escolar, derivado de una política educativa ineficaz, que inició en su Educación Intercultural Bilingüe y continuó en la Telesecundaria como escuela monolingüe. Asociado a este proceso, existe frustración y sentimientos de impotencia por no saber el español. Dando en ese momento de su vida, una gran prioridad por aprender el español. Esta elección realizada por Patricia es explicada a continuación:

*Así en la secundaria los maestros solo hablan español y empecé a hablar más español, es que yo no sé, si entiendo cuando hablan en español pero no lo sé cómo decirlo en español, no lo hablo mucho.*

La Secundaria es el último nivel de educación básica y en los pueblos originarios, la modalidad de Telesecundaria es la más frecuente y la política educativa la desarticula completamente de la EIB.



#### **5.4.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia**

Patricia ha tenido muchísimas interacciones lingüísticas en tseltal, en la oralidad. De manera natural, su lengua originaria le ha servido para comunicarse con sus padres, familiares y su entorno inmediato, pero el desarrollo completo de su literacidad no se fortaleció porque no hubo experiencias de prácticas de lectura y escritura en su propia lengua:

*En mi casa, mi mamá habla puro tseltal y mi papá también habla puro tseltal, sólo habla español cuando tiene que hablar con la gente de fuera que no sabe tseltal. Pero no leemos ni escribimos en tseltal.*

El uso del tseltal es rico en la oralidad, pero en eventos y prácticas letradas, es completamente nulo en el hogar de Patricia. Y el español no es usado cotidianamente en el hogar de Patricia, es totalmente ajeno al hogar de Patricia, salvo raras ocasiones en que su padre tiene que comunicarse con personas ajenas a la comunidad y no hablan español:

*En mi casa no vemos tele, no tenemos, no vamos a ninguna iglesia, nos la pasamos en la casa o ayudando a mi mamá, y platicamos con mis abuelitos sobre las costumbres de Yochib.*

No existe consumo en español en su hogar y en su lengua originaria, el consumo cultural es solamente a través de los textos orales que les comparten sus abuelos.

#### **5.4.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad**

Las interacciones que tenía Patricia en la comunidad se limitaban a la oralidad en tseltal, sus padres, sus amigos y familiares le compartían experiencias, textos orales y conocimiento a través del lenguaje oral en su lengua originaria.

Pese a que en la comunidad de Yochib existen prácticas de lectura y escritura en tseltal y español: en la iglesia y en algunos hogares, en la asamblea comunitaria, en la incorporación

de algunas ONG, en las fiestas tradicionales y religiosas, en los días de plaza, en los proyectos productivos que se incorporan de parte de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), en el caso de la familia de Patricia y de ella misma, los vínculos con la comunidad eran limitados y no establecía muchas interacciones con estos espacios comunitarios. El uso y adquisición de una lengua, también depende de las interacciones que se establezcan con estos espacios y la posibilidad de que surjan eventos y prácticas letradas. Patricia narra que existió muy poca interacción lingüística con los espacios comunitarios:

*Yo no salgo mucho, no platico mucho con nadie, solo con algunos amigos, estoy en mi casa, a mi papá no le gusta que salga a jugar, me regaña si salgo porque me pueden faltar el respeto en la calle. Tampoco vamos a la iglesia, porque a mi papá no le gusta.*

Las interacciones lingüísticas en español y tseltal de Patricia son restringidas, debido a que existe poca interacción familiar hacia el ámbito comunitario y también a ella se le limita de establecer contactos con otras instituciones sociales como la Iglesia o relacionarse en alguna actividad comunitaria.

El contacto forzado con el español ha sido ahora que se encuentra estudiando la secundaria; pero también debido a que sus padres, ahora que es una adolescente, le han permitido salir fuera de la comunidad:

*Voy ahora a San Cristóbal, ya estoy grande dice mi papá, y allá en san Cristóbal solo hablan español.*

El flujo migratorio ocasional o temporal y su relación con el uso del español, también es compartido ahora por los amigos de Patricia:

*Mis amigos no hablaban en español, hasta que salieron a la ciudad y ahí si aprendieron español.*

Estos intercambios lingüísticos que se dan a través de los flujos migratorios, pueden o no fortalecer la lengua materna del estudiante, estos pueden ser “vehículos de expansión, contracción y transformación de las lenguas” (Gutiérrez, 2013, p.11). En este caso el flujo migratorio ocasional, le permitió a Patricia y a sus amigos, utilizar el español desde la cotidianidad.

#### **5.4.8. Proyecto de vida y toma de decisiones**

A pesar de que durante la infancia y en la formación escolar de preescolar y primaria, ella seguía hablando mucho en su lengua. Los valores comunitarios no están presentes en su historia de vida. La noción occidental de desarrollo y progreso está muy presente en su proyecto de vida. Ella aspira a estudiar la universidad y está consciente que para incorporarse en este nivel educativo, tiene que dominar el español, por lo que existe la motivación intrínseca de aprender el español. No le avergüenza su lengua originaria; pero quiere aprender también español para tener posibilidades de éxito en la universidad. A esto hace mención Patricia en el siguiente fragmento:

*Así fue que en la secundaria, en tercero de secundaria ya entiendo un poquito español, y pensé que todavía voy a estudiar, le dije a mi papá, bueno si te gusta estudiar, estudia hija porque yo no estudie mucho, no te estoy obligando. Por eso yo voy a estudiar la preparatoria no. 198 en Pocolum, le dije. Aunque mis amigas me dicen que ya no estudie porque ya es edad para casarme, no hago caso, quiero seguir estudiando.*

La historia de Patricia nos muestra un bilingüismo sustractivo, producto no solo de la formación familiar; sino del proceso de alfabetización que vivió. No tuvo la posibilidad de incorporar los valores comunitarios a su vida cotidiana y retomó lo que la escuela ofrecía

todos los días a través de los docentes. Ella manifiesta estos valores occidentales en la siguiente narrativa:

*Estudien para ser mejores, hay que saber hablar español si quieren vivir mejor, si quieren salir de su comunidad, si quieren seguir estudiando.*

Los valores occidentales encarnados en su vida, cambian la noción del “bien” estar de los abuelos tseltales, por la de bienestar. La idea de “salir adelante”, como noción incorporada a su vida personal está asociada al español. La considera como la lengua de mayor jerarquía social y como una posibilidad de ascenso social. Esto es expresado en el siguiente abstracto de la historia de vida de Patricia:

*Ahorita ya voy a salir en la secundaria, ya voy a terminar y yo quiero seguir estudiando hasta llegar a la Universidad y yo quiero salir adelante porque mis papás son pobres, no tienen ropa, y yo quiero estudiar para ayudar a mis papás. Porque cuando nació mi papá me cuidaba, me compraba ropa, lo que necesite, y mi papá trabaja en la milpa, siembra maíz, frijol, chile, todo. Así, así estamos viviendo, yo quiero seguir adelante con mi estudio, tener trabajo. Ese es el problema que debe uno saber hablar bien el español para cuando uno entra a la universidad, pero lo voy a aprender.*

Finalmente ella acepta y es consciente de su falta de dominio de los dos idiomas y quiere aprenderlos de manera eficaz, aunque no es consciente de cómo lograrlo, se autocuestiona y sobre sus recursos lingüísticos y económicos:

*Me gusta hablar español y también tseltal, sí, bueno quiero aprender bien los dos idiomas, me gusta mucho español y también tseltal y ahora eh, entiendo todo lo que dicen en español, pero yo no lo sé hablar, no sé pronunciar bien, me cuesta un poquito, pero no sé cómo explicar, como hablar, sí y así fue, y ahora tengo 15 ya voy a cumplir 16 el 2 de mayo y cuando termine la secundaria y la prepa, si voy a estudiar en San Cristóbal, pienso seguir estudiando, aunque no tengo dinero pero voy a seguir adelante, gracias.*

Patricia es una joven que pese a su formación familiar y escolar, quiere autogestionar su proceso de aprendizaje del tseltal y el español. Los recursos y herramientas de bilingüedad con que cuenta son casi nulos, pero su motivación por aprender es más fuerte. Su identidad

indígena está presente en su lengua materna; pero invisibiliza a muchas de las prácticas culturales de la familia y comunidad, reduciendo los usos sociales de su propia lengua originaria.

### **5.5. Sonia Nayeli: mujer soñadora y de compromiso social.**

Hija primogénita, mujer valerosa, entusiasta, auténtica, orgullosa de su linaje indígena. Se define a sí misma como... Soy mi familia, mi comunidad, mi identidad, mis raíces, mi historia, mis esfuerzos y dificultades.

#### **5.5.1. El origen familiar**

Los padres de Sonia Nayeli son originarios de Yochib, ambos hablan tseltal y español. Sus padres son maestros bilingües que trabajan en la misma comunidad. Son además líderes dentro del gremio magisterial y líderes en la comunidad.

Los abuelos maternos y paternos hablan tseltal y español y han promovido el uso de los dos idiomas en sus respectivos hijos.

Tanto la madre y el padre de Sonia piensan que es importante hablar en su lengua originaria y también en español:

*Mi nombre es Sonia Nayeli, hablo dos idiomas tseltal y español, tengo 15 años de edad y soy una mujer indígena que nació en el paraje de Yochib, Oxchuc, Chiapas. Mis padres se llaman: Fidel López Gómez y Ana Sántiz Gómez. Ambos hablan tseltal y español y se sienten orgullosos de ser bilingües, también tengo dos hermanos pequeños; Pablo y Jorge.*

Sonia se reconoce como bilingüe desde el principio de su historia de vida y al mismo tiempo coloca en primer término su identidad y su intracultura, se siente parte del territorio y de la comunidad.

### 5.5.2. Adquisición de la lengua tseltal y castellana

El reconocimiento de un ambiente alfabetizador (Freire, 1970), rico en textos de uso social en el entorno familiar, ya sea orales y escritos; es muy importante para el desarrollo de las habilidades de pre-biliteracidad, ya que implica un espacio de construcciones sociales, culturales y cognitivas. El acceso a la cultura escrita en español y tseltal es parte de la promoción de la biliteracidad y es un detonante de eventos y prácticas letradas. En el caso de Sonia, existió un ambiente alfabetizador alrededor de su vida cotidiana:

*Desde pequeña aprendí a hablar tseltal y español, mi mamá y mi papá me contaban cuentos en tseltal y español. Conseguían libros en tseltal porque en la comunidad no hay bibliotecas, en las escuelas de Yochib hay bibliotecas; pero no tienen muchos libros en tseltal, sólo en español.*

La motivación es uno de los factores del desarrollo de la pre-biliteracidad, además de generar un alto autoestima y altas expectativas en el niño sobre su autoaprendizaje.

El aprendizaje de la lectura y escritura comienza desde el seno familiar, con las interacciones sociales, la transmisión y construcción de conocimientos. Sonia tuvo la posibilidad de aprovechar estas interacciones para su propio proceso de adquisición del tseltal y el español.

Estas situaciones cotidianas son también prácticas y eventos de literacidad, en este ejemplo, la abuelita desarrolla la literacidad tseltal a través de los textos orales. Al mismo tiempo que las prácticas sociales y culturales se adhieren a los procesos aprendizaje de una lengua, junto con la memoria colectiva de la comunidad. Esto es mencionado por Sonia en su historia de vida:

*Mis abuelitos también me contaban historias y leyendas de la comunidad, me encantaba escucharlos alrededor del fogón. En la noche antes de dormir nos reuníamos con ellos para tomar café y escuchar sus historias.*

La socialización de la lengua tanto en español como tseltal, a través de situaciones cotidianas, son un recurso valioso para desarrollar la bilingüedad. La familia y la iglesia son dos instituciones sociales que desarrollan eventos y prácticas de literacidad en la comunidad y valores sociales, esta puede ser en tseltal o español. En el caso particular de Sonia, se desarrollan las dos literacidades, tanto en tseltal como en español:

*Cuando era niña jugaba con mis hermanitos, nos subíamos a los árboles, cantábamos canciones en español y cantos de la iglesia en tseltal, íbamos a la iglesia, nuestros papás nos leían la biblia en tseltal y hacíamos oraciones en tseltal antes de tomar los alimentos (esto aún lo hacemos).*

Las prácticas culturales en el hogar se vinculan a la adquisición de la lengua, pero al mismo tiempo es un recurso importante para la revaloración lingüística y el desarrollo de la identidad individual, familiar y comunitaria.

Estos procesos de crianza que Sonia vivió, son muy importantes porque permiten a la lengua originaria servir como parte de la construcción del conocimiento comunitario y las prácticas culturales. Además de que son importantes contenidos locales, que pueden servir para un currículo regional en las prácticas escolares. Estos contenidos regionales son descritos a través de las prácticas sociales y culturales de la familia de Sonia:

*Mi abuelita María, la mamá de mi mamá es muy buena, ella es una mujer muy sabia, ella me enseñó a cocinar, a hacer la tortilla a mano y no en la prensa, a tejer en el telar de cintura y bordar los huipiles, las mantas para las tortillas y elaborar morrales. Cada vez que salía de la escuela llegaba a casa e iba a visitar a mi abuelita porque vive muy cerca de mi casa.*

Las experiencias de bilingüedad, en este caso literacidad tseltal, son construcciones que enseñan a leer el mundo desde niños. Las conversaciones, los consejos, creencias, historias y formas de vida, van ligados a la reconstrucción de posturas y posicionamientos personales

en la vida adulta. Además de que los valores familiares y comunitarios juegan un rol decisivo en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

Estas experiencias naturales, deberían ir conectadas a las experiencias escolares y crear una pedagogía crítica (Giroux, 2004) y liberadora (Freire, 1970). Sonia nos narra las experiencias y transmisión de conocimientos de su abuela:

*Me gustaba estar con ella, escuchar sus historias y disfrutar de su compañía y sus consejos. Siempre me recordaba que debíamos ser honrados y honestos, porque Dios nos bendice si actuamos correctamente, además de ayudar a los demás, especialmente a las personas que menos tienen.*

A través de esta construcción del conocimiento en la vida cotidiana, los estudiantes se acercan a los saberes locales, al saber comunitario. Los abuelos en las comunidades son en su gran mayoría, los maestros que desarrollan una pedagogía indígena, que revitaliza la lengua originaria y los procesos de construcción de la identidad cultural; pero estos procesos de enseñanza-aprendizaje, no se reducen solo a la construcción, transmisión o intercambio de saberes, sino a vínculos de afectividad que permean en actitudes lingüísticas tanto a nivel individual, como a nivel familiar:

*Desde esa edad me gustaba ir a la milpa con mis abuelitos, ellos me enseñaron a sembrar el maíz, la calabaza, el frijol, las habas, el chile y todo lo que se da aquí en Yochib. Cuando me enseñaban sobre la tierra y la milpa, lo hacían en tseltal. Me decían que era importante que yo aprendiera a trabajar la tierra, que tenemos que estudiar e ir a la escuela; pero nunca olvidarnos de nuestras costumbres y nuestro idioma.*

Esta pedagogía indígena debería traspasar el ámbito familiar y comunitario, y llegar al ámbito escolar. Vincular las buenas prácticas pedagógicas del entorno familiar al contexto educativo y recrear un conocimiento situado de los usos y prácticas sociales de la literacidad tseltal y castellana en la vida del estudiante.



Los estudiantes en algunos entornos familiares en la comunidad, tienen acceso a estrategias de prebilingüidad, desarrollan estrategias de predicción y construcción de textos orales, a través de la interpretación de imágenes, como sucede en el entorno familiar de Sonia:

*Antes de entrar a preescolar, mis papás ya me habían enseñado el abecedario y los números en tseltal y español, además de dibujar, cantar y leer cuentos viendo las imágenes. Yo veía las imágenes del cuento y me imaginaba lo que querían decir y luego inventaba una historia con esas imágenes.*

### **5.5.3. Formación en EIB: El aprendizaje de la lengua tseltal y español**

La gran mayoría de la formación Intercultural Bilingüe en los estudiantes, han formado sujetos alfabetizados o bilingües; pero no bilingües, Sonia es un ejemplo de bilingüidad, pero su formación no se reduce a la EIB por la que atravesó; sino a toda una vida de generación de experiencias, eventos y prácticas de bilingüidad desde su hogar, con sus padres y con sus abuelos. Sonia cuenta este proceso:

*Cuando entré a preescolar, no se me dificultó la escuela porque mis papás ya me habían enseñado el abecedario en tseltal y español. Las maestras de preescolar me enseñaron nuevas canciones en español y después nos traducían esas canciones al tseltal.*

Desde la infancia Sonia ya había desarrollado estrategias de prebilingüidad tanto en español como en tseltal. El entorno escolar le proporcionó herramientas de bilingüidad en español y su entorno familiar le facilitó herramientas de bilingüidad en tseltal, además de que había una gran motivación intrínseca por su lengua originaria. Esto es descrito por Sonia en el fragmento siguiente:

*En preescolar teníamos un pequeño libro de recortes en español y había muchísimos cuentos en español. Así que le pedí a mis papás que me compraran más cuentos; pero en tseltal. Un día mi padre me hizo una lotería en tseltal que me gustaba mucho y jugaba con mis hermanos.*

En la formación escolar de Sonia se observa la vinculación de eventos y prácticas de bilingüismo que fluyen de un ámbito a otro, es decir, muchos de los aprendizajes de la escuela, son movilizados al hogar y viceversa.

Ha existido abundantes prácticas de literacidad en los dos idiomas (tseltal y español), que involucra un proceso de toma de decisiones e independencia individual al rescatar la memoria colectiva de la comunidad, a través de la valoración de la escritura en tseltal, además de socializar sus conocimientos del código escrito en tseltal y español, con sus hermanitos.

Estos representarían eventos y prácticas de literacidad en ambas lenguas que demuestran un uso y práctica de la bilingüismo que fluye en diversos ámbitos de la vida de esta estudiante.

Sonia nos comparte estos eventos y prácticas de literacidad en su historia de vida:

*En tercer grado de preescolar, yo ya sabía leer y escribir en tseltal y español. En cuanto aprendí a leer y escribir en tseltal y español, me gustaba leerles cuentos a mis hermanitos, después empecé a escribir en tseltal los cuentos que me contaban mis abuelos y a inventar mis propios cuentos.*

En el ámbito escolar existe una cultura de la traducción en las prácticas pedagógicas y una descontextualización de los libros en las comunidades de pueblos originarios, los libros son homogéneos y hegemónicos, además de no corresponder a la variante lingüística que se usa en el territorio. Esta situación es narrada por Sonia a continuación:

*Cuando ingreso a la primaria ya leía y escribía en los dos idiomas. Mis maestros nos hablaban en español y tseltal, nuestros libros eran en español y lo poco que venía en tseltal, no era igual a nuestro tseltal de Oxchuc.*

Existe además una sobrevaloración del español, es tomada como una lengua de mayor rango social. Debido a que los docentes bilingües encarnan la idea en padres de familia y estudiantes, de que el español es una oportunidad de ascenso social. Este precepto es

arraigado en la vida de los estudiantes, a través de las políticas educativas y aterrizan en las ideologías de los maestros bilingües. Ellos reproducen este discurso hegemónico, en pro de la idea de “desarrollo”, desde la visión occidental. Esto se puede reflejar en la narrativa de Sonia:

*Los maestros en la primaria, nos traducían al tseltal, todo lo que venía en español y siempre le daban más importancia al español, porque decían que era el idioma que hablaríamos en la secundaria, en la preparatoria y la Universidad. Mis padres no estaban de acuerdo con sus compañeros de trabajo; pero nunca pudieron darme clases, para evitar pleitos entre los maestros, porque tenían como acuerdo general dentro de la escuela, no dar clases a sus propios hijos. Así que en la casa, ellos me enseñaban en tseltal.*

Las actitudes lingüísticas que se producen o reproducen a través de las voces de los docentes, puede facilitar el aprecio por las dos lenguas o disminuir el aprecio de una y la sobrevaloración de la otra. Feltes argumenta que:

Si el maestro comunica de manera clara que la lengua materna de los estudiantes no tiene lugar en el contexto académico, los estudiantes desarrollarán actitudes negativas hacía el mantenimiento y desarrollo de su propia lengua. Sin embargo, si el maestro valora la lengua materna de los estudiantes y facilita su uso y desarrollo en el contexto académico de la escuela, los estudiantes llegarán a ver su lengua como una herramienta útil para el aprendizaje (2014, p. 71).

En el caso de la desvaloración lingüística de la lengua originaria del estudiante, representa la reproducción cultural de valores occidentales hegemónicos. Que se van permeando de la escuela a la familia, de la familia a la comunidad, cuando los valores comunitarios no están enraizados o adheridos a las prácticas sociales y culturales de la vida cotidiana.

Giroux (2004), plantea que los docentes críticos y en resistencia, no son receptores pasivos y recrean estrategias de contra- hegemonía, para replantearse crítica y activamente lo que enseñan y lo que reproducen a través de sus ideologías. Los padres de Sonia como docentes bilingües también se cuestionan esa reproducción de valores occidentales.

Sonia tuvo la oportunidad además de fortalecer un bilingüismo aditivo y usar su biliteracidad a través de eventos y prácticas letradas, gestadas desde el seno familiar, este uso de la biliteracidad, también generó estrategias lingüísticas como el cambio de lenguas o cambio de código, que se usan frecuentemente las personas bilingües al hablar. Pero que es menos frecuentes en las comunidades indígenas en eventos de escritura, con la lengua originaria y español, esto se logra, solo cuando se tiene una formación, con abundantes experiencias de desarrollo de biliteracidad, ya sea en la familia o en la escuela. Estas experiencias son descritas por Sonia en su narrativa:

*Ellos me propusieron que hiciera un diario personal, así podría escribir mis pensamientos tanto en español y tselal, poemas, momentos tristes y felices de mi vida. Ese diario me ayudó mucho porque ahora escribo mucho en mis dos idiomas, había cosas que escribía en tselal y las complementaba con notas en español, era como moverme en dos mundos, salir de una lengua y entrar a otra.*

#### **5.5.4. La lectura y escritura en la educación secundaria: Modalidad Telesecundaria**

La modalidad de Telesecundaria, es una modalidad que tiene la finalidad de atender a comunidades marginadas y a poblaciones minorizadas como los pueblos originarios. Sin embargo desde la política educativa nacional, su currículum es homogéneo, apegado a un plan de estudios nacional. El español es la lengua que se utiliza como instrumento académico, además de que no pertenecen a la Educación Intercultural Bilingüe, por lo tanto no hay una vinculación con el preescolar y primaria bilingüe, además de que los docentes no están formados lingüísticamente para hablar la lengua originaria del territorio donde se labora.

Sonia se percata que este nivel educativo al que ingresa es totalmente descontextualizado de los pueblos originarios. Los maestros que preceden a la Educación Intercultural Bilingüe en

los siguientes niveles educativos como el de secundaria, nivel medio superior y superior, están formados lingüísticamente en español y no hablan en su mayoría una lengua originaria.

Esto repercute fuertemente en los estudiantes de pueblos originarios, porque tal como lo dice Sonia, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes que llegan al nivel de Secundaria, no saben hablar español:

*Cuando ingresé a la Secundaria o mejor dicho Telesecundaria (porque en nuestra comunidad no hay secundarias técnicas, ni secundarias del Estado), me di cuenta que los maestros no sabían hablar para nada tseltal. Sólo hablaban el español y todos nuestros libros estaban completamente en español. Esto ocasionó graves problemas para muchos de mis compañeros, porque no habían tenido la oportunidad de aprender español, porque sus padres solo hablaban tseltal.*

Esto indica que la Educación Intercultural Bilingüe no ha logrado desarrollar un bilingüismo aditivo y mucho menos procesos de biliteracidad, aunado a esto se puede ver que la formación familiar también es fundamental para la adquisición de ambas lenguas.

La historia de Sonia nos cuenta que ella es consciente del bilingüismo de sus compañeros y al mismo tiempo se percata de la discriminación que sufren los estudiantes de pueblos originarios por no pertenecer a la cultura nacional y no hablar el español. Esto es expresado en el abstracto de la historia de vida de Sonia:

*Esto afectó a mis compañeros; pues los maestros pensaban que al no participar cuando ellos se los pedían, al no leer, ni escribir en español, decían “no saben nada”. Pero eso no es cierto, mis compañeros entendían el tema o lo que los maestros decían; pero al no poder expresarlo, se quedaban callados, o al saber cómo leer y escribir, se quedaban sin hacer nada.*

Esta idea arraigada en la gran mayoría de los docentes monolingües, demuestra que la discriminación en las escuelas, están íntimamente ligadas a cómo se percibe a los estudiantes

originarios de un contexto indígena. Sonia nos narra esta discriminación a través de su narrativa:

*Así que los llamaban flojos. Yo creo que no es flojera, simplemente no podían hacer una tarea por no saber leer y escribir adecuadamente, esto no es culpa de ellos.*

Este proceso de ruptura de los usos de la lengua originaria en el ámbito escolar, ocasiona no solamente un desfase y descontextualización del proceso enseñanza-aprendizaje de la escuela y la comunidad; sino desmotivación de los estudiantes. Sonia hace referencia a esta situación que viven los estudiantes de grupos originarios:

*El primer año fue difícil porque a pesar de que yo estaba acostumbrada a hablar, leer, escribir y pensar en tseltal y español. Aquí solo se utilizaba el español y sentía que una parte de mí estaba reprimida.*

Para Sonia los usos del español en la escuela eran desmotivantes, porque los procesos de lectura y escritura solo eran codificar y decodificar, la práctica pedagógica del maestro era tradicional y no permitía la reflexión, promovía solo la simple alfabetización:

*Además de que estaba harta de que mi maestro nos dejaba muchísima tarea y no la revisaba. Tampoco la explicaba, regularmente eran lecciones que no habíamos visto nunca, él las pedía solamente para rellenar el libro, los compañeros cumplían con la tarea y lo rellenaban, copiando la información del libro. Eso no me gustaba y yo me preocupaba por entender de qué se trataba la tarea, así que les pedía a mis papás que me explicaran y poder hacer bien la tarea.*

Los estudiantes que desarrollan una literacidad crítica y más aún en dos idiomas, son conscientes como en el caso de Sonia, de las prácticas pedagógicas de sus docentes y son capaces de evaluar estas prácticas como positivas o negativas y tomar decisiones personales para acrecentar su autoaprendizaje.

El segundo año, fue un año de transición para Sonia porque tuvo una maestra que aceptaba el diálogo en ambas lenguas, además de respetar la lengua originaria de los estudiantes. Esto es mencionado en el siguiente fragmento de la narrativa de Sonia:

*El segundo año fue menos doloroso, porque la maestra nos escuchaba y nos dejaba platicar tanto en español como en tseltal.*

El tercer año de la educación secundaria de Sonia, fue un espacio de protección de la lengua materna y también permitió el uso de la lengua tseltal y español, con la misma valoración y aprecio. Existió además un respeto y rescate de las prácticas culturales y los saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas de la maestra, es decir, se incorporó contenidos regionales al currículum oficial y se buscó un diálogo de saberes. Esta experiencia es narrada por Sonia en el siguiente párrafo:

*Ahora que estoy en tercer grado, me siento muy feliz y emocionada, porque mi maestra nos enseña con mucho amor y dedicación, hace que investiguemos sobre las historias de nuestra comunidad, nuestros conocimientos, nuestra cultura. Y escribimos textos en tseltal y español. A pesar de que ella no domina al 100 % el tseltal, nos hace reflexionar y expresarnos en tseltal y español. Ahora exponemos en el idioma que nosotros nos sentimos más a gusto. También nos pide que investiguemos en internet sobre las historias y vidas de otras comunidades indígenas, la música, cuentos, obras de teatro, noticias que pasan en el mundo, novelas literarias, tanto en tseltal y español.*

Las prácticas de biliteracidad situadas al contexto y al territorio permiten visibilizar las historias y voces de los estudiantes y de la región, pero además es una construcción de biliteracidad crítica que hace autoconsciencia de los estudiantes, revaloración lingüística y pertenencia cultural.

Los docentes que permiten eventos y prácticas de biliteracidad en el aula, promueven experiencias cognitivas y sociales que se anclan a futuros aprendizajes y se desarrolla un bilingüismo aditivo. Pero cuando estas prácticas pedagógicas se unen a la promoción de la

reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso histórico como sujetos y a la construcción histórica de la comunidad, hace que se geste también prácticas pedagógicas reflexivas, maestros en resistencia que promueven literacidades críticas. Estas experiencias de bilingüedad que vivió Sonia en la escuela son expresadas en su historia de vida:

*Nuestra maestra también nos ha compartido historias de personas que vivieron en Yochib y su presencia transformó la comunidad, como antropólogos, profesionales dedicados a estudiar las cuevas, espeleólogos, lingüistas, historiadores, educadores, misioneros religiosos, etcétera. Pero lo que más me gusta de la clase es que reflexionamos sobre nuestra vida, nuestro pasado, presente y nuestro futuro, además de analizar los problemas sociales, económicos y políticos que vivimos día a día en Yochib.*

#### **5.5.5. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la escuela**

Los usos sociales a los que hace referencia Sonia son de su experiencia en el tercer grado de su educación secundaria.

Existe en la experiencia de Sonia un uso del español a través de una gran variedad de textos. Sin duda su experiencia de literacidad en español en la escuela, han sido de las experiencias didácticas más ricas en el desarrollo de habilidades literarias, estas han sido provocadas por la maestra. Con esto se puede decir que las literacidades pueden ser dadas de forma natural en la familia y la comunidad o provocadas como el ámbito escolar. Sonia nos narra cuales fueron sus experiencias de literacidad en español en la escuela:

*En la escuela leemos libros en español, cuentos, novelas, letreros, vemos videos, escuchamos canciones y audicuentos, los leemos a la hora de español y en todas las materias. Normalmente lo utilizamos para contestar las preguntas del libro; pero también para investigar o para empezar o terminar la clase.*

Los usos sociales de la literacidad en español que se desarrolla en el aula de Sonia están adheridas a prácticas sociales más amplias. Pero que vinculan los saberes comunitarios, es



decir, no son usos descontextualizados sino situados, con propósitos específicos. Esto es descrito en la narración de Sonia:

*La lectura y escritura en español la utilizamos para trabajar, las actividades de los libros, a veces hacemos canciones, monografía de la comunidad, un noticiero de la radio, al leer y registrar los experimentos de ciencias, al leer y dramatizar obras de teatro, al elaborar un recetario de plantas medicinales de la comunidad.*

El desarrollo de la escritura con usos sociales y las habilidades de investigar dentro del propio entorno y no sólo en textos escritos, hace que se desarrollen habilidades de literacidad ya sea en una lengua. Algunos ejemplos de estrategias de literacidad son descritas por Sonia a continuación:

*Escribimos noticias y reportajes, elaboramos entrevistas a personas de la comunidad (me acuerdo que en una ocasión entrevistamos a personas de la comunidad que se emborrachaban, cuando vimos el tema del alcoholismo).*

En la escuela también su maestra desarrolla la valoración de la lengua originaria de los estudiantes y sus usos sociales, adheridos además a la generación de una fuerte intracultura a nivel individual. Esto implica una revitalización lingüística y cultural desde el espacio escolar. Pero este caso es una de las pocas excepciones dentro de las prácticas pedagógicas del territorio; ya que la gran mayoría de las prácticas son castellanizadoras, hegemónicas y en el que el docente es un simple reproductor cultural de la cosmovisión occidental. Esto es argumentado en la historia de vida de Sonia:

*En tseltal casi no tenemos libros, pero la maestra nos consigue libros y también nosotros llevamos los que tenemos en casa, leemos y platicamos acerca de los libros, escribimos historias y leyendas de la comunidad en tseltal, también por ejemplo el noticiero de la radio, las obras de teatro, las decimos en tseltal y español, cuando exponemos un tema lo decimos en tseltal. Hemos hecho también nuestras historias de vida en tseltal y español.*

La docente desarrolla las dos literacidades, tanto en tseltal y en español, a través de su sensibilidad por los problemas sociales que se suscitan dentro del territorio, de conocer no solamente el espacio geográfico donde trabaja; sino de estar inmersa en las prácticas culturales y sociales de la comunidad. Es resistente y crítica en sus prácticas pedagógicas y también fomenta la interculturalidad, desde el reconocimiento e intercambio de otras formas de vida y saberes comunitarios. Esto es comentado por Sonia en su narrativa:

*Ella nos lleva videos, canciones de maruca, poemas, historias y cuentos en tseltal y nosotros compartimos las historias de nuestra comunidad. También hemos visto videos muy bonitos en español, documentales sobre la vida, el agua y el planeta Tierra, la historia del maíz, los huertos mayas en Yucatán y las costumbres de otros lugares.*

Esta anécdota de Sonia nos muestra este intercambio de valores comunitarios a través de la observación de otras formas de vida, el video que la maestra propuso en su clase, fue un detonador textual y reflexivo, pero Sonia de manera particular hizo una revaloración de sus valores culturales y se abrió a una reflexión más amplia de la vida en la comunidad y tomo postura personal. Estas experiencias escolares que pueden ser provocadas, desarrollan una biliteracidad crítica en los estudiantes. Sonia nos comenta algunas de estas experiencias significativas de su vida escolar:

*Un video que me llamó la atención fue el de Jhonny Lingo, la historia se desarrolla en una isla tropical, el protagonista es un Jhonny Lingo, un apuesto pescador que vive enamorado de Mahana desde que eran niños. Mahana es rechazada en su comunidad desde niña una niña, porque aparentemente es fea, no le gusta arreglarse, ni platicar con nadie. Jhonny Lingo busca a Mahana y le demuestra que la ama y le enseña a Mahana a descubrir su valor interior. Pero también le enseña a su comunidad que el valor más importante de un hombre o una mujer está en el amor, en el honor, la amistad y no en los bienes materiales que se tengan. Me gusto porque nos ayudó a reflexionar sobre el valor que tenemos como mujeres, ya que en esta comunidad, algunos padres venden a sus hijas por dinero o cosas materiales.*

La importancia de gestar estas prácticas pedagógicas radica que la construcción del pensamiento en la lengua originaria es vital para la adquisición crítica de otros idiomas.

Empezar con la negación de la lengua originaria y la adquisición de un proceso pleno, disminuye las posibilidades de éxito escolar y un pensamiento crítico para los estudiantes de pueblos originarios.

#### **5.5.6. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la familia**

El proceso de globalización está inmerso en los diversos territorios del mundo, incluyendo también a los pueblos originarios. La embestida de los intercambios y consumos culturales occidentales en estas comunidades, es cada día mayor. El mercantilismo y la incorporación de productos, música, prácticas culturales y formas de vida ajenas al territorio son parte de la cotidianidad en estos territorios, por lo que la valoración de las prácticas culturales propias del territorio son muchas veces denigradas en pro de las prácticas occidentales. No obstante aún existen procesos de resistencia y rescate de la lengua y la cultura de los pueblos originarios.

Sonia como adolescente vive la inmersión de estos procesos de intra e inter cultura a través del consumo cultural tanto en tseltal como en español. El aprecio de la música en tseltal, hace que se descolonice culturalmente, de un consumo cultural exclusivo del español:

*Ahora ya soy una adolescente y en mi casa disfruto mucho escuchar música del carnaval, las arpas y la flauta (mi papá me está enseñando a tocar el arpa), música de heavy metal en tseltal con la banda “Ik'al Ajaw”, que significa Dios del viento en tseltal, me encanta este grupo porque cantan en mi lengua y todas las canciones hablan de los usos y costumbres de nuestra tierra, así como las leyendas y cuentos de Oxchuc, hay una canción que habla sobre la lechuza, si ella te visita en casa no es buena señal, es señal de que alguien va a morir. Así como esa canción tienen muchas que hablan sobre historias y creencias de las comunidades tseltales. Ellos quieren mantener viva nuestra lengua indígena y a mí me gusta eso, también escucho música en español de Caifanes, Café Tacuba, banda Bostik y casas de cartón de Marco Antonio Solís. Mis padres escuchan esta música, al principio no me llamaba la atención, hasta que un día escuche más detenidamente la letra de las canciones.*

El español al ser la lengua dominante en México, promueve gran variedad de consumos culturales que se ofrecen en los diversos pueblos y grupos originarios en el país. A través de la televisión, radio, cine, música, el internet, etcétera, pero también están surgiendo grupos alternativos de pueblos originarios que promueven la lengua indígena. Y que son una posibilidad para la preservación y la revitalización lingüística.

Sonia utiliza las Tic's como medio de comunicación y de intercambio de saberes locales y lingüísticos, además que refuerza su identidad lingüística al hacer uso de su lengua entre sus pares:

*También de vez en cuando voy al ciber, porque tengo algunos amigos tseltales de otros municipios en el Facebook y también tengo amigos mestizos y de otros países, con quien me gusta compartir la música, las ideas, la lengua y las costumbres de mi comunidad.*

#### **5.5.7. Usos sociales de la lengua tseltal y castellana en la comunidad**

La iglesia es junto con la familia una institución social que promueve prácticas lingüísticas, en el caso de Yochib, las dos iglesias tanto católica como presbiteriana, han mantenido el uso de la lengua tseltal en sus prácticas sociales.

Sonia es miembro de la iglesia católica y participa activamente en ella y de manera natural desarrolla estrategias de literacidad indígena y en español, a través de la construcción de ideas en el pensamiento y expresión del mismo, en forma oral y escrita:

*En la iglesia participo mucho, a veces paso a dar los himnos en tseltal y a dar alguna reflexión o parábola de la biblia, el encargado de la iglesia me ha invitado a dar pláticas en tseltal y español a otros jóvenes de la comunidad.*

Estas pláticas involucra también no solo el uso del texto oral, sino también de textos escritos que desarrolló a través de la elaboración de carteles, dibujos y trípticos para dar a conocer la información.

Otro ejemplo de la vida de Sonia, que nos muestra el uso y práctica social de biliteracidad en su vida, es la ayuda que proporciona a la enfermera para orientar a otras personas sobre temáticas de salud vinculadas a las prácticas comunitarias:

*La enfermera del centro de salud, también me pidió que la ayudara con pláticas sobre higiene y salud, desde nuestras costumbres en la comunidad.*

La historia de Sonia nos muestra que los adolescentes se vinculan e interactúan con diversas instituciones sociales, y en las cuales se hace uso social de manera natural de habilidades de biliteracidad.

#### **5.5.8. Proyecto de vida y toma de decisiones**

La historia de vida de Sonia Nayeli es un ejemplo de una formación familiar y académica que promovió el bilingüismo aditivo, la intra e interculturalidad. La enseñanza del español partió de la lectoescritura en su lengua originaria. El desarrollo de habilidades de biliteracidad y bilingüismo aditivo, desarrollaron un pensamiento crítico en Sonia y se refleja en su toma de decisiones:

*Quiero seguir estudiando y preparándome para ser algún día una gran maestra, voy a estudiar y regresaré a mi comunidad a dar clases, porque mi comunidad necesita maestros con vocación amor a su trabajo y que dominen nuestra lengua indígena.*

Su pertenencia lingüística está adherida a la pertenencia cultural de la comunidad, lo cual muestra una relación inherente entre la lengua, la cultura y la identidad. Los procesos de interculturalidad de los que narra Sonia, son también procesos naturales que tuvieron como

origen una valoración positiva de sí misma, de su identidad, de su historia y legado indígena. Solo así, ella pudo estar en correspondencia con los “otros”. Esto es descrito en la narrativa de Sonia:

*Amo mi comunidad y me gusta su gente, su tierra, su lengua. Y también me gusta viajar, platicar con personas de diferentes lugares y compartir experiencias.*

La historia de vida de Sonia Nayeli es un ejemplo de una formación familiar y académica que promovió el bilingüismo aditivo, la intra e interculturalidad. La enseñanza del español partió de la lectoescritura en su lengua originaria.

Existió una transferencia y dotación de herramientas cognitivas, socioculturales, históricas y académicas, de la lengua tseltal al español. Debido a esto Sonia desarrolló una biliteracidad y un bilingüismo aditivo que le permitió un mejor rendimiento académico. Además del fortalecimiento y revitalización de su lengua originaria y tener un conocimiento de la cultura nacional; a partir del tseltal.

Esto significa que existió un proceso de interculturalidad natural, que rompió de cierta manera la visión hegemónica de la lectoescritura en español y establecer una mirada simétrica en el desarrollo y adquisición del tseltal y el español.

## **5.6. Corografía de las prácticas de biliteracidad en la región de Yochib, Oxchuc, Chiapas.**

En el siguiente apartado se analiza los usos sociales de la biliteracidad, a través de una corografía de las prácticas sociales de los estudiantes dentro del territorio y sus interrelaciones con las instituciones sociales, las políticas públicas, las organizaciones no gubernamentales, la cultura, la identidad y las interacciones lingüísticas.

El concepto de corografía se deriva de la etnografía y geografía, que ayudan a la descripción y análisis de las prácticas de lectura y escritura de manera contextualizada en la región de estudios.

Desde la etnografía, la corografía rescata los usos sociales de la lectura y escritura a nivel individual y colectivo, así como lo que piensan los individuos sobre estas prácticas de lectura y escritura, así como la descripción de los eventos y prácticas de li o biliteracidad, los escenarios, artefactos, los espacios físicos e interrelaciones que se dan en estas actividades.

La parte geográfica de la corografía o también conocida como cartografías lectoras, tiene como objetivo “visualizar o territorializar estas prácticas a partir de entornos concretos” (Martos García, 2010, p. 201). La corografía es entonces “un método de descripción que aspira a un retrato integrador de los paisajes, prácticas y memoria de la comunidad” (Martos García, 2010, p. 202), de las prácticas de lectura y escritura situadas.

La corografía como herramienta, nos permite en esta investigación, visualizar y analizar los usos sociales de la lectura y escritura en dos idiomas de los estudiantes, a través de sus prácticas sociales, las prácticas culturales locales y las interacciones dadas entre las instituciones y el ámbito escolar, familiar y comunitario.

La corografía combina lo gráfico, descriptivo y el análisis de un objeto de estudio, los elementos que contienen no son aislados ni estáticos, se muestra las relaciones y flujos existentes entre los participantes, el contexto social y cultural, los artefactos culturales y sus prácticas sociales.

A continuación se presenta la corografía de las prácticas de biliteracidad en la región de Yochib, Oxchuc, Chiapas:

Figura 7. Corografía o mapeo regional de los usos y prácticas sociales de bilingüidad.



Fuente: Elaboración propia.

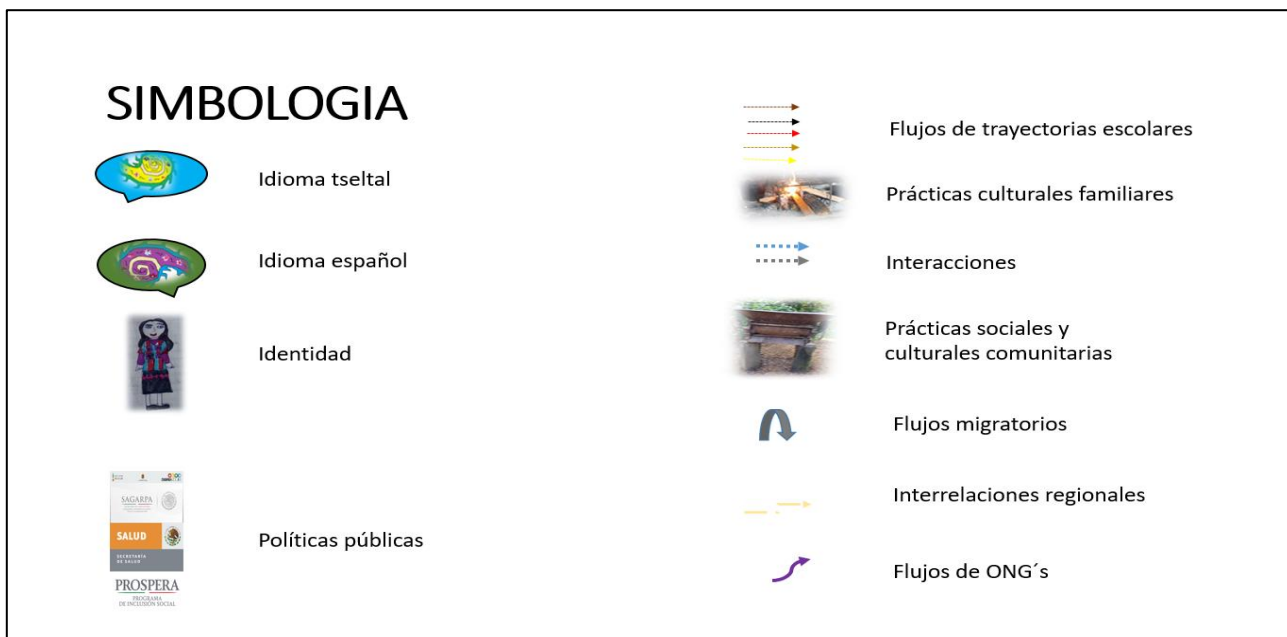


Figura 8. Simbología parte I de la corografía.



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Simbología parte II de la corografía.



Fuente: elaboración propia.

Las prácticas de lectura y escritura en dos idiomas a nivel local, de esta micro región de Yochib, Oxchuc, Chiapas; son analizadas en esta corografía tomando como referencia los usos sociales de los estudiantes que participaron en esta investigación.

Las historias de vida de estos estudiantes han sido expuestas en los apartados anteriores de este capítulo de la tesis. A través de sus narrativas y la observación participante de los usos sociales que hacen estos estudiantes de la lectura y escritura en tseltal y español, se realiza el siguiente análisis comparativo de estos cinco estudiantes, tomando como referencia las categorías siguientes:

***Los usos e interacciones lingüísticas de los estudiantes y la comunidad.***

Todos los estudiantes tienen en común el origen familiar, sus raíces de origen en Yochib, sus linajes pertenecen a esta comunidad; a excepción de Norma y Erika que tienen familiares que no pertenecen a la comunidad y ellas nacieron y crecieron por un periodo corto en Ocosingo, Chiapas.

Pese a esta diferencia Norma y Erika también comparten parentescos en algunos linajes de Yochib. En el origen familiar de los cinco estudiantes se reflejan diferencias de formación lingüística y del uso del tseltal y el español. En la corografía se observa que por ejemplo en el hogar de Sonia Nayeli, los usos del tseltal y el español están equilibrados, es decir, existe un uso de ambas lenguas, sin establecer una jerarquía social predominante hacia una lengua o hacia otra.

En el caso de Patricia no existe interacción con el español en el hogar y eso repercute desde el inicio en el contacto con otro idioma, también en su formación escolar y como sujeto bilingüe.

Norma tiene una predominación del uso del español en su casa, en los primeros años de vida. Posteriormente al ingresar al territorio de Yochib, el uso social del tseltal fue adquiriendo mayor predominio especialmente en el ámbito familiar.

En el caso de Erika se ha gestado un uso mayor del español frente al tseltal, sin embargo en el ámbito comunitario se desenvuelve en tseltal.

Caso contrario a Lorenzo, debido a que en su familia ha existido contacto lingüístico con el español pero se le da más importancia al tseltal en la vida cotidiana y comunitaria.

Dentro de las coincidencias del uso lingüístico del tseltal se encuentra la cultura e identidad dentro del territorio. Estos elementos son aterrizados dentro de la vida de los estudiantes en las prácticas sociales y culturales locales.

Las prácticas sociales y culturales dentro del territorio son factores esenciales que sirven de base y fortalecimiento de los usos lingüísticos del tseltal, estas prácticas son factores extralingüísticos que retroalimentan, fluyen e interactúan con la lengua propia, dándoles identidad, tanto a nivel individual como colectiva. Coronado habla de esta identidad a través de estas prácticas socioculturales:

Entre las prácticas sociales y culturales... podemos mencionar... ritos agrícolas, fiestas, prácticas curativas, ceremonias de iniciación y la tradición oral. Estas prácticas socioculturales conforman así una forma de discurso social común que genera el reconocimiento de ser parte del grupo, a la vez que manifiesta la realización de una identidad colectiva (1995, p. 181).

En el caso de estos cinco estudiantes, han afianzado una identidad individual y colectiva a través de estas prácticas sociales y culturales, pese a la influencia de las políticas públicas adheridas al territorio de Yochib. Esta situación ha generado resistencias lingüísticas como respuesta a la imposición hegemónica del español y de una cultura occidental dominante, que

está presente dentro de la región en las diversas políticas públicas que se han asentado desde hace varios años. Estas políticas han abarcado tanto la educación, la lengua, la salud y la economía de la comunidad.

### ***Resistencia lingüística en los estudiantes y la comunidad de Yochib, Oxchuc, Chiapas***

Los estudiantes y los habitantes de la comunidad, han desarrollado ciertas estrategias de resistencia lingüística, frente a la imposición del español. Una de esas estrategias ha sido el uso lingüístico de la lengua propia en su vida cotidiana. Coronado (1995) explica que la lengua propia en una comunidad, es decir la lengua originaria, se adapta en condiciones de desventaja lingüística, económica, política y social, frente a una sociedad que cambia y es influenciada por el capitalismo. La lengua originaria cumple entonces una función esencial, la de reproducción sociocultural, que cohesiona a los miembros de la comunidad y sirve de distinción e identidad con relación a otros grupos. De esta manera se garantiza que la lengua sobreviva pese a las condiciones adversas de dominación lingüística. Esta resistencia lingüística es conceptualizada por Coronado como una:

“respuesta sociolingüística que han desarrollado los diferentes grupos étnicos... en... el desarrollo de sistemas sociocomunicativos bilingües, que han permitido, junto con la adquisición y uso de la segunda lengua en condiciones de imposición lingüística, la sobrevivencia de la lengua nativa, y han hecho posible la aparición de un fenómeno de utilización de las lenguas vernáculas y su reproducción con un carácter político... (1995, p. 182).

Coronado (1995) también refiere que esta persistencia de las lenguas originarias aún en condiciones de hegemonía lingüística del español, se debe a que existen factores extralingüísticos que propician la persistencia de la lengua vernácula, sin que se contraponga al acceso, contacto y uso de una segunda lengua (el español) como medio de comunicación con otros hablantes que no hablan la lengua propia de la comunidad.

Las formas de organización comunitaria son un elemento esencial para garantizar la continuidad de la lengua originaria, ya que estas formas de organización sirven como unidad social, cohesión y reproducción cultural del grupo, permiten una participación regulada del colectivo, mediante la división del trabajo a nivel individual, familiar y comunitario. Así como otras formas de comportamiento sociocultural que se aceptan, ya sea de forma explícita o implícita, transmitidas por medio de la memoria colectiva de la comunidad, de generación en generación a través de la lengua originaria.

La vida comunitaria y su organización social establecen prácticas sociales y culturales que permiten el uso de la lengua originaria, en este caso el tseltal; a partir de la transmisión de procesos de enseñanza propios. Dentro de estos procesos se encuentran la crianza de los padres, el intercambio de saberes entre las generaciones, el desarrollo de la oralidad por medio de los textos orales en la memoria colectiva y la pedagogía indígena que se vive en el día a día, en la vida cotidiana del territorio.

### ***La pedagogía indígena***

En cada territorio se gestan procesos de enseñanza aprendizaje propios, estos saberes son transmitidos a través de la lengua y de los valores familiares y comunitarios, se expresan en todo momento de la vida cotidiana y en las formas de organización comunitaria. Ejemplos de estos procesos son el cultivar la tierra, la división y organización del trabajo individual y colectivo, el rol de la mujer y el hombre, las narrativas orales, el conocimiento de los ciclos lunares, el calendario maya-tseltal, la milpa, la gastronomía de la región, los ritos y ceremonias, los linajes, etcétera.

Tanto los niños, hombres y mujeres cumplen un rol en el proceso de enseñanza aprendizaje, los enseñantes y enseñados. A diferencia de la enseñanza formal, aquí el conocimiento empírico es valioso, el saber local es apreciado y valorado, porque permite a la comunidad seguir conservando sus prácticas sociales y culturales.

En esta pedagogía no es importante obtener un título escolar, sino un aprendizaje de la vida. Es notorio y visible cuando se llega a alcanzar un aprendizaje, por ejemplo, cuando el niño o la niña se convierte en hombre o mujer, se distingue porque ya sabe hacer ciertas prácticas sociales y culturales que le son propias a alguien de su edad, como trabajar la milpa, cortar y secar el café. Para Farrera, López y Díaz (2017) la pedagogía indígena es:

... un proceso amplio que se vive día a día en la vida cotidiana de los miembros de las comunidades de pueblos originarios y se basan en principios esenciales como el *lekil xchanel* (el buen aprender), *lekil kuxlejal* (buen vivir), *k'uxubinel* (El sentir del otro) y el *ich'el ta muk'* (el respeto o tomar en cuenta al otro) (2017, p.).

Todos estos elementos se llevan a la práctica a través del intercambio de saberes, desde muy chicos, los niños aprenden a trabajar en la milpa, a cargar la leña, a tejer los huipiles, a bañarse en el temazcal, a curarse con plantas medicinales, a realizar sus ritos y ceremonias, hacer tortillas; entre otros.

Todas estas prácticas socioculturales van más allá de la simple práctica mecánica, es una relación dialógica de aprendizaje, procesos de crianza y afectividad.

El intercambio de saberes a través de la oralidad en la lengua originaria, comienza entre las mismas familias de la comunidad que comparten una variedad lingüística del tseltal. Está presente en cada actividad social y cultural de la vida comunitaria (la alimentación de la

familia, las creencias, el cuidado de las cosechas, entre otros), se comparte y construye conocimientos entre padres e hijos, abuelos y nietos, vecinos, amigos, etcétera.

Estas prácticas de pedagogía indígena son descritas en todos los estudiantes de esta investigación; pero en el caso de Erika, Lorenzo y Sonia, tuvieron modelos lingüísticos y pedagógicos muy fuertes desde la cosmovisión tseltal. Existía continuamente interacción entre las prácticas culturales y sociales y su lengua materna. La enseñanza de valores comunitarios fortaleció una identidad arraigada al territorio, muy sólida.

Estos saberes son invisibilizados en la escuela, no forman parte del currículum oficial. Existe un desfase y restricción de estos saberes cuando el estudiante ingresa a la escuela, esto se ve reflejado en las narrativas de los cinco estudiantes que participaron en la investigación, en la gran mayoría de las etapas de su vida escolar no se les permitió el uso de su lengua para fortalecer su conocimiento propio, sus saberes locales, la escuela solamente retomó saberes occidentales y el uso predominante del español, a excepción de algunas escasísimas experiencias educativas de revitalización de la lengua.

Para fortalecer una literacidad vernácula crítica, es necesario retomar estos saberes propios, las voces e historias de los sujetos, situar las prácticas de lectura y escritura dentro del territorio, regionalizar los contenidos.

### ***Flujos e interacciones de las políticas públicas dentro del territorio y la biliteracidad***

La interacción e interrelaciones de individuos que fluyen en la vida comunitaria de Yochib, Oxchuc, Chiapas, representa también una red de flujos entre el individuo y las instituciones sociales y políticas del Estado-Federal; a través de las políticas públicas y las ONG, además

de la incorporación de elementos culturales endógenos a la vida de los estudiantes y los miembros de la comunidad.

Esto representa un intercambio no sólo de conocimientos, sino de lenguas, consumo cultural e inmersión al proceso de globalización, que refleja lo glocal como la interacción entre lo propio en la comunidad, como endo cultural y lo exógeno como exo cultural. Desde este sistema de intercambios lingüísticos entre las instituciones sociales, las políticas públicas y los estudiantes, la bilingüedad no es un proceso estático, fijo, único, simétrico, romántico y armonioso; sino dinámico, que evoluciona y se transforma en el diario vivir, y está presente en situaciones de conflicto que el individuo experimenta en su historia de vida, está llena de contrariedades y asimetrías, que reflejan un continuum y no un tipo ideal de bilingüedad, no es algo acabado; sino que se construye y (re)construye día a día.

Estas interacciones de las políticas públicas en el territorio, repercuten en la formación de los estudiantes, se aterrizan en el territorio de manera unilateral y han causado discriminación y el desplazamiento de la lengua. La escuela por ejemplo ha sido el principal factor de la deslegitimación del tseltal frente al español, su programa castellanizador ha puesto en un lugar subordinado a la lengua vernácula, además de enmudecer a través de la alfabetización, las voces de los sujetos.

Esto se refleja en la formación académica de los estudiantes, desde el inicio de su educación en el territorio con la educación intercultural bilingüe, hasta llegar a la escuela telesecundaria. Los cinco trayectos formativos de los estudiantes coinciden que la lengua tseltal ha sido utilizada en el salón de clases como traducción y puente para la castellanización en su educación preescolar y primaria, salvo excepciones de algunas maestras y maestros que



revitalizaban la lengua originaria, pero al llegar a la escuela telesecundaria el plan y programa de estudios es aún más discriminatorio y hegemónico. Desplaza completamente la lengua propia del territorio. En los elementos gráficos de la corografía se refleja el desbalance del uso lingüístico del español y el tseltal en cada institución educativa.

En la escuela telesecundaria existieron momentos aislados de preservación y desarrollo de la lengua tseltal, debido a la preocupación de algunos docentes de la escuela; pero solamente fueron casos excepcionales de intervención pedagógica de manera situada y regional con respecto a las prácticas sociales de bilingüidad.

Otro de los elementos avasalladores que la escuela ha encarnado en la mente de los estudiantes es la idea de progreso y desarrollo, una idea de bienestar occidental, “salir adelante”, “salir de la pobreza”, “progresar”, hacen que se valoricen más los aprendizajes de la escuela que los aprendizajes de la familia y la comunidad, esto produce valores antagónicos a los formados y practicados en las familias de cada estudiante.

Todos los estudiantes de la investigación concuerdan en su proyecto de vida y toma de decisiones que la escuela es el único medio para “salir adelante”, a excepción de Sonia Nayeli que es la única estudiante que ha logrado alcanzar un nivel equilibrado de bilingüismo y bilingüidad, porque su formación familiar, sus padres (maestros bilingües) y su entorno social, han hecho que valore su cultura propia y la ajena.

En el caso de Norma, muestra al inicio de su historia de vida, un rechazo total a la comunidad de Yochib cuando llega a vivir a la comunidad. Esto causó en Norma, resistencia lingüística por aprender los valores comunitarios e interactuar con los miembros de su comunidad. Su rechazo se traduce a la idea de ver a la comunidad como un lugar de menor rango social, de

menor progreso que Ocosingo (su anterior lugar de residencia). Este rechazo fue desapareciendo en la convivencia diaria con el territorio, la afectividad de su abuela y la convivencia con sus pares. La única idea que sí conserva porque ha sido repetida y repetida por los docentes de la comunidad, el médico, los vendedores externos, los programas sociales públicos y las ONG que están inmersas en el territorio, es la de “progresar”, “salir adelante”, “ser alguien en la vida” etcétera, desplazando el *lekil kuxlejal* de la pedagogía indígena.

Las políticas públicas dirigidas al territorio han causado cambios en algunas familias en sus prácticas culturales, por ejemplo el Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO) ha producido que las familias dejen sus prácticas tradicionales de cultivo e incorporen prácticas globalizadas que incluyen el uso de pesticidas, insecticidas y otras técnicas que repercuten en el uso de la lengua originaria de manera indirecta. Debido a que estas nuevas técnicas de trabajo y cultivo, también requieren el contacto con el español y esto se reproduce internamente en la enseñanza de la milpa, de los padres a los hijos. La incorporación de otros elementos culturales a la vida comunitaria cambia el uso de una lengua propia.

En el caso de las políticas dirigidas al ámbito de la salud, el médico y la enfermera de la comunidad como agentes que representan a estos programas institucionales dentro del territorio, han establecido actividades que también han permeado en la vida comunitaria. El hecho de que se incorpore el programa de Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROSPERA) y nuevo AMANECER han propiciado una nueva orientación de la vida social, la sexualidad de los sujetos, los roles de género, nuevos hábitos alimenticios y también contactos lingüísticos con otro idioma, en este caso el español.

Además de que se han suscitado otros vicios por el pago económico de estos programas, tal es el caso del alcoholismo, dejando en muchos casos y hogares de la comunidad, sus prácticas culturales propias. Este paternalismo del Estado sirve como control hegemónico de la vida comunitaria, pero también repercute en el desuso de sus prácticas culturales propias, se interrumpe el proceso de enseñanza y aprendizaje propios de la comunidad a través de las generaciones y por ende el desuso de la lengua originaria.

Estos cambios en las prácticas culturales y sociales, se gestan paulatinamente en el territorio. Si no existe un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, por un currículum regional que incorpore contenidos locales y el desarrollo de herramientas de bilingüismo, se desplazará por completa la lengua y la cultura propia del territorio, toda la construcción del conocimiento que se ha gestado de generación en generación se perderá. Una familia, comunidad o individuo que no posee una visión propia de su mundo, no es consciente de su memoria colectiva y su proceso histórico, adopta acríticamente otra visión que no es la propia. Reproduce culturalmente prácticas hegemónicas que lo colocan en una situación de desventaja social, económica y política, aún mayor de la existente en su vida cotidiana.

### ***Prácticas de lectura y escritura tseltal y español en el territorio***

Las prácticas de lectura y escritura en tseltal y español dentro del territorio se han dado de manera asimétrica y hegemónica, de un bilingüismo sustractivo que históricamente le ha dado prioridad al español.

Estas prácticas de lectura y escritura en el contexto social, nos muestran que las personas producen, usan y generalmente interactúan con textos orales u escritos en diferentes

situaciones y espacios, modeladas por estructuras sociales, instituciones y relaciones de poder, son parte de los objetivos sociales más amplios de la gente. Están conformadas por prácticas culturales que se sitúan, local e históricamente. Y tales prácticas tienen significados intrínsecos para las personas involucradas, que varían según el contexto personal, social y cultural (Barton y Hamilton, 2000).

El tseltal como lengua propia de la comunidad de Yochib, Oxchuc, Chiapas, tiene una naturaleza predominantemente oral y que se desarrolla en el entramado social y cultural de la vida de los estudiantes. Pareciera entonces, a simple vista, una burda y lineal subordinación del tseltal con referencia al español y la no existencia de prácticas de lectura y escritura en tseltal. Pese a esta primera impresión, los datos arrojados de la observación in situ en la vida comunitaria, hace referir que estas prácticas existen y se desarrollan en eventos y prácticas de lectoescritura invisibilizadas por el currículum escolar formal.

Dentro de estos eventos y prácticas de lectura y escritura en tseltal se encuentran en primer lugar los textos orales de la memoria colectiva, que en un sentido más amplio son parte de la literacidad en tseltal, el intercambio y uso de estos textos depende de la reproducción sociocultural de la lengua originaria, en cada uno de los núcleos familiares de los linajes de la comunidad. Existe un común y continuum uso de estos textos en la vida cotidiana, a través del intercambio afectivo y el intercambio de saberes, la crianza y la pedagogía indígena desarrollada entre los abuelos y los nietos, los padres e hijos.

De los cinco estudiantes participantes, todos tienen acceso a estos textos, los han desarrollado en cierto grado y los han transmitido a otros pares y miembros de la comunidad. Este uso oral de su literacidad, ha fortalecido su identidad y la construcción de su conocimiento local.

Los eventos y prácticas de lectoescritura que utilizan los textos orales, están adheridos a las prácticas culturales y sociales de los estudiantes. Ejemplo de ellos son: la narración de los abuelos sobre las historias y relatos de la comunidad a la hora de la cena, en el fogón de la cocina. Estos textos orales son compartidos como aprendizaje de la lengua, pero también como enseñanza moral, recuento histórico, momento de vínculo emocional y afectivo. Es un acontecimiento que no es meramente lingüístico sino da una enseñanza, cohesiona al grupo y resguarda la memoria colectiva. Las maneras en que son compartidas en cada familia, son prácticas de literacidad oral.

Estas prácticas orales, también son maneras de leer, de comprender el mundo, de desarrollar un pensamiento.

Pero las prácticas de lectura y escritura en tseltal no se reducen solamente a la oralidad. Actualmente en la comunidad se gesta una resiliencia frente al español, como respuesta a los intercambios lingüísticos producto de la globalización, las políticas públicas, las ONG y las instituciones religiosas.

Este fenómeno de resiliencia ha propiciado que en la comunidad se empiece a utilizar la escritura en tseltal en la vida cotidiana. Su uso social se ha extendido por ejemplo al uso del celular realizando textos escritos y orales, la consulta de textos, videos y documentales, la elaboración de invitaciones religiosas, los acuerdos comunales, la escritura de textos en actividades religiosas y la lectura de la biblia en tseltal, tanto en la iglesia católica como la presbiteriana. Cabe señalar que la iglesia como institución social, ha servido como agente revitalizadora del tseltal en la comunidad.

En el caso particular de los cinco estudiantes que participaron en la investigación, existe una diferenciación de su uso, por ejemplo Lorenzo, utiliza la lectura y escritura en tseltal a través de su congregación religiosa, Norma y Erika la desarrollan también en la convivencia diaria con las actividades de su iglesia, pero también en las actividades comunitarias y familiares, en su casa desarrollan la escritura para invitar a otras personas a su congregación religiosa o para asistir a una festividad. El caso de Sonia Nayeli, es un caso excepcional que desarrolla la lectura y escritura en tseltal de manera natural en su entorno y también es propiciada por los modelos lingüísticos que tiene en su casa. En este caso, sus padres, le han acercado a los textos escritos en tseltal, y han propiciado que produzca textos propios en su lengua originaria, como su diario personal, la creación de canciones, además de su consumo cultural en tseltal y la influencia de su participación activa en su lengua originaria en cargos comunitarios.

En el caso de Patricia, el acceso a la escritura en tseltal ha sido limitado porque sus padres no desarrollaron la lectura y escritura de textos en tseltal. Su formación escolar tampoco benefició a este acercamiento, en la escuela solamente encontró una alfabetización tanto en tseltal como en español, es decir, una bi-alfabetización, pero nunca desarrolló herramientas de bilingüedad. Este ejemplo de historia de vida, nos muestra que la bilingüedad es un proceso que debe desarrollarse en la escuela, ya que en el ámbito familiar son muy pocos los individuos que tienen la posibilidad de que se les desarrolle estas habilidades. Con Patricia, existió una fuerte literacidad oral, pero no se desarrollaron habilidades complejas de lectura y escritura, no existió contacto con textos escritos en tseltal en su formación familiar, ni siquiera textos de tipo religioso. Y la escuela tampoco contribuyó a este proceso de bilingüedad, salvo el último ciclo escolar de la escuela Telesecundaria.

Las prácticas de lectura y escritura en español de los estudiantes participantes fueron diversas y variadas. Existen diferencias en su uso, por ejemplo Lorenzo, Norma, Erika y Sonia tuvieron contacto con el español desde temprana edad y en el caso de Patricia el contacto con el español lo tuvo hasta que ingresó a la educación formal, no tuvo modelos lingüísticos en español desde la casa.

Dentro de la comunidad las prácticas de lectura y escritura en español son diversas en cada familia, pero a nivel general existe un contacto lingüístico a través de las tecnologías de la información y la comunicación, la televisión, la inmersión de las políticas públicas, los flujos comerciales, la migración de los miembros de la comunidad, ya sea para trabajar o para estudiar y la inmersión de las ONG al territorio, la incorporación de personas ajenas a la comunidad como son antropólogos, lingüistas, educadores, médicos, enfermeras, espeleólogos, misioneros religiosos, comerciantes, etcétera.

El contacto con prácticas de lectura y escritura en español en la comunidad, se reflejan en el uso de letreros en español de las tiendas comerciales, señalamientos, actas de la comunidad dirigidas hacia la presidencia municipal, los recibos de luz, las actas de nacimiento, los documentos oficiales de la escuela, los textos escolares, etcétera.

En la formación académica de los estudiantes, la castellanización fue un factor que siempre estuvo presente, pero también existieron etapas de formación donde se desarrollaron herramientas de literacidad tanto en tseltal como en español. Los cinco participantes comentan que en determinado momento de su historia de vida tuvieron la oportunidad de fortalecer sus saberes locales, de leer y producir textos en tseltal y español, de argumentar, comunicar, cuestionar, opinar en ambos idiomas. Estas etapas no quedan aisladas en la

formación escolar de estos estudiantes, son parte de la construcción de su biliteracidad. Que jamás será desarrollada por igual como tasa rasa, ya que cada uno ha vivido una historia de vida, situaciones sociales, culturales, académicas y económicas diferentes.

Con esta diferenciación del uso de prácticas de lectura y escritura en tseltal y español, se puede establecer que en los estudiantes participantes y en la comunidad, no se puede concebir la idea de una población bilingüe homogénea, por el contrario, existe una diversidad del uso, dominio y valoración del tseltal y el español. Con esto quiero decir, que no se puede establecer parámetros unilaterales para designar por igual a todos los miembros de la comunidad. Existen diferencias en el proceso y uso del tseltal y el español, dependiendo de la historia familiar de cada individuo, el acceso a determinadas instituciones sociales, las interacciones lingüísticas que este individuo posea y sus prácticas culturales y sociales.

Finalmente se expresa que la nueva generación de estudiantes experimenta las prácticas de lectoescritura escolar en un ir y venir en otros ámbitos; a través de los consumos mediáticos y culturales en su vida cotidiana. Estos flujos de la literacidad escolar a la vida familiar y comunitaria y viceversa, deben ser observados y reconocidos por los docentes y autoridades educativas, con la finalidad de establecer puentes entre los intereses de los estudiantes y el sistema educativo.

### ***El calendario maya tseltal como elemento cultural y lingüístico en la comunidad.***

Las personas de la comunidad de Yochib, a través de las generaciones han ido utilizando su propia manera de contar y vivir el tiempo, a través del uso de sus propios meses del año, no apegándose para fiestas y cosechas al calendario gregoriano, respetando su propio calendario, al que lo denominan calendario maya tseltal. Su origen está presente en la memoria colectiva



de los abuelos, padres y nietos que de generación en generación se han compartido este conocimiento a través de la oralidad y la práctica de saberes ancestrales como el cultivo de la milpa, el cuidado del agua, los ciclos lunares, los ritos y ceremonias para la siembra y la cosecha, el ciclo de vida de los animales, las actividades comunitarias y los momentos en que se sitúan las actividades específicas de los niños, jóvenes, hombres y mujeres, además de que guarda relación con las actividades y ceremonias religiosas de la comunidad dentro del catolicismo y el protestantismo, existiendo ciertas diferencias de su uso en las prácticas sociales de estas dos religiones.

El calendario maya tseltal ha sido parte del legado de la comunidad, y su uso se ha ido transformando a través del tiempo; pero ha sido a través de interacciones y relaciones locales y globales que el calendario maya-tseltal se ha preservado y la forma en que lo utilizan dependen de qué grupo religioso sea y si es o no religioso, el calendario maya-tseltal no estaba escrito, permanecía en la memoria colectiva de los miembros de la comunidad a través de la oralidad y fue rescatado por la antropóloga lingüista Marianna Slocum y su compañera de viaje Florence Gerdel, ambas enviadas por el ILV y se asentaron en Yochib por muchos años, donde realizaron trabajo antropológico y lingüístico, además de establecer relaciones de amistad con los habitantes de la comunidad por muchísimos años, Don Lorenzo narra como Slocum y Gerdel fueron un parte aguas en el rescate del calendario maya-tseltal:

*Marianita vino a la comunidad más o menos en 1946 o 47, todos los presbiterianos de Yochib lo sabemos porque trajo a Yochib la palabra de Dios y fue la fundadora de nuestra iglesia, el que le ayudó fue don Juan Gómez Méndez, ella llegó hablar cien por ciento puro tseltal y ella nos tradujo al tseltal la biblia, gracias a ella y florens conocimos la palabra de Dios, ella nos alumbró la vida, vino a vivir aquí con nosotros para ayudarnos, todavía estaba su casita donde vivió muchos años, estaba al lado de la clínica, ella se fue a corralito a enseñar la palabra de Dios, pero siempre regresaba aquí a la*

*comunidad... (L. Méndez Gómez, comunicación personal, 03 de enero del 2016).*

Mariana Slocum y Florence Gerdel fueron dos personajes externos que al establecerse en la comunidad de Yochib, establecieron conexiones interpersonales, sociales, culturales y emocionales con las personas de la comunidad; si bien su presencia fue una muestra de la intervención del ILV y de la política educativa de Lázaro Cárdenas como un proyecto ideológico, político y lingüístico de control, manipulación, penetración y domesticación de la población indígena (citar), al interior de estas nuevas relaciones entre el mundo indígena y el mundo occidental, se muestra una nueva configuración en los usos lingüísticos del tseltal y el español; debido a que Mariana Slocum fundó la religión presbiteriana en la comunidad y las creencias y tradiciones arraigadas a la cosmovisión tseltal fueron desplazadas poco a poco por una cosmovisión del mundo ajena al pensar y actuar de los tseltales, esta nueva cosmovisión estaba implícita en una figura divina que intervenía en el destino y decisiones de las personas, la percepción de los ritos y ceremonias empezó a cambiar entre los que se unieron a la congregación religiosa presbiteriana de Yochib, incluso el abuelo más grande de la comunidad don Juan Gómez Méndez, que antes de la llegada de Slocum, era el principal y chamán de la comunidad, dejó sus prácticas por considerarlas contrarias a la voluntad divina, Don Juan era un experto tomador de pulso, muy conocidos por los abuelos más jóvenes de la comunidad, por sus habilidades de sanador:

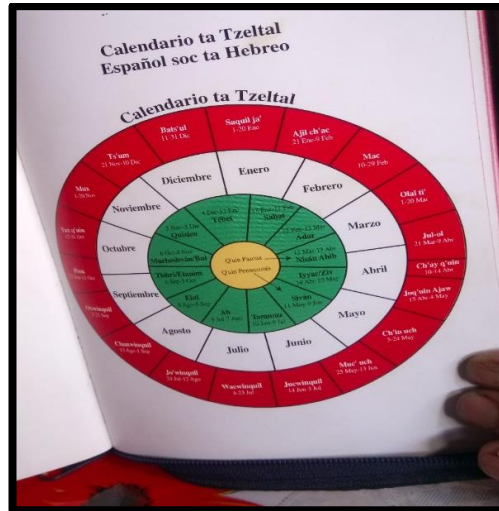
*Don Juan era muy solicitado para tomar pulso, también se encargaba de pedir a la novia pa el casamiento, el día de la Santa Cruz también íbamos a pedirle que pidiera en la cueva, dejó de realizarlo porque creía que su Don no era dado por Dios, dejó de ir a las cuevas y hacer rituales y empezó a ir a la religión presbiteriana... (L. Méndez Gómez, comunicación personal, 03 de enero del 2016).*

Las percepciones de construcción del mundo eran vistas desde un nuevo plano epistemológico después de la llegada del protestantismo. El mal de ojo y diversas enfermedades, ya no eran atribuidas al mal echado por terceros; sino producto de los malos o buenos actos cometidos de manera individual, por lo tanto se podían solucionar si corregían su camino y se apegaban a los preceptos de la iglesia y con la incorporación de nuevos elementos sociales que entraban a la comunidad, ejemplo: los medicamentos. Esta nueva configuración de lo social y cosmogónico en la comunidad también repercutía en los usos lingüísticos del tseltal y el español, ya que el tseltal sigue permaneciendo hasta hoy día de manera oral en las prácticas sociales de los estudiantes, y de los miembros de la comunidad de Yochib, a pesar de que el tseltal sirvió en un principio para ser un puente de hacia la evangelización de este grupo minoritario, hoy los miembros de la comunidad ven el uso del tseltal no sólo un medio de comunicación, sino de identidad, transmisión de saberes, legado de sus antepasados, algo que los conecta con su propia gente, sus costumbres, su territorio y sus propios significantes al pensar y sentir su espacio y región de manera particular.

Los presbiterianos utilizan el calendario maya-tseltal para sus actividades agrícolas, la siembra, la cosecha de la milpa, los ciclos lunares, las prácticas religiosas son en tseltal y el idioma materno sirvió como puente para la evangelización, pero ahora es parte profunda de las raíces culturales de los habitantes presbiterianos, pese a estas nuevas prácticas religiosas, se conservan tradiciones orales como el nacimiento de los niños y el ombligo descritas ya en otro apartado de la investigación.

Este calendario fue elaborado por Mariana Slocum, rescatando los saberes de los abuelos de la comunidad:

Fotografía 9. Calendario maya-tzeltal elaborado por Mariana Slocum y es retomado en la biblia protestante y católica.



Fuente: Archivo propio.

Fotografía 10. Mariana Slocum y Florence Gerdel aparecen en la portada de la biblia por ser las fundadoras de la iglesia presbiteriana en los Altos de Chiapas y traductoras de la biblia en tzeltal.



Fuente: archivo propio.

Los católicos también utilizan la biblia en tseltal y al igual que en la iglesia presbiteriana el idioma sirvió de puente para la evangelización, utilizan el calendario maya-tseltal para sus ceremonias religiosas y al contrario de los presbiterianos, los ritos y ceremonias se fusionaron con la vida religiosa de la iglesia católica, incluso algunos ven a los santos como a los duendes que los ayudan y a la Virgen María como la Diosa Luna que da la armonía en la naturaleza y la vida.

Los que no están adscritos a ninguna religión externa siguen el calendario maya tseltal en la siembra y cosecha del maíz y las ceremonias y rituales, todo sigue conectado, la naturaleza y la divinidad, pero también se han adentrado a utilizar el calendario gregoriano por la necesidad de salir San Cristóbal o a otros lugares y porque mandan a sus hijos a la escuela.

El calendario gregoriano es utilizado por los miembros de la comunidad, solamente cuando tienen que apearse a algún programa de gobierno, esto es expresado por una persona de la comunidad “a veces tenemos que saber también el calendario del español porque cuando voy a Tuxtla a la gestión debo estar enterado del tiempo de ellos” (A. López Gómez, comunicación personal, 18 de febrero del 2015). En las escuelas se respeta el ciclo escolar de acuerdo al establecido por la SEP, algunos jóvenes manifiestan que tienen que utilizar el calendario kaxlan para recibir sus clases, porque sus maestros no saben del calendario maya-tseltal, solo existió una excepción en la Escuela Telesecundaria con una docente. Una alumna nos comparte que su maestra se preocupó por el rescate de los saberes locales de la comunidad y los incluyó en los contenidos del plan y programa de la comunidad:

*“Mi maestra Rosita es muy buena, platica con nosotros sobre nuestras costumbres, nos hizo investigar nuestra historia de la comunidad, nuestros linajes y le contamos de nuestro calendario y nos invitó a compartirlo con el grupo. Con ella hicimos el calendario tseltal y presbiterianos y católicos y los*

*que no van a ninguna iglesia nos unimos para hacerlo” (R. Pérez Gómez, comunicación personal, 18 de febrero del 2015).*

Fotografía 11. Calendario maya-tseltal elaborado por estudiantes de la ETV 714.



Fuente: archivo propio.

Este calendario fue producto de entrevistas a abuelos de la comunidad, la observación durante un ciclo escolar de los estudiantes y su maestra al recorrer periódicamente el territorio y también al registro escrito del calendario escrito que dejó Slocum en la comunidad de Yochib.

Fotografía 12. Abuelo compartiendo sus conocimientos acerca del calendario maya-tseltal.



Fuente: archivo propio.

Fotografía 13. Estudiantes entrevistando a Don Mariano Sántiz Gómez: abuelo de la comunidad de Yochib.



Fuente: archivo propio.

Fotografía 14. Estudiantes de la ETV 714 recorriendo el territorio y observando los ciclos del tiempo en el calendario maya-tseltal.



Fuente: archivo propio.

Fotografía 15. Estudiantes registrando y reflexionando lo observado en el calendario maya-tseltal.



Fuente: archivo propio.



De los usos que realizaron los estudiantes con el calendario maya-tseltal, es sistematizar en la lengua tseltal las actividades más importantes que se realizan en la comunidad y son regidas por el calendario maya-tseltal, como la siembras y cosechas de la milpa, las verduras, las frutas, los ciclos lunares, las fiestas tradicionales, los rituales y ceremonias, el ciclo de vida de los animales y su relación con la naturaleza y los seres humanos. Todas estas prácticas sociales implican la socialización de la lengua tseltal entre los estudiantes, entre la familia y la comunidad. Detrás del uso de la lengua tseltal se encuentra adherida una visión de mundo, una riqueza de construcción del conocimiento y un bagaje cultural y social inmenso.

El calendario maya-tseltal es diferente en su uso; pero también en su representación, no es lineal, es holístico y cíclico, posee 19 meses, 18 de 20 días y 1 de 5 días, sumando en total 365 días, Don Mariano explicó que los meses son representados en forma circular porque indican el inicio de un ciclo y el final y al mismo tiempo el final es el inicio de algo nuevo, para ellos el mes pom es como el mes final del calendario y el inicio de otro ciclo para renovarse, el mes pom abarca las festividades del día de muertos.

Figura 10. Ejemplo de un calendario maya-tseltal, elaborado por un estudiante de la Telesecundaria 714.



☉ Saquil Ja´	1-20 de enero
☉ Ajil ch´ac	21 de enero al 09 de febrero
☉ Mac	10-29 de febrero
☉ Olal ti´	1-20 de marzo
☉ Jul-ol	21 de marzo al 09 de abril
☉ Ch´ay q´uin	10 al 14 de abril
☉ Joq´uin Ajaw	15 de abril al 04 de mayo
☉ Ch´in uch	05 al 24 de mayo
☉ Muc´uch	25 de mayo al 13 de junio
☉ Jucwinquil	14 de junio al 03 de julio
☉ Wacwinquil	04 al 23 de julio
☉ Jo´winquil	24 de julio al 12 de agosto
☉ Chanwinquil	13 de agosto al 01 de septiembre
☉ Oxwinquil	02 al 21 de septiembre
☉ Pom	22 de septiembre al 11 de octubre
☉ Yax q´uin	12 al 31 de octubre
☉ Mux	1-20 de noviembre
☉ Ts´um	21 de noviembre al 10 de diciembre
☉ Bats´ul	11 de diciembre al 31 de diciembre

Fuente: Elaboración propia, tomado de la entrevista a Don Mariano Sántiz Gómez.

Esta sistematización del calendario maya-tseltal, nos muestra que las prácticas culturales y locales de las familias, están adheridas al territorio, divergen y a veces convergen con las prácticas pedagógicas del currículum hegemónico de las escuelas. Es realmente necesario la revalorización de estos saberes comunitarios dentro de la educación formal; ya que también forman parte de las prácticas de lectura y escritura del territorio y de la vida de los estudiantes. Con esto no se quiere decir que los saberes comunitarios que aquí se describen son iguales en todas las comunidades de pueblos originarios; pero se realza la necesidad de que la escuela pública especialmente en comunidades indígenas replantee la integración de un enfoque sociocultural en las prácticas de lectura, que visibilice y valore los saberes de los estudiantes, sus prácticas culturales y sociales.

## Conclusiones

Esta investigación estuvo enfocada en conocer, entender, describir, interpretar, reflexionar y analizar los usos sociales de la biliteracidad en estudiantes tseltales de la telesecundaria 714. El caso de Yochib, Oxchuc, Chiapas.

Los usos lingüísticos de los estudiantes muestran sus elecciones lingüísticas y estas son determinantes al construir su mirada sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre los miembros de su familia y de su comunidad.

La biliteracidad se asocia a distintos dominios de la vida, es decir un solo individuo puede dominar o utilizar su biliteracidad en diferentes ámbitos como la escuela, el hogar y la comunidad. Este grado de dominio y uso dependen del propósito, el contexto, las prácticas y eventos letrados, los artefactos que se utilicen y los participantes.

Los dominios y el uso de la biliteracidad no son estáticos, fluyen de un ámbito a otro, por ejemplo: del ámbito escolar la biliteracidad puede fluir al ámbito familiar o comunitario o viceversa del ámbito familiar la biliteracidad puede fluir al ámbito escolar, como en el caso de Erika, debido a que en su proceso de adquisición de la lengua tselta y español, su mamá le enseñó estrategias de prebiliteracidad que posteriormente ella aplicaba en la escuela.

Las prácticas y eventos letrados de biliteracidad, que los estudiantes participantes realizan en el ámbito escolar, familiar y comunitario pueden resultar dominantes o dominados, tienen un rol importante en la construcción de la identidad personal, familiar y comunitaria, pueden determinar también el acceso o la inclusión social y el ejercicio del poder, porque las prácticas

de lectura y escritura son también relaciones de poder que están adheridas a ideologías “que dan forma y legitiman a las prácticas de vida cotidiana de un grupo en particular”

Se destacan como hallazgos en la investigación, los siguientes elementos de discusión:

Cuando se inició esta investigación, el proceso teórico metodológico se enfocó exclusivamente a los usos y prácticas sociales de la bilingüedad de los estudiantes, pero al transcurrir el proceso metodológico y el trabajo de campo, también se observó niveles de bilingüedad en los estudiantes, porque estaban encarnados en estos usos sociales.

Los usos y prácticas sociales de la bilingüedad, están condicionados por circunstancias sociales, políticas, culturales e históricamente constituidas que se vinculan intrínsecamente con el sujeto.

La bilingüedad está presente en diversas formas y con propósitos específicos al contexto social donde se desarrolla: organización local, usos y costumbres de los asuntos y vida comunal, la relación de la comunidad con las instituciones del Estado y está inmersa a través de los cargos comunitarios:

- Comité de Educación General
- Comité de Educación de Preescolar Bilingüe
- Comité de Educación de Primaria
- Comité de Educación de la Telesecundaria
- Comité del patronato de agua
- Comité de la luz
- Comité de Salud
- Comité de Prospera

Se dice que en las comunidades indígenas no se utiliza, ni desarrolla la bilingüidad debido a que solo se usa la oralidad, contrario a esta opinión despectiva y discriminante, esta investigación establece que la bilingüidad en la comunidad de estudio es frecuente y se usa y práctica de diferentes formas y con determinados propósitos, a diferencia de la reducida idea alfabetización a lo que se concretan en los espacios escolares, la bilingüidad de la vida cotidiana de los estudiantes participantes y de los miembros de la comunidad de Yochib, es amplia y diversa, funcional y creativa, cumple un propósito social específico y es determinado por las comunicaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad y la vida comunal, los procesos de gestión al interior de la localidad, los flujos y relaciones con los procesos globales.

Los usos sociales en el ámbito familiar en Yochib, se da a través de la organización doméstica, la comunicación interpersonal, la comunicación intrapersonal, la actividad productiva y prácticas culturales: Los bordados y telares de cintura (arte y expresión de la cultura), el entretenimiento y el acceso a la Información

Otro de los hallazgos en la investigación fue el rescate de los contenidos regionales para trabajar un currículum regional. El currículum propio es construido desde las prácticas culturales y lingüísticas de los sujetos, de sus experiencias e historias de vida. Este currículum propio es esencialmente necesario para la adquisición y desarrollo de la lengua originaria, así como para fomentar la literacidad indígena.

La Educación Intercultural Bilingüe, debe incorporar estos contenidos regionales de manera contextualizada, ya que cada región de estudio posee características y vivencias particulares. Es decir, los contenidos propios que se rescatan en esta investigación, son situados y

particulares y pueden establecer o no, similitudes con otros contextos sociales y culturales en los pueblos originarios.

Las políticas educativas han sido incorporadas en las diversas regiones de Chiapas y especialmente, donde existen grupos minorizados y existe un gran contraste entre las perspectivas actuales sobre una educación intercultural en una nación plurilingüe y los planteamientos y necesidades surgidas desde las comunidades indígenas.

Considero que los programas de Educación Intercultural Bilingüe han sido formulados desde afuera sin un diagnóstico comunitario de cada región donde se está aplicando, reforzando lógicas patrimonialistas, cacicales y paternalistas. Se refuerzan así, indirectamente ideologías lingüísticas de la lengua oficial. Lamentablemente, los padres, los docentes y los estudiantes no tienen participación en la elaboración, diseño y evaluación de los planes y programas incorporados en sus comunidades indígenas.

Existe una concepción muy arraigada entre los estudiantes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad, por ver al bilingüismo y a la Educación Intercultural Bilingüe como mero instrumento de ascenso social, que posibilita un trabajo mejor, en esta aldea global. Y en los proyectos de vida de los estudiantes participantes se refleja el deseo de acceder a la Universidad; pero también de alcanzar altos niveles de dominio del español.

La bilingüidad es un proceso que no es planteado en la política Educativa de la Educación Intercultural Bilingüe, ni mucho menos plantea, un modelo de doble inmersión que responda a un bilingüismo aditivo tanto en la lengua originaria, como en español.

En el proceso de adquisición de la lengua tseltal y español de los estudiantes, existe una riqueza oral inmersa en la memoria colectiva de la comunidad, interacciones con los

familiares y contactos lingüísticos, procesos de crianza, afectividad e identidad cultural y lingüística que detonan o limitan procesos de biliteracidad.

Pero el proceso de escolarización de los niños y jóvenes en el nivel de educación básica en los pueblos originarios, discrimina, margina e invisibiliza los saberes y prácticas de biliteracidad de los estudiantes utilizadas en el contexto familiar y comunitario, ofreciendo una visión limitada a el uso exclusivo de la alfabetización y castellanización de los estudiantes, descontextualizando los diversos usos y prácticas sociales de la biliteracidad de los estudiantes.

La escuela discrimina estos usos y prácticas de biliteracidad ya que están ligadas a la percepción que tienen los docentes, la escuela y las políticas educativas de los estudiantes de un contexto indígena y no rescata los valores y significados asociados a la biliteracidad, como elementos asociados a factores políticos, sociales y culturales, etcétera.

El reto de la biliteracidad y biliteracidad crítica en los pueblos originarios, implica la vinculación de la escuela hacia la comunidad, el reconocimiento de los usos sociales de la lengua originaria y en español en el ámbito familiar y comunitario; ya que los docentes olvidan y callan las historias y experiencias lingüísticas de sus estudiantes. Esto sucede tanto con docentes bilingües como monolingües.

La transformación de la política educativa y lingüística dirigida a los pueblos originarios, debe trasladarse de una simple alfabetización o castellanización a procesos de literacidad en la lengua originaria y el español y además que esta doble literacidad sea situada y adherida a las condiciones geográficas, históricas y socioculturales de la comunidad.

Es necesario replantear las formas de enseñanza actual de las prácticas de lectura y escritura bilingüe en contextos minorizados bilingües.

## Referencias

- Ahuja Sánchez R. et al. (2004). Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México. México: SEP-CGEIB. Recuperado de [http://www2.sep.gob.mx/info\\_dgose/textos\\_digitales/archivos/cd1/politicas\\_y\\_fundamentos\\_mod.pdf](http://www2.sep.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf)
- Anstey, M. y Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, Volume 8, 16. Recuperado de [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping\\_teachers\\_to\\_explore\\_multimodal\\_texts,31522.html?issueID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141).
- Ayora, D. (1995). Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología, en Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, núm. 1: 9-40. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Tonawanda, New York: Multilingual Matters.
- Baronnet y Tapia (2013). Introducción: Política, educación e interculturalidad, en Bruno Baronnet & Medardo Tapia Uribe (coords.): *Educación e interculturalidad: política y políticas*, pp. 9-21. Cuernavaca, Mor.: UNAM-CRIM.
- Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina, en BRUNO, B. y MEDARDO, T. (coords.) *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca: CRIM/UNAM.



- Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (Coord.) (2011). Luchas ‘muy otras’ – Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas (Tres textos regionales sobre la educación). México: CIESAS, UAM.UNACH. Pp.195- 295.
- Barriga, V. (2015). Ponencia dictada sobre “El acuerdo 592 un nuevo hito en la política lingüística mexicana”; en el XIII Congreso Nacional de Lingüística, celebrado del 07 al 10 de octubre de 2015 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Barriga, V. (2004). La interculturalidad en tres preguntas, en Corona Berkin, Sarah y Rebeca Barriga Villanueva (coords.), Educación indígena: en torno a la interculturalidad, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, UAM-Xochimilco, pp. 18-40.
- Bartlett, L and Holland, D (2002). Theorizing the Space of Literacy Practices. *Ways of Knowing*, 2(1) University of Brighton.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell: Oxford.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, London, Routledge.
- Barton, D. and Hamilton, M. (2000a). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community-Londres: Routledge*. Versión española del primer capítulo: “La literacidad entendida como práctica social”, en Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. (2004), 109-139.
- Barton, D. and Hamilton, M. (2000b). *Literacy Practices*. In *Situated Literacies*, D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds), London: Routledge.
- Barton, D. and Lee, C. (2013). *Language online. Investigating digital texts and practices*. Routledge London and New York.

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Literacidades locales de lectura y escritura en una comunidad*. Londres, Routledge (Taylor y Francis e-Library).
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109–139.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*, Londres-Nueva York, Logman.
- Bensasson, L. (2013). Educación Intercultural en México ¿Por qué y para quién?, en BRUNO, B. y MEDARDO, T. (coords.) *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca: CRIM/UNAM.
- Besnier, N. and Street, B. (1994). Aspects of Literacy in *Encyclopedia of Anthropology*, T. Ingold (ed). pp. 527-562.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S18700063201200020004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18700063201200020004&lng=es&tlng=es).
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 675, Tomo CLXXI, 559-578.
- Boniolo, P. (2009). La historia de vida como método para el estudio de la corrupción en las clases sociales, *Revista intersticios*, Vol. 3, (2). URL: [www.intersticios.es](http://www.intersticios.es)
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*, CUP: Cambridge.
- Brandt, D. and Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice, *Journal of Literacy Research*, 34(3) pp. 337-356.

- Cabrera, F. y Pons, B. (2010). Universidad, educación e investigación regional. En Pincemin, D. et al. Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación. (pp.184-185). UNACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Anagrama, Barcelona. 297 páginas.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México D.F.: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional, en Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona: Paidós, pp. 15-53.
- CECALI. (2015). En <http://www.celali.gob.mx/oxchuc.htm>
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, A. (1975a). Bilingual schooling and Spanish language maintenance: An experimental analysis. The Bilingual Review/La Revista Bilingue, 2(1-2), 3-12. (Reprinted in J.A. Fishman & G. D. Keller (Eds.) (1982). Bilingual education for Hispanic students in the United States (pp. 333-343). New York: Teachers College Press).
- Cohen, A. (1975b). A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education, Newbury House, Massachusetts.

- Collins, J. and Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Comité de Planeación para el Desarrollo Regional (2014). *Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Región V Altos, tsotsil-tseltal*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Constitución Política de los Estados Mexicanos (1992). Artículo 2. México: Gobierno Federal.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies: An International Journal*, 4; 3; 164-195, recuperado de [www.aab.es/aab/images/stories/Boletin/98\\_99/3.pdf](http://www.aab.es/aab/images/stories/Boletin/98_99/3.pdf).
- Corbeil, L. (2013). El Instituto Nacional Indigenista en el municipio de Oxchuc, 1951-1971. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XI. 57-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74527869004>
- Coronado Suzán, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, (32), 179-189. Recuperado de: [www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/download/347/331](http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/download/347/331)
- Corpus, A. (2008). *Jóvenes tseltales presbiterianos y sus prácticas divergentes. Los mensajeros de cristo en la iglesia Gólgota de El Corralito, Oxchuc*. Tesis de Maestría. CIESAS-Sureste, Chiapas.
- Corpus, A. (2011). Cambio religioso y transformación social entre los protestantes tseltales de Oxchuc, Chiapas. *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, XXI. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387239038011>

- Cuervo, L. (2003). Pensar el territorio: los conceptos de ciudad global y región en sus orígenes y evolución, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Gestión Pública, # 40.
- Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Tonawanda, New York: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1983). Functional language proficiency in context: Classroom participation as an interactive process. In W. J. Tikunoff (Ed.), Compatibility of the SBIS features with other research on instruction for LEP students (pp. 109-131). San Francisco: Far West Laboratory.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial. IISUE-UNAM. Pp. 16-28.
- De la Peña, G. (1981). Los estudios regionales y la antropología social en México, en: Relaciones, Núm.8, El colegio de Michoacán, pp, 43-93.
- De la Peña, G. (2006). Los Enfoques Regionales y la Antropología Social en México. En torno a las áreas culturales, el Indigenismo y el Sistema Capitalista Mundial. Diccionario Temático CIESAS, en Brígida Von Mentz (coord.), Diccionario temático CIESAS, México: CIESAS, CD.
- Delgadillo, J., Serrano, J., Rodríguez, F., Suárez, E., Olivera, G., Gutiérrez, N., Corona, R., Uribe, R. y Quero, M. (2000). Formación e investigación en desarrollo regional: campo emergente en el marco de un posgrado en Ciencias Sociales de la UNAM.

- Delors, J. (Coord.) (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Santillana. 9-85.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 21, No. 1, p. 46.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e Interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad, en BRUNO, B. y MEDARDO, T. (coords.) *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca: CRIM/UNAM.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2003). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, SAGE, California.
- Esponda, V. (1993). El k'awaltic, las ordenanzas de Oxchuc del visitador Jacinto Roldán de la Cueva, 1674, *Anuario 1992*, Tuxtla Gutiérrez, ICHC, pp. 187-205.
- Esponda, V. (1994). Organización social de los tseltales. Gobierno del Estado de Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura. Chiapas.
- Fábregas, A. (2008). Chiapas: culturas en movimiento, México, Editorial Viento al Hombro.
- Farrera, L., López, C. y Díaz, R. (2017). Repensando la interculturalidad desde el sk'oplal jbitewanejetik en la región de los Altos de Chiapas. En R. Ibarra Reyes et al (coords.), *La humanidad frente a los desafíos del capitalismo decadente*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. (ISBN: 978-607-9455-43-9)

- Feltes, J. y Reese (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43).
- Feltes, J. (2014). *Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso* (tesis doctoral) universidad iberoamericana, México, D.F.
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). *La búsqueda del conocimiento y las historias de vida*. Omnia, Vol.11. Universidad de Zulia, Venezuela.
- Ferrero, M. (2006). *La glocalización en acción: regionalismo y paradiplomacia en*
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- García, U. (coord.) (2016). *Escuela y Comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón*. México: Universidad Iberoamericana
- García, I. (2005). Bi-(alfabetismo): ¿Qué significa tener competencia lecto-escritora en una segunda lengua?. *Glosas Didácticas*. Revista electrónica digital. No. 15 Otoño. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>.
- Gasca, J. (2009). *Geografía regional: La región, la regionalización y el desarrollo regional en México*. México: UNAM.

- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. in D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, R. (Eds)., *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196), London: Routledge.
- Gee, P. (1991). *Social Linguistics: Ideology in Discourses*, Falmer Press: London.
- Gee, P. (1992). *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*, New York, NY: Bergin & Garvey.
- Gee, P. (2000). The New Literacy Studies; from socially situated to the work of the social in Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London. pp. 180-196.
- Gee, P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, London: Routledge.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, pp. 9-50.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Lara, Horacio (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia, *Pueblos y Fronteras digital*, vol. 6, núm. 11, pp. 273-298.
- Gómez, M. (1991). *Ofrenda de los ancestros en Oxchuc*. Serie nuestros pueblos. Gobierno del Estado de Chiapas y Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura. Instituto Chiapaneco de Cultura. México.



- Gómez-Gómez, E. (2002). Tendiendo puentes. Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. En Sinéctica, núm.21. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- González, E. (2013). Ya no hay tributo ni rey. De profetas y mesías en la insurrección de 1712 en la provincia de Chiapa. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Secretaría de Pueblos y Cultura Indígenas: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas 2013.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E., y Gómez, M., (coords.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. Amsterdam: In R. Harris (Ed.), Cognitive processing in bilingual, (pp. 51-629).
- Guiteras, H. (1992). *Cancuc: Etnografía de un pueblo tzeltal de los altos de Chiapas, 1944*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas, Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura (DIF-Chiapas); Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. Dimensión lingüística de las migraciones internacionales. Lengua y migración, 5-2. 11-28
- Guzmán, A. (2012). Misioneros al servicio de Dios y del Estado. Presencia del ILV en Oxchuc, Chiapas. (Tesis de Maestría) CIESAS. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de <http://docencia.ciesas.edu.mx/Tesis/PDF/731.pdf>

- Hamilton, M. (2004). Expanding the New Literacy Studies. Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice, en *Situated Literacys. Reading and Writing in Context*, Barton, D., M. Hamilton e R. Ivanic (eds.). Londres, Routlege, pp. 16-34.
- Harman, R. (1974). *Cambios Médicos y sociales en una comunidad maya-tzeltal*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- Haro, H. y Velez, C. (1997). La interculturalidad en la reforma curricular. De la protesta a la propuesta. *Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school, *Language in Society*, 11(1): 49–76.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. (1995). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. En *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.
- Hornberger, N. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. En *Teachers College Record*. 92(2), 212-229.
- Hornberger, N. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. En *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.
- Hornberger, N. (2005). Voz y bilingüedad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní, y maori. En *Qinasay*, 3, 119-136.

- Hornberger, N. (2009). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Revista guatemalteca de educación*, 1(1), 95-138.
- Hornberger, N. (2009). La Educación Multilingüe, Política y Práctica: Diez Certezas. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1 (1), 95-138, recuperado de [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/380](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/380).
- Howard, E. & Christian, D. (2002). Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level. Educational Practice Report 9. Recuperado de [http://www.cal.org/resources/pubs/twi\\_pubs.html#101](http://www.cal.org/resources/pubs/twi_pubs.html#101)
- Huertas, B. (2002). Los pueblos indígenas en aislamiento. Su lucha por la sobrevivencia y la libertad, IWGIA. Recuperado de [http://www.iwgia.org/iwgia\\_files\\_publications\\_files/0342\\_indigenas\\_en\\_aislamiento.pdf](http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0342_indigenas_en_aislamiento.pdf)
- INALI (2012). La Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas de México de 2003. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI (2014). Informe sobre el proyecto 50-50, Guerrero: hacia una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de la bilingüedad y el diálogo intercultural en las escuelas públicas de la región amuzga. Recuperado de [http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion\\_ciudadana\\_2014/5\\_RESPUESTA\\_COMPROMISO\\_CUMPLIDO.pdf](http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/5_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Principales resultados por localidad 2010 (ITER), Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta\\_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est](http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est)

- Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Secretaría de Gobernación (2010). Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Chiapas. Recuperado de [http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/EMM\\_chiapas](http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/EMM_chiapas)
- Ivanic, R. and Satchwell, C. (2007). Boundary crossings: Networking and transforming literacies in research processes and college courses, *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 7.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*. Hampton Press: Cresskill NJ.
- Kalman, J. (2008). Literacies in Latin America, en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.<sup>a</sup> edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 321-334.
- Kindgard, A. (2004). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, julio, número 24. San Salvador de Jujuy, Universidad de Jujuy. pp. 165-176.
- King, K. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quechua in the Ecuadorian Andes* (Vol. 24 BEB). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Kulick, D. and Stroud, C. (1993). Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. In Street, B. (Ed.) *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: CUP, 30-61.
- López and Sosa. (2004). Developing emergent biliteracy: Guiding principles for instruction. *En Colombian Applied Linguistics Journal*. No. 6.
- López de Castro, R. (2007). *Ventajas y Dificultades de una Autoetnografía en una Institución Educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Luque, D.; Martínez-Yrizar, A.; Búrquez, A.; Gómez, E.; Nava, A. y Rivera, M. (2012). Política ambiental y territorio indígena de Sonora. *Estudios Sociales*. Vol. XX. Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, Sonora, México. 257-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41724972012>
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)
- Martínez, C. (2004). Poligénesis del cristianismo evangélico en Chiapas, México, *El Faro*.
- Martin-Jones, M. and Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual literacy: Reading and writing different worlds*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Martos, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde *El Quijote*. *Revista ocnos* (5), 55-68.
- Martos, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229.

- Martos, A. y Vivas, A. (2010). *Cultura escrita e Historia de la cultura*. Álabe, 2.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Santiago de Chile: Dolmen ensayo. Psicolibro.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Santiago de Chile: Dolmen ensayo. Psicolibro.
- Maybin, J. (2000). *The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse in*
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London. pp. 197-209.
- Merino, R. y Quichiz, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>
- Merino, R. y Quichiz, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*, recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. Instituto Nacional Indigenista. Serie Antropología Social No. 29. México.
- Morales, M. (2012). *Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, Enero-Junio, 18-43.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Madrid, Tecnos.

- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Muñoz, C. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. Cuadernos CEDES, 19(49), 39-61. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621999000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000200005&lng=en&tlng=es) &lng=en&tlng=es. 10.1590/S0101-32621999000200005
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Teixint cultures: un programa comunitario que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia. I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, recuperado de <http://teixintcultures.wordpress.com/projecte-teixint-cultures/origen-del-projecte>.
- Pattanayak, P. (2003). Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge. En Ouane, A. (ed.). *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburgo: The UNESCO Institute for Education, recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf>.
- Plan de Desarrollo Municipal Oxchuc 2012-2015. Oxchuc, Chiapas. Recuperado de <http://www.oxchuc.gob.mx/pdmoxchuc.pdf>
- Prinsloo, M. and Breier, M. (1996). The Social Uses of Literacy Benjamins/Sacched.
- Programa de Educación Intercultural 2014-2015 (2014). Coordinación General de Educación Intercultural Y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. Primera Edición. México, D.F.
- Rivera, C. (2005). El proselitismo evangélico en la depresión central de Chiapas, en Mario Humberto Ruz y Carlos Garma (coord.), *Protestantismo en el mundo maya contemporáneo*, México, UNAM/UAM-I.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga, Aljibe.
- Roth, S. (1989). Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México, *Relaciones, estudios de historia y sociedad*, Vol.X, No.38, 29-50.
- Rózga, L., Ryszard, E., y Hernández, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, sociedad y territorio*, 10(34), 583-623. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14058421201000030002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14058421201000030002&lng=es&tlng=es).
- Satchwell, C., et al. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 15, No. 3, Oct. 2007, pp. 303-316, recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/14681360701602190>.
- Sautu, R. (comp.) (1999). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores, Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Sautu, R. (comp.) (1999). La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23).
- Schmelkes, S. (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México, en I. Hernaiz (comp.) Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.



Schmelkes, S. (2006). "La interculturalidad en la educación Básica", Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, del 11 al 13 de julio.

Schmelkes, S. (2007). Educación Intercultural: Fenómeno Actual de los Estados Pluriculturales. México, DF: Secretaría de Educación Pública.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, 40. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)

Secretaría de Educación Pública. (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México DF: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). Programas de estudio de Español, Educación Secundaria. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011d). Acuerdo Número 592, Educación Básica. México. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2016). El modelo educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México. SEP.
- Siguan, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid: Editorial Alianza.
- Skutnabb-kangas, T. y Cummins, J. (1988). *Minority Education: from Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Smith, D. (1990). Texts, facts, and femininity: exploring the relations of ruling (New York, Routledge) en: Satchwell, Candice and Ivanic, R. (2007) The textuality of learning contexts in UK colleges. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), 303-316.
- Soto, G. (2011). Actitudes de estudiantes de origen indígena hacia su lengua y cultura. Tesis Licenciatura. Idiomas. Departamento de Lenguas, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. Mayo.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Recuperado de <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/fieldcentres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case Studies. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition (p. 443-466). Thousand Oaks: Sage. Intercourse, PA: Good Books.
- Stavenhagen, R. (1997). Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina. En revista de la CEPAL. Pp. 61-73.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Street, B. (1988). Literacy practices and literacy myths. In R. Saljo (Ed.) *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*, Springer-Verlag Press, 59-72.
- Street, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16: 81–97. DOI:10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x.
- Street, B. (1995). *Social Literacies* Longman: London.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice *Current Issues in Comparative Education*. 5 (2) May 12. ISSN: 1523-1615, recuperado de <http://www.tc.columbia.edu/cice/>.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (ed.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado* Madrid: Ed. Morata.
- Touraine, A. (2005). Los derechos culturales. En un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós Colecc. Estado y sociedad 135, pp. 181-227.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Segunda parte: Una nueva mirada*. Paidós Estado y Sociedad. Pp.109-224.
- Tucker, R. (1977). The linguistic perspective. En *bilingual education: current perspectives*. Vol. 2 Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Vaish, V. (2008). Biliteracy and Globalization. Hornberger, Nancy. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. (2nd. Edition). New York: Springer, Vol. 2 Literacy, 119-130.

- Villa Rojas, A. (1990). *Etnografía Tzeltal de Chiapas. Modalidades de una cosmovisión prehispánica*, Gobierno del Estado de Chiapas, México.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima, Perú. Recuperado en <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter63.PDF>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Zárate, C., González, A., y Flórez Romero, R. (2015). La literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco. *Forma y Función*, 28(2), 155-182, recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v28n2/v28n2a07.pdf>.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en: Cassany, Daniel (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, pp. 23-55.
- Zavala, V., Mercedes Niño-Murcia, M. y Ames, P. (ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.