



Uso, actitudes y aprendizaje del maya en la UIMQRoo

Bella Flor Canché Teh

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Uso, Actitudes y Aprendizaje del Maya en la UIMQRoo

Bella Flor Canché Teh

Tesis presentada para optar
al grado de **Doctor en Lingüística**
en el programa de doctorado de *Lingüística Teórica, Computacional y Aplicada*,
Departamento de Lingüística,
Universidad de Barcelona,

bajo la supervisión de

Dra. M. Carme Junyent Figueras
Universidad de Barcelona



Febrero de 2014

Ti' in Maama

*Tumen ichil u meyaje' tu ka'ansen meyaj
Tumen tu t'anen ichil ka'a p'éel t'aan
Tumen ichil u kuxtale' tu ka'ansen kuxtal*

A mi madre

Porque con su trabajo me enseñó a trabajar
Porque me habló en dos lenguas
Porque con su vida me enseñó a vivir

ÍNDICE

Agradecimientos	7
0. Introducción	9
Capítulo I	19
Incluir excluyendo: política y planificación lingüística en México	19
1.0 <i>Resumen</i>	19
1.1 <i>Política Lingüística</i>	19
1.2 <i>Planificación lingüística</i>	21
1.3 <i>México Diverso</i>	21
1.3.1 De la alfabetización a la educación bilingüe	23
1.3.2 El Tratado de Libre Comercio y la educación	26
1.3.3 La firma del Convenio 169 de la OIT	28
1.3.4 De las últimas estrategias llevadas a cabo	29
1.3.5 La Universidad Intercultural	31
1.3.5.1 Perfil del cuerpo docente y del estudiantado	32
1.3.6 Avances, pero no garantías	33
Capítulo II	35
Marco Teórico-metodológico	35
2.0 <i>Resumen</i>	35
2.1 <i>Actitudes e ideologías</i>	35
2.2 <i>Análisis del discurso</i>	37
2.3 <i>Investigación-acción</i>	38
2.3.1 Encuesta	41
2.3.2 Entrevistas	42
2.3.3 <i>El curso-taller</i>	43
2.3.4 Historias escolares	44
2.3.5 Observación participante	44
2.4 <i>Procesamiento de los datos</i>	44
2.5 <i>Ponderaciones para la clasificación y selección de los textos</i>	45
2.6 <i>Lengua que se empleó durante la investigación</i>	45
2.7 <i>La investigadora</i>	46
2.8 <i>La transcripción</i>	47
Capítulo III	49
Las ideologías y actitudes lingüísticas, y el uso del maya en la UIMQRoo	49
3.0 <i>Resumen</i>	49
3.1 <i>La zona; ubicación, escolaridad y número de hablantes de lengua indígena</i>	49
3.2 <i>Modelo Educativo de la UIMQRoo</i>	52
3.2.1 Los docentes	55
3.2.2 Los alumnos	56
3.2.3 Forma de evaluación	56
3.3 <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la UIMQRoo</i>	57
3.3.1 Instrucción diferenciada	58
3.4 <i>El diagnóstico</i>	60
3.4.1 Los resultados	61
3.4.2 Voces antagónicas	70
3.4.3 Granito de arena	75
3.5 <i>Una visión periférica</i>	77
3.5.1 ¿Interculturalidad o intolerancia?	79
3.5.2 Coordinación y diálogo: dos estrategias básicas	81

3.5.3	Identidad profesional, ¿en qué lengua?	84
3.5.4	¿Cómo llega la motivación?	85
3.5.5	El estatus, la tecnología y la lengua	86
3.6	<i>Nunca ha sido el sitio, pero puede empezar a serlo</i>	89
Capítulo IV		93
Adquisición, aprendizaje, motivación y uso de dos lenguas		93
4.0	<i>Resumen</i>	93
4.1	<i>Investigación-acción</i>	93
4.2	El curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales”	95
4.2.1	Población muestra	96
4.3	<i>El contexto sociolingüístico de los estudiantes</i>	98
4.4	<i>Motivar para des-trabar</i>	101
4.4.1	Tipos de hablantes y tipos de aprendizajes	105
4.5	<i>Explicando los conceptos</i>	108
4.6	<i>Propuestas para una revitalización lingüística</i>	110
4.7	<i>Del español adquirido a la escritura</i>	113
4.8	<i>Con las leyes a favor</i>	117
4.9	<i>Hablantes Completos en maya y competentes en español</i>	118
4.10	<i>Logros y limitaciones</i>	121
4.11	<i>Usar maya para saber maya y español</i>	122
Capítulo V		125
De razones a estrategias		125
5.0	<i>Resumen</i>	125
5.1	<i>Las razones</i>	125
5.2	<i>Hacia una competencia lingüística bilingüe</i>	128
5.2.1	La interculturalidad como desigualdad	129
5.2.2	Hablantes completos, bilingües coordinados	131
5.2.3	De los niveles de articulación a los niveles de aprendizaje	132
5.2.3.1	Enseñanza del maya	133
5.2.3.2	Enseñanza del español	137
5.3	<i>Bilingües completos, hablantes seguros, profesionales competentes</i>	138
Anexos		141
	<i>U k'ajóolil u jejeláas t'aanilo'ob u kúuchil xook UIMQRoo</i>	141
	<i>Diagnóstico sociolingüístico</i>	148
	<i>Káat chi'obil xooknáalo'ob UIMQRoo</i>	155
	<i>Entrevista Alumnos UIMQRoo</i>	156
	<i>Káat chi'obil Maaya Ka'ansajo'ob UIMQRoo</i>	157
	<i>Entrevista a Profesores de Lengua Maya /UIMQRoo 2011</i>	158
	<i>Entrevista Docentes /UIMQRoo 2011</i>	159
	<i>Gráficas: Diagnóstico sociolingüístico UIMQRoo 2011</i>	160
	<i>Programa de la asignatura: Políticas lingüísticas y culturales</i>	167
	<i>Video: Curso-taller “Políticas Lingüísticas y Culturales”</i>	171
	<i>Invitación concurso de oratoria en lengua maya</i>	172
	<i>Carta, asunto: Lengua maya</i>	173
Referencias Bibliográficas		175

Agradecimientos

Mi agradecimiento a la Dra. M. Carme Junyent Figueras, directora de la tesis, por sus sugerencias, comentarios y críticas al trabajo y sobre todo por su confianza en que podía concluirlo. Agradezco a los Drs. Albert Bastardas, Marleen Haboud y Rossana Podestá sus aportaciones para la formulación del proyecto.

Mi gratitud a la comunidad estudiantil y docente de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), en especial al departamento de Lengua e interculturalidad y a los alumnos inscritos de 2009 a 2012, cuya cooperación y confianza hicieron posible este trabajo.

Mi reconocimiento a la Ford Foundation International Fellowships Program (IFP) por la beca otorgada durante los tres años correspondientes al programa de doctorado en Lingüística Teórica, Computacional y Aplicada.

Las gracias a la asociación Garabide y a la Universidad de Mondragón por invitarme a participar en el Curso experto en desarrollo de lenguas e identidades, así como a los compañeros del Seminario Internacional Experiencias de la Diversidad Cultural y Lingüística en los Andes, la Amazonía y México. En ambos casos las experiencias y discusiones me permitieron conocer de cerca sus distintas realidades, realidades en muchos sentidos coincidentes con la realidad mexicana.

A las Mtras. Ligia Peláez y Abril Navarro por sus continuas interlocuciones acerca de la problemática abordada y por todo su apoyo logístico. A Edwin Pool y Dalia Martín mi agradecimiento por su cooperación en la aplicación de la encuesta, a Ariana Camul y Yanet Tzab por la captura de los datos.

Agradezco a Flor Estrada la asistencia en el uso del programa SPSS, a Miguel Cetina la edición del video que acompaña este documento, a Sacha Rosero su asesoría técnico informática, a Alicia Fuentes mi agradecimiento por la de corrección de estilo.

A mi familia y amigos gracias por su paciencia y ánimo continuos.

Bella Flor Canché Teh

0. Introducción

En este apartado quiero describir las circunstancias que despertaron mi interés en investigar la problemática de la escasa comunicación oral en maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo¹ (UIMQRoo).

En 2009 tuve la oportunidad de participar como docente en la UIMQRoo, impartí la asignatura “Taller de comunicación y expresión en lengua materna (maya V)” en las licenciaturas de *Lengua y cultura* y de *Turismo alternativo* del 5º semestre. Durante ese tiempo me llamó la atención que la lengua maya no fuera la lengua predominante en ninguno de los espacios de la universidad, pero sobre todo que mis estudiantes aun siendo mayahablantes² prefirieran el uso del español incluso durante las clases de maya.

El primer día de clase, tras el diagnóstico lingüístico de cada grupo y de las reacciones de los estudiantes al comunicarme exclusivamente en maya entre ellos, me di cuenta de que en el grupo de *Turismo Alternativo* la mayoría de los estudiantes tenía una limitada competencia lingüística en maya, y que en los dos grupos de *Lengua y Cultura*, —pese a que también había alumnos bilingües pasivos y monolingües en español, como en el grupo de *Turismo Alternativo*—, en general, más que una falta de competencia comunicativa, existía una actitud poco favorable hacia la comunicación en maya o, como los alumnos mencionaron, prevalecía «la costumbre» de comunicarse en español. Ante la situación descrita (poca competencia comunicativa y falta de costumbre de usar el maya) tenía dos opciones: 1) usar el español como medio de comunicación en mis clases, o 2) continuar en maya y tratar

¹ A partir de ahora UIMQRoo.

² El término ‘mayahablante’ se refiere a los estudiantes bilingües (maya/español). En ese sentido, en el desarrollo del texto el lector podrá encontrar los términos ‘bilingüe’ o ‘mayahablante’ y en ambos casos debe entenderse que se trata de una persona con competencias lingüísticas en ambas lenguas, pero que en la UIMQRoo se comunica mayoritariamente en español.

de que, por un lado, los estudiantes incrementaran su competencia comunicativa en dicha lengua, y por el otro, inducir a la comunicación en maya entre los mayahablantes. Me incliné por la segunda opción. Al principio los estudiantes me pidieron que cambiara la lengua de explicación al español o que usara tanto maya como español, pues decían no entender mucho de la clase, pero quise probar, así que empleé solamente el maya. Sólo en una ocasión empleé el español, durante 15 minutos, para explicar por qué no usaría las dos lenguas, y mucho menos sólo el español, para dar mis clases de maya: por un lado se trataba de una clase de maya del quinto semestre de un total de ocho a cursar durante la carrera; argumenté también sobre lo cansado e inútil que resulta decir las cosas dos veces —se sabe que el estudiante espera la traducción y que no hace el esfuerzo de entender en la primera lengua en la que se le instruye—; por último también les hablé de las ventajas de usar el maya en la clase, sobre lo favorable del contexto lingüístico maya para el incremento de las competencias lingüísticas.

En mis clases, y teniendo en cuenta la diversidad de las competencias comunicativas de los estudiantes y de los distintos estilos de aprendizaje, la comunicación se valió de todos los medios posibles: mímica, medios audiovisuales, apoyo en pares y por grupos y atención personalizada entre otros. El total ascendió a 32 sesiones de hora y media cada una, con cada uno de los tres grupos.

Al principio también sucedió que los estudiantes mayahablantes pretendían comunicarse conmigo en español, pues era «la costumbre» con sus maestros anteriores. Eran recurrentes, por otro lado, comentarios del tipo «yo no sé maya, maestra», «pregúntele a Gina, ella sí sabe» o «es que los otros maestros no nos hablaban en maya», «maestra, si no estamos en clase [usemos español]», «maestra,

¿puedo hablar con usted?, pero en español... es que no me sale en maya», estos comentarios apuntaban al hecho de que las clases de maya se impartían en español.

Durante mi estancia en la Universidad me fui dando cuenta de que, independientemente de qué lengua se empleara durante la clase de maya —el maya, el español o ambas—, fuera del aula la comunicación predominante entre maestro de maya y alumno mayahablante era en español. Esto podía observarlo sobre todo en los pasillos o cuando mi visita al cubículo de los compañeros coincidía con la asesoría (o visita) de algún estudiante.

La característica de todos los grupos de las distintas licenciaturas era, como ya queda expuesto arriba, que estaban integrados por estudiantes mayahablantes (bilingües maya/ español), bilingües pasivos, y por hispanohablantes. Esta diversidad en niveles de competencia lingüística hacía complejo el trabajo del docente, requería dedicar horas extra a quienes tenían menos competencias comunicativas con la lengua maya. En mi caso, convertí las horas de los círculos conversacionales en horas de laboratorio para los alumnos con mayores necesidades respecto al dominio del maya. En general los resultados fueron satisfactorios, los estudiantes mayahablantes empezaron a comunicarse con más frecuencia en maya entre sí y exclusivamente en maya conmigo, los hispanohablantes y los bilingües pasivos empezaron a usar el maya en sus intervenciones. La comunicación con ellos se basaba en un vocabulario limitado y con los errores propios del proceso de aprendizaje, pero se lograba.

No obstante lo anterior, los estudiantes mayahablantes se comunicaban con sus compañeros y con los otros maestros mayahablantes mayoritariamente en español. Esta situación me hizo plantearme los siguientes interrogantes: ¿Acaso los

estaba obligando a comunicarse en una lengua que no querían? ¿Por qué no lo hacían con los otros profesores y/o con sus compañeros?

Al final del semestre los alumnos que habían reprobado maya IV aprobaron maya V³. Debo aclarar, sin embargo, que el hecho de haber alcanzado una calificación aprobatoria no significaba que todos los que la obtuvieron fueran mayahablantes o, en su defecto, que su capacidad comunicativa fuera óptima, sino que en ocasiones sólo implicaba haber alcanzado los requisitos mínimos indispensables para aprobar y haber demostrado un avance en su competencia comunicativa.

De forma paralela al curso de maya impartí la materia “Políticas lingüísticas y culturales” a un grupo conformado por 9 alumnos, todos de la especialidad de *Lengua y cultura*. La clase estaba programada para dictarse en español, no obstante, intentamos en un par de veces que la clase tuviera lugar en maya; en ambas ocasiones terminó siendo una clase bilingüe: los alumnos manifestaron experimentar (en sus propias palabras) «cansancio mental»; «me duele la cabeza, maestra» y «es que lo tengo que pensar en español y luego traducir al maya», fueron algunos de sus comentarios. Efectivamente, los textos estaban en español, y para poderlos discutir en la clase, los alumnos, como ellos mismos expresaron, tenían que hacer la traducción de lo que habían entendido en español al maya, lo cual implicaba un doble esfuerzo. Abordamos la totalidad del programa sin mayor novedad.

En estas mis dos prácticas docentes en la UIMQRoo aparecieron dos problemáticas interesantes: 1) el uso escaso del maya por parte de los mayahablantes y 2) la dificultad de explicar en maya una idea leída en español.

³ En ese momento los cursos de lengua no eran seriados, de tal forma que aun habiendo reprobado un curso anterior los alumnos podían inscribirse al siguiente, actualmente los cursos son seriados y esto no es posible.

A partir de las experiencias comunicativas acumuladas durante mi estancia en la Universidad y en la comunidad en donde la Universidad está inscrita —José María Morelos, a saber una comunidad con un alto nivel bilingüismo (maya/español)— podía inferir algunas de las razones de la poca comunicación en maya de los alumnos (tales como «la costumbre» de los vecinos de José María Morelos de comunicarse con los docentes de la universidad en español, así como las actitudes puristas encontradas en algunos de los hablantes de dicha comunidad). No obstante, las experiencias y las interacciones se fueron diversificando.

Durante uno de mis traslados del centro de la comunidad a la Universidad me dirigí al taxista en maya, el hombre no disimuló su sorpresa y acto seguido me preguntó: «¿Habla maya?». A mi respuesta afirmativa en maya le siguió una segunda pregunta: «¿Es maestra de maya?». Y no fue hasta la cuarta intervención que el taxista usó el maya para comunicarse conmigo. En otra ocasión me encontraba de compras en el mercado de frutas y verduras de la municipalidad y me comuniqué en maya con la ventera. Ella me preguntó: «¿De dónde es usted?», y al preguntarle en maya si ella hablaba maya me respondió: «No, yo no hablo maya, mi mamá lo hablaba, yo no»; «ya casi nadie lo habla». Fueron 20 minutos de plática en los que la mujer contestaba y hacía comentarios en español, mientras yo me comunicaba en maya. Definitivamente mis experiencias no son ni mucho menos suficientes para responder a la pregunta “¿Cuáles son las razones de la escasa comunicación en lengua maya en la universidad?”. Y tampoco pretendía que lo fueran. Así que consideré que la mejor forma de saberlo era desde el discurso de los propios participantes.

En este sentido el objetivo general del trabajo consistió en determinar cuáles eran las razones de la poca presencia oral del maya en la universidad. Y qué tanto el

uso del español como lengua de instrucción del maya era un obstáculo más que una herramienta.

El estudio comprendió 4 objetivos particulares que fueron:

- 1) Conocer el contexto sociolingüístico de la Universidad.
- 2) Conocer mediante el discurso las actitudes e ideologías de los estudiantes (bilingües, bilingües pasivos y monolingües en español).
- 3) Analizar el discurso tanto de los docentes que imparten las clases de maya como el discurso relativo al uso del maya en la Universidad procedente de quienes se ocupan de las otras asignaturas.
- 4) Investigar estrategias que favorezcan el uso de la lengua maya en la Universidad.

Metodología

La investigación comprendió dos temporadas de trabajo de campo: la primera de ellas tuvo lugar durante los meses de marzo y abril de 2011, período en el que realicé un diagnóstico sociolingüístico mediante la implementación de un cuestionario y entrevistas dirigidas; la segunda se desarrolló entre los meses de enero y mayo de 2012, temporada en la que impartí por segunda ocasión el curso taller “Políticas lingüísticas y culturales”, en tanto que materia optativa curricular, con la diferencia de que esta vez mis intervenciones fueron siempre en maya.

La investigación fue realizada mediante el modelo de investigación–acción y el análisis de los datos procesado a partir del marco de análisis del discurso. Me permití conocer las voces tanto de estudiantes como de docentes a través de las cuales ellos manifestaron sus actitudes e ideologías. Actitudes e ideologías que van teniendo un impacto en el proceso de revitalización de la lengua maya.

La hipótesis del trabajo planteaba que:

El empleo del español para la enseñanza de la lengua maya aunado a las actitudes e ideologías negativas respecto al uso de esta lengua dan como resultado la escasa producción oral en lengua maya por parte de los alumnos.

Distribución del contenido

El texto está conformado por cinco capítulos. En el capítulo I describo el panorama de las políticas lingüísticas que han tenido lugar en México durante los siglos XX y XXI. En el capítulo II explico el análisis del discurso empleado como metodología de investigación. Abordo también los conceptos ‘ideología lingüística’ y ‘actitudes lingüísticas’, y expongo el modelo de investigación adoptado.

En el capítulo III realizo el análisis del discurso tanto de las palabras conferidas por los alumnos como por los docentes; el análisis de sus intervenciones me permitió conocer sus posturas frente al uso del maya en la universidad. En el capítulo IV presento los resultados del curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales” en el que los estudiantes dieron a conocer fragmentos de su acontecer como hablantes «bilingües» en su recorrido escolar desde la primaria hasta el momento actual; en este capítulo también desarrollo el concepto de motivación o «voluntad de ser» como un factor fundamental en el proceso de mantenimiento y revitalización lingüística. Así mismo, abordo el tema de las competencias lingüísticas desiguales de los hablantes bilingües (maya/ español) como una realidad poco favorable a la vitalidad del maya.

Y, finalmente, en el capítulo V hago una recapitulación de los contenidos y explico de una forma concreta las razones del poco uso del maya en la universidad. Cierro el capítulo exponiendo un conjunto de estrategias encaminadas a lograr

avances en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, focalizando dos competencias: hablar en maya y escribir en español.

Políticas educativas

El estudio de las políticas lingüísticas se ha abordado desde diversas perspectivas, en el caso de las políticas educativas se han realizados estudios antropológicos, lingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos, entre otros, cuyos resultados han permitido conocer las circunstancias que inciden en el aumento, disminución y desaparición de comunidades de hablantes de las distintas lenguas.

Entendiendo las políticas del lenguaje como el «(...) conjunto de acciones sobre la forma, el contenido y el uso de aquellas [las lenguas]» (Cifuentes 1994:276), el empleo de herramientas de las distintas disciplinas, como las ya mencionadas, resulta fundamental porque permite reunir información relevante para entender y explicar dicha problemática. En este trabajo he estudiado la situación sociolingüística imperante en un espacio educativo concreto, la UIMQRoo, a partir del análisis del discurso. La interpretación de la palabra entendida tanto como un constructo social como el resultado de un proceso individual me permitió explicar las actitudes e ideologías que imperan en el contexto universitario y los porqués de la escasa comunicación oral en maya.

Esta investigación la realicé en el período en el que la primera generación concluyó sus estudios. Es decir, en los primeros años de funcionamiento de la Universidad, un análisis en este momento resulta clave para el ajuste y evaluación de los resultados de las actividades que se han llevando a cabo. Justamente por eso considero que el presente trabajo puede resultar un aporte importante para la adecuación e implementación de estrategias que ayuden a lograr una de las metas del

programa intercultural: que la universidad sea un espacio para la revitalización y desarrollo de la lengua indígena.

Capítulo I

Incluir excluyendo: política y planificación lingüística en México

1.0 Resumen

El objetivo de este capítulo es hacer un repaso de la política y planificación lingüísticas llevadas a cabo en México, abordo particularmente el ámbito educativo, parto del modelo asimilacionista y de “educación bilingüe” del siglo XX y concluyo con el modelo universitario intercultural actual. En el recorrido destaco la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y la firma de la Ley General de Derechos Lingüísticos, como acciones relevantes para la consolidación del nuevo modelo educativo universitario intercultural.

1.1 Política Lingüística⁴

«(...) de la misma forma como no existe el indoeuropeo porque ya nadie lo habla, las lenguas que existen están ahí porque hay quienes las emplean, y son los hablantes, los pueblos en definitiva, los que son fuertes o débiles o grandes o pequeños, y no precisamente gracias a sus lenguas sino, generalmente a causa de su capacidad de agresión» (Junyent citada por Tusón 2003: 105).

Si bien el concepto de política lingüística adquiere un significado particular dependiendo del contexto geográfico, histórico, social o cultural de que se trate, también existen rasgos generales que permiten entenderlo independientemente de sus particularidades. En este caso concreto retomo la definición de Spolsky para quien la política lingüística de una comunidad es «(...) la suma de elecciones generales aceptadas, hechas conscientemente o inconscientemente siempre que exista la

⁴ Las políticas lingüísticas han incluido entre sus propósitos: « (...) la encarnación de una ideología-política, la unidad nacional, la independencia, la autonomía regional, irredentismo- la liberación de una lengua suprimida desde hace mucho tiempo por políticas de centralización» (Mackey 2006: 41).

posibilidad de elección permitida por la variación» (Spolsky 2004 citado por Spolsky 2006: 60). En el momento de implementar una política lingüística se debe partir de una etnografía de la comunicación (Hymes 1981, Ninyoles 1975, Terborg 2006), es necesario tomar en cuenta las creencias del lenguaje o ideologías, ya que resultan fuerzas poderosas, y, por último, es indispensable una administración lingüística, sin administradores del lenguaje que motiven y convenzan al cambio no hay políticas lingüísticas nuevas (Spolsky o.cit). En su conceptualización Spolsky (o. cit.) incluye la idea de aplicabilidad y aplicación, sin la cual la política no tendría sentido.

Una política lingüística incluye la «(...) *language policy*, integrada por actitudes y planes de acción, referentes a la lengua y *language politics*, integradas por una serie de decisiones en las que intervendrá un acto de poder» (Ninyoles 1975: 55). La aplicación de la política lingüística implica la responsabilidad del conocimiento y las creencias de quienes serán los afectados directos al asumir dicha instrumentación. Esta práctica de compartir la responsabilidad entre unos y otros requiere una evaluación de los factores sociales, económicos e ideológicos, que permita configurar la dimensión dinámico-política del conflicto, sin dejar de lado las dimensiones latentes (Ninyoles 1975). Es decir, las decisiones en vertical deben quedar en el pasado, pues la aplicación de la política lingüística afecta a una comunidad completa de hablantes.

1.2 Planificación lingüística

«(...) las mejores decisiones de hoy pueden resultar las peores decisiones para problemas surgidos poco tiempo después y debe mantenerse abierta a toda costa una evolución futura capaz de responder a los nuevos cambios» (Ninyoles 1975: 145).

La planificación lingüística consiste en «(...) un cuerpo de ideas, leyes y regularizaciones, reglas de cambio, creencias y prácticas con la intención de cambiar una situación o de evitar algún cambio» (Kaplan y Baldauf 1997: 3). Son los niveles de acción lo que diferencian la política de la planificación lingüística. El nivel macro se refiere a la política lingüística y el nivel micro a la planificación (Baldauf 2006).

Las políticas lingüísticas se formulan de acuerdo a los intereses de cada país, gobierno, territorio; así pueden ser políticas de «(...) promoción, imposición, destrucción, tolerancia y resguardo» (Le Grand 2003 citado por Mackey 2006: 49). No hay que perder de vista, sin embargo, que las consecuencias de las políticas lingüísticas también pueden ser diversas y muchas veces pueden no coincidir con las metas deseadas⁵.

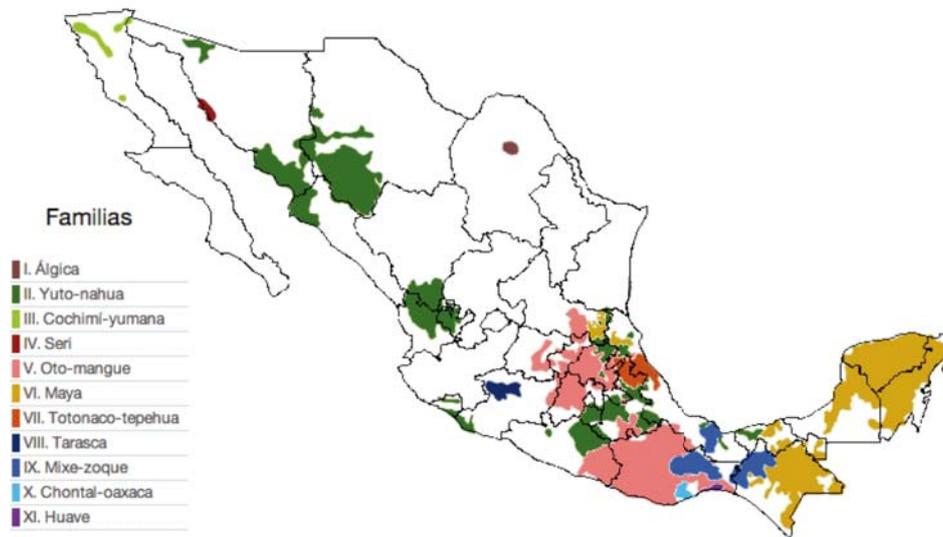
1.3 México Diverso

México es un país diverso cultural y lingüísticamente. Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI 2008), actualmente existen 68 agrupaciones lingüísticas⁶ pertenecientes a 11 familias (ver mapa 1). Las poblaciones indígenas cuentan por lo general con menos de 500 habitantes de los cuales en promedio el 30% habita en las ciudades (Embriz 2010).

⁵ Como literatura recomendada respecto a políticas lingüísticas implementadas pueden consultarse: Catalunya, Boix i Fuster (1998), Skerrett (2007), Gimeno Ugalde (2010); para el País Vasco, Garabide (2010), Azkarate (2005), Patxi Baztarrika (2005) y para el caso de Sudáfrica, Junyent (1986), Brook Napier (2006).

⁶ Una agrupación lingüística es el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena (...) y que se encuentra confirmada por conjuntos de una o más variantes lingüísticas (INALI 2008: 37).

Mapa 1 : Mapa de las Familias lingüísticas en México



(INALI o. cit.).

Pese a la diversidad que agrupa 364 variantes lingüísticas, históricamente las políticas implementadas en el país han ido orientadas más bien hacia una homogeneización cultural y lingüística.

Recientemente durante el siglo XX como en los primeros años del siglo XXI se han firmado acuerdos y leyes en pro de la diversidad mexicana. En 1992 fueron reconocidos los derechos individuales y colectivos de los pueblos incluidos sus derechos culturales y lingüísticos «(...) [los cuales fueron] ratificados y ampliados en 2001 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en las Constituciones de los estados de la República» (Embriz o. cit.:193), pero las acciones llevadas a cabo no han sido suficientes para reflejar, respetar y promover el mosaico diverso y complejo que comprenden las culturas mexicanas.

1.3.1 De la alfabetización a la educación bilingüe

En el siglo XIX se promovió la escritura de las lenguas indígenas con finalidades distintas a la escritura del español. Se propuso como una tarea de rescate histórico que diera fe de la diversidad cultural del país mientras que el castellano fue adquiriendo cada vez más espacios y convirtiéndose en la lengua de uso común vinculada estrechamente con la modernidad (Cifuentes 1994):

La reivindicación de un español nacional promovió, con gran fuerza, el conocimiento de los usos regionales y el estudio de los escritores mexicanos. Los intelectuales del siglo XIX, incluidos aquí de manera especial los historiadores, los filólogos y los literatos, se dieron a la tarea de legitimar la variedad dialectal del centro del país, transformándola en lengua nacional (Cifuentes o. cit.: 282).

Durante el siglo XX continuó la idea de integración nacional y la alfabetización de la población indígena se llevó a cabo mediante una política asimilacionista. El objetivo principal era integrar al indígena en la sociedad nacional a base de métodos directos, el México independiente consideraba que la alfabetización de los indígenas disminuiría los contrastes sociales (Briceño 2008). En este tenor, en 1912 se crearon las escuelas rudimentarias, manteniendo la idea de uniformidad cultural, en donde ni la diversidad cultural ni la diversidad lingüística fueron tomadas en cuenta. En palabras de Manzanilla Dorantes (2004):

el maya no fue visto como maya, fue invisible se le reconoció como trabajador (...) hubo la necesidad de enseñarle a escribir, adquirir conciencia de proletario y conocer las leyes que rigen a la sociedad y la naturaleza (...) [esto] le permitiría salir del atraso y la ignorancia en la que se encontraba (Manzanilla Dorantes o. cit.: 155).

Posteriormente, en 1939, durante la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas reunidos para definir la política del habla en México, considerando la importancia de las lenguas indígenas se resolvió que el método directo de enseñanza del castellano como lengua nacional no permitía el bilingüismo. A raíz de tal resolución se creó el Consejo de Lenguas Indígenas en el que se planteó enseñar a

leer y escribir en la propia lengua indígena. Posteriormente, se fundó en 1951 el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) por medio del cual se promovió la educación bilingüe y el desarrollo de la Comunidad (Heath 1986 en Cifuentes 1994).

En todo este período, los maestros rurales, formados en el método de castellanización directa, se oponían a la educación bilingüe. Al mismo tiempo los promotores bilingües, no estaban adecuadamente formados, algunos no conocían la lengua de la región y muchos mantenían actitudes ambivalentes respecto del método. La mayoría de las escuelas rurales siguieron usando el método directo (Schmelkes et al. 2009: 256).

En 1963 se celebró la Sexta Asamblea Nacional de Educación y se aprobó como parte de la política educativa nacional la utilización de métodos bilingües (Nahmad 1978); en 1964, la Secretaría de Educación Pública (SEP) constituyó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (SNPCMB) del país. Ese mismo año se puso en marcha en Yucatán el Primer Centro Coordinador Indigenista (CCI), que llegó a sumar tres centros para el año 1978, año en el que también se instituyó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP —en Quintana Roo esta dirección se estableció oficialmente en 1972 (Sánchez Arroba 2009)—, y se replanteó la educación como una educación «Indígena, Bilingüe y Bicultural», donde lo bilingüe se definió como la «(...) enseñanza de la lectura, escritura, y estructura lingüística y gramatical de las lenguas indígenas» (Canté Canul y Kuh 2008: 231). También se aceptó la enseñanza y el desarrollo de las lenguas vernáculas, tanto en los lugares donde aún se hablaban como en aquellos donde se habían perdido.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se creó en 1978 como un intento de profesionalizar el magisterio en México. En 1980 la CREFAL y la UNESCO junto con el Instituto Indigenista Interamericano firmaron la declaración de Pátzcuaro, en la cual entre otras se encuentra la resolución siguiente:

Que las etnias de América, al igual que las del mundo, tienen el derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los Estados están obligados a reconocer este derecho, dictando las reformas legislativas tendientes a la oficialización de dichas lenguas (Desmet 2006: 481).

Pero no fue hasta 1990 cuando se instauraron la licenciatura en *Educación preescolar* y la licenciatura en *Educación primaria* dirigidas a los docentes del medio indígena (Canté Canul y Kuh, o. cit.). Cabe aclarar que si bien la UPN constituye un aporte para la educación, no cubre vacíos tales como la falta de docentes preparados para el nivel universitario. Lo anterior ha resultado en la contratación de docentes poco preparados y poco sensibilizados respecto a la problemática lingüística del país, y este es el punto más importante. Es decir, que si bien en algunos casos se ha logrado cubrir la cantidad de docentes requeridos por institución, la cuestión relativa a la sensibilización lingüística está aún por resolver. Es necesario que los docentes motiven a los hablantes a usar su lengua, hace falta que promuevan su transmisión, que la transmitan. Son muchos los casos conocidos de profesores (procedentes de Guatemala, México, Ecuador o Bolivia) (Garabide 2011⁷) que prefieren el español incluso cuando se trata de enseñar la lecto-escritura de su propia lengua, y en otras ocasiones se olvidan de que en las aulas se reúnen tanto nativo-hablantes y bilingües pasivos con necesidades y competencias lingüísticas diversas. La política educativa se ha centrado en resolver la carencia de maestros⁸, pero la tarea debe ser sensibilizar al cuerpo docente con el que se cuenta.

⁷ Durante el Curso Experto en Desarrollo de Lenguas e Identidades, llevado a cabo en el País Vasco, algunos profesores que han trabajado en la enseñanza y promoción de sus lenguas y sus culturas reconocieron haber hecho esa labor, durante muchos años, en lengua castellana, y entre las razones mencionaron la falta de materiales y la costumbre de conducirse en castellano y no en lengua indígena. Cabe anotar que al debatir el tema, todos estuvieron convencidos de que ésta no era la mejor forma de actuar, y se propusieron promover el uso de la lengua indígena hablándola.

⁸ Y esto en muy poca medida, pues existen a la fecha numerosos casos de docentes hablantes de lengua indígena que imparten cursos en regiones donde la lengua indígena es distinta a la que ellos hablan. Pero el hecho de que hablen una lengua distinta a la de su sitio de trabajo no es tan grave como el no estar sensibilizados sobre la importancia de usar las lenguas indígenas (minorizadas).

De forma paralela se debe lograr que los estudiantes hablantes de lenguas indígenas piensen y exterioricen sus ideas y sus conclusiones académicas en su lengua indígena.

1.3.2 El Tratado de Libre Comercio y la educación

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Previo a la firma se realizó un diagnóstico para determinar la causa de la ineficiencia y la escasa productividad educativas, los resultados arrojaron que el problema se debía «(...) a la masificación de la matrícula y [a] los ineficientes esquemas de operación administrativas altamente centralizados» (López y Flores 2006: 3). Dicho problema se «solucionó» mediante la «democratización de la educación», es decir, mediante la descentralización del sistema, así los servicios de educación indígena pasaron a ser responsabilidad de los gobiernos estatales (De Gortari Krauss 1997).

Más tarde, en 1994, México firmó el Tratado de Libre Comercio. Dicho tratado firmado entre los países de América Latina, EE.UU. y Canadá acentuó la situación de desigualdad tanto en el interior de los países latinoamericanos como entre los países miembros. Esta desigualdad se vio reflejada en las instituciones educativas. Cabe apuntar que si la economía mexicana estaba ya mermada antes de la firma del tratado, —«(...) de 1982 a 1987 el sistema educativo mexicano perdió la tercera parte del financiamiento real y los salarios de los docentes se mermaron de un 50% a un 60%» (Noriega citado por López y Flores 2006: 9) — la firma fue el golpe de gracia respecto a la situación educativa:

Con el discurso de la calidad educativa la escuela pública queda desmeritada por los resultados de las evaluaciones realizadas a sus alumnos, su presupuesto queda disminuido al individualizar el financiamiento para la educación y trasladarse al

sector privado. La escuela pública queda instalada en la precariedad financiera, pedagógica y cognitiva, de tal manera que pierde cualquier posibilidad de ser instancia de movilidad social (López y Flores 2006: 9).

Los resultados de las evaluaciones hechas en 2009 mediante la prueba PISA, si bien evidenciaron un avance respecto a la evaluación anterior de 2003 (ver tabla 1), también mostraron que los estudiantes mexicanos seguían estando en gran desventaja para resolver situaciones de la vida real. Es decir, según dichos parámetros, no se estaba consiguiendo el desarrollo de competencias relevantes para la vida en las sociedades actuales (PISA 2009).

Tabla 1: Puntajes de México en la Prueba PISA⁹

COMPETENCIAS	2000	2003	2006	2009	META
MATEMÁTICAS	387	385	406	419	435
CIENCIAS	422	405	410	416	-
LECTURA	422	400	410	425	435

(PISA o. cit).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) puso especial énfasis en mejorar principalmente la habilidad lectora pero, como apuntan López y Flores (o. cit.), en las evaluaciones de calidad educativa se han ignorado las diferencias socioeconómicas y culturales entre países desarrollados y no desarrollados. También se han dejado de lado las diferencias entre hablantes de lenguas indígenas y entre estos y los hablantes exclusivos de castellano, pues no hay que olvidar que las mediciones se realizan en esta última lengua.

⁹ «En PISA 2003, México obtuvo en promedio 385 puntos en la competencia matemática situándolo en el nivel 1, en 2009 obtuvo 419 puntos, aunque avanzó 34 puntos lo sitúa aún en la frontera del nivel 1. Esto nos indica que existe una gran proporción de estudiantes (51% según datos de la OCDE), que sólo son capaces de contestar los reactivos [las preguntas] que impliquen contextos familiares, preguntas claramente definidas y resolver instrucciones directas en situaciones explícitas, llevar a cabo acciones que sean obvias; situación que no es muy diferente en ciencias y en lectura» (http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html a 18 de mayo de 2013).

1.3.3 La firma del Convenio 169 de la OIT

Casi de forma paralela a la firma del Tratado de libre comercio, México firmó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo que observó que los derechos humanos fundamentales no se respetaban en los pueblos indígenas en donde a menudo las leyes, valores y costumbres locales habían sido ignorados. Se encontró que los países de «(...) América Latina presentan, hoy en día, los peores indicadores socioeconómicos y laborales y la discriminación laboral por origen étnico o racial agrava las brechas de ingreso de manera radical» (OIT 2007: 6). El convenio 169 propone conceptos relativos al reconocimiento y a la participación de dichos pueblos. A continuación anotaré algunos de los artículos de dicho convenio correspondientes sobre todo a la educación:

Artículo 26

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

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

...

Artículo 28

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

(OIT o. cit.: 44-46, el subrayado es mío).

Hay dos aspectos que son sobresalientes en los artículos anteriores: el derecho de igualdad educativa entre los pueblos y la sociedad nacional en la que se encuentren, y el respeto a sus prácticas socioculturales. Sin embargo, hoy día, aun con el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas estatales, quedan rastros de la historia contrarios a ese espíritu, a saber: «El carácter y los ideales de las escuelas, la ideología administrativa y los valores comunitarios crean circunstancias locales que pueden dificultar la instauración continua de la Schools Act and the Language Policy» (Brook Napier 2006: 330). En este sentido, Brook Napier lanza la siguiente pregunta: «¿Cómo podrá lograrse la verdadera igualdad lingüística por medio de la reconciliación de TODOS los derechos lingüísticos (...) con realidades locales de recursos en competencia y necesidades en conflicto?» (ib.: 337). Una pregunta difícil de contestar, sin duda, pero que debe ser tomada en cuenta en el momento de diseñar políticas en pro de nuestras lenguas y culturas. La idea aquí es hallar canales que lleven hacia estrategias que permitan una respuesta cada vez más acertada.

1.3.4 De las últimas estrategias llevadas a cabo

Teniendo como antecedente el convenio 169 de la OIT, en México se firma en 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos cuyo objetivo general es «(...) regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas» (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2003a). El énfasis es sobre todo el reconocimiento y valoración de las lenguas autóctonas. En ese mismo año (2003), se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que tiene como objetivos el fortalecimiento, la preservación y el

desarrollo de las lenguas indígenas así como la asesoría a los tres órdenes de gobierno con el fin de articular las políticas públicas requeridas en la materia, promoviendo el ejercicio de los derechos lingüísticos y el desarrollo de las lenguas indígenas (INALI 2003).

En este marco tan favorable a la educación de los pueblos y al uso de las lenguas originarias se fundan en México las universidades interculturales¹⁰. Universidades que si bien no son exclusivamente para indígenas lo son preferentemente para ellos dada su ubicación en regiones densamente indígenas (Schmelkes 2008).

Las universidades interculturales fueron creadas para ampliar la oferta educativa en zonas y regiones poco atendidas. Se procuraba así satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país (Schmelkes o. cit.).

Cabe apuntar aquí que el modelo de las universidades interculturales articula tres ejes: la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades. Para el modelo son relevantes sobre todo las investigaciones acerca de las lenguas y las culturas locales (Schmelkes o. cit.). Sin embargo, y tal vez por encontrarse en un momento de consolidación, hasta la fecha no existe una universidad donde la lengua originaria funcione como medio de comunicación¹¹ entre sus hablantes.

¹⁰ Las universidades interculturales fueron impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La Coordinación General fue creada en 2001 al plantearse dos nuevos objetivos como parte de la política educativa: 1) «ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos (...) 2) y, ofrecer una educación intercultural a todos los alumnos del sistema educativo. La creación de las Universidades Interculturales responde sobre todo al primer objetivo» (Schmelkes s/f: 3).

¹¹ Cabe anotar que los casos en los que se emplea la lengua indígena (que son mínimos respecto al uso del español o castellano) resultan siempre para comunicar cuestiones triviales o comunes, no así para hacer disertaciones sobre algún tema académico particular.

1.3.5 La Universidad Intercultural

Las universidades interculturales tienen como misión:

promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (...) favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo (Casillas Muñoz 2006: 145. El subrayado es mío).

Hay dos puntos que me parece fundamental rescatar del párrafo anterior. El primero es que aboga por un trabajo en pro del pueblo —pero no debemos ni restringir ni confundir trabajar en pro del pueblo con trabajar en el pueblo, sino para el pueblo y en la medida de lo posible con él—. Y el segundo, que la labor de revitalizar las lenguas no implica trabajarlas como medios de comunicación del pasado sino, y como se anota arriba, apuntar hacia un desarrollo científico en el contexto del mundo contemporáneo.

El mundo contemporáneo, globalizado (globalizante), requiere ciudadanos dotados con herramientas que les garanticen oportunidades en el ámbito profesional. Para cubrir las habilidades mínimas indispensables las universidades interculturales contemplan el cuadro de *formación básica* concebido para potenciar las habilidades del estudiante, es decir, diseñado para fortalecer su proceso formativo. Para el caso me interesa destacar las actividades académicas relacionadas con la competencia lingüística:

- a) **Taller de expresión y comunicación en lengua indígena.** Promoverá, en esta primera etapa un proceso de valoración de los beneficios del manejo de las lenguas de las comunidades próximas, en su forma oral y escrita y en diferentes formas de comunicación (...) con el fin de inducir un proceso de práctica constante para la revitalización y consolidación de las mismas.

- b) **Taller de lectura crítica y redacción de textos en español.** A pesar de que la lectura ha sido el recurso didáctico más utilizado en el proceso educativo, la capacidad de comprensión integral y de reflexión crítica sobre lo leído no son atributos entre los jóvenes que aspiran a cursar el nivel de educación superior (...) los hablantes de las lenguas indígenas han enfrentado una serie de dificultades y situaciones de desventaja en el dominio de este idioma, puesto que la estructura de sus lenguas difiere en concepciones, fonéticas, gramática, sintaxis, etcétera. Por esta razón, es importante promover una mayor seguridad del estudiante en el manejo y dominio del idioma español, con el fin de estimular la inquietud de búsqueda del sentido y significado de la lectura en esta lengua en su vida cotidiana, en su formación profesional y en relación con su compromiso de transformación del entorno.
- c) **Taller de idioma extranjero.** Se introducirá la enseñanza de la lengua inglesa, en esta etapa, como lenguaje instrumental y herramienta esencial para comprender y dominar el manejo de las tecnologías modernas de comunicación y para facilitar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta difundidos a nivel mundial, o bien, para dominar procesos de comunicación propios de las carreras que así lo demanden. (Casillas Muñoz o. cit.: 173-176. El subrayado es mío)

Cada una de las tres lenguas que se incluyen en la formación básica - la lengua indígena, el español y el inglés- tienen un fin u objetivo específico: para la primera se habla del valor y la revitalización; para la segunda se destaca la formación profesional y el compromiso de transformación del entorno; por último, el acercamiento a las tecnologías modernas es la función atribuida al inglés. En el capítulo III veremos cómo estos objetivos no sólo no están siendo alcanzados, sino que su interpretación e implementación coloca a los estudiantes indígenas lejos de la competitividad académica y no les provee herramientas efectivas para lograr la misión que la universidad intercultural plantea.

1.3.5.1 Perfil del cuerpo docente y del estudiantado

El «modelo educativo» (Casillas Muñoz 2006) apunta que la contratación de docentes se basará en su experiencia de acuerdo a «(...) la naturaleza de los planes y programas de estudio y a los programas de investigación en los que participarán y en correspondencia con las necesidades expresadas por la comunidades» (o. cit.: 231). Asimismo entre sus atributos deben tener una «•sólida formación académica •creatividad para diseñar las estrategias que propicien en los estudiantes el

aprendizaje, la investigación y la difusión y de vinculación con la comunidad, [deben contar también con] •vocación y motivación hacia las actividades académicas» (ib.: 232).

Por su parte los estudiantes se comprometen a «•Asumir una posición activa frente al estudio y el desarrollo de los proyectos y trabajos requeridos •Disposición para el manejo y práctica de una lengua originaria»(ib.: 239), de igual forma los estudiantes deben contar con «asesoramiento de carácter académico de parte de sus profesores (...) [y] libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario» (ib.).

1.3.6 Avances, pero no garantías

En este capítulo observamos que las políticas lingüísticas llevadas a cabo en México en pro del bilingüismo primero y de la intercultural después, han resultado en la creación de espacios para el aprendizaje y «uso» de las lenguas indígenas, pero aun se está muy lejos de una continuidad y vitalidad lingüística indígenas. Cabe repensar las estrategias que estamos implementado y sobre todo poner atención en los resultados que estamos obteniendo, así como buscar nuevas estrategias para el mantenimiento y uso de nuestras lenguas. En ese sentido, en el capítulo III describiré el modelo universitario intercultural y desarrollaré los resultados del diagnóstico en busca de las razones del escaso uso del maya en la UIMQRoo y de estrategias para revertir dicha situación.

Capítulo II

Marco Teórico-metodológico

2.0 Resumen

En este capítulo expongo los conceptos en torno a los cuales se desarrolla la investigación: actitudes e ideologías lingüísticas. También explico el modelo de investigación abordado y el porqué de este, asimismo expongo la metodología de investigación llevada a cabo y las herramientas empleadas para la obtención de los datos, tales como la entrevista, la encuesta y las historias escolares. Todo lo cual resulta importante en el momento de presentar los resultados, ya que la forma de obtener la información es al mismo tiempo una forma de intervenir en la realidad.

2.1 Actitudes e ideologías

En lo que respecta al estudio de las actitudes han existido primordialmente dos aproximaciones a su estudio: la teoría mentalista, que alude al estado mental y neuronal de percepción, y la teoría conductista (Fasold 1984, Tornero 1991).

El enfoque conductista permite la observación directa, ya que las actitudes no son introspectivas «(...) los conductistas definen la actitud simplemente como una respuesta conductual (...) su definición de actitud se refiere a la manera en cómo actúa el individuo sin presuponer un estado o componente mediador interno» (Silje 2009: 7). Para los mentalistas, en cambio, las actitudes tienen tres componentes: el cognoscitivo, que se relaciona de manera directa con el conocimiento que se tenga del objeto al que se refiere; el afectivo, que se refiere a las emociones positivas o negativas que evoca el objeto en cuestión, y el conativo, que resulta en las características del comportamiento que una persona adopta de acuerdo a sus actitudes (Silje 2009).

«Las actitudes son, en grado sumo, construcciones sociales, es decir, no son inherentes a la persona, sino que se desarrollan como parte del proceso de socialización. Eso significa que el individuo normalmente adoptará las actitudes prevalentes en la comunidad en la que vive» (o. cit: 7).

Así, el cambio de residencia o de grupos de interacción, o un nuevo contexto como la universidad, pueden contribuir a un cambio de actitud. Ryan *et al.* (1988) y Baker (1992) señalan que las actitudes pueden tener motivaciones integradoras o bien instrumentales, la motivación integradora, alude al sentido de pertenencia a un grupo o comunidad, mientras que la motivación instrumental está ligada al estatus.

La funcionalidad y la actitud que se tenga hacia una lengua son fundamentales para la vitalidad lingüística (Podestá 1995). En el contexto universitario, pese al discurso intercultural que propone una igualdad entre el español y la lengua indígena, predomina la comunicación en español.

El concepto de las actitudes se articula de forma directa con el concepto de las ideologías. Para el caso entenderemos por ideologías: «(...) un cuerpo de ideas recibidas, de representaciones del mundo, de sistemas de ideas más o menos coherentes, de principios cargados de valor que orientan la acción y regulan las relaciones entre los individuos y los grupos. Las ideologías no son estáticas (...) se transforman, pierden su significado y vuelven a nacer» (Martel 2006: 136). Esta idea es expresada por van Dijk de la siguiente forma: «(...) las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros (van Dijk 2003: 14), al respecto también dice:

las ideologías no son socioculturales, y no debe darse por supuesto que todo el mundo las acepta. Por el contrario, como en el caso de las actitudes, las ideologías suelen generar diferencias de opinión, conflictos y luchas. De hecho, el mismo «grupo ideológico» se define precisamente porque sus miembros comparten más o menos la misma ideología (van Dijk o. cit.: 23).

El cómo se expresa una idea no sólo identifica al individuo como miembro de un grupo sino que puede llevar a diferencias de opinión entre individuos y grupos (o.

cit.). Las diferencias de opinión y los conflictos, tanto entre profesores como entre profesores y alumnos, son evidentes en las intervenciones de los alumnos y docentes entrevistados.

Es decir, si bien las ideologías establecen las prácticas sociales de sus miembros, son también construcciones individuales en el sentido de que se forman a partir de las vivencias personales en contextos particulares y cambiantes (Mena 1999).

[las ideologías] se originan, se usan y se reproducen como parte inherente a la vida social y se relacionan con los grupos y movimientos sociales con poder, dominio y conflictos (van Dijk o. cit.: 51).

De esta última noción me surgió la idea de abordar las historias escolares de los alumnos considerándola como elemento relevante en la conformación de sus actitudes e ideologías. En ellas los alumnos describen por un lado las ideologías de sus profesores y por el otro dejan ver la situación que los ha llevado a formar sus propias ideologías como mayahablantes, las cuales no han experimentado muchos cambios desde su primera práctica escolar.

2.2 Análisis del discurso

De las tres dimensiones de la ideología - la social, la cognitiva y la discursiva (van Dijk 2003)-, es la discursiva la que nos acerca a la situación sociolingüística y nos permite adentrarnos tanto en el aspecto social como en el cognitivo, en cuanto que la ideología es una creencia compartida que manifiesta los procesos mentales de quien se expresa.

Dado que el discurso «(...) juega un papel fundamental en la expresión y reproducción diarias de las ideologías» (ib.: 11), el análisis del discurso es en este trabajo el método que usé para determinar el tipo de ideologías predominantes en la

universidad y la repercusión que éstas están teniendo en los procesos de revitalización de la lengua maya particularmente en su uso. «(...) las ideologías se adquieren básicamente a través del discurso (...). Más que cualquier otra institución, la escuela y los medios de comunicación llevan a cabo este rol» (ib.: 46).

El discurso se entiende aquí, apoyándome en Howard (2007), no sólo como el lenguaje en uso, sino como un mensaje con información acerca de la ideología social, política y cultural del hablante.

En este estudio el análisis del discurso de mayahablantes y no mayahablantes proporciona un material indispensable para revelar las actitudes y las ideologías de profesores y alumnos en un contexto específico como la universidad.

Las ideologías pueden manifestarse en el discurso de forma explícita o implícita y verse reflejadas en la entonación, la duda o un pronombre (van Dijk o. cit.). En las entrevistas fueron el uso de pronombres, adjetivos y la negación en el discurso los rasgos que me ayudaron a determinar las ideologías de los participantes.

2.3 Investigación-acción

La investigación-acción¹² es una forma de investigación que ha sido abordada en los estudios de psicología, sociología, antropología, artes, ciencias económicas y de la educación, entre otras (Goyette 1988). La investigación puede ser entendida como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (Elliot 1993 citado por Latorre 2004: 23). La finalidad de la investigación-acción es ante todo discutir las prácticas sociales y los valores que las constituyen con el objetivo de explicarlos (Latorre 2004).

¹² En antropología también es denominada como ‘trabajo de autoría’, ‘interaprendizaje’ y ‘evocación’. (Fuentes que pueden ser consultadas: Bertely 2010, Gasché 2005, Podestá 2004).

En antropología se plantea la necesidad de que el investigador funcione como un mediador cultural, es decir, se persigue el desarrollo de intercambios recíprocos, puesto que al contar con ellos se accede a otra fuente de información, se obtiene información de primera mano, y se adquieren nuevos elementos de análisis para profundizar sobre las formas de pensar, ser y sentir. «Se hace necesaria una nueva actitud científica basada en el interaprendizaje entre nativos y no nativos¹³» (Podestá 2007: 992). La investigación-acción tiene como eje central la concienciación, la participación y la transformación de la realidad (Barabtarlo 1995, Podestá 2004).

En el ámbito educativo, la investigación-acción es un método en el que el concepto de educación cambia y los sujetos que intervienen en ella también sufren alteraciones:

La concepción de educación radica ahora en una visión diferente del mundo, en donde el profesor ya no es el que domina, el que tiene la obligación de saberlo todo, ya no será el poseedor de la verdad, sino que ahora la situación educativa se torna en una situación democrática, en donde se toma en cuenta al alumno como sujeto de estudio, no como objeto (Flores s/f: 2).

Un primer modelo de investigación-acción, del que se han hecho algunas modificaciones, es el modelo Lewin. Lewin, en su intento de articular un tipo de investigación que fuera relevante para la realidad social, estableció un proceso disciplinario de acción (Boggino y Rosekrans 2007: 27):

- 1.- Clarificar ideas y diagnosticar una situación problemática para la práctica;
- 2.- Formular estrategias de acción para resolver el problema;
- 3.- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción;
- 4.- Nueva aclaración de la situación problemática.

¹³ En el caso presente la interacción se produce entre nativos.

Susman y Evered (1978 citados por Goyette 1988), retomando el modelo Lewin, propusieron cinco fases para realizar una investigación-acción: diagnóstico, acción, planificación, evaluación y aprendizaje específico.

Es importante mencionar que la investigación-acción es cíclica, una «“espiral autorreflexiva”, que se inicia en una situación o problema práctico (...) con la finalidad de mejorar dicha situación (...) a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo» (Latorre 2004: 39), la espiral puede comprender un sólo ciclo, pero en la mayoría de los casos comprende varios.

En esta investigación, el diagnóstico, al mismo tiempo que resulta una herramienta que permite conocer el contexto sociolingüístico de la universidad, proporciona elementos para nuevas propuestas de trabajo, entre ellas el uso del maya en las clases, estrategia materializada aquí en un curso-taller impartido completamente en maya (que a su vez resulta una experiencia con elementos que pueden ser aprovechados para una nueva propuesta).

La entrevista, el análisis del discurso y el diario personal, así como sesiones de clase y las conversaciones informales, son algunos de los instrumentos que permiten obtener información (Latorre o. cit.). En una investigación-acción las entrevistas son una herramienta de modalidad crítica ya que por medio de ellas se puede generar la discusión sobre el tema.

En este trabajo los instrumentos de investigación abordados son el cuestionario, la entrevista, la observación participante, la historia escolar y el grupo focal (curso-taller). El método se ha inscrito en el marco del análisis del discurso.

En el entendido de que la acción humana es un continuo conformado por creencias y por la situación particular siempre compleja en la cual se inicia la acción (Goyette 1988), la investigación-acción busca ante todo comprender la acción y sus

principios: «(...) las ideologías y los valores, como factores culturales, **pueden** ser considerados como factores dominantes del cambio social (...) [otros factores son] los factores demográfico, tecnológico y económico» (Rocher 1968 citado por Goyette 1988:12).

En este sentido, la investigación-acción parte de «(...) un enfoque psico-social donde el análisis, la interpretación y la reflexión se fundan en la tríada sujeto-contexto-objeto. Es un enfoque que ubica como centro el rol de las variables sociales en el mecanismo de estructuración del sujeto, de los mecanismos de interpretación y de la propia construcción de conocimientos» (Boggino y Rosekrans 2007: 64-65). De tal manera que el problema se aborda como parte de una complejidad de circunstancias y no como un problema aislado.

2.3.1 Encuesta

Durante los meses de marzo y abril de 2011 realicé un diagnóstico sociolingüístico en la UIMQRoo. El diagnóstico consistió en la aplicación de un cuestionario de 67 preguntas presentadas en dos versiones, en maya y en español, de tal manera que el estudiante podía elegir libremente cualquiera de las dos. El cuestionario se aplicó a 17 grupos de un total de 20 que conformaban la planta universitaria. Las secciones de la encuesta comprendían datos generales, actitudes lingüísticas, uso de la lengua y aprovechamiento lingüístico actual.

Los datos de los cuestionarios fueron analizados mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). De dicho análisis obtuve información cuantitativa del panorama lingüístico de la universidad. Sin embargo, y como ya ha sido declarado anteriormente, en este estudio el énfasis recae

sobre el análisis – mediante análisis del discurso- de las respuestas a las entrevistas, tanto de los docentes como de los alumnos.

2.3.2 Entrevistas¹⁴

De manera paralela a la recopilación de datos por medio del cuestionario y con la finalidad de obtener información de orden cualitativo, realicé entrevistas a dos grupos de estudiantes por aula: bilingües y monolingües en español. Los grupos los formé a partir de las respuestas que obtuve en la sección correspondiente a la actitud lingüística. Se tuvo especial cuidado en dos aspectos: por una parte, en que los grupos estuvieran conformados tanto por jóvenes que consideraban factible discutir ideas de otras asignaturas en maya como por quienes lo consideraban inviable; por otra, en incluir estudiantes que destacaban la utilidad del maya en su profesión así como aquéllos que no consideraban necesaria la lengua. Lo anterior ocasionó pequeños debates dentro del grupo de entrevistados lo cual me permitió conocer distintos puntos de vista respecto a la importancia o no del uso del maya y a la viabilidad o no de asistir a clases de maya en grupos cuyos integrantes tenían un dominio heterogéneo de la lengua.

Un segundo grupo de entrevistados estuvo integrado por los maestros encargados de la enseñanza del maya, maestros normalistas y/o de educación indígena cuya experiencia previa, en la mayoría de los casos, había consistido en la impartición de clases en áreas distintas a la enseñanza del maya.

Finalmente un tercer grupo de entrevistados lo conformaron los profesores que no impartían la asignatura de maya, profesores que pronunciaban clases en las

¹⁴ La entrevista es una herramienta metodológica empleada al investigar las actitudes lingüísticas, algunas de sus ventajas son: permiten el análisis de más variables, se pueden reducir o acomodar de acuerdo a ciertos parámetros, y al quedar registradas se puede hacer un análisis más exhaustivo de las respuestas (Hernández Campoy y Almeida 2005 citados por González Martínez 2008).

distintas licenciaturas. La reunión con cada uno de ellos pretendió conocer sus experiencias e impresiones respecto al uso del maya en la universidad, entre otras cuestiones.

2.3.3 El curso-taller

En busca de un espacio para el debate y de alternativas que permitieran mayor comunicación y aprovechando el espacio de las materias optativas en el curriculum impartí el curso taller «Políticas lingüísticas y culturales».

La duración del curso-taller fue de 48 horas lectivas, con clases dos veces por semana, dirigidas a dos grupos de estudiantes. Mis intervenciones fueron siempre en maya, pero ellos tenían la libertad de usar tanto maya como español. Lo cierto también es que un segundo elemento motivador para el uso del maya —considerando mis intervenciones como el primero— fue que en el programa del curso establecí que sus participaciones en maya o su participación progresiva en dicha lengua garantizaría un porcentaje de su calificación total.

La investigación-acción permite un ejercicio de reflexión permanente y de socialización recreada con el grupo de un grado tal que los partícipes comprenden el motivo del proyecto e incluso en algunos casos se apoderan de él (Barabtarlo 1995). La implementación del curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales”, enfocado como una investigación participativa, permitió una integración y clima de confianza en ambos grupos que culminó en la exteriorización de opiniones e inquietudes.

Durante la implementación del curso-taller fueron apareciendo otros elementos que obstaculizaron la comunicación en maya en la Universidad, distintos a los encontrados en el diagnóstico.

2.3.4 Historias escolares

La historia escolar fue otro instrumento empleado durante el desarrollo del taller; y si bien los educandos contaban con un guión de ayuda, el contenido fue desarrollado de acuerdo con sus experiencias y motivaciones. La etapa de la que se ofrecieron más detalles fue la correspondiente a su educación primaria. La educación secundaria, preparatoria y universitaria fue tratada, en la mayoría de los casos, con poco detenimiento.

2.3.5 Observación participante

Además de impartir el curso-taller, realicé observación participante desde 2009 en las distintas áreas que comprenden la universidad, tales como la biblioteca, la cafetería, los pasillos, los cubículos de los docentes y el auditorio (en este espacio la observación tuvo lugar en el transcurso de las distintas actividades realizadas, fueran éstas programadas en lengua maya o no - seminarios, conferencias, mesas de debate etc.-). También pude participar en distintas actividades llevadas a cabo en la universidad por alumnos del octavo semestre de la licenciatura de *Lengua y cultura*, así como por el coordinador del área de educación intercultural, tales como el concurso de chistes y poesía en lengua materna y el maratón de baile, entre otros.

2.4 Procesamiento de los datos

Previamente al análisis de los datos clasifiqué los temas tratados tanto en la encuesta como en la entrevista (alumnos y docentes). Seguidamente seleccioné los fragmentos de las entrevistas que debían someterse al análisis. Por último, definí el contenido de los capítulos de acuerdo con los temas establecidos.

2.5 Ponderaciones para la clasificación y selección de los textos

Para seleccionar los fragmentos de texto —del total de 20 entrevistas grupales con alumnos del segundo al octavo semestre, y 19 entrevistas individuales realizadas a los docentes tanto mayahablantes como no mayahablantes— analizados en este documento utilicé los siguientes criterios:

- a) Que la explicación versara sobre alguno de los temas que abordé en las entrevistas;
- b) Que la evidencia fuera representativa de un grupo de personas definido en el diseño de la investigación. En el caso de los alumnos, podría ser mayahablante, bilingüe pasivo¹⁵ maya/español, o monolingüe en español; y en el caso de los docentes, podría ser maestro de maya o docente de otras disciplinas.

2.6 Lengua que se empleó durante la investigación

Las entrevistas las realicé tanto en maya como en español: cuando se trataba de mayahablantes y/o bilingües pasivos usé el maya aunque no siempre la respuesta fue ofrecida en la misma lengua. Con esta intervención pretendía desde un primer momento conocer las actitudes de los hablantes. El resultado fue que en ocasiones los mayahablantes me contestaron en español, y que los bilingües pasivos algunas veces fueron activos: emplearon el maya para responder a mis preguntas. Mostrando así los primeros una actitud de pasividad, al menos en un primer momento, y los segundos la disposición a emplear el maya para responderme (o, cuando menos, la inhibición a solicitarme que cambiara al español).

¹⁵ En este texto el término bilingüe pasivo debe entenderse como la persona que pudiendo comunicarse en dos lenguas, y teniendo la oportunidad de hacerlo prefiere comunicarse sólo en una de ellas. Las razones de su preferencia pueden ser variadas, tales como la falta de motivación o el acallamiento. (Ver capítulo IV).

Dado que mi interés era conocer las actitudes de los alumnos y de los docentes en general, y no sólo las de los mayahablantes, me entrevisté también con los docentes que sólo hablan español o español y alguna lengua extranjera (inglés, alemán, francés). Las entrevistas en este caso las realicé en español, mientras que durante el desarrollo del curso-taller, como ya ha sido mencionado, utilicé solamente el maya (con la intención de cubrir el objetivo de usar el maya como lengua de discusión).

2.7 La investigadora

Me parece pertinente aclarar que durante mi intervención como investigadora (investigadora en 2011 y profesor visitante en 2012) oficialmente no formaba parte del cuerpo docente. No obstante, el hecho de que, por un lado, entre los estudiantes encuestados y entrevistados se encontraran alumnos a los que en 2009 impartí clases y de que, por el otro, la gran mayoría de los docentes entrevistados formaban parte de la planilla docente en 2009, me colocaba también dentro de los docentes referidos en sus respuestas. El hecho de haber colaborado previamente como docente —y no ser, al menos para la mayoría, una extraña— favoreció la confianza en el momento de las entrevistas y durante el curso-taller.

También debo decir que esta investigación tiene para mí un doble interés, como docente y como miembro de la comunidad maya. En ambos casos el interés se traduce en el deseo de encontrar otros espacios, distintos al entorno familiar, así como situaciones de uso diferentes a las habituales en donde los mayahablantes podamos comunicarnos libremente, y donde nuestras diferencias lingüísticas sean permisibles para los demás, pero sobre todo para nosotros mismos.

Por lo anterior el lector encontrará dos formas de referirme a los hablantes y docentes de lengua maya: en algunas ocasiones, mediante la tercera persona del plural «ellos», y en otras, mediante el pronombre de primera persona del plural «nosotros». En ambos casos mi responsabilidad como docente y como hablante de maya estarán implícitas.

2.8 La transcripción

La transcripción de los datos tiene las siguientes características:

- cada fragmento transcrito está numerado a la izquierda
- cuando la transcripción es parcial el corte se marca con un paréntesis y puntos suspensivos (...)
- las pausas se marcan con tres puntos ... sin paréntesis
- los préstamos del español están transcritos con los rasgos fonéticos del maya (mayanización del hablante)
- para las transcripciones en maya utilicé el alfabeto de 1984
- los signos de interrogación los empleé sólo en los casos en los la ausencia de una marca podría causar confusión
- para conservar el anonimato de los participantes¹⁶ a pie de Respuesta, entre paréntesis, anoté sólo el número de semestre y la licenciatura de los alumnos: (4º Turismo Alternativo). Para el caso de los profesores escribí Prof.-Maya cuando se trato de un profesor mayahablante y empleé otras claves cuando se trató de profesores no mayaparlantes

¹⁶ Solicitud hecha expresamente por algunos alumnos y docentes.

-En el capítulo IV la presencia de una B en el paréntesis a pie de Respuesta indica bilingüe y la P bilingüe pasivo, y la traducción entre corchetes [texto] indican la participación de un estudiante bilingüe «pasivo»

Capítulo III

Las ideologías y actitudes lingüísticas, y el uso del maya en la UIMQRoo

3.0 Resumen

En este apartado presento los resultados obtenidos del diagnóstico sociolingüístico en los cuales se encuentran algunos indicadores sobre las causas del escaso uso del maya en la UIMQRoo. Más adelante expongo la experiencia de los estudiantes cuyas voces describen el contexto sociocultural de la universidad y presentan de forma implícita y explícita las ideologías y actitudes lingüísticas de su entorno. También y como referente de información relevante presento la visión y vivencia de los docentes directamente involucrados en la enseñanza de la lengua maya, así como de docentes de otras disciplinas. Sus voces ayudan a confirmar que ciertas actitudes, acciones y situaciones no favorecen la comunicación oral en maya en la universidad.

3.1 La zona; ubicación, escolaridad y número de hablantes de lengua indígena

La UIMQRoo es una de las 10 universidades interculturales¹⁷ de México. Esta universidad se localiza en la comunidad de José María Morelos en el estado de Quintana Roo. El estado de Quintana Roo es uno de los tres estados que comprende la Península Yucateca y cuenta con 177, 797 hablantes de lengua maya - la segunda

¹⁷ Podríamos enumerar las siguientes: Universidad Intercultural del Estado de México, 2003. Intercultural de Chiapas, 2004. Intercultural de Tabasco, 2005. Universidad Veracruzana Intercultural, 2005. Intercultural del Estado de Puebla, 2006. Intercultural Indígena de Michoacán, 2006. Intercultural del Estado de Guerrero, 2006. Intercultural Maya de Quintana Roo, 2007. Y dos más con afinidad al modelo y en proceso de unirse a la red de universidades interculturales: Universidad Autónoma Indígena de México, 2000. Universidad Indígena Intercultural Ayuuc, 2004

lengua indígena más hablada en el territorio mexicano con un total de 787,449 hablantes (INEGI 2011b)-.

Quintana Roo colinda al norte con el estado de Yucatán y con el Golfo de México, al este con el Mar Caribe, al sur con la Bahía de Chetumal y Belice, al oeste con Campeche y Yucatán (INEGI¹⁸ 1999, 2000). Su territorio alcanza el 2.3% del territorio nacional¹⁹ y está dividido en 9 municipios: Felipe Carrillo Puerto, Bacalar, Chetumal, Othón P. Blanco, Benito Juárez, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Tulum y José María Morelos. Según el conteo poblacional de vivienda en 2010 su población total era de 1, 325 578 habitantes de los cuales 652 358 eran mujeres y 673 220 eran hombres. Según la misma fuente, el 88% de su población es urbana y el 12%, rural. Respecto a la escolaridad, el 9.1% de su población ha terminado sus estudios de secundaria.

Mapa 2: Mayahablantes



(INEGI 2011c, Adaptación mía).

¹⁸ Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

¹⁹ Sin incluir Isla Cozumel e Isla Mujeres.

En relación con el porcentaje de hablantes de lengua indígena, sobresale el municipio de Felipe Carrillo Puerto con más del 67 %, hecho que lo convierte en el municipio con mayor número de hablantes de lengua indígena, mientras que Othón P. Blanco, con apenas el 9.5 %, es el municipio con menor porcentaje de hablantes de lengua indígena. La población de José María Morelos, lugar en donde se encuentra ubicada la UIMQRoo, cuenta con 36 179 habitantes de los cuales el 56.5 % son hablantes de lengua indígena y el 44.7% son personas que sólo comprenden la lengua (INEGI: 2011c).

Me parece oportuno abrir un paréntesis para mencionar que en la Península Yucateca (Yucatán, Campeche y Q.Roo.) existen espacios para la enseñanza del maya y programas encaminados hacia su fortalecimiento²⁰, no obstante, al igual que muchas de las lenguas de México y del mundo, la lengua maya no se salva de la amenaza latente de que sus hablantes desaparezcan. El desarrollo de la oralidad del maya y, sobre todo, de la transmisión intergeneracional, se están debilitando. Los estudios de sociolingüística realizados en la zona (Pfeiler 1988, 1999; Zámešova 2003; Briceño 2002; Canche 2005) revelan que la transmisión intergeneracional del maya es cada vez menor, que los hablantes bilingües (maya y español) prefieren el uso del español para comunicarse entre ellos, y que a los niños se les habla mayoritariamente en español.

En este espacio sociolingüístico se circunscribe la IUMQRoo cuyo modelo educativo describo a continuación.

²⁰ Entre las instituciones con programas en pro de la lengua y la cultura destacan: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), las Academias de Lengua Maya en cada uno de los tres estados, el programa Ko'one'ex Kanik Maaya (*aprendamos maya*) del Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya (INDEMAYA), Mayaón (*somos mayas*), y el Centro de Investigaciones Regionales (CIR) entre otras entidades.

3.2 Modelo Educativo de la UIMQRoo²¹

La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo fue puesta en funcionamiento en 2007. Su modelo educativo considera tanto el contexto socio-cultural y ambiental en el que se circunscribe como la literatura acerca de la educación intercultural. Su misión, consensuada localmente, es la siguiente:

Contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y postgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Mayas de la Península de Yucatán (UIMQRoo 2010: 20).

En ese tenor los planes de estudios de la universidad están diseñados para formar profesionistas con una sólida formación académica, capaces de competir a nivel internacional sin que ello signifique su desvinculación con su lengua y su cultura sino todo lo contrario, se pretenden egresados «(...) comprometidos con sus comunidades (...) así como preparados para trabajar, aprender y compartir eficiente y eficazmente con otras» (o. cit.: 29).

En el entendido de que se considera ‘competencia’ la realización de cualquier actividad «(...) en forma eficaz y eficiente, con actitud positiva y propositiva» (ib.), - y teniendo en cuenta los cuatro elementos: saber ser, saber conocer, saber convivir y saber hacer, recomendados por la UNESCO -, el diseño curricular está basado en las competencias.

Por otra parte, las tutorías, como componente del modelo educativo, fueron pensadas desde el concepto de *iknal* que, entre otras acepciones, significa ‘compañía’ en lengua maya. Los tutores resultan entonces las personas que acompañan el

²¹ La información contenida en este apartado ha sido extraída del Modelo Educativo Intercultural (UIMQRoo 2010).

proceso formativo de los educandos. El *iknal* es conceptualizado sobre todo como un contexto espacial que adquiere mayor importancia cuando establece relaciones sociales colaborativas y de creación de conocimiento:

Una educación sustentada en el *iknal* es una buena forma no solamente para optimizar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño pedagógico y la gestión de la escuela, sino de reinsertar la cuestión del respeto en nuestras prácticas educativas a través del fomento del dialogo (sic) colaborativo, participativo y productivo que busca crear identificación intercultural entre estudiantes y facilitadores, entre estudiantes y comunidad glocal (la que sin descuidar lo local toma en cuenta lo global), y entre estos y el gobierno. (UIMQRoo: 2010: 34-35).

El modelo se destaca por hacer de sus egresados no solamente profesionistas competentes a nivel, local, nacional e internacional sino también personas con un gran sentido de la responsabilidad y el respeto por su entorno sociocultural; se trata de un perfil orientado al «cambio social de la comunidad».

La propuesta pedagógica de la universidad se basa, sin limitarse a ellos, en los modelos pedagógicos constructivista y humanista²². De acuerdo a la corriente humanista, por medio de la educación se logra un conocimiento y desarrollo individual que encamina al reconocimiento de los estudiantes como seres únicos a partir de lo cual se actualizan las potencialidades (Arancibia et al. 1999, citado por UIMQRoo 2010). El modelo considera las diferencias individuales de los estudiantes y sus distintos procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento, es decir, sus estilos y estrategias de aprendizaje.

En lo que corresponde a la lengua y cultura originarias, la universidad las considera como:

la columna vertebral en el modelo educativo de la UIMQRoo. Las actividades de facilitación del aprendizaje, de investigación, gestión y vinculación están centradas con decisión inquebrantable a reconocer, valorar y potencializar nuestra lengua y

²² Entre otras aportaciones el modelo también considera las de autores tales como: Paulo Freire (1969, 1999) (con la pedagogía como práctica libertadora), Piaget (teoría del desarrollo cognitivo), Gagné (1970, 1976) (etapas del acto de aprendizaje), la variedad de capacidades aprendidas y la relación entre ambos (UIMQRoo 2010).

cultura. Cuando se habla de reconocimiento no se hace referencia a una simple expresión verbal de enaltecimiento, sino a acciones minuciosamente planeadas, dirigidas y ejecutadas con visión y convicción, que repercuten directamente en un constante fortalecimiento de la cultura originaria cuyos saberes son patrimonio invaluable de la humanidad (o. cit.: 44).

Por otra parte en la UIMQRoo el concepto de programas educativos integrados tiene cuatro componentes:

El primero es la integración de una etapa de inmersión al modelo educativo intercultural²³.

El segundo es una etapa de formación básica²⁴.

El tercero es la forma en cómo los estudiantes obtienen un grado profesional o posgrado²⁵.

El cuarto componente tiene como objetivo evitar la finalización de los estudios y el egreso sin que los estudiantes lo hagan con el título correspondiente²⁶ (o. cit: 35-36).

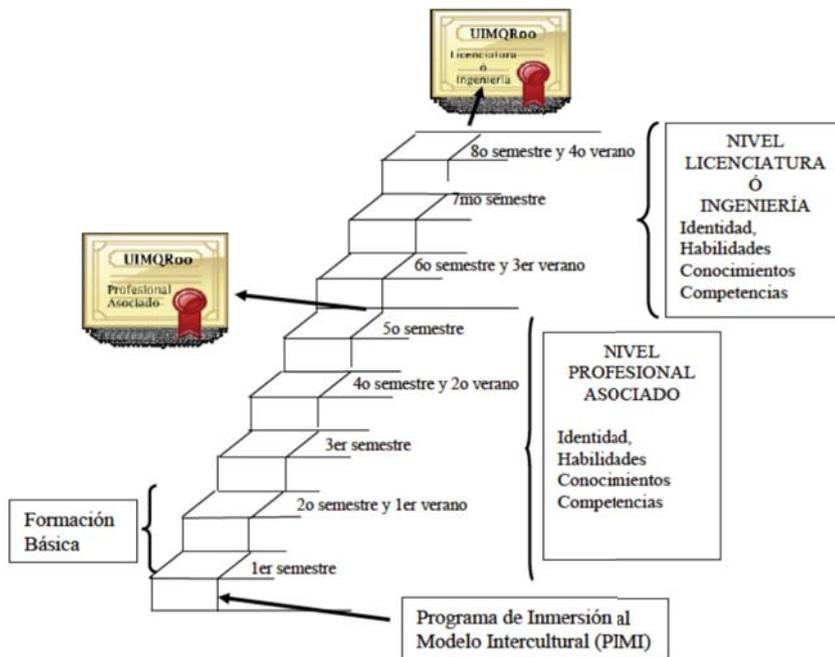
²³ «(...) se ofrece a los estudiantes para prepararlos en dos cosas; una es para que conozcan las características particulares de una educación que proviene de un modelo intercultural. (...) La otra es para que conozcan la magnitud del reto que significa ser estudiante de nivel superior, de las habilidades, conocimientos y competencias que se espera que obtenga a lo largo de su formación en la UIMQRoo» (o. cit.: 35).

²⁴ «El segundo componente tiene dos objetivos, el primero es para que los estudiantes obtengan una formación universitaria de carácter universal y el segundo es para atender los rezagados y prepararlos para tareas más complejas y retadoras en su formación para que las competencias que se espera que tengan puedan ser alcanzadas» (o. cit.: 35).

²⁵ «El tercer componente (...). Se refiere a la forma en cómo están organizados los planes de estudio para ofrecer en el mismo programa diferentes grados académicos» (o. cit.:36).

²⁶ «El plan de estudios cuidadosamente permite que se cumplan el servicio social, las prácticas profesionales (que son un plus en nuestro modelo), y la elaboración del trabajo de titulación» (o. cit.:36).

Esquema 1: Modelo del Programa Educativo Integrado, Profesional Asociado con Licenciatura



(UIMQRoo 2010: 37).

3.2.1 Los docentes

El plan estratégico de desarrollo institucional y el modelo educativo, con el objetivo de no saturar el mercado laboral, prevén pausas en los programas educativos. Vislumbran además la apertura de nuevos programas formativos, en ese sentido la contratación de los docentes se hace de acuerdo a áreas de conocimiento y no a los programas educativos.

Así pues, los profesores de la universidad:

Son competentes en su área de conocimiento y están capacitados para el uso de metodologías y técnicas didácticas de los diferentes paradigmas educativos vigentes, que incluyen tanto los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes como percepciones de la realidad en apoyo al modelo educativo intercultural, así como el uso de herramientas tecnológicas que le permiten potenciar sus habilidades (o. cit.: 54).

Es decir:

están abiertos al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios (ib.).

3.2.2 Los alumnos

Los alumnos de la UIMQRoo:

tienen el potencial de intervención responsable, ética, desde la perspectiva intercultural, para impulsar el desarrollo comunitario, regional y nacional. De igual forma, pueden operar científica, metodológica y técnicamente procesos para la solución de problemas del desarrollo sostenible en los diferentes niveles de impacto, así como desarrollar trabajo colaborativo por medio de las actitudes y valores explícitos en la visión y misión de la UIMQRoo (o. cit. 55).

Algunos de los elementos citados en el modelo educativo respecto al perfil de egreso los estudiantes son los siguientes:

Escritura: Es la capacidad de transmitir un mensaje o representar los pensamientos de forma escrita con claridad y precisión, en español, maya y alguna lengua extranjera.

Lectura: Es la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, en español, maya y alguna lengua extranjera, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en el aprendizaje.

Comunicación verbal en diferentes idiomas: Es la capacidad de transmitir un mensaje o representar los pensamientos de forma verbal con claridad y precisión, en español, maya y alguna lengua extranjera.

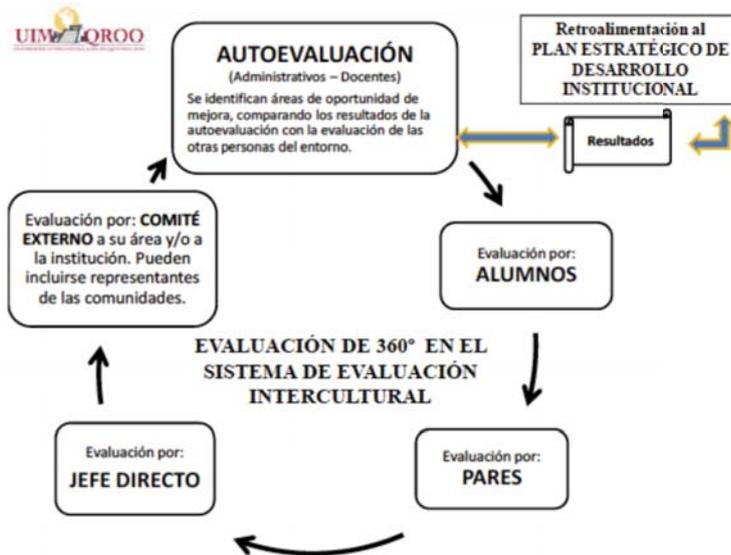
Respeto y tolerancia: (...) mostrar consideración por el valor de alguna persona o cosa. El respeto se da por el conocimiento de la condición y de las circunstancias en las que se encuentra la otra persona, de ahí la necesidad de distinguir entre el derecho que cada uno tiene de opinar como quiere y el derecho de los demás para recibir una información objetiva que les ayude a mejorar. De tal manera que permita ver las diferentes opiniones como una oportunidad de enriquecimiento de las propuestas individuales. (o. cit.: 56-57).

3.2.3 Forma de evaluación

La evaluación en la UIMQRoo²⁷ es la conocida como de 360°. Este tipo de evaluación promueve la autoevaluación y la evaluación interna y toma en cuenta la opinión de entidades externas (Ver esquema 2).

²⁷ Este tipo de evaluación se ejecutó por primera vez en 2011, como un requisito para registrar los proyectos de la UIMQRoo en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Docente UIMQRoo, comunicación personal).

Esquema 2: Sistema de Evaluación Intercultural



(o. cit.: 60).

Cierro este apartado del modelo educativo de la UIMQRoo adjuntando la visión que se proyecta hacia el año 2017, a diez años de su puesta en marcha:

[La UIMQRoo es] una institución de alto nivel académico, con presencia internacional, con certificación de todos sus procesos administrativos y de gestión, con el 100% de los programas educativos acreditados, con una fuerte vinculación con su entorno y con evidencias claras de que la región se ha transformado positivamente como resultado del trabajo de los egresados de la Universidad (o. cit.: 22).

3.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la UIMQRoo

En la UIMQRoo los grupos están conformados por alumnos que tienen distintos grados de competencia lingüística: mayahablantes y monolingües en español. Dadas las características de los grupos, la enseñanza del maya se basa en el enfoque comunicativo y en el desarrollo de competencias comunicativas. Las estrategias que se implementan para lograr la competencia comunicativa de los estudiantes son: la figura de los abuelos tutores, del asesor, del estudiante asesor, de las familias adoptivas; los círculos de conversación, las exposiciones en contexto, los

ejercicios artísticos y los diagnósticos mensuales (Pérez y Pat 2012).

Los Abuelos tutores: (...) los estudiantes (...) desde el primer semestre deberán adoptar un abuelo tutor en la comunidad, quien le informará y le corregirá sobre la lengua y la cultura.

Los Estudiantes asesores: Este puede ser del mismo salón o semestre. Esta estrategia permite al estudiante monolingüe del español enlazar una relación con su igual, dentro o fuera del salón, para que se le asesore, para que consulte, para que ensaye la comunicación de la lengua y la cultura maya. El mono hablante (sic) del español, tendrá cerca de él a quien pueda escuchar la repetición de cómo se dice, cómo se pronuncian las palabras.

Las Familias adoptivas: Desde los primeros momentos de su vida universitaria se le pide al estudiante que se “adopte en una familia maya” [para] (...) construir gradualmente su soporte cultural y lingüístico.

Los Círculos de conversación: (...) estrategia extra clase que el estudiante debe utilizar ya (...) que le permitirá hacer ejercicios de conversación en lengua maya y ejercicios de pronunciación de manera informal, con guía de un asesor profesor o de un estudiante avanzado. Este espacio también permite el mejor desarrollo de los estudiantes avanzados, pues permite sus primeras experiencias ante un grupo con el uso de la lengua maya.

Los Ejercicios artísticos: Los ejercicios artísticos en lengua maya incluyen cantos, declamación, oratoria, cuentos, chistes, adivinanzas y escenificación de guiones con temáticas de cultura maya (...) se presentan en algún espacio comunitario con presencia de abuelos tutores y la comunidad en general. (...) Se vincula la actividad escolar de enseñanza-aprendizaje con la comunidad.

Las Exposiciones en contexto (foros comunitarios): Esta estrategia engloba varias acciones...y desarrolla la habilidad de hablar, escuchar, escribir y leer.

Los Diagnósticos mensuales: Consiste en una actividad en el (sic) que los estudiantes se someten a 15 minutos de ejercicio de escribir y 5 minutos de hablar.

Los Ejercicios de los contenidos: son los ejercicios que deben regular el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas: (...) escribir palabras, escribir frases, escribir oraciones, textos amplios, escuchar conversaciones directas o grabadas, usar la lengua oral para explicar, describir y discursar (Pérez y Pat o. cit.: 3-6).

3.3.1 Instrucción diferenciada

Las estrategias anteriormente descritas muestran el contexto cultural y lingüístico en maya al que los estudiantes tienen acceso. La variedad de espacios explicados permite imaginar garantías de aprendizaje; sin embargo, los resultados de aprovechamiento de la primera generación evidenciaron lo contrario. En el período de otoño 2007 a otoño 2011 un 40% de los estudiantes reprobaron los cursos de maya, pese a que las estadísticas mostraban que alrededor del 70% de los educandos eran bilingües maya/ español (Navarrete et al. 2012).

Los resultados desafortunados motivaron a un grupo de profesores, mediante

el Programa Institucional de Educación, a plantear la Instrucción Diferenciada como una estrategia que permitiera el éxito tanto de estudiantes mayahablantes como de los que no lo fueran²⁸. Se trataba de una forma de instruir pensada para trabajar con grupos cuyos miembros presentaran competencias desiguales, con el propósito de «(...) alcanzar los mismos objetivos y metas a su mismo ritmo y con materiales e instrumentos de evaluación diseñados para atender dicha variedad pedagógica» (Navarrete o. cit.: 2148-2149).

El proyecto estaba pensado para implementarse durante 17 meses a partir de la primavera de 2013. Su puesta en marcha demandaba los siguientes requisitos: la adecuación de los programas de lengua maya enfocándolos a dos tipos de estudiantes²⁹, los que la tienen como primera lengua y los que la aprenderán como L2; el rediseño de programas de asignaturas de formación básica a ser impartidas de una forma bilingüe e intercultural; y, finalmente, la elaboración de documentos oficiales en maya (o. cit.).

Para concretar esta misión, los egresados (no sólo de la Lic. en Lengua y Cultura, sino de todas las carreras de la universidad), deben mostrar actitudes abiertas tanto para compartir su herencia ancestral, como para aprender de y con otros en un marco de equidad, respeto, tolerancia y solidaridad, mediante negociaciones en las que se verán en la necesidad de utilizar los idiomas maya, español e inglés como códigos de comunicación (ib.: 2146).

La idea de una «instrucción diferenciada» propone una forma de trabajo a partir de la adecuación de los programas, de trabajar programas bilingües e interculturales, y de la elaboración de documentos oficiales en maya. La cuestión que se plantea en este punto es la siguiente: ¿Qué tiene de distinto en términos reales de

²⁸ El proyecto de instrucción figura como: *Differentiated Instruction and Learning Styles to Achieve Collective Success in Language Learning* en la línea de investigación sobre Lingüística Aplicada del Cuerpo Académico de Lenguas, Educación e Interculturalidad (CALEI) de la UIMQRoo y es un proyecto conjunto para la enseñanza del maya, inglés y francés (Navarrete et al. o. cit.).

²⁹ Esta etapa estaba pensada para el verano de 2012, pero, según información obtenida durante mi trabajo de campo en ese período, dichas adecuaciones no se habían llevado a cabo.

la pedagogía implementada hasta ahora? La pregunta tiene en cuenta los siguientes aspectos: que por un lado se mantiene la estructura de los grupos - conformados por estudiantes con competencias diversas en cada una de las lenguas-, y por el otro las negociaciones y la tolerancia en el aprendizaje son explícitos en la estrategia del estudiante asesor (incluso en abuelos tutores y familias adoptivas); por otra parte, la escritura de textos en maya se contempla en los ejercicios de contenido y en los diagnósticos mensuales —y recientemente también en escritos oficiales (Estudiante UIMQRoo, comunicación personal³⁰)—. Lo «nuevo» es la idea de incluir el perfil bilingüe en algunas materias del tronco común, no así lo intercultural, puesto que esto es una característica implícita en las universidades interculturales.

Por lo anterior, y sobre todo por el hecho de que la nueva propuesta aún no se implementaba, decidí conocer la opinión de los estudiantes respecto al uso del maya en la UIMQRoo y respecto a la conformación de los grupos, sus inquietudes, sus acuerdos y desacuerdos. Acercándome así a su realidad lingüística tal y como la presento en el apartado siguiente.

3.4 El diagnóstico

Como ha quedado expuesto en el capítulo anterior, en 2011 realicé un diagnóstico sociolingüístico aplicando una encuesta y una entrevista. La encuesta estaba diseñada para ser contestada en maya o español, dependiendo de las competencias lingüísticas de los estudiantes y de sus preferencias o «costumbres lingüísticas». La información obtenida con ambos instrumentos resultó relevante para entender la problemática de estudio. A continuación desarrollo los resultados.

³⁰ Un ejemplo del uso del maya en comunicados en el interior de la universidad se encuentra en el anexo 11.

3.4.1 Los resultados

Un alto porcentaje de estudiantes respondió el cuestionario en su versión en español. Sólo un 23.7 % de los alumnos del cuarto semestre y un 37.9 % de los del sexto optaron por la versión en maya. La versión en maya también la prefirió un 15% de los alumnos del segundo y octavo semestre. En resumen, el uso del español fue mayor al del maya. En las respuestas también se registró que más del 70% de los alumnos que contestaron tenía como primera lengua el español y su comunicación con la familia era primordialmente en esa lengua, como es posible observar en las tablas 2 y 3.

Tabla 2: Primera lengua

Semestre	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo
Español	71.8	74.6	93.1	78.0
Maya	10.7	14.9	3.4	10.0
Ambas	15.5	7.0	3.4	10.1

Tabla 3: Lengua de comunicación con la familia

Semestre	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo
Español	60.2	59.6	65.5	58.7
Maya	12.6	4.4	6.9	5.5
Ambas	17.5	22.8	17.2	24.8
+ maya	1.9	1.8	-	9
+ español	6.8	7.9	6.9	7.3

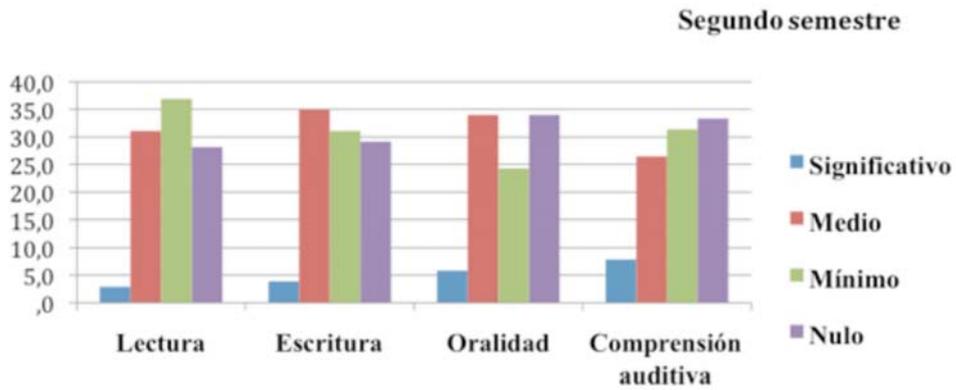
El uso habitual del español con los padres pudiera tomarse como un condicionante para que los estudiantes elijan dicha lengua en su comunicación en la universidad.

Al preguntarles sobre la lengua que usaban en la universidad con sus compañeros, la mayoría de los alumnos señaló el español, aunque irónicamente más

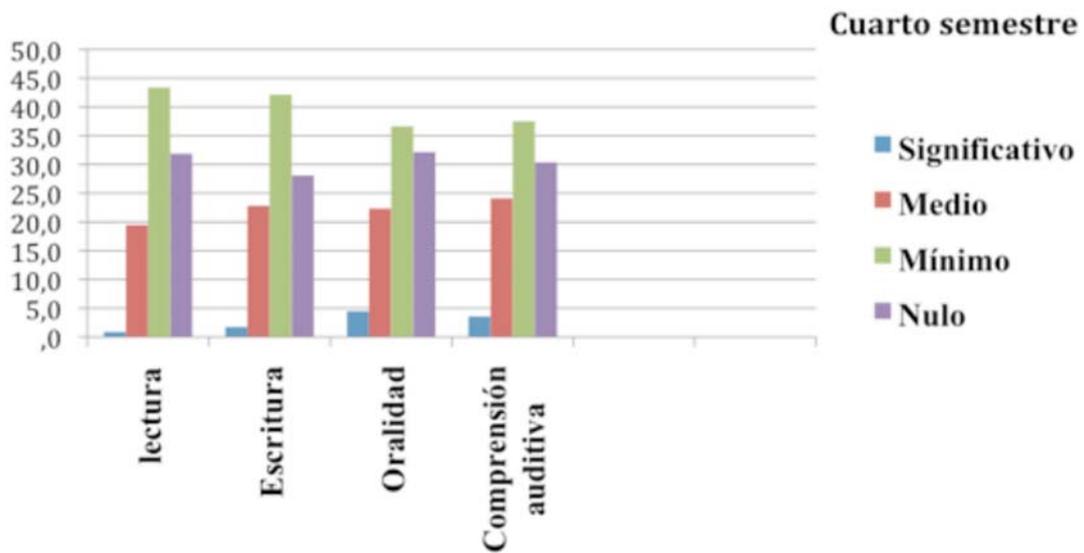
del 80% apuntó que el maya es muy importante para su desarrollo profesional. Respecto a si habían sido objeto de bromas o burlas por hablar maya dentro de la universidad, los estudiantes del segundo y sexto semestre marcaron la opción «sí» con un porcentaje por arriba del 50 por ciento, mientras que los del cuarto y octavo marcaron la misma opción apenas por debajo del 50 por ciento. La opción «alguna vez» se registró alrededor del 20 por ciento. Esta puede considerarse también una razón importante que explica por qué los estudiantes usan el español más que el maya en el contexto universitario: hablar maya es exponerse a ser burlado, señalado.

Otra respuesta interesante es la que se refiere a las habilidades lingüísticas en lengua maya. Presento a continuación las gráficas que muestran los porcentajes de aprovechamiento por habilidad. Nótese que en la mayoría de las opciones y en todos los semestres las barras de color verde, que indican un mínimo aprovechamiento, son las de mayor porcentaje, mientras que las barras de color azul, que aluden a un aprovechamiento significativo, sólo se destacan en algunas ocasiones, pero en ninguna es la de mayor porcentaje. En todos los casos la oralidad se marca con menos del 10 % de aprovechamiento, salvo en el octavo semestre en donde apenas rebasa dicho porcentaje.

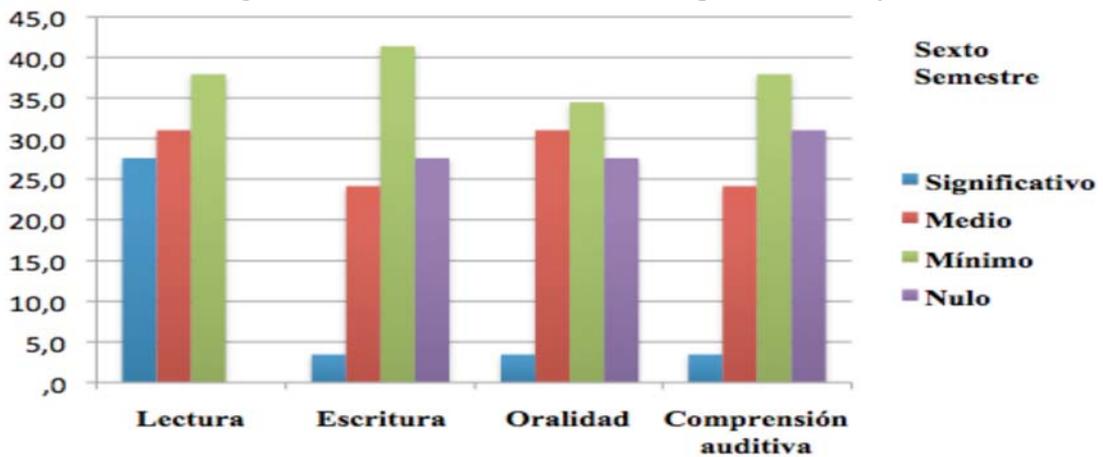
Gráfica 1: Nivel de aprovechamiento en las habilidades lingüísticas en maya



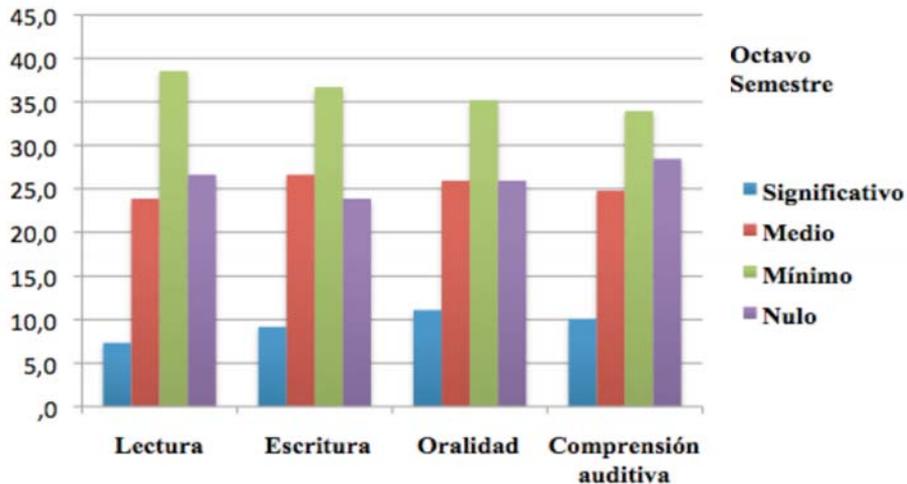
Gráfica 2: Nivel de aprovechamiento en las habilidades lingüísticas en maya



Gráfica 3: Nivel de aprovechamiento en las habilidades lingüísticas en maya



Gráfica 4: Nivel de aprovechamiento en las habilidades lingüísticas en maya



Coh (2011) señala que el alto índice de reprobación de los alumnos en la asignatura de maya se debe principalmente a la falta de concordancia entre los niveles requeridos por semestre y los programas diseñados por grupo, detalle al que regresaré más adelante.

Respecto al interés por parte de los maestros en usar el maya, los datos arrojaron que para los estudiantes del segundo semestre el 54% de los docentes no se preocupaban por el uso del maya, mientras que para los del octavo semestre sólo el 42.9% lo hacía, de tal forma que en general no se observó un gran interés por usar la lengua por parte de los docentes de la universidad.

Aunque las respuestas al cuestionario dejan ver algunas de las razones del poco empleo de la lengua - tales como el uso del español en la casa, las burlas por comunicarse en maya o el poco interés de los docentes por usarla-, resultan aun más interesantes las respuestas a las entrevistas. En un primer momento expondré las respuestas de los alumnos, más adelante las iré entremezclando con las respuestas de los profesores de maya y en una sección aparte presentaré las respuestas de los docentes de las otras asignaturas.

1.- ¿Qué les parece que se enseñe maya en la universidad? (EA³¹)

R1: «*Jach táaj k'abéet tumen le mejen paalo'obo' tu bin u tu'ubsiko'ob, to'on k'abéet ka'ansik ti' le mejen paalalo'obo'*»³² (8º Lengua y cultura).

R2: «A mí me parece que si está bien porque muchos jóvenes ahorita no quieren aprender la maya, que porque ¿qué van a decir? Que es un yucateco, o ¿que es de pueblo o de rancho! pero yo pienso que es orgullo tener la lengua, me parece muy bien que se esté implementando, de aquí he escuchado a varios que dicen que no les gusta la maya (...) son de lugares lejanos, porque dicen que es una vergüenza, por decir, mi primo va a entrar aquí, él dice que no le gusta la maya, que eso ¡es para nacos! así dice él, yo digo: al contrario está bien que se enseñe, no comparto la idea con él» (4º Lengua y cultura).

R3: «Nuestras carreras nos manda[n] a lugares donde hay zonas que hablan pura maya, y no nos vamos a poder comunicar con esas personas, aunque siempre se ríen de mí mis compañeros porque siempre digo una burrada. Me gusta, es algo que hace, cómo le diré... un punto más, algo que hace especial a la universidad» (4º Salud Comunitaria).

Los alumnos tanto mayahablantes como no mayahablantes coinciden en la importancia de recibir clases de maya en la universidad. En el comentario R1 vemos una preocupación por la transmisión intergeneracional, es decir, el estudiante está consciente de la pérdida de la lengua. Sin embargo, la presencia de la palabra *ka'ansik* ('enseñar') deja ver que la transmisión de conocimiento se asume como una enseñanza y no como un hecho natural de padres a hijos o entre iguales, es decir, no se alude al uso (*t'aan/t'anik*) de la lengua para la transmisión sino a la enseñanza (*ka'ansik*).

En las respuestas R1 y R3 podemos ver que la enseñanza está por encima del hablar o usar la lengua. En el segundo caso observamos una carga ideológica heredada de un pasado cercano, el de la generación de los padres a quienes las circunstancias económico-sociales obligaron a preferir el castellano (Cardos Dzul 2008, Canche 2005). Miramos en estas respuestas puntos de vista aparentemente diferentes, pero lo cierto es que confluyen en la idea de que la lengua está ligada a la economía y al estatus. En R2 puede verse un desprecio hacia la lengua de parte de

³¹ EA significa entrevista a los alumnos.

³² R1: «Es muy necesario porque los niños lo están perdiendo, nosotros debemos enseñarles» (8º Lengua y cultura).

una tercera persona «mi primo va a entrar aquí, él dice que no le gusta la maya, que eso ¡es para nacos!»³³», mientras que en R3 hay un reconocimiento instrumental de saber la lengua. En R1 el instrumento se materializa en la enseñanza a los niños. En la última década la enseñanza de las lenguas indígenas ha sido una demanda constante en el sector educativo (Canté Canul y Kuh 2008), es decir, una fuente de ingresos, pero los resultados de esta estrategia no han sido del todo favorables para el uso de las lenguas indígenas del y en el país. En este sentido este texto pretende ser una evidencia más de la necesidad de cambiar las estrategias pensadas para la conservación y uso de las lenguas indígenas.

2.- ¿Han escuchado burlas o risas por el uso del maya en la universidad? (EA)

R4: «Sí, a mí me burlan mucho, mis compañeras se ríen y a mí me hacen sentir mal, pero yo sigo aunque se rían (...) se burlan porque estoy aprendiendo» (4º Salud Comunitaria).

R5: «*Ts'o'oke', yaan ka'ansajo'ob yéetel le xooknáalo'obo' ku ya'aliko'ob ba'al ti' in wéet xooko'obo', yaan jun túul ka'ansaje', ku ya'alike' ¡mix k'ana'an a kanik le maaya'o' tumen chéen wey óoxp'éel lu'um ku t'aanale', tumen chéen wey ku péertenecere', máas k'ana'an iingles! Tumen ti' kan a kaaxt meyaji', leti' kun u ts'a a jaanal (...) jmi ka'a túul ka'ansaj ts'o'ok in wu'uyik u t'aan beyo'(...) tu'ux túun ts'o'ok u páajtalil le máasewal kaajo', mina'an, mix táan u chíinpoolta'al, mina'an (...) ku yaajóoltik máak beyo', tumen kex ta ts'akaba' a kane' le máax ts'aik teech xooko' ma' tu yáantikech*³⁴» (8º Lengua y cultura).

R6: «Sí hay, yo pienso que como yo sólo maya hablo en mi pueblo, en que vine aquí, algunos de mis compañeros, “Tú hablas raro”, y pienso ¿por qué me dicen eso? no lo sé, igual los que hablan español y no hablan muy bien maya yo no les digo que hablan raro, no me río de él porque sé que está aprendiendo, a veces le corrijo, pero no me río» (4º Lengua y cultura).

R7: «(...) otra cosa, que quiero decir, no sólo mis compañeros, bueno, tengo que decirlo porque pasa también, no sólo en esta universidad, bueno hay algunos profesores que cuando intentas explicarles algo y si no lo dices bien también se ríen de ti (...) eso pues te da más pena, miedo de hablar. Entonces no sólo los compañeros sino que también los maestros deben de cuidar no hacerlo delante de los alumnos» (6º Lengua y cultura).

³³ Adj. Méx. Indio (// Indígena) (RAE 2010).

³⁴ R5: «Además, hay tanto maestros como alumnos que le dicen cosas a mis compañeros, un maestro dice que ¡no es necesario aprender maya, porque sólo se habla en estos tres estados, sólo pertenece aquí, es de mayor prioridad el inglés! Porque con el inglés conseguirás trabajo, el inglés te va a dar de comer (...) son dos los maestros que ya he escuchado que lo digan (...) y ¿dónde está el poder del pueblo indígena? No existe, no se respeta, no existe (...) uno lo resiente así, porque aunque quieras aprender el que te enseña no te ayuda» (8º Lengua y cultura).

Tanto en la respuesta R2 a la pregunta 1 como en las respuestas correspondientes a la pregunta 2 se manifiestan las ideologías de los alumnos y de los docentes. En R4, R6 y R7 los compañeros son los actores de las burlas que muestran poca o nula aceptación de sus pares no mayahablantes.

La exposición de las ideologías es también una práctica de poder ya que las opiniones se expresan bajo «condiciones específicas de enseñanza y propaganda ideológica dirigidas a grupos sociales específicos» (van Dijk s/f: 34). Desafortunadamente, en este caso las ideologías manifestadas por los docentes - «(...) *yaan jun tíul ka'ansaje' ku ya'alike' ¡mix k'ana'an a kanik le maaya'o'(...)* *máas k'ana'an iingles!*»- desvalorizan el maya y van regulando el comportamiento lingüístico dentro del campus universitario. Esta práctica se vuelve peligrosa en tanto que para los alumnos las ideas del profesor parecen tener tal coherencia que muchas veces las toman sin cuestionarse si son las más adecuadas o no, y otras veces, aun cuestionándose, el canon del comportamiento es tal que no les es posible actuar de una forma distinta (ver respuestas a pregunta 3 abajo).

3.- ¿Por qué creen que algunos compañeros suyos a pesar de ser mayahablantes no usan el maya en la universidad? (AE)

R8: «*Máas séeba'an a wa'alik ba'alo'ob ich kastelan t'aan, máas ya'ab t'aano'ob ku chukbesik a t'aan, ke ti' maaya, máas xaan a wa'alik, leti' túun u p'eeek le paalalo'obo*³⁵» (8º Lengua y cultura).

R9: «*Máas yaan to'on u séebanil k t'anik le español, ma' le maaya, ma' tumen wa k p'eekmaji', wa bixi*³⁶» (8º Lengua y cultura).

R10: «Porque tienen pena, porque muchos piensan que el maya es para personas pobres, analfabetas (...) es una discriminación. Ellos saben lo que piensan los demás y por eso cuando los hablan en maya ellos dicen, ¡piensan!: “si contesto en maya me van a ver como

³⁵ R8: «Es más rápido hablar en español, tu vocabulario es más completo, en maya es más lento, eso es lo que no les gusta a los jóvenes» (8º Lengua y cultura).

³⁶ R9: «Tenemos la costumbre de hablar en español y no en maya, no es porque lo despreciemos, ni nada parecido» (8º Lengua y cultura).

indio, pobre, no me van a ver del nivel de ellos”, yo digo que por eso no lo habla[n] y por eso prefiere[n] hablar inglés» (2 semestre).

R11:«Pienso que por varias razones, por el medio donde se encuentra uno y por temor a ser burlados, eso pasó hace mucho tiempo en la primaria, un niño que sólo hablaba maya, ¿y qué pasó con esto? pues la maestra no lo comprendía y lo marginaba y lo dejaba a un lado ¿y qué pasó con eso? pues dejó de ir a la escuela simplemente ya no pudo seguir estudiando, por temor a que lo burlen. Ya dejan de hablar el maya, yo pienso que es eso» (8º Agroecología).

Si entendemos las actitudes como una respuesta a las situaciones sociolingüísticas de las que los individuos forman parte de manera cotidiana en un momento del tiempo (Martel 2006), podemos decir que las burlas que los estudiantes han recibido por expresarse en su lengua indígena y la posición de los docentes en preferir e incluso sugerir el uso del inglés sobre el uso del maya son factores determinantes para que los alumnos reproduzcan conductas poco favorables para la continuidad de la lengua:

in terms of our everyday use of language, language attitudes would be expected not only to influence our reactions to other language users around us, but also to help us anticipate others' responses to our own language use and so influence the language choices that we make as we communicate (Garrett 2011: 21)

Es importante notar cómo los estudiantes mayahablantes justifican no expresarse en maya en la universidad porque las ideas les llegan más rápido en español que en maya. También dicen que para ellos es más fácil explicar las cosas en español que en maya (al respecto hablaré en el capítulo IV). Igualmente, es interesante observar que en R9 el estudiante afirma no odiar o despreciar su idioma, detalle que es reforzado en R8 cuando el entrevistado afirma que es la parsimonia con la que se habla en maya lo que no se tolera y por eso se prefiere el español. Por otro lado, las respuestas R10 y R11 nos permiten conocer las impresiones de los no mayahablantes; en sus intervenciones destacan el temor de los mayahablantes de ser burlados o considerados de un nivel inferior al de su interlocutor.

Por último, cabe recordar que las actitudes pueden tener motivaciones integradoras o bien instrumentales (Ryan *et al.* 1988, Baker 1992). En la universidad esta motivación se manifiesta en el uso del español, los estudiantes usan el español en el contexto universitario para sentirse parte del gremio universitario, espacio que se les recuerda de vez en vez por sus profesores como un contexto hispano y no maya, a esta motivación integradora se suma la motivación instrumental ligada al estatus y a la profesionalización, en donde caben dos lenguas: el español y el inglés.

Los estudiantes universitarios gozan de cierto prestigio delante de sus amigos y conocidos, e incluso el prestigio puede ser generalizado a los ojos de todos los miembros de la comunidad a la que pertenecen. La universidad es un espacio al que pocos pueden acceder. A la universidad asisten los que contaron con mejor memoria mientras aprendían el español, proceso que cabe apuntar que en muchos casos les ayudó a desvalorizar su propia lengua. Los que logran obtener un sitio en la universidad son mirados con respeto. Sin embargo, se pierde de vista que:

[El hablante] penetra en los espacios de uso formal de la lengua como elemento significativo de ellos y por lo tanto adquiere **prestigio lingüístico** por su capacidad de desenvolverse con corrección en estos espacios. Pero al mismo tiempo él dota (se den cuenta o no los otros) a su lengua de prestigio por su capacidad de hacer a la lengua vehículo de ideas muy elaboradas o necesidades lingüísticas muy perfeccionadas (Coromies 1980 citado por Sánchez Carrión 1991: 64).

Esta idea de poder prestigiar su lengua no ha llegado a los estudiantes. El pensamiento que impera —sobre todo por parte de los docentes— podría formularse en estos términos: “lo de hoy es el inglés, el inglés expandido, símbolo de poder y status”. Pero no hay que perder de vista que la expansión no sucede por sí sola, son las estrategias de los hablantes y de sus gobiernos los que hacen que una lengua se expanda tanto en uso como en estatus: cuanto más se usa una lengua más se expande, y cuanto más se expande, más posibilidad de hacer crecer su status.

3.4.2 Voces antagónicas

A continuación presento las opiniones acerca de la disposición de los grupos y del uso del maya por parte de los universitarios. Este apartado también incluye las respuestas de los docentes de tal forma que el lector disponga de un panorama lo más completo posible.

4.- ¿Qué les parece que los grupos de maya estén compuestos por mayahablantes y no mayahablantes (bilingües, bilingües pasivos y monolingües en español)? (EA)

R12: «Está bien así como está, porque hay unos que hablan, pero la gramática no saben... entre los tres nos complementamos, nos ayudamos, vamos bien, vamos avanzando iguales» (2º semestre).

R13: «Si por ejemplo; mi amiga sabe maya, yo no sé maya, ¡ah! mi amiga me pasa la respuesta, y no me preocupo por aprender, o si no, nos ponen en equipo y sólo ellos hacen el trabajo y los demás no hacen nada» (4º Salud comunitaria).

R14: «*Tene' kin tukultike', jmi ma' jach ma'alobi', tumen yaan k éet xooke' mix tu na'atik, mix tu ts'ibtik, tumen wa ku ye'esal ti' to'on, le u chan yojelo'ob chéen t'aano'(...) ku kaniko'ob chéen jun p'éeel ba'al (...) ichil k much' meyaje', leti'e' ma' tu páajtal u meyaj, tumen leti'e' kastelan ku t'anik, tumen leti'e' ma' tu na'atik*³⁷» (8º Turismo Alternativo).

R15: «Para mí es una desventaja tener en un mismo equipo a personas de distintos niveles, por ejemplo cuando se hace una pregunta los que van a contestar son los mayahablantes, porque uno necesita como dice Alan, —“tienes que pensarlo”, — el único que va a estar respondiendo y que va teniendo práctica es el que ya sabe, y al final los que no saben nada siempre se van a quedar rezagados, para mi punto de vista, entonces el hecho de que un maestro dé por separado, la ventaja para mí sería que iríamos a un mismo ritmo» (8º Agroecología).

R16 «*In wa'alike', le je'ex bix u ya'alik in wéet xooko', ka'ach ti'yano'on jmi sexto semestre wale', le ajka'ansajo', leti'e' chéen ku ka'ansik maaya ti' le máaxo'ob ma' yojelo', ti' to'on ik ojele' leti'e' ma' tu ya'alikto'on mixba'al (...) leti'e' ken u ye'es ba'ax ken u beet le u láak' le xooko'obo', ku túuxtiko'ob yéetel to'on tia'al k il wa ma'alob le ba'ax tu beeto'obo', chéen ba'axe' leti'obe' táan u kaniko'ob, chéen ba'axe' to'one'(...) chéen jetslo'on*³⁸» (8º Turismo Alternativo).

³⁷ R14: «Yo creo que no es muy adecuado, porque tenemos compañeros que ni lo entienden ni lo escriben, porque si nos enseñan a nosotros, los que sólo saben hablarlo (...) aprenden sólo una cosa (...) cuando hagamos trabajos conjuntos, él no va a poder trabajar porque él habla español, no entiende[maya]» (8º Turismo Alternativo).

³⁸ R16: «Considero, que como ha expresado mi compañera, cuando cursábamos, creo que el sexto semestre, el maestro sólo le enseñaba maya a los que no sabían, a nosotros que sabemos, él no nos enseñaba nada (...) cuando ya le había indicado a los compañeros qué debían hacer, los enviaba con nosotros para que nosotros revisáramos si estaba bien hecho, ellos estaban aprendiendo (...) pero nosotros estábamos estancados» (8º Turismo Alternativo).

Las respuestas anteriores son divergentes: a los alumnos del semestre más avanzado les parecen menos favorables los grupos mixtos, mientras que el estudiante de segundo semestre (R12) cree que los grupos mixtos son buenos para fortalecer las habilidades lingüísticas de cada estudiante. El discurso institucional sobre la interculturalidad mantiene la noción de que estudiantes con niveles distintos de competencia deben compartir un mismo espacio para el aprendizaje del maya y ayudarse mutuamente. Sin embargo, la opinión de los estudiantes del cuarto semestre (R13) es distinta, para ellos es claro que no existe un avance homogéneo y que el aprovechamiento desaparece porque son los mayahablantes los que participan en las clases. Los estudiantes de octavo semestre, quienes en el momento de la entrevista estaban concluyendo con la experiencia de compartir clases con bilingües y monolingües en español, confirmaron que en su trayectoria no existió un trabajo conjunto y que los no mayahablantes se quedaron rezagados, pero esta perspectiva también la tienen los propios mayahablantes de sí mismos (R16). Así pues, cabe afirmar que la idea imperante del *múul meyaj* (trabajo conjunto) que se propone como estrategia de aprendizaje no está funcionando.

5.- ¿Qué le parece la idea de tener estudiantes con diferente dominio del maya en su clase de maya? ¿Considera que es adecuado para el aprendizaje o cree que hay que modificar algo? (ED³⁹)

R17: «*Kin tukultike' k'abéet u jaatspajlo'ob, tumen, puees estén, le máaxo'ob u yojelo'ob u t'aano'ob le maayao' u jeel ba'al k'abéet u kaniko'ob, ko'ox a'alike' k'abéet u kaniko'ob ts'iib yéetel xook ich maaya, tumen le je'elo' itak teech a wojel! jma' chéen ch'a'bili'!* k'abéet u suuktaj ti' máak tia'al u béeytal xan u kanik xan tu beel. Ti' le máaxo'ob ma' u yojelo'ob túun t'aano', puees ko'ox a'alike', yaan túun k ka'ansiko'ob t'aan, k ka'ansik u na'ate', ku ts'o'okol túune' k ka'ansiko'ob xook yéetel ts'iib. Le beetik túun kin tukultike' k'abéet jatsik túun yo'olal túun ku páajtal túun u ts'a'abal tu beel⁴⁰» (Prof. 5-Maya).

³⁹ ED: significa entrevista a docentes.

⁴⁰ R17: «Pienso que es necesario separarlos, porque, pues estén, las personas que saben hablar el maya necesitan aprender otras cosas, es decir, necesitan saber escribir y leer en maya, porque eso, ¡tú lo sabes! ¡no es cosa fácil! es necesario volverlo un hábito para hacerlo bien. A las personas que no saben hablar maya, a ellas les vamos a enseñar a hablar, a que lo entienda, después de eso las enseñamos a leer y a escribir. Es por eso que considero que debemos separarlas para poder enseñarlas bien» (Prof. 5).

R18: «In wa'alike' ma'alob ka jaaspajko'ob, tumen túun beyo' fáacil ti' teech ka'ansajech, tumen wa ka jaatpajko'obe' teche' a wojel le xook kan a ts'ao', a wojel máax ken a ka'ansej, a wojel bix ken a ka'ansej yéetel a wojel ba'ax ken a ka'ansej. Je'ex u much' aniko'ob beyo' ku yáantikuba'ob. Ku ya'aliko'ob [weye'] ma' tu páajtal u jatsiko'ob tumen intercultural, wa ku jatsiko'obe' ku p'áatal ma' interculturali'(...) tu yoráil a ts'aik le xooko' le yojelo'obo'(...) ku naakal u yóolo'ob⁴¹» (Prof. 2-maya).

R19: «Je'el u béeytal u meyajtalo'ob much'e', tumen le ba'ax mina'an ti' u láak'o' yaan súutukil yaan ti' u láak' jaatso', ba'ax ku yúuchul ti' le máaxo'ob ma' yojelo'ob maayao', ku kaniko'ob u ts'iibil, ku kaniko'ob séeb u ts'iibil, je'elo' le máax yojelo'ob le maaya'o' ku talantalti'ob. Je'elo' le ken u paklan (...) le kan k a'alti' xak'al u ts'iib u láak'(...) je'el u beytal u paklan kaambalo'obe'⁴²» (Prof. 4-maya).

R20: «Bueno leti' le cuestionamiento (...) yaan xan jun p'éel experieencia intercultural ti' u estado de México, leti' le yáax universidad, tumen leti'ob mi ts'o'ok u jok'esko'ob jmi óox p'éel generaciones ti' licenciados en lengua y culturae', ka ok le segundo rectoro' ka tu yilaje', es qué le especialidad je'elo', je'ex u yúuchuto'on be'eráa'; ma' ma' tu tsa'kuba'ob ma'alob ti' le lenguaso'obo'(...) ka túun tu ordenartaj ka meeta'ak jun p'éel diagnostiko'e', bix je'el u páajtal u máas kaniko'ob lenguas maternase', u conclusión le investigacioono' k'uch te'elo', peero ma' caada grupoi', ma' ma' ichil jun p'éel grupo'il, sino que ti' tuláakal le univeersidado, sea yaan primeer semeestre, seguundo semeestre wa terceer semeestre. Te'elo' a wojel wa bix u meentiko'ob; seeparado, yaan iniciaales, intermedioo yéetel avanzaados (...) cada estudiante yojel ba'ax níivelil ku bin, ma' k'abéet wa chéen ti' junp'éel semestreil (...) Le academia Ermita te' Jo' bey u meyajo', por níivelesi', hasta a parte ti' óoxp'éel níivelo'oba', iniciaal, intermedioo, avanzaado, yaan jun láak' jun p'éel, chéen tsikbal⁴³» (Prof. 1-maya).

Afortunadamente, y aunque de momento sólo sea en el discurso, en las respuestas R17, R18 y R20 los maestros coinciden con los estudiantes en que es mejor formar grupos más homogéneos. Incluso en R20 se reconoce como una

⁴¹ R18: «Yo digo que es mejor si se separa a los alumnos por nivel, así resulta fácil para ti como docente, sabes a quién le enseñas y cómo preparar y dar tu clase (...) así como están juntos se “ayudan” La universidad lo justifica de intercultural así como está, si se separan deja de ser intercultural. Pero cuando estás dando la clase los que saben (...) se aburren» (Prof. 2-maya).

⁴² R19: «Si pueden trabajar juntos porque los que no saben una cosa aprenden de los otros, los que no saben maya aprenden a escribir, aprenden rápido la escritura, mientras que los que saben maya tienen dificultades para escribir. Entonces cuando trabajan juntos se pueden ayudar corrigiéndose, aprenden mutuamente» (Prof. 4-maya).

⁴³ R20: «Bueno, esa es la pregunta (...) existe una experiencia intercultural en el Estado de México, la primera universidad intercultural, porque ya llevan tres generaciones en la licenciatura de Lengua y cultura. Cuando entró el segundo rector y se dio cuenta que en los idiomas estaban mal, como estamos nosotros, ordenó que se realizara una investigación para determinar cómo podían aprender las lenguas maternas. La conclusión fue que los grupos deberían ser por niveles; principiantes, intermedios y avanzados independientemente si eran de segundo o tercer semestre. Cada estudiante sabe a qué nivel pertenece, sin necesidad de pertenecer a un mismo semestre (...). La academia de la Ermita en Mérida trabaja de la misma forma, además de esos tres niveles; principiantes, intermedios y avanzados, existe uno más; dedicado a la conversación» (Prof. 1-maya).

estrategia que garantiza mejores resultados, pero, aun así, en la universidad no se implementa.

6.- ¿En qué lengua son sus clases de maya; sólo en maya, bilingües, sólo en español? (EA)

R21: «*Seguun máax le ka'ansaj ku ts'aik, yaan k'iine' ich maaya, peero máases tuláakal le k'iino' ich kastlan t'aan, jex le bejráa', le ka'ansaj ku ts'aikto'ona' chéen láaj ich kastlan t'aan ku ts'aik, mix uts tin wich beyo*⁴⁴» – (8° Lengua y cultura).

R22: «En español, hasta para preguntar a la profa, nadie intenta usar lo que ya aprendió, todos lo hacen en español. — ¿Y los que saben maya preguntan en español o maya? —ellos lo piden en maya, fuera del salón hablan en español, porque hay veces cuando hablan maya como que los ven raro. Y a veces por ejemplo tengo una compañera que habla maya pero ella muy rápido lo habla, dice que primero aprendió maya y todo (...) no sé yo vi que como hicieron sentir mal a la compañera — ¿cómo qué, se rieron, se burlaron? —no, no se burlaron» (2° Semestre).

R23: «Yo veo que no, que los maestros lo explican todo en español y sólo algunas cosas las dicen en maya, pero toda la explicación es en español» (6° Lengua y cultura).

7.- ¿En qué lengua imparte sus clases, en español, maya o ambas? ¿Por qué? (ED)

R24: «*Ti' u licenciaturail Lengua y Culturae' weye', pues le xooko', ti jun p'éel hora 20 minutos, kin manejartik táanchúumuk tieempoe' ich kastlan t'aan u láak' táanchúumuke' ich maaya t'aan, aunque ku déebe seer tuláakal le xooko' ku déebe seer maaya, peero tene' kin ka'a a'alitech je'ex ts'in wa'aliktechó', tene' flexible'en, yéetel kin manejaartik le éempatíao', tumen cuaando kin wilik wa yaan kex 10 wa ócho ma' tu manejartiko'ob maaya wa le maaya ma' u yáax t'aano'obo' (...) éentonces je'el ba'ax semestre'e' tene' kin wilike' talan u ts'a'abal tuláakal ich maaya, tumen líugar a wáantiko'obe' ka beetik k'aasti'ob*⁴⁵» (Prof. 1-maya).

R25: «*Ts'o'ok u suuktalten in ts'aik ich maaya, chéen ich maaya, kóomo pues tin meyajtik le káarrera lengua y cultura, pues leti'obe' je'el ba'axake', tak teema lingüístico kex ma' u kóojol u t'aanil yaan in kaxtik bix in tsolik ti'ob ich maaya*⁴⁶» (Prof. 5-maya).

R26: «*Ka k ka'aj ts'aik le xooko' a'alajbe' (tumen le áacademíao') chéen ich maaya k'abéet k t'aniko'ono'on, chéen ba'ale' tene' tin tsikbaltaj ti' le xooknalo'obo', ka tu ya'alo'obe' ma' ki'imak u yóolo'ob le bey chéen ich maaya, tumen ku ya'aliko'obe': "tene' ma' in wojel maayai', ma' bin in na'at ba'ax kan a t'anej". Ka káaj k tsikbal bix kun p'áatal beyo', tin wa'alajti'obe': "tene' ich maaya ken in t'anike'ex, chéen ba'ale' wa yaan ba'ax ma' táan a*

⁴⁴ R21: «Depende del maestro, algunas veces en maya, pero la mayoría del tiempo es en español, como en este momento el maestro que nos da lo imparte todo en español, a mí ni me gusta así» (8° Lengua y cultura).

⁴⁵ R24: «En la licenciatura de Lengua y cultura, de una hora y 20 min. de clase, doy media clase en español y la otra media clase en maya, aunque debiera ser que toda la clase sea en maya, pero repito que soy flexible y que manejo la empatía, porque si veo que hay 10 u 8 alumnos que no manejan el maya o que no tienen el maya como su primera lengua (...) entonces, yo veo que en cualquier semestre es difícil para ellos si les das todo en maya y lejos de ayudarlos los perjudicas» (Prof. 1-maya).

⁴⁶ R25: «Ya me acostumbré a dar mis clases en maya como pues ahora estoy en la especialidad de Lengua y cultura, pues hay que hacerlo como sea, hasta los temas lingüísticos, todo en maya, aunque no encuentre las palabras, yo busco la manera de dar mi clase en maya» (Prof. 5-maya).

na'atike'exe' ka wa'aliktene'exe' kin a'alik ich kastlan t'aan'(...). Ka tin ts'aj traduccione' bey ma' k a'al bix ken k ts'a le xooko' ich éespañol kin ts'aikti'ob⁴⁷» (Prof. 2-maya).

Entre las respuestas a las preguntas 6 y la 7, por un lado, notamos contradicciones entre lo que los alumnos plantean y lo que los docentes declaran, pero, por el otro, encontramos coincidencias. En la R24 identificamos una ideología que habla de la –falsa- incapacidad del estudiante de seguir al profesor si éste dicta la clase en maya; y en R26 observamos que los alumnos declaran, antes incluso de intentarlo, que se asumen incapaces de seguir la clase si ésta se da en lengua indígena y no en español. Aquí vale la pena detenerse mínimamente y recordar que los grupos son mixtos e incluyen hablantes monolingües en español.

Esta situación no justifica que la clase se dé primordialmente en español (sobre todo en los niveles avanzados) sino que demanda formar grupos más homogéneos, que permitan el uso del maya de parte de los docentes. Otra ideología que aparece es la de considerar que los conceptos de áreas de especialización, como la lingüística, no pueden explicarse en lengua maya como podemos observar en R25 «...*tak teema lingüístico kex ma' u kóojol u t'aanil yaan in kaxtik bix in tsolik ti'ob ich maaya*».

8.- ¿Cómo se puede motivar a los estudiantes para tener un mejor aprovechamiento en el aprendizaje del maya? (ED)

R27: «*Ya'ab u láak'tsilo'ob ku t'aano'ob ich kastelan, le beetik ku t'aaniko'ob kastelan (...)* *ku ya'aliko'obe' "kin na'atik ba'ale' ma' tin t'anik, jan kin na'atik, ba'ale' ma' teeche in t'anik". Ma' in wojel wa sajako'ob u t'aano'ob, wa jach talan u t'aniko'ob, bix túun (...)* *jun p'éel bix je'el u béeytal u yáantalo'obe', u beeta'al báaxal yéetel leti'ob, ka u yilo'ob ma' toop, ma' bix ya'ala'al, ma' jun p'éel ba'al jach áacademicói' (...)* *chéen báaxal⁴⁸»* (Prof. 4-maya).

⁴⁷ R26: «Al principio nos pidieron (por la academia) que la diéramos sólo en maya, pero cuando se lo platicué a los alumnos, no estaban de acuerdo porque decían: “yo no sé maya, no voy a entender lo que digas”. Platicándolo con ellos les dije que “yo les hablaré sólo en maya, pero si hay algo que no entienden me lo dicen y se los digo en español” (...) cuando impartí la clase de traducción como no se había hecho el acuerdo de dar clases sólo en maya, la di en español» (Prof. 2-maya).

⁴⁸ R27: «La mayoría de sus familiares se comunican en español, por eso hablan español (...) dicen: “lo entiendo, pero no lo hablo, sí lo entiendo, pero no lo hablo”. No sé si tienen miedo, o no quieren hablar, creo que si se hacen juegos con ellos, tal vez se animan, algo no tan académico» (Prof. 4-maya).

R28: «*Le máax ma' tu t'aniko'ob, chéen t'aniko'ob ich maaya, tuláakal ba'al k'abéet k a'alik ti'ob ich maaya yo'osal túun ken u núuko'obe' ich maaya, tumen wa k a'alik, wa k p'atik u núukiko'ob ich kastlan t'aane' leti'ob u sulakilo'obe', mix bik'in ken u p'ato'ob*⁴⁹» (Prof. 5-maya).

Las respuestas R27 y R28 indican que los docentes están en la mejor disposición para fomentar el uso de la lengua maya, sin embargo, como ya hemos visto líneas arriba, no ocurre así.

3.4.3 Granito de arena

A continuación registro algunas de las sugerencias que los alumnos proponen para mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje dirigido a las siguientes generaciones:

9.- ¿Qué estrategias propondrían para que tanto los mayahablantes como los no mayahablantes concluyan la carrera con el mayor aprovechamiento posible (en lengua maya)?

R29: «Yo creo que a veces el formar una cadena les da confianza a las personas, por decir, que a los de lengua y cultura les inculquen en clase de maya. A estas alturas deberían estar comunicándose totalmente en maya, sería no sé, empezar con ellos que se comuniquen fuera del salón que se comuniquen totalmente en maya y yo creo que personas como ellos que escuchen que están hablando en maya, tal vez no tan conscientemente, pero se les va haciendo costumbre, que tal vez va a empezar a hablar más. Por eso le digo una cadena, se te empieza a hacer tan común o tan nato que lo empiezas a hacer solito. Sería así como contagiarse, para mí el hecho de estar escuchando a una persona que está hablando maya...eso de "*ma' a wojeli*"⁵⁰, yo lo aprendí de un muchacho del salón» (8° Agroecología).

R30: «*K'abéet jun p'éel maaya que sea tukuulta'an yo'osal in káarrerao'on (...) peero jach táaj k'ana'an*⁵¹ » (8° Agroecología).

R31: «Como que hay que crear un perfil de cómo enseñar a los alumnos, yo veo que uno aprende más en el círculo que en las clases —no solamente qué le dijo la mamá al papá sino otras cosas, hubiera sido más interesante» (8° Turismo Alternativo).

⁴⁹R28: «A los que tienen vergüenza de hablar, pues hay que hablarles sólo en maya, para que cuando contesten lo hagan en maya, porque si consentimos que nos contesten en español, nunca van a perder la vergüenza» (Prof. 5-maya).

⁵⁰R29: «no lo sabes»

⁵¹R30: «Hace falta un maya que esté pensado para nuestra carrera (...) es muy necesario» (8° Agroecología).

R32: «*Yaan ajka'ansajo'obe' (...) ku ye'esiko'ob yanal bixi', jela'an, tene' kin tukultike' ma'alob ka e'esak maaya, chéen ba'ale' le ajka'ansajo'obo' k'abéet yáax táanil leti'ob ku kaniko'ob*⁵²» (8° Turismo Alternativo).

R33: «Para la enseñanza del inglés o el maya deben buscar herramientas o un estándar de enseñanza para todos los maestros porque con algunos sientes que aprendes más (...) te motivan a participar (...) en cambio si sólo llegan los maestros y empiezan a hablar, hablar, nada más ellos, y te piden nada más que escribas, como que no le captan, o no causan un interés hacia los alumnos por aprender el idioma, más que nada (...) llega a aburrir» (8° Turismo Alternativo).

En R29 podemos inferir que los alumnos de la universidad asumen que los estudiantes de la licenciatura de *Lengua y cultura* tienen mayor responsabilidad para con la lengua, idea que sostienen tal vez por conocer el plan de estudios o por el hecho de que la mayoría de los alumnos mayahablantes están registrados en dicha carrera. Esta premisa es compartida por los docentes de las distintas carreras (ver apartados 3.5.2 y 3.5.3).

También en R29 se manifiesta la importancia de crear un contexto lingüístico que favorezca el aprendizaje del maya «para mí el hecho de estar escuchando a una persona que está hablando maya (...) eso de “*ma' a wojeli*”⁵³, yo lo aprendí de un muchacho del salón». Por su parte, en R30 y R31 los alumnos demandan programas adecuados para las distintas licenciaturas «*tukulta'an yo'osal in káarrerao'on*», «no solamente qué le dijo la mamá al papá sino otras cosas». Y en R32 y R33 los alumnos destacan la importancia de que los docentes empleen las metodologías adecuadas y estén preparados para enseñar.

Según los datos aquí expuestos el grueso de los estudiantes de la UIMQRoo se siente desmotivado para usar su lengua indígena. Y los estudiantes que la están aprendiendo como L2 tampoco sienten mucho interés por obtener nuevos conocimientos sobre la lengua. Si bien en la mayoría de las familias de los

⁵² R32: «Hay maestros (...) que enseñan diferente, distinto, yo creo que está bien que se enseñe el maya, sin embargo, deben ser los maestros los primeros en aprender» (8° TA).

⁵³ «no lo sabes»

estudiantes es predominante el uso del español, es en las respuestas de los estudiantes donde es clara la presencia de dos factores del contexto universitario que contribuyen a la falta de motivación: la metodología empleada en la enseñanza de la lengua y la actitud poco favorable e incluso desmotivadora de los docentes. Véanse, en este sentido, las afirmaciones 34 y 35 siguientes:

R34: «A mí, sí me desanima (...) luego nos dicen, no, es que ustedes no saben (...) a veces entras en la clase al menos con ganas de aprender algo nuevo y te empiezan a regañar o que te digan que “no sirves para eso”» (8º Lengua y cultura).

No hay que perder de vista que las ideologías «(...) también se expresan en muchas actividades «paraverbales» que acompañan al habla, como la gesticulación, expresión facial, postura corporal, distancia etc.» (van Dijk 2003: 43) y que éstas son evidentes para el interlocutor.

R35: «(...) y ahorita como que, no sé, estoy apagada de aprender, en enfocarme más maya (...), estoy así apagadísima, porque los mismos maestros te apagan, te bajan tu autoestima, no sé (...) yo pienso que los maestros de maya cambiaran su actitud y sean positivos, de que tú hablas un poquito maya también que vean tu esfuerzo (...) hay que hablarlos en maya, no sé hacer círculos, llega el maestro con su cara ¡Ay! ¡Apagado!, no vas a aprender» (8º Lengua y cultura).

Apoyar al estudiante para lograr las metas académicas y crear estrategias que alienten al aprendizaje es de gran relevancia para lograr el éxito. El docente debe crear un ambiente abierto de diálogo continuo, de apoyo mutuo (Rose Arana 2008, Dorneiy 1994).

3.5 Una visión periférica

El año en el que realicé el diagnóstico coincidió con el año en el que la primera generación terminaba sus cursos, es decir, se graduaba. Sin embargo, existía el inconveniente de que la mayoría de los estudiantes, particularmente los de la licenciatura de *Lengua y cultura*, tenían serios problemas, pues estaban reprobando las asignaturas de inglés y maya y en el caso de no aprobarlas no podían graduarse.

Mi preocupación por el poco uso del maya en la universidad podría estar resuelta con esta información. Es decir, si los estudiantes no están aprobando la asignatura es porque no han aprendido, y si no saben la lengua no pueden hablarla. Sin embargo, era del conocimiento general que más del 50% del total de la población estudiantil era mayahablante de la misma forma que eran mayahablantes cerca del 70 % de los alumnos inscritos en la licenciatura de *Lengua y cultura*. Así pues, las razones tanto del poco uso del maya en la universidad como del alto índice de reprobación no se hallaban en el hecho de que los alumnos no supieran el maya, sino que cabía buscarlas en otro lugar.

Para poder contextualizar la situación sociolingüística de la forma más completa posible era necesario tener el mayor número de experiencias, voces, razones. Anteriormente expuse la opinión de los alumnos y de los maestros encargados de enseñar el maya. Incorporo ahora una tercera voz, la de un grupo de maestros de las distintas especialidades. Si bien los estudiantes tenían problemas de aprovechamiento en inglés y maya, el acento durante la entrevista, tanto en este caso como en los anteriores, recayó sobre el poco aprovechamiento del maya. Es importante mencionar que los docentes entrevistados en este apartado ingresaron en la universidad durante los tres primeros años de su funcionamiento, por lo tanto se trata de docentes que habían dictado clases del 1° al 8° semestre, aunque no necesariamente en todos los semestres. Con anterioridad a su trabajo en esta universidad, su experiencia como docentes se había desarrollado en universidades públicas y/o privadas. Sea lo que fuere, para la gran mayoría excepto para dos casos de 14, esta era la primera vez que se desempeñaban como profesores en una universidad intercultural.

3.5.1 ¿Interculturalidad o intolerancia?

Al preguntarle a los docentes en dónde consideraban que radicaba el problema del alto índice de reprobación de las lenguas, particularmente del maya, contestaron lo siguiente:

R36: «[1] la primera es que el modelo de la universidad tiene que el alumno tiene más autoaprendizaje (...) y creo que no tenemos alumnos preparados para esta actividad (...) [2] en el centro de idiomas falta equipo (...) [3] también la actitud de los chavos, no valoran estar en la universidad (...) no les interesa lo toman a juego (...) [4] la forma en cómo enseñamos, hay que atreverse a hacer cosas distintas» (ProfNM1).

R37: «No depende de un solo factor: [1] la actitud de los alumnos, [2] la actitud de los maestros, [3] las habilidades de enseñar (...) depende del conocimiento del maestro, es importante que se capaciten continuamente» (ProfNM3).

R38: «Algo que me han comentado los chicos, ya que hice un sondeo de cómo se sentían los próximos egresados con su plan de estudios, algo que comentaban es que notaban que no había una seriación del nivel de maya o inglés, sino que cada profesor que entraba creía que ya estaban en cierto nivel y empezaba desde donde el profesor creía que deberían saber. Y que a veces no sabían realmente los estudiantes las cosas que preguntaban los profesores, y que cuando le comentaban que no sabían, los profesores decían pues que ya no era su problema, porque el profesor anterior debió de haber cubierto esos temas y entonces el problema se quedaba, estén, sin resolver. En las dos lenguas, tanto en maya como en inglés, sentían que no había una academia» (ProfNM4).

R39: «Pues me estoy enterando (...) escuché explicaciones que eso se relaciona porque (...) que la lengua maya para ellos es sólo algo extraño, que lo que sirve en su vida cotidiana es el español ya el maya no funciona y por esa misma razón están en contra del inglés (...) yo te digo la verdad, yo creo que no es nada de eso, sino es la docencia que no está funcionando [en] el área de inglés (...) en maya allí otra vez está la problemática, que creo que, como el estudio académico de la lengua maya es bastante reciente aun, no hay una gran reserva de personas bien formadas para escoger, sino tienes que aceptar los que vengan, no hay muchos realmente con licenciatura o más, más bien hasta maestrías en eso, creo que es principalmente este factor del personal» (ProfNM2).

R40: «Por un lado la actitud hacia el idioma (...) escuché una charla de la maestra Marlene (...) que hablaba precisamente de esa actitud, que es una actitud sobre todo hacia el inglés como de que no pueden, una actitud de, no sé, no llegan con una actitud positiva. Habría que trabajar en torno hacia las actitudes hacia el idioma. Y hacia el maya, bueno, ahí es más complicado ¿verdad? (...) pero en la primera generación yo sentía eso, si ni siquiera levantaban la mano para decir yo hablo maya, ya hay una actitud de autonegación del idioma. Luego vienen todos los factores de la actitud del maestro hacia el propio idioma, la enseñanza del idioma, ¿no? actitudes que van desde que quieren que los alumnos manejen el mismo código que maneja el maestro, ¿verdad? en lugar de aceptar otros códigos (...) no todos los maestros tienen las mismas posiciones, unos son más lúdicos con el idioma, pero otros más bien quieren el español correcto (...) el maya correcto, o sea, esa actitud purista no sólo es de un maestro de maya pues una actitud purista de cualquier maestro de idiomas. Entonces ¿qué te interesa en un momento dado? que escriba, digamos que sabe hablar el maya, pero nunca lo ha escrito, ¿qué te interesa? que se suelte escribiendo en maya y no

importa que no maneja todavía las reglas o viene otro profesor y tacha y tacha, y tacha porque no escribió correctamente y nunca el estudiante había escrito maya antes» (ProNM5).

Como podemos observar las respuestas versan por un lado sobre el hecho de que la universidad es de reciente creación y de que aún no hay gente capacitada para la enseñanza del maya y por el otro sobre las actitudes tanto de los docentes como de los alumnos.

En R36 y R37 vemos que ambos profesores están conscientes que tanto el docente como los alumnos tienen una actitud poco favorable para el aprovechamiento de las clases. En R36 el entrevistado también señala que el modelo educativo contempla un tiempo de autoaprendizaje para el cual los estudiantes que ingresan no están preparados.

En R38 vemos una falta de coordinación entre los profesores, donde las asignaturas maya e inglés, pese a ser seriadas en la teoría, en la práctica cuentan con niveles independientes, de tal forma que los alumnos pierden mucha información entre un nivel y el siguiente y los docentes ignoran sistemáticamente este hecho.

R39 coincide con R36 al señalar la actitud negativa de los alumnos. No obstante, el hecho de que este profesor declare «escuché explicaciones» parece indicar que dichas explicaciones provienen de sus colegas y no de los alumnos. En la segunda parte el argumento coincide con R37 en cuanto al nivel académico de los docentes. Finalmente, en la respuesta R40 la actitud de los docentes manifiesta purismo y la pretensión de homogeneizar la lengua mediante un sólo estilo de habla, a saber, el estilo del docente. Aparece una cuestión pedagógica en donde la escritura de la lengua, herramienta purista, otorga poder a quien puede escribir «correctamente» y resta prestigio, e incluso valor, a quien no puede hacerlo. Pero ¿quién decide cual es la forma correcta? —si es que esta existe— de habla y de escritura de una lengua

cuando ésta es por definición social y por ende diversa, y cuando los dichos estándares del maya han fallado, tal vez afortunadamente, en pro de la diversidad, diversidad que tanto se alega en el discurso intercultural. Tal vez no sean ideas opuestas «estándar» e «interculturalidad», pero esta última es más afín con la noción de «diversidad». Desgraciadamente, a los docentes nos cuesta «(...) eliminar los métodos tradicionales de instrucción lingüística equivalente a eliminar los mecanismos de control social que dichos métodos ofrecerían» (Howard 2007: 58).

3.5.2 Coordinación y diálogo: dos estrategias básicas

A continuación presento las respuestas sobre las estrategias que los entrevistados consideraban podrían funcionar para mejorar la situación acerca del poco uso del maya en la UIMQRoo y de la calidad de la enseñanza del maya.

R41: «Apenas estamos nosotros encontrando el camino un poquito más, un poquito más, como te dijera, menos sinuoso que al principio, ahorita por supuesto los de la primera generación, los de la segunda igual, ellos ayudaron a hacer el camino, que fue muy sinuoso (...) no estoy contando, de que hay puentes, de que hay alerta naranja, de que viene el huracán y hay que evacuar, no te cuento que viene algún funcionario público de alto nivel y que se suspenden las clases y hay que ir ¿Me explico?, entonces la tarea no es fácil (...) a los de lengua y cultura (...) ya les exigimos que vayan a círculos de conversación un determinado número de horas a la semana y también a talleres (...) los de la primera y segunda generación están viviendo las consecuencias de lo que fue echar a andar un modelo educativo (...). El caso del maya no es tan grave, no es tan grave como el del inglés, porque el maya como sea que sea, aquí tenemos un gran laboratorio (...) el maestro Martiniano dio un recorrido de 4 días con los estudiantes, el maestro Mario los saca a las colonias aquí en Morelos a que platicuen con los sabios locales, con los abuelos tutores, hay el contacto con la lengua maya, hay mayahablantes que facilitan la labor de sus compañeros, se hace el famoso (...) “aprendizaje colaborativo”, ahí no es tan grave, pero yo confío en que los saquemos adelante más pronto que los de inglés (...) ahí el problema es más administrativo que académico, porque apenas estamos armando los estándares (...). Ahí confiamos que no va a ser tanto el índice de reprobación o de bajo promedio (...) no ha sido en ningún grado por la calidad académica de los profesores» (ProfNM6).

R42: «(...) entonces, no me atrevo a juzgar porque no sé exactamente, no estoy en el área de idiomas, ¿no?, pero si me parece que el dato es relevante (...) el papel docente, el plan de estudios, el diseño curricular, o el modelo educativo, no sé qué está pasando, pero algo está pasando allá (...) siempre había esa discusión del maya y del inglés (...) los que no saben maya aprender maya y aprender inglés y así (...) pero creo que los estudiantes necesitan un poco más, sospecho, veo, que necesitan como incentivos. Sí, es importante la cultura local, pero también incentivos en el sentido de reconocer sus gustos, sus preferencias; musicales,

sexuales, amorosas ¿quiénes son cuando no están estudiando? y a partir de ello tematizar ¿no? Trabajar con esos temas y dar las clases de lenguas, no sé (...) pero sí, los estudiantes están preocupados y ya me preocupó a mí también ese dato» (ProfNM7).

R43: «Creo que haría falta un trabajo de mayor coordinación, ¡eh! es recurrente escuchar a los profesores de maya, reivindicar las tradiciones, las costumbres y la lengua (...) hay siempre esta especie como de “nosotros somos los que sabemos o tenemos el conocimiento y ustedes no” incluso en tono de broma, en tono sorna, ¿no? Yo me adapto al contexto donde estoy, y hasta ahora sé, que aquí, en cuanto que yo no hablo maya ni he vivido en un pueblo, de Yucatán, de la península, pues sé que soy una figura secundaria, así me siento, ¿no? es decir, administrativamente no, pero culturalmente sí (...) ¡No me pasa nada!, pero me preocupa que se quede, que se quede ahí (...) y que pasen 20, 30, 40, años, lo que pasa allá donde las culturas se reivindican por sí mismas (...) es recurrir al pasado y reivindicarlo e ideologizar el presente (...) si tuviéramos un poquito más de articulación los que enseñan lengua maya, que a veces son los mismos que hablan de la cosmovisión, con el jefe de carrera de Lengua y cultura, con la coordinadora del departamento y discutiéramos más allá de “tenemos que sacar el formato, el oficio, el éste, el otro”, allí sí todos vamos (...) pero cuando se trate de una discusión intelectual donde participemos pues no hay nada, yo realmente no veo gran cosa, ¿no? sólo veo a un Mario Collí que con su espíritu positivo, ¿verdad? pero siempre postnacionalista se la pasa cajeteando a todos los profesores porque les dice occidentales, pero es bastante grosero, y es como una actitud que tienen muchos profesores. Si no hay esta articulación, si no hay este respeto en verdad al otro, que el otro es distinto, y que la interculturalidad es la integración respetuosa pues no vamos a tener nada, vamos a reivindicar posiciones» (ProfNM7).

En R41 se justifica en primer lugar la situación por el hecho de que la universidad se encuentra en su fase inicial y se habla de una cuestión administrativa más que académica, pero al leer R42 y R43 es claro que, si bien se está en fase de construcción, hace falta la disposición para coordinar, emprender un panorama que permita a los estudiantes lograr las metas de egreso que la universidad como institución plantea. En R43 la broma de los profesores mayahablantes hacia los profesores no mayahablantes y el sentimiento de superioridad de los primeros sobre los segundos es una situación de evidente desigualdad que afecta no sólo a los docentes sino sobre todo a los alumnos.

R44: «(...) es muy complicado, ¿no? entonces ahí (...) veo una necesidad de hacer seminarios constantes, no uno ni dos, seminarios constantes con los maestros de idiomas (...) de ponerse de acuerdo, de ser un poco más sensibles, está bien digamos un maestro de idiomas tiene que enseñar la norma, está bien, está bien, pero hay que ser un poco flexibles (...) entonces seminarios constantes de nosotros como maestros para ver nuestros posicionamientos en torno a la enseñanza de idiomas, por un lado posicionamiento, también

lo que se está haciendo, lo que hacen las distintas academias. Reuniones para colegiar programas, reuniones para ver estrategias de enseñanza, enseñanza-aprendizaje» (ProfNM5).

R45: «Es necesario que se haga trabajo conjunto (...) quizá en lengua y cultura es en donde más se hace, pero en el resto el profesor funge como profesor de asignatura, viene da su clase y se va y quién sabe qué cosas les enseña, quizá pura gramática o quizá otras cosas que no estén relacionadas con la carrera (...). Que los profesores todos hablemos el mismo idioma, hay profesores que desde que se diseñó la carrera preguntaban “¿Para qué tanto inglés y para qué tanto maya?” (...) hay profesores ya después que estaba diseñado [decían:] “no les va a servir el maya, ustedes son de Gestión Municipal”. Ahí los profesores son importantes para los alumnos los profesores debemos hablar el mismo idioma» (ProfNM1).

En R45 nos encontramos nuevamente frente al discurso en pro de la carrera de *Lengua y cultura* -«no les va a servir el maya ustedes son de Gestión Municipal»-, como si el maya sólo fuera necesario e importante para los alumnos de esa licenciatura y no para todos los estudiantes de la universidad —se olvida una de las premisas del modelo—. También en R45 se refuerza la falta de coordinación⁵⁴, de diálogo entre el colegiado «los profesores debemos hablar el mismo idioma». Lo anterior coincide con las respuestas de los estudiantes al respecto de las estrategias para mejorar el nivel académico (ver R31 y R33).

⁵⁴ Al respecto los maestros de maya opinan que la carga laboral es tal que no permite un trabajo colaborativo, aquí una cita: R «(...) cómo kan k'áatak to'on xan le programaas ti' jun p'éeel semaana k'abéet a k'ubiko' entoonces yaan éerrores k cometeerke', por ejemplo, je'ex le be'ráa' maaya seeisa', claro que yaan teen u antologiáil, peero le teemaso', ku sugeriirtiko', puuro tsiibta'an ich kastelan por ejeemplo, tipos de ensaayos ich kastelan meenta'an, voz pasiiva ich kastelan yaan (...). Tu baats'il le semeestre casi ma' t juntaartikba tia'al k ilik le problemaso'obo', tumen to'one' yok'ol le tieempo táan óoperaaro', jun p'éeel éerror, leti' túun le éerror k'abéet meyajtiko', yo'olal jun láak' maestro' ku bin tu láak' jun p'éeel semeestreo', yo'olal ma' bin ti' jun p'éeel parte yaanal tu'ux, jun túulo' yanal tu'ux (...) leti' u miiismo riitmo le mayajo' leti' creartik le ba'alo'ob beyo'» (Prof. 1-maya).

R «(...) como cuando nos piden los programas, tienes una semana para entregarlo, entonces se comenten errores, por ejemplo ahora con maya seis; claro que tengo la antología, pero los temas que sugiere están todos escritos en castellano, por ejemplo: tipos de ensayo está hecho en castellano, voz pasiva, está en castellano. En lo que corre de este semestre casi no nos hemos reunido para resolver esos problemas, porque nosotros funcionamos en torno al tiempo. Es un error, es ese el error sobre el que debemos trabajar. Acordar con el maestro del siguiente semestre, para ir coordinados. Esto sucede por el ritmo de trabajo » (Prof. 1-Maya).

3.5.3 Identidad profesional, ¿en qué lengua?

En relación con la relevancia del uso del maya en la universidad las respuestas se dividen en tres tipos: a) las que aluden a la cuestión identitaria y de sentirse cómodos al usar su lengua -como observamos en la respuesta R46-; b) las que se refieren a la importancia en cuanto a coincidir con el perfil de egreso y de esa forma lograr un nivel profesional que permita mayor cercanía con la gente de la zona; y c) las que le restan importancia por no contribuir ni a la educación ni a la economía como en R49 en donde claramente la actitud de rechazo de la lengua maya por parte del docente se debe a la falta de estatus de la lengua (el docente señala que los estudiantes primero deberían aprender español, inglés y luego maya).

R46: «Definitivamente es importante para ellos, sobre todo los que van a trabajar en comunidades rurales, y por lo que me ha tocado ver a mis alumnos asesorados; hablar el idioma de la gente hace mucho la diferencia en el acercamiento a las comunidades, se entienden mejor, y sí, como que es un respeto hacia a ellos también» (ProfNM9).

R47: «Sí, porque veo que muchos se sienten muy cómodos cuando lo hablan, que a veces hay cosas que ellos pueden expresar mejor en su propio idioma» (ProfNM4).

R48: «(...) para un alumno de agro-ecología el hecho de entrar a trabajar en una comunidad con los campesinos, el manejo de la lengua maya y de los usos y costumbres es básico. Para un alumno de turismo de igual forma, poderle transmitir lo que en un momento dado lo que un campesino o la señora que les está haciendo de comer les dice o les explica también es fundamental. Para un alumno de Lengua y cultura bueno eso es obvio, está implícito. Para un alumno de salud comunitaria de igual forma, se busca que nuestros egresados vean este vínculo entre la medicina tradicional maya y la medicina alópata entonces el hecho de poder comunicarse con un enfermo ¿Qué es lo que está sintiendo? Y para gestión municipal pues en esta zona también, donde hay mayor número de maya parlantes, también interactúan a nivel con toda esta gestión de las organizaciones municipales, es básico ¿no?» (ProNM10).

R49: «Depende de cómo defines importante, para ser sincero yo creo que no tiene, si defines importante relacionado con sus posibilidades de empleo creo que la importancia es casi cero (...) puede ser un pequeño plus, pero luego la gente de las instituciones son un poco crítico[s], primero debe ser un perfecto en español y luego saber maya es un pequeño extra, pero sería más importante si pudiéramos decir que sabe bien inglés» (ProfNM2).

En R49 aparece lo que van Dijk (2003) denomina transferencia, un tipo de negación en la que el que habla no asume una actitud directa de un tema particular, sino que traslada la no aceptación a los otros «la gente de las instituciones son un

poco crítico[s], primero debe ser un perfecto en español», de tal forma que la ideología de considerar inferior al otro se presenta no como una idea propia, sino de un tercer grupo que así lo considera (las instituciones).

3.5.4 ¿Cómo llega la motivación?

Sobre cómo motivar a los estudiantes para usar el maya, los profesores opinaron que:

R50: «Es cuestión de que los alumnos valoren también la importancia de la lengua, hay que cultivar en ellos el gusto, fomentar que los alumnos expongan (...) es importante que el maestro se capacite para que se dé cuenta de sus debilidades» (ProfNM3).

R51: «(...) si hay un intento serio por revitalizar esta lengua deberíamos hacer exactamente esto, no sólo usar la lengua para cuestiones así folklóricas y con ropas tradicionales, pero también para un uso oficial, esa es la única manera, en la práctica, donde podemos vivir lo que les estamos enseñando a nuestros estudiantes, sino los estudiantes también se dan cuenta que los mismos profesores fuera de su nicho de lengua no lo utiliza, ¿no?» (ProfNM2).

R52: «Confrontándolo de alguna manera, gradualmente a su realidad laboral futura, es decir, que lo exponamos a los posibles escenarios en donde podría desenvolverse» (ProfNM11).

R53: «Mira, de manera consciente los alumnos ven en sus maestros sus líderes, líderes de alguna forma, por sus estudios, por la edad, por la experiencia, nos admiran de manera inconsciente o consciente, si los maestros vamos generando una cultura de tratarnos, de entendernos en maya también de tratarnos, de entendernos en inglés, creo que sería una estrategia básica esto para empezar (...) por otro lado tiene que ver con la figura de autoridad, si mi figura de autoridad no habla maya si la persona a la que admiro no habla maya (...) trato de comportarme como mi figura de autoridad » (ProfNM10).

Las respuestas R50, R52 y R53 coinciden de alguna forma con las estrategias que los estudiantes propusieron en tanto que se refieren al uso de la lengua en el ambiente profesional, mientras que en R51 vemos una crítica a la ausencia del maya en situaciones oficiales y aparece de nueva cuenta el no uso del maya de parte de los docentes «los mismos profesores fuera de su nicho de lengua no lo utiliza, ¿no?» hecho que fue apuntado en su momento por los propios estudiantes.

3.5.5 El estatus, la tecnología y la lengua

También para conocer la opinión de los docentes sobre el uso del maya de manera directa, indagué cuál considerarían que podría ser la reacción de sus alumnos si alguna vez ellos dictaran toda o parte de su clase en maya. Si bien destacaron las respuestas positivas y emotivas, hubo profesores que no estaban convencidos de que dar su clase o parte de su clase en maya fuera una buena idea, como en R56. Es interesante ver cómo los profesores consideran que las tecnologías y las nuevas tendencias⁵⁵ no pueden explicarse en maya y que el hecho de hacerlo puede irritar a sus alumnos. Evidentemente las tecnologías están relacionadas con lenguas no minorizadas, como si el poco status de una lengua vedara la creatividad e ingenio de sus hablantes. ¿En qué lengua hay que pensar para ser creativo, para ser inteligente?

10.- ¿Cómo crees que reaccionarían tus alumnos si dieras parte de tu clase en maya?

R54: «Les va a encantar, muchas cosas van a burlar de mí, pero de corazón, les va a encantar que una extranjera habla maya, y se van a animar, se van a emocionar será muy bonito (...) yo creo que sí, por el simple sentido que yo estoy pendiente, sospecho algunas que no están participando por este de la maya y yo “*I would do it*” buscar una manera (...) de hecho estoy luchando con eso ahorita (...) veo por ejemplo ahorita con un grupo en particular como que no entiende (...) hay algo ahí que si yo podría explicarlo en maya ellos podrían entenderlo mejor» (ProfNM12).

R55: «A lo mejor reconocerían que estoy haciendo un esfuerzo por aprender la lengua que no domino (...) dentro de la clase sobre todo la de fauna (...) hay muchas cosas que vemos en maya, los nombres científicos, comunes en inglés y maya (...) se les hace consciencia de que aprendan estos diferentes nombres, y el valor agregado si saben estos nombres en maya y en inglés» (ProfNM9).

R56: «(...) entre los estudiantes no son tan homogéneos, también tienen diversas opiniones, hay algunos que les encantaría esto (...) pero creo que la mayor parte de los estudiantes (...) a mí me relacionan con tecnologías, nuevas tendencias, les irritaría un poco porque normalmente justo cuando hablas de tecnologías lo que menos relacionas es la lengua maya, causaría seguramente cierta irritación» (ProNM2).

⁵⁵ Idea que está implícita y explícita en el apartado de formación básica (apartado 1.9); el inglés para las nuevas tecnologías.

Esto se corresponde con otras afirmaciones de otros docentes en lo referente al valor que la universidad otorga al aprendizaje del inglés dejando de lado, tal vez sin intención, el aprendizaje y uso de la lengua maya.

R57: «[un estudiante de 5º semestre decía]: “Yo cuando salga de la universidad me voy a ir a estados unidos de migrante (...) porque si no sé inglés no voy a poder tener ni siquiera trabajo ni voy a poder estudiar una maestría” (...) “No”, le digo “¡tranquilo! si puedes estudiar una maestría aunque no sepas inglés, mira con que lo sepas leer (...) yo estudié mi maestría, tengo trabajo y no hablo inglés” (...) eso también que tengan ese prejuicio de que si no saben inglés estén angustiados de que no van a poder triunfar (...) que van a estar truncados, eso también me preocupa» (ProfNM8).

R58: «(...) me han dicho los estudiantes “no tenemos el inglés que necesitamos para ser competitivas (sic) para becas y programas de intercambio” (...) es cierto que las becas, algunas convocatorias piden, pero piden demasiado, ¿no? por donde voy es, que ya me han pedido los estudiantes que si no podríamos dar clases extra de inglés, no de maya, de inglés, después de que se gradúan, para que se puedan ponerse más en eso (...) nos llegan las convocatorias que están enfocado en la lengua ¿no? o estudiantes maya, (...), piden, piden, ¿hablas o no? pero es muy interesante, nunca, casi nunca veo una convocatoria que me dice cómo lo puedes aprobar, cómo lo puedes probar que hablan, sólo lo pregunta, ¿si hablas o no? Y ni dicen qué quiere decir hablar, y no hacen una diferencia entre hablar o entender, no hacen una diferencia y sólo piden, entonces los estudiantes nada más: 50%, 60, 100, 80, ¿no?, y yo sé que a veces dan las estimaciones (...) no es suficiente, hablan mejor. Entonces veo que sí es importante, los que dan becas ¡les encanta! la idea que estudiantes indígenas que dominan o saben algo del idioma reciben esas becas, pero veo que ya, todavía hay una manera de medir (...) sólo preguntan» (ProfNM12).

La importancia del inglés sobre el maya se evidencia también en el momento en el que los estudiantes, mayahablantes o no, quieren acceder a una beca de intercambio académico. En R58 vemos también que las competencias en inglés son medidas con exámenes mientras que las competencias en maya no son importantes de comprobar. Debo aclarar que el problema no es la falta de exámenes para medir las competencias en maya, sino el poco status que esta situación provee a la lengua. Anteriormente se expresó la falta de preparación de los docentes de maya y de la urgencia de una capacitación constante de los mismos —y de los docentes en general— más adelante (Capítulo IV) referiré la necesidad de emplear el maya como la lengua de discusión de contenidos académicos. Tal vez el número en sí no importe

(50 por ciento, 60, 100, 80), pero sería interesante que los alumnos a partir de su conocimiento y práctica cotidiana anotaran su capacidad lingüística real.

Las respuestas siguientes (R59-R63), responden a si se usa el maya en la universidad como medio de comunicación y su predominio o no.

R59: «Si se usa, les escucho cada rato hablar en maya, a nivel institucional cero uso, no hay ninguna reunión, ningún oficio, ni nada» (ProfNM2).

R60: «Yo sí siento una diferencia grande entre la primera generación y las generaciones posteriores, las posteriores yo las veo mucho más sueltas, más preparadas, como con menos, menos problemas de asumir su identidad indígena (...) los que tengo ahora en cuarto semestre, son tercera generación, pero los que tuve el año pasado eran de los de 6º semestre, digamos segunda generación, cuando yo pregunté a la primera generación (...) ¿cuántos hablan maya? y fueron poquísimas manos (...) pero luego me doy cuenta que son más los que sí hablan maya (...) en cambio los otros ¿quienes hablan maya? y casi levantan las dos, ¡felices! ¿verdad? O sea, hay un cambio de actitud hacia su propia identificación» (ProfNM5).

R61: «(...) cuando se encuentran entre ellos, viven juntos por comunidades, se juntan todos ellos, conviven muchos hablan entre ellos en maya (...) primeros semestres, a medida que van avanzando spanglish, mayañol creo que cada vez más, ya no es un pecado aquí en la universidad hablar maya» (ProfNM10).

R62: «(...) los que hablan de forma natural su lengua materna, nunca he escuchado que revienten una plática como tal (...) alumnos en general, si los he escuchado creo que son de segundo semestre que vienen de la misma comunidad, sí lo he notado» (ProfNM1).

R63: «Creo que esto de que, este interés de los alumnos que están en primero y segundo semestre de que se está perdiendo la lengua y que lo han notado aquí en la universidad, hace falta sistematizarlo, ahorita lo pensé y dije bueno ya tenemos de cuando menos unos 10 ensayos de estos muchachos y que han hecho entrevistas (...) me acuerdo mucho de René que dice: “es que yo tengo amigos que en la prepa[ratoria] nos hablábamos en maya y ahora resulta que aquí en la universidad ¡que en español! les hablo en maya y en español” y estaba él así de... ¿cómo? ¿por qué?» (ProfNM8).

En R61 y R62 aparece una variable que según los docentes motiva el uso del maya entre los alumnos: la identificación del grupo de pertenencia. El hecho de identificar a su compañero como proveniente del mismo pueblo, pueblo de mayahablantes, permite al estudiante emplear la lengua, mientras que si tal identificación no existe la comunicación será en español. Es de interés anotar que cerca de la mitad de los entrevistados tenía presente esta variable en alumnos que usan el maya en la universidad. Otro aspecto que llama mi atención en R61 es la

frase «ya no es pecado aquí en la universidad hablar maya». Hablar maya un pecado, un acto sancionable, ¡qué bueno! «que ya no lo sea», la pregunta es: ¿la comunidad estudiantil y docente está enterada? Pues parece que para muchos ya no es pecado hablarlo, pero sí, el no hablarlo bien (actitud purista), y para otros hablar maya sigue siendo un acto si bien no reprobable sí de poco valor (sin estatus económico ni social).

3.6 Nunca ha sido el sitio, pero puede empezar a serlo

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo los estudiantes ponen al descubierto las actitudes e ideologías que permean el contexto universitario, y cómo éstas van teniendo un impacto en el proceso de revitalización de su idioma.

Es evidente que los docentes encargados de la enseñanza del maya han interiorizado el discurso sobre la modalidad de trabajo en la universidad donde ‘intercultural’ se entiende como:

el espacio donde la sinergia que emerge de la interacción lograda bajo principios de equidad, respeto y reconocimiento entre diferentes saberes y forma de construcción de conocimiento, da como resultado la creación de nuevo conocimiento, de nuevas teorías (UIMQRoo 2010: 20).

No obstante, parece que en la universidad aún no queda claro que la interacción entre culturas y el respeto a la diversidad acusa tener en cuenta las diferentes competencias lingüísticas de los alumnos y crear grupos de trabajo respetando esta diversidad permitiendo una verdadera sinergia, es decir, el enriquecimiento del grupo y del individuo.

Por otro lado, más importante aun es la desmotivación que los docentes, tanto los profesores de maya como los docentes de otras asignaturas, provocan en los estudiantes. El grueso de los profesores tienen clara la importancia de hablar su lengua, esta importancia se manifiesta en su discurso, pero en la práctica usan

mayoritariamente español tanto en clase como fuera de ella. De manera paralela también existen profesores en el contexto universitario, que evidentemente no hablan ni pretenden hablar maya, y que afirman que el inglés es la llave de acceso a las nuevas tecnologías y la puerta al éxito profesional, contrario al uso y aprendizaje del maya - lengua que consideran «una pérdida de tiempo», «una lengua del pasado» o un «plus» después de dominar el castellano y el inglés -.

Ciertamente la universidad nunca ha sido el lugar destinado al aprendizaje de la lengua indígena, y menos el lugar donde usarla, ni se pretende que sea ahora el único espacio en donde se enseñe o hable, pero debe considerarse como uno de los espacios que permitan el diálogo sobre la importancia de la lengua y que el diálogo no sea solamente un acto de ida y vuelta entre dos interlocutores, sino que sea un diálogo abierto e interminable entre las distintas generaciones tanto de docentes como de alumnos.

No hay que esperar que la escuela resuelva el problema de devastación lingüística que ha ocasionado durante años, pero hay que proveer a las nuevas generaciones de herramientas para que se instaure una cierta armonía entre los mayahablantes y los hispanohablantes y entre los mayahablantes y hablantes de otras lenguas como el inglés. Intentar que el maya salga de su resguardo familiar y que por un lado se escuche en un lugar de prestigio académico como las universidades y que por otro otorgue prestigio a la familia que lo hable. Me gustaría plantearlo al revés, pero por ahora es el orden posible. Los puntos ya están sobre la mesa, se necesitan voluntarios, activistas, mayas, castellanos, bilingües, políglotas. La meta es convertir las voces contenidas en este texto en voces del pasado y hacer de las palabras de abajo (R64) una constante y no una excepción.

R64: «*Ka'ach úuchil ka'a taalene', te' najil xooka', tene' ma' tin t'anik maaya, kin na'atik chéen ba'axe' mix jun téen in t'anej, ma' in wojel in ts'iibtí', chéen ba'axe' ka oken te'ela' tin wilaj jach táaj k'ana'an ti' to'on le beetik tin ts'a in wóolal tia'al in t'anik*⁵⁶» (8° Turismo Alternativo).

⁵⁶ R64: «Cuando llegué a esta universidad yo no hablaba maya, la entendía, pero nunca la había hablado, no la sabía escribir, pero cuando entré aquí me di cuenta de lo importante que es para nosotros, por eso puse mi empeño en hablarla» (8° Turismo).

Capítulo IV

Adquisición, aprendizaje, motivación y uso de dos lenguas

4.0 Resumen

En este apartado presento la información recabada durante la implementación del curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales”. Externo la narrativa anecdótica de estudiantes bilingües pasivos y de mayahablantes quienes describen el panorama lingüístico de su infancia, al mismo tiempo que nos proveen de elementos para entender la poca vitalidad lingüística del maya en la universidad, y nos acercan a la realidad respecto de su español escrito. Asimismo, en este capítulo desarrollo el concepto de motivación, entendido aquí como un elemento importante en los procesos de revitalización lingüística; en este caso concreto para la vitalidad del maya. En los resultados aparece como contraparte de la motivación la falta de fluidez o el «trabarse» de los estudiantes bilingües pasivos, y el perderse o dispersarse en el discurso de los mayahablantes, situación que en ambos casos impide el desarrollo de su capacidad oral en lengua maya.

4.1 Investigación-acción

«(...) eso igual me recuerda una última cosa que pensé ese día: que el peor enemigo de esta universidad es la apatía de sus estudiantes y muchas veces la apatía de los maestros también» (6SLyCPV3).

En el capítulo III se hizo evidente que el grueso de los estudiantes de la UIMQRoo se sentía desmotivado para usar su lengua indígena en la universidad, tanto si eran bilingües pasivos o mayahablantes. Los factores negativos que los educandos pusieron al descubierto en sus respuestas fueron sobre todo dos: la

metodología empleada para la enseñanza de la lengua y la actitud desmotivadora de los docentes.

R65: «Abarca muchas cosas para enseñar el maya, como son: los abuelos tutores, compañeros tutores, y salidas de viajes de campo, lo malo no está en el modelo, sino está en los profesores, porque los profesores, bueno existen profesores de maya, los cuales no mencionaré los nombres, que no, que no obedecen, ¡que no siguen! ese modelo y ellos dan la clase como ellos quieren darlo, como por ejemplo a veces solamente se centran en un tema y no abarcan, y no abarcan lo que es el aprender a hablar maya o a hablar con los compañeros, sino que solamente ellos se van, como quien dice, se la toman muy a la ligera la enseñanza de la lengua maya cuando no debe ser así (...) hay profesores que sí lo están realizando porque se ve un avance en sus alumnos y como quien dice, yo digo que es con los profesores y no con los alumnos, porque los alumnos hacen lo que el profesor dice⁵⁷» (4°LYCA8).

En busca de alternativas que permitieran mayor comunicación en maya y sirviéndome del espacio de las materias optativas en la currícula impartí el curso-taller «Políticas lingüísticas y culturales» como una materia optativa. La implementación del curso-taller tenía dos objetivos particulares: 1) que los alumnos reflexionaran sobre el poco uso de su lengua en el contexto universitario y 2) motivarlos a debatir temas académicos en maya. Estos objetivos formaban parte de un objetivo fundamental: lograr una comunicación en su lengua indígena.

Teniendo en cuenta que no es necesario abordar todos los ámbitos sociales para tratar un problema lingüístico y conseguir resultados —sino que se puede lograr un cierto éxito mediante la sensibilización y activando a un pequeño grupo—, y a partir del esquema de las funciones del lenguaje de Sánchez Carrión (1991), planteé la posibilidad de incidir en el primer nivel, de abajo hacia arriba, en la función de la identidad, que constituye un soporte del pensamiento interno. De acuerdo con ese esquema, en el plano individual se puede incidir a través de la motivación. A su vez, este nivel individual está vinculado de forma directa con el tercer nivel, el laboral o

⁵⁷ Comentario realizado por un estudiante durante la exposición de mis primeros resultados de investigación, ponencia a la que estuvieron invitados alumnos y docentes de la UIMQRoo, pero a la que sólo asistieron tres docentes de los cuales sólo uno era mayahablante.

profesional en el que se pueden crear lenguajes especializados o particulares (Garabide 2010). De acuerdo con Sánchez Carrión, «Txepetx» (1991), la motivación o «voluntad de ser» es una condición previa a la normalización lingüística, es decir, en este caso debería ser el primer paso para lograr que los estudiantes usen su lengua en el contexto universitario.

Esquema 3. Funciones matrices de la lengua



(Sánchez Carrión, 1991, rediseño Garabide 2010: 24).

Los estudiantes universitarios, mayahablantes, reconocen la importancia de su lengua en su ambiente familiar y comunal o local, pero no asumen que su lengua es tan válida como el español o el inglés y que ellos son perfectamente capaces de convertirla en un medio de comunicación a nivel académico.

4.2 El curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales”

Durante los meses de enero a mayo impartí el curso-taller “Políticas lingüísticas y culturales” como una materia optativa con valor curricular. En el programa del curso, la motivación y las actitudes lingüísticas fueron los temas principales.

La duración del curso-taller fue de 48 horas lectivas dirigidas a dos grupos de estudiantes. Cabe mencionar que si bien hice la exposición de los temas en lengua maya, la participación de los alumnos fue tanto en maya como en español⁵⁸.

La convocatoria para el curso optativo salió al mismo tiempo que la oferta de los otros cursos, diciembre de 2011, y como compete en el reglamento, el programa del curso fue entregado a tiempo para ser incluido en la página electrónica de la universidad, de tal forma que los estudiantes tuvieron oportunidad de elegir. Las clases debían empezar la tercera semana de enero, así que para la primera semana ya tenía una primera lista de alumnos inscritos enviada por el departamento de control escolar. Mi propósito era contar con un número que oscilara entre los 8 y los 12 estudiantes, tenía la referencia de 2009, año en que impartí el mismo curso y tuve a mi cargo 9 alumnos. Sin embargo, y para mi sorpresa, en total se registraron 36 estudiantes de distintos semestres y de distintas especialidades.

La alta demanda del curso se debía, entre otras razones, al hecho de que la clase serían en maya, a la curiosidad de los alumnos por saber cómo sería una clase en maya que no tuviera como objetivo enseñar la lengua, y, en algunos casos también, a la promoción que mis colegas hicieron de mis clases.

4.2.1 Población muestra

El primer grupo estuvo conformado por 21 estudiantes: 13 hablantes bilingües maya-español, seis bilingües pasivos y dos que estaban estudiando (aprendiendo⁵⁹) el idioma maya. De los 21 estudiantes, cuatro estaban cursando el

⁵⁸ Ver capítulo de metodología.

⁵⁹ Una de las educandas del turno matutino se sobresaltó, pues desconocía por completo que las clases las dictaría en maya, pero no podía cambiarse de curso, las fechas para cambios se habían terminado, tuvo que quedarse en el grupo. Me pidió ayuda personalizada por lo que programamos sesiones *ex profeso* para ayudarla a mejorar su producción oral. La otra joven pedía ayuda continua a sus compañeros sobre todo a su compañera de junto. Las aportaciones de estas dos personas quedan al

sexto semestre, tres de la carrera *Lengua y cultura* y uno de la licenciatura en *Turismo alternativo*; dos eran estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en *Lengua y cultura* y 15 eran estudiantes del octavo semestre de la misma licenciatura. El segundo grupo estaba conformado por 15 alumnos: ocho hablantes bilingües maya-español y siete bilingües pasivos. Esta clase la conformaban 12 educandos del sexto semestre y tres del octavo, todos de la licenciatura en *Lengua y cultura*. El primer grupo lo integraban 14 mujeres y siete hombres, el segundo estaba conformado por nueve hombres y seis mujeres.

Observé que en sus primeras intervenciones los alumnos pasivos preferían usar el español, pero en ocasiones puntuales también usaban el maya. Los mayahablantes por su parte empleaban el maya en la mayoría de sus discursos, no obstante, presentaban dificultades cuando se trataba de explicar algunos conceptos particulares como ‘diglosia’, ‘identidad’ o ‘desplazamiento lingüístico’.

Como parte de su información personal, el primer día de clase pedí a cada uno de los integrantes, de ambos grupos, que expusieran la razón por la que habían elegido esta materia optativa; entre las respuestas mencionaron: «por el nombre de la asignatura: lingüística en política... se oye interesante y porque usted habla maya (...) para mejorar mi maya (...) mi proyecto es en una comunidad de habla maya» (8°STAP6), «por saber más (...) quiero aprender maya» (8S°TAA12) «*taak in k’ajóoltik ya’akach ba’al yo’olal, leenguas, t’aan ich maaya t’aan*⁶⁰» (6SLyCPV10), «*kin tukultike’ ya’abach ba’alo’ob ken in kanej*⁶¹» (6SLyCBV12). Podemos observar dos intereses fundamentales: el contenido y aprender (más) maya.

margen por no entrar en ninguna de las categorías de análisis aquí abordadas (bilingüe y bilingüe pasivo). Esta tercera categoría (aprendices o monolingües en español) fue abordada en el capítulo anterior.

⁶⁰ «quiero aprender muchas cosas sobre la lengua, sobre la lengua maya» (6SLyCPV10).

⁶¹ «pienso que aprenderé muchas cosas» (6SLyCBV12).

4.3 El contexto sociolingüístico de los estudiantes

«Su voz no se ha escuchado con la fuerza necesaria porque no hemos abierto su propio espacio» (Podestá 2007: 995).

Las sesiones se pensaron como espacios de discusión en lengua indígena, por lo tanto se desarrollaron las siguientes actividades: narración de experiencias con el uso del maya y exposición y discusión de las lecturas tanto en grupos como de forma individual. Algunos de los temas que se discutieron en clase fueron el desplazamiento y el conflicto lingüísticos y las actitudes lingüísticas, entre otros.

Al abordar la problemática sobre la pérdida de la lengua maya y de la disminución en el uso a nivel local, los estudiantes opinaron lo siguiente:

R66: «Pues ahorita en las comunidades ya desde que amanece están escuchando radio, música, ponen la tele y todo está en español y a ellos les gusta eso, les gusta así, no ¿cómo se dice? empiezan a ver las palabras en español, y empiezan a hablar en español, y ya cuando empiezan a hablar empiezan a platicar lo que ven en la tele, pero en español» (8°LYCB13).

R67: «Veo que en mi comunidad la gente de 25 años para abajo no hablan maya y los de 30 para arriba, que están casados, ellos hablan maya con sus papás, sus abuelos (...) y ahí hay como dos o tres familias que tienen niños chicos son los únicos que hablan maya. Entonces me he dado cuenta que sí está desapareciendo poco a poco y así como esa comunidad puede haber otras, también hay otras donde sí, igual se conserva (...) pero va a bajar el número de hablantes sino se hace algo al respecto» (8°LYCP10).

R68: «(...) y ya después de que la generación de los padres y de los abuelos muera, pues como todos están hablando español y si no buscan qué hacer para conservar eso, pues definitivamente va a desaparecer y si no hacemos algo para revitalizar la lengua maya, está por seguro de aquí a digamos cinco generaciones ya no va a existir, pero existe igual, bueno, aunque sí existen pueblos en que sí se habla, pero es poca la forma en que se va perdiendo, pero poco a poco llegamos a un margen grande» (4°LYCA8).

R69: «Yo creo que las lenguas sí se van a acabar, pero aún no, que la lengua maya sí se va a acabar pero aún no es el momento, o sea porque nos estamos dando cuenta, más se está utilizando las lenguas de prestigio como el español y el inglés (...) un claro ejemplo es por ejemplo mis amigos y sus padres me dicen así, que por qué estoy llevando especialidad en maya, que ¿en qué pienso trabajar? y que si mi especialidad así, que lo que estoy estudiando es dar clases, ¿cómo voy a dar clases en maya si no hay lugares donde se dan clases de maya? y que no se paga bien y me están diciendo que ¿por qué no llevo mejor la especialidad en inglés? que porque es una lengua que todos quieren aprender, y hay más fuente de ingresos y lugares donde más se puede trabajar sobre eso, y ahí podemos ver que la gente está prefiriendo hablar otros idiomas de prestigio y no los idiomas de los indígenas, o algo así ¡de nosotros! Y así se ha estado dando, como ustedes dicen sobre las instituciones,

las instituciones hace años que existen y que como podemos darnos cuenta casi no van avanzando, casi no han dado que hacer, siguen estando lo mismo que han estado, así seguimos estando, no ha cambiado la gran cosa que digamos» (8°LYCP15).

Las respuestas de los estudiantes nos permiten conocer a grosso modo el contexto sociolingüístico en el que están inmersos, circunstancias que ellos conocen de primera mano. También nos dejan saber sus percepciones respecto a esa realidad; en las respuestas R66, R67 y R68 aparece la constante de un mayor uso del español sobre todo en las nuevas generaciones. En R69 como dato adicional, pero no nuevo, se insiste en el inglés como lengua de prestigio, por oposición al maya, una lengua que, si bien permite trabajar, lo hace en ocupaciones no bien remuneradas. Aparecen también las instituciones creadas para trabajar en pro de la lengua y que, sin embargo, permanecen tal como iniciaron; sin aportes hacia la vitalidad lingüística.

Lo más importante en las respuestas es el hecho de que los estudiantes están conscientes del desplazamiento lingüístico en su zona. Cabe destacar, aunque ya es evidente, que las respuestas están en español. Como ya he mencionado con anterioridad, el 41% de los estudiantes del curso-taller eran bilingües pasivos, 15 de un total de 36, por lo que no fue una sorpresa que usarán el español. No obstante, me interesaba sobre todo saber por qué aun teniendo elementos para comunicarse en maya no lo hacían. Indagué entonces cuál había sido su primer contacto con la lengua, si la habían adquirido o aprendido y cuáles habían sido sus experiencias familiares y escolares a partir del maya. En esta ocasión también les pedí que usaran su maya para explicarse, las siguientes fueron sus respuestas:

R70: «*Yáaxile', tene' in yáax t'aan kastelan (...) ka'ach kin bin, esten, bin ich kool yéetel in taatae' ku t'aniken ich maaya, ba'ale' tene' chéen kastelan kin níukik ti', yéetel kin, yaan k'iino'ob, yaan k'iino'obe' le ken t'aanko'on, teen ich maaya tene' jach in k'áat níukik ti'ob ich maaya, ba'ale' mu beytal in níukikti'ob, quieensa ba'axten; juntéenake' táan in t'anik maaya yéetel in kiik, ba'ale' ma' jach ma'alob kin t'aniko'on ka' ya'alaj to'on in taatae':*

“wa ma’ a wojel t’aan ich maayae’ ba’axten ka t’anike’ex”, je’elo’ jach máan k’aas in taata, je’elo’ jmi le yo’osale’ tene’ jmi ma’ in k’áat in níukti’ob ich maaya⁶²» (6SLyCPV8).

R71: *«Tene’ tin na’ataj maaya, tumen ma’ jach in t’anik yéetel in taata, tumen in taata yéetel in na’e chéen tu tsikbalob’ob, chéen tsikbalob’ob (...) chéen tin u’uyaj in taata yéetel in na’e’, mu, mu⁶³, mi papá y mi mamá no nos hablaban en maya, esten, y yo aprendí escuchándolos y mis abuelos tampoco (...) y mi mamá no le gustaba que yo hable maya, no sé por qué, pero siempre me lo decía y mi papá sí, pero no dejaban que aprendiéramos maya y estén, sólo por eso tengo dificultades en hablarlo porque sólo escuchaba que lo hablaban» (8°STAP6).*

R72: *«Tene’ tin kanaj maaya tumen chéen tin wu’uyaj u t’anik in taata yéetel in máama (...) tuláakal le ba’alob’ob ku ya’alik ich maaya chéen tuch’ubil ku beetikob’ob, bey in na’atik ba’ax u k’at u ya’alob’ob, tumen leti’ob ku t’anikob’ob ka’a p’éel t’aan, maaya yéetel kastelan (...) yéetel u láak’ ba’ale’; ka anchaj jmi bolom ja’abob’ob takchaj in t’anik maaya, chéen ba’ale’ ma’ jóok’teni’, jach tin u’uyaj ma’ jóok’teni’, ka joop’ u che’ejtikeno’ob le máako’obo’ yéetel le paalalob’obo’ je’elo’ ka tin wa’alaje’ mix bik’in ki ka’a t’anik maaya t’aan, tumen wa ki t’anik yaan u ya’alik teen ba’alob’ob⁶⁴» (6SLyCBV11).*

En las respuestas precedentes podemos ver que los tres estudiantes tienen familias mayahablantes, pero han sido educados mayormente en español, ellos no usaron el maya como su principal lengua de comunicación durante la niñez. En R70 observamos que la desaprobación del padre: *« ¡wa ma’ a wojel t’aan ich maayae’ ba’axten ka t’anike’ex!»* intimidó a la persona de tal forma que le ha costado expresarse en maya a partir de ese episodio.

En R71 existe una prohibición tácita de parte de la madre de no hablar el maya «y mi mamá no le gustaba que yo hable maya, ¡no sé por qué!, pero siempre me lo decía» lo que, según la percepción del propio estudiante, le creó dificultades en su expresión oral «tengo dificultades en hablarlo porque sólo escuchaba». Por

⁶² R70 [«Primeramente, mi primera lengua es el castellano (...) en el pasado, cuando yo iba, esten, a la milpa con mi padre, él me hablaba en español, pero yo respondía sólo en castellano y, habían días, habían días cuando ellos me hablaban en maya que yo tenía muchas ganas de contestar, pero no podía, no sé por qué, no podía; una vez estaba hablando en maya con mi hermana, pero no lo hablábamos muy bien, y mi padre nos dijo: “si no saben hablar maya ¿para qué lo hablan?”, mi padre era muy malo, tal vez por eso es que yo no quería contestar en maya»] (6SLyCPV8).

⁶³ R71 «Yo sólo entendí maya, porque no lo hablaba con frecuencia con mi padre, porque mi padre y mi madre platicaban, sólo platicaban (...) sólo escuché a mi padre y a mi madre, no, no» (8°STAP6).

⁶⁴ R72 «Yo aprendí maya, porque sólo escuchaba que lo hablaran mi padre y mi madre (...) todas las cosas que decían en maya, simplemente me las señalaban, así era como yo entendía que era lo que me querían decir, porque ellos hablan dos lenguas, maya y español (...) y otra cosa cuando yo tenía como 9 años quise hablar maya, pero no pude, me di cuenta que no me salía; se reían de mí las personas y los niños y entonces me dije que nunca más hablaría maya, porque si lo hacía se iban a reír de mí» (6SLyCBV11).

último, en R72 encontramos que las burlas por una pronunciación de aprendizaje hicieron que este estudiante desistiera de hablar la lengua. Por fortuna para estos tres estudiantes el entorno bilingüe les permitió aprender la lengua aunque de forma pasiva. Razones diversas han dado como resultado bilingües pasivos, es decir, personas que pueden entender las conversaciones en maya, pero que no se atreven a participar más que en español.

4.4 Motivar para des-trabar

Lo narrado anteriormente aconteció durante la niñez de los estudiantes, pero aún ahora les cuesta expresarse en maya. Al preguntarles por qué no usaban el maya en el contexto universitario los estudiantes pasivos dieron las siguientes respuestas:

R73: «Yo de mi parte, en mi caso ni hablo maya, ni hablo maya con nadie (...) si empiezo a hablar maya y la otra persona que habla maya ve que me estoy trabando lo que va a hacer es que va a hablar en español y no me va a hablar en maya —*ka ka'a t'anik ich maaya teech*⁶⁵ —me va a volver a —*ka ka'a t'anik*⁶⁶ —lo he intentado, lo he intentado —*ka ka'a beetik*⁶⁷— se va a fastidiar y se va a ir » (6SLyCPV8).

R74: «(...) yo lo digo por experiencia —si hasta yo maestra— si lo sabemos ya lo practicamos —se desesperan ellos, una vez intenté hablar con Maritza en maya y me dijo: “mejor dímelo en español” y eso siempre es lo mismo maestra, yo lo he intentado» (8SLyCPV9).

R75: «(...) *chéen ba'axe' ts'o'ok in wilik le máaxo'ob jach ku t'aniko'ob maaya, bey leti' Hilario, Gordo ku t'aniko'ob maaya, chéen ba'ale' wa ku naats'al u yu'ubo'ob wa taak a tsikbal, leti'ob ku k'exiko'ob u t'aano'ob*⁶⁸, porque así estaban hablando, él, Hilario y me acerqué así, Hilario dejó de hablar maya y empezó a hablar español —*ba'ax t'úun ta beetaj teech*⁶⁹ —empecé a hablar maya, pero ni así —no, así pasa —así pasa» (8SLyCPV7).

En las respuestas R73 y R74 se evidencia el cambio de código (Bullock 2009, Auer 1998) de los mayahablantes cuando su interlocutor no domina el maya, esta

⁶⁵ R73: «—lo vuelves a hablar en maya—»

⁶⁶ R73: «— otra vez—»

⁶⁷ R73: «—lo vuelves a hacer—»

⁶⁸ R75 «Es sólo que ya me di cuenta, los que hablan maya, como por ejemplo Hilario, Gordo ellos hablan maya, pero si se acercan y escuchan que quieres platicar ellos cambian de lengua» (8SLyCPV7).

⁶⁹ R75: «— y ¿qué hiciste?— »(8SLyCPV7).

acción limita doblemente el uso de la lengua, pues no la ejerce ni quien aprende ni el hablante. Este fenómeno conocido como la acomodación del habla sucede en situaciones de contacto lingüístico sea entre hablantes de dos lenguas distintas o de variedades de una misma lengua (Bolaño 1982, Moreno Fernández 1999-2000). Moreno Fernández (o. cit.) aludiendo a Howard Giles (1984) dice que la acomodación del habla puede suceder por medio de la convergencia o de la divergencia, la primera es «(...) una estrategia comunicativa -para la que se maneja una larga serie de elementos lingüísticos- que los hablantes practican para adaptarse a una situación, así como al habla de sus interlocutores. Por su parte, la divergencia es (...) una estrategia por la cual los hablantes acentúan sus diferencias lingüísticas y comunicativas respecto a otros individuos» (Moreno Fernández o. cit.: 2). Esta última, la divergencia, es empleada por los hablantes sea por querer terminar una conversación, para indicar una distancia social o para finalizar una conversación no deseada (Bolaño 1982, Moreno Fernández o. cit.).

En los casos aquí citados los bilingües «pasivos» están atreviéndose a usar una lengua, —que por mucho tiempo habían tenido sólo en la memoria, debido a que durante la infancia, la prohibición y/o reprobación de su uso los obligó a callarla—, pero esta segunda reprobación indicada por el cambio de código de su interlocutor (del maya al español) no es exactamente un catalizador que dispare la oralidad, que motive a su uso, nuevamente los obliga a callarla.

Lo anterior lleva entonces a situaciones donde existiendo el espacio favorable para el uso de la lengua ésta «se traba» en boca del estudiante, es decir, no puede ser emitida «con la fluidez que se debe» y esta parsimonia, propia de quien está en el proceso de dominio de una lengua, es entendida por los bilingües pasivos como un impedimento para proseguir, como lo manifiestan las voces de R76 a R80.

R76: «La maya cuando empecé a hablarlo, lo sé hablar, lo entiendo, a veces me gusta porque lo entiendo, pero a veces cuando siento que se me empieza a trabar lo dejo y cambio al español, es ese el pequeño detalle que yo tengo que cuando me empiezo a trabar mejor lo dejo» (6SLyCBV5).

R77: «(...) *tumen, esten, esten, bey ku ya'alik [leti'] yáax yaan in tukultik bix ku beytal in tsolik ich maaya, tumen yaan teen u tuukul, chéen ba'ale' ich kastelan, yéetel, yéetel, tene' kin tukultik, chéen ba'ale' ich kastelan séeba'an in tsolik, chéen ba'ale' ich maaya óol jela'an, jach kin, kin tukultik, óol talan tumen yaan in sutik le t'aan (...) tumen juum, sonido, estén, estén, mu beytal in wa'alik ma'alob*⁷⁰» (8°LYCP10).

R78: «(...) pero no puedo y me sale el español, a veces sí contesto (...) sí puedo hablar así, pero no tanto como para expresar una, una idea, yo una idea completa no puedo expresarla en maya, porque si empiezo y **me trabo** mejor lo digo en español, puedo escribir, **puedo pensar y escribirlo en maya**» (6SLyCPV8).

R79: «*Je'el bix tu ya'alaj in wéet xook (...) tene' kin t'aan maaya, chéen ba'ale' jun p'it, yaan t'ano'ob ma' in kaxtik bix in wa'alik ich maaya, le beetike' kin t'anik kastelan t'aan tumen jach séeba'an*⁷¹» (8°LYCB13).

R80: «(...) pues porque como usted dijo que podemos utilizar las dos lenguas, y como creo que también podemos hacer uso de la lengua español, castellano. Entonces pues por eso mayormente me expreso en español, porque todo lo que quiero decir **no lo puedo decir perfectamente** en maya y hay muchas palabras que desconozco, y no hacer una adaptación a la otra lengua, eso y darme a entender mejor, y prefiero usar el español porque así supongo que todos me entienden bien y en maya como que dicen: ¿qué dijo? o algo así, bueno pienso así como que si lo que digo no queda claro, por eso» (8°LYCP15).

En las intervenciones observamos que hubo quienes se expresaron en maya superando su falta del *séeb* o fluidez en la lengua y otros que exteriorizaron en español el porqué no hablan en maya. Es decir, que ahora sin que nadie les diga que no hablen en maya o que mejor lo digan en español, ellos ya se auto-condicionan al percibir su discurso lento, atorado, trabado, no perfecto. La interiorización del *séeb* o fluidez, como una necesidad para hablar está afectando la producción oral de los bilingües pasivos quienes no logran expresarse en maya.

⁷⁰ R77 [«Porque esten, esten, como dice ella, primero tengo que pensar cómo puedo explicarlo en maya, porque tengo las ideas, pero en castellano, y yo lo pienso, pero puedo explicarlo mejor en castellano, en cambio en maya es un poco raro, lo pienso mucho, es un poco complicado porque tengo que traducirlo, porque el sonido, esten, no puedo pronunciarlo bien» (8°LYCP10).

⁷¹ R79 «así como dijo mi compañera (...) yo hablo maya sólo que un poco, hay palabras que no busco como decirlas en maya, por eso hablo español porque es más rápido»] (8°LYCB13).

Pero ¿quién dicta las normas de velocidad del habla? así como no se le puede pedir al niño que corra cuando aun está aprendiendo a caminar, no se debe pretender un discurso a velocidad de habla «estándar» cuando apenas se está empezando a usar la lengua y sobre todo si se tienen en cuenta las experiencias poco amables que se han vivido. Si hiciera un análisis purista de la gramática, en el discurso de los estudiantes, diría que existen errores y en algunos casos tal vez también podría decir con el rigor del purismo que son intervenciones poco claras. No obstante, como lo que me interesa es la comunicación, digo que ésta ha sido perfectamente posible. Desgraciadamente, el carácter purista que domina el pensamiento de los educandos, y que además está asociado con la rapidez en el habla, funciona como un factor que desmotiva a usar la lengua: «*tene' kin tukultik, chéen ba'ale' ich kastelan séeba'an in tsolik, chéen ba'ale' ich maaya óol jela'an*» « porque si empiezo y **me trabo** mejor lo digo en español».

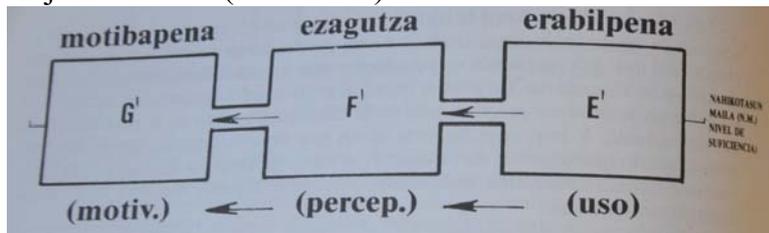
Terborg y García (2006) argumentan al respecto que el término «competencia» empleado tanto en la planificación lingüística como en el análisis del desplazamiento lingüístico es inapropiado. Proponen el término «facilidad compartida» que se basa en el conocimiento común de los hablantes y que crea una situación de poder equilibrada. Los autores apuntan que existen situaciones en las que las competencias no son las únicas que definen el éxito o fracaso de la comunicación, tal como ocurre cuando el mensaje es comprensible para todos, pero no es aceptado por todos: «(...) el fracaso en esta situación no sólo es considerado como tal por la persona “competente” en una determinada lengua, sino también por el individuo menos competente reforzando así su propia desventaja» (ib.: 171).

4.4.1 Tipos de hablantes y tipos de aprendizajes

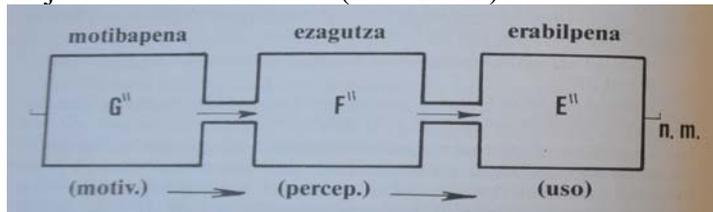
Sánchez Carrión (1991) afirma que existen tres factores básicos para aprender un idioma, la motivación, que comprende «las razones, deseos o intereses que mueven a aprender una lengua o a permanecer en ella». La percepción, que es «la capacidad y el proceso de captar su funcionamiento», y el ejercicio, es decir, la operación efectiva de usarlo» (*o. cit.*: 35). El autor menciona asimismo que existen dos tipos de aprendizaje, el espontáneo o natural y el inducido o reflexivo, que en su modelo de recuperación lingüística son representados con la A y la B respectivamente, como se observa en el esquema 4.

Esquema 4. Dos tipos de aprendizaje

Aprendizaje natural (hablante A)



Aprendizaje cultural o tardío (hablante B)



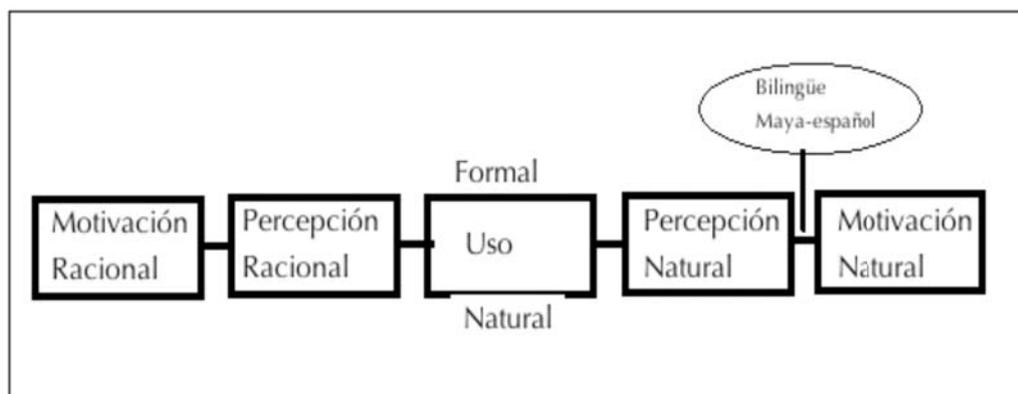
(*ib.*: 38).

En el esquema anterior es posible observar que el orden de los factores que influyen en el aprendizaje cultural es el inverso al del aprendizaje natural. El autor propone que, para alcanzar un nivel suficiente de motivación, «el niño debe incrementar al máximo su uso, [y] para alcanzar un nivel suficiente de uso, el adulto debe incrementar al máximo su motivación» (*ib.*: 42).

El caso que nos ocupa corresponde al esquema B. Estamos frente a un grupo de adultos que necesitan ser motivados. El esquema de hablante B lo conforman sobre todo los bilingües pasivos que requieren una motivación para usar la lengua más veces y con más compañeros⁷².

Los estudiantes tanto mayahablantes como bilingües pasivos, pese a ser hablantes naturales (en distintos grados o modalidades) están en el momento de tensión de ruptura o tapón (Sánchez Carrión o. cit.), de complejo de inferioridad, auto-odio y victimización que obstaculiza su producción oral. El tapón está localizado en este momento entre la percepción natural y la motivación natural de los hablantes (ver esquema 5).

Esquema 5. Tensión de ruptura o tapón



(Sánchez Carrión o. cit.: 382, La adaptación del esquema es mía).

Los mayahablantes se hallan en un momento doblemente crítico: por un lado las funciones de la lengua son reducidas, lo cual repercute en la psicología colectiva de la comunidad (el complejo de inferioridad) y desemboca en la desintegración de la comunidad lingüística, «(...) que de este modo carece de capacidad de reaccionar ante las leyes que consuman y consagran su desigualdad» (o. cit.: 393), y por otro

⁷² Un tercer esquema lo conformarían los monolingües en español o bilingües español-inglés⁷²: Percepción—motivación—Uso.

lado, los mayahablantes no han querido darse cuenta de su estado o, en algunos casos, a pesar de ser conscientes de ello, no han puesto en marcha acciones para revertir el proceso. Si bien se trata de hablantes nativos, la falta de motivación no les ha permitido avanzar hacia una percepción cultivada de la lengua.

En este caso concreto, la motivación hace referencia a tener razones, deseos o intereses para usar la lengua, a querer saber más a partir de la lengua. La palabra clave aquí es «usar», usar la lengua para crear, y viceversa: crear usándola.

Hablar maya habitualmente en el discurso académico no sólo podría traducirse en conseguir un espacio más para los hablantes de la lengua, sino que podría ser, a largo o medio plazo, un acto que contribuyera al incremento de la comunicación en maya en los espacios familiares y comunales, a partir del prestigio que la lengua fuera adquiriendo y de la cotidianeidad de uso por parte de sus hablantes.

R81: «*Tene' kin wa'alik, ma', ma' yaan u xu'ulul, tumen tin kaajal ku t'a'anal maaya*⁷³, donde hago también mi proyecto todas la personas hablan maya. Una de las cosas principales que veo que la universidad está ayudando en difundirla porque los alumnos, ya ves que las personas podríamos decir, más de las comunidades, cuando estás estudiando como que te ven así en un rango diferente, y si tú hablas maya y compartes eso con ellos, como que ellos les da gusto que una persona hable maya y agarran ese orgullo, por decir hablando, y que no lo olvidan, como mi comunidad; yo me esfuerzo por hablar maya y a la gente le da gusto, piensan que está muy bien porque nosotros como jóvenes no lo tenemos que olvidar, y, este, cómo se dice, y ya no tienen vergüenza en hablar la maya» (8°STAP6).

Y no es que le esté otorgando más importancia a la escuela que a la casa, más bien se trata de reivindicar la lengua como medio de comunicación, sea en la casa, en la escuela o donde fuere. La cuestión estriba en que, como históricamente la escuela ha sido un lugar donde se emplean las lenguas de prestigio, comunicar y comunicarse en maya en la escuela más aun en la universidad es un acto que encamina no sólo al reconocimiento de la lengua como un «saber milenario», sino que posibilita la

⁷³ R81: «yo pienso que no se va a acabar, porque en mi pueblo se habla maya»

creación de nuevo conocimiento a partir de la lengua misma, al tiempo que le otorga prestigio.

4.5 Explicando los conceptos

Una situación recurrente en el curso-taller fue que los mayahablantes mostraban dificultades para explicar los conceptos lingüísticos en maya. Una idea no desarrollada con anterioridad en lengua maya disminuía la fluidez del hablante.

¿Cómo explicar una nueva idea en maya sin dispersarse, sin perder la fluidez?

R82: «*Ku, mmm, ku ya'alik le tsikbala', ya'akach ba'al ku yúuchul tu'ux ku t'a'anal jun p'éel t'aan, ma', peero ki... tumen jah! Ich español ken in wa'alej, ich kastelan ken in wa'alej, ma' je'el u beytal in wa'alike', chéen ba'ale' jach máan ma' tak in satiko'obi', tumen kin sa'atal ichil in maaya*⁷⁴, estén, en la... según la... esten, por lo que escuché este señor habla de cómo se dan los conflictos, el conflicto ¿no? Pero el conflicto es más ideológico que de las lenguas o sea más político, ¡*ma'! jaaj!*⁷⁵, entonces las políticas son las que causan el conflicto entre las lenguas mediante la imposición» (6SLyCBV14).

R83: «*(...) yo'olal wa je'el u beytal jun p'éel meyaj, je'ele' wa ma'. To'one' t a'alajo'on je'el u beytale' tumen tuláakal le ba'ax ku xo'okolo' "todo lo que se investiga" tuláakal le ba'ax ku xo'okolo' láaj to'on ojelmij, to'on ojelmij le yaano'on te' kaajo', to'on kuxliko'on te' kaajo', to'on, k beetik, (...) chéen k'uchuk le máak ku xak'alo' "el investigador" chéen ku ts'a ku k'aaba' le k beetiko'ono', bix ik kuxtalo'on, yéetel, yéetele', bueno, le beetik k a'alike' je'el u beytale' tumen to'on ojelmij, tuláakal le ba'ax ku kaxtiko' to'on ojelmij, leti'e' chéen ku much'ike' ku ts'iibtik, ken ts'o'okoke' ku konik, tak yéetel jun p'éel áanalte' wa ba'ax. Ma' in wojel wa ta na'atexi', wa ma'e' kin tsolik ich kastelan. ¡Pa'atik in tsolik ich kastelan! (...)*⁷⁶» (6SLyCPV10).

R84: «Lo que yo entendí acerca de las actitudes lingüísticas ¿verdad? en cuanto a lo que menciona el compañero, hay tres características para identificar las actitudes lingüísticas; uno es cómo es la persona ¿cómo es la persona?, eh, el lugar en dónde se encuentra, el contexto y dependiendo del grado de estudios de la persona (...) en el caso del primero (...) a veces tenemos pena, a veces tenemos, estén, no queremos hablarlo, no nos gusta hablarlo y a veces vamos dejando así el idioma, en este caso el maya, por eso dice; cómo es, depende de cómo es la persona, cómo es su pensamiento hacia lo que es la, el idioma. El otro, dónde se encuentra (...) en el contexto que estamos se supone que debemos practicar, hablar,

⁷⁴R82: «Lo, mmm, lo que se explica es que muchas cosas suceden donde se habla una lengua, no, pero, porque ¡jah! lo diré en español, lo diré en castellano, no, sí lo podría explicar [en maya] es sólo que no quiero por ningún motivo perderlos, porque me disperso cuando hablo maya» (6SLyCBV14).

⁷⁵R82: «¡no, en serio!»

⁷⁶R83: «(...) acerca de si es posible un trabajo como el descrito, nosotros consideramos que sí, porque todo lo que, todo lo que se estudia “todo lo que se investiga” somos nosotros quienes lo sabemos, somos quienes lo realizamos, cuando llega el investigador, “el investigador”, le pone nombre a lo que hacemos, a cómo vivimos, y, y, bueno, sí se puede porque todo lo que investiga nosotros lo sabemos, él sólo lo organiza y lo escribe, lo vende, escribe un libro, o algo. No sé si lo entendieron, si no, lo explico en castellano. ¡Lo voy a explicar en castellano!» (6SLyCPV10).

preservar lo que es nuestro idioma, y el último; que es el grado de estudios no sé si influye para poder hablarlo, es como en este caso nosotros estamos estudiando, pero a veces muchos no lo hablamos, lo estamos estudiando, pero no sabes si el día que salgamos lo vamos a llevar a la práctica, [no sabes si] no vamos a seguir hablando, no sé, es lo que entendí» (6SLyCBV5).

En R82 observamos como el estudiante mayahablante, valga la aclaración, cambia al español, justificando el cambio de código para hacerse entender, para no perder a sus compañeros, ni dispersarse en su discurso, este tipo de intervenciones fue recurrente. En R83 vemos como el estudiante mayahablante usa los conceptos en español después de referirlos en maya y al final de su intervención propone explicar todo en español por creer que lo que ha explicado en maya no se ha entendido. Finalmente en R84 el estudiante opta por explicar directamente en castellano. El ejercicio de leer en español para posteriormente explicar en maya no fue tarea fácil. La dificultad no consiste en entender, sino en explicar en la lengua maya. Se trata de un proceso mental, que al no ser común, requiere un esfuerzo, pero poco a poco se puede lograr, no de forma total (ni puedo tampoco generalizar el hecho), pero sí puedo dar fe de avances, de logros puntuales como en la ocasión en que les pedí explícitamente que explicaran un tema o concepto. No hay que perder de vista que no se puede pretender explicar con fluidez y a la primera las ideas tomadas de un discurso en otra lengua. Hay que practicar, usar la lengua, pensar a partir de la lengua y no limitarse a hacer traducciones, sino explicar con la lengua, se requiere de un entrenamiento constante.

R85: «(...) *le ba'ax taak in wa'aliko', ma' tin, ma' tin kaxtik in tsolik, in tsolik ich maaya, tumen ku bin in sa'atal, bueno —kaxt le bejo' mina'an kastlan, bejláe', chéen maaya, wale'— k'abéet in na'atiko'on le... k'abéet in... ma' in satikinba'on ichil ik beetiko'on jun p'éeel tsool t'anil tia'al le ba'al je'ela' (...)* ¿*kin ts'aikinba na'atbil? —tene' kin wa'alike' le t'aano' mix p'aatal paachili'— ma', ma',* en términos, vamos a decir, de la ciencia, de la tecnología— pues *sii mix ti*⁷⁷» (6SLyCBV14).

⁷⁷ R85: « (...) lo que quiero decir, no, no busco cómo explicarlo, explicarlo en maya, porque me pierdo, bueno —inténtalo, nada de castellano, recuerden que hoy sólo maya— debemos entender el... necesitamos... no perdernos al momento de explicar esto (...) ¿me doy a entender? — yo considero

R86: «*Ku ya'alike' tumen wa, ees quee, ich maaya, ¡ay! —ich maaya, bejla'e' mina'an kastlan t'aan, chéen maaya'—tumen ichil to'one' tin kaajalo'on mu páajtal in wiliko'on jun láak', jun láak' ¡más allá! —bix je'el u páajtal in wa'alike'— tu, ¡náachil! k'abéet a jóok'ol yo'olal a wilik bix a kuxtalo'on u láak', bix u kuxtalo'ob u láak'*»⁷⁸ (8SLyCPV7).

R87 «*Bilingüe pasivo; le ken jun tíul máak ku na'atik ka'a p'éel t'ano'ob, chéen ba'ale' chéen jun p'éel t'aan je'el u páajtal u t'anik* (8°LYCB13) —*xooknáalo'ob ti', ti', ti' Morelos ku taalo'ob xook te' UIMQRoo chéen ku t'aniko'ob kastelan, ba'ale' e, u na'atik le maaya t'aan, ba'ale' leti'ob ma' tu t'aniko'ob maaya t'aan, chéen ku na'atiko'ob*»⁷⁹ (8°LYCP16).

4.6 Propuestas para una revitalización lingüística

Uno de los ejercicios del curso-taller fue proponer estrategias que motivaran el uso de la lengua. Los alumnos presentaron sus proyectos que en la mayoría de los casos estuvieron enfocados a la pedagogía, la docencia y la realización de material didáctico, y dirigido mayormente a la población infantil o escolar. La cuestión de intervenir directamente en la revitalización lingüística, es decir, a nivel personal, empezando por uno mismo, sólo se propuso un par de veces. Es decir, que aunque los estudiantes tenían claro el problema de la vitalidad lingüística del maya, el que ellos hablaran la lengua no se propuso como una estrategia de revitalización.

que la lengua no está atrasada— no, no, en términos vamos a decir de la ciencia, de la tecnología— pues, ni ahí» (6SLyCBV14).

⁷⁸ R86: [«Dice que ¿en maya? ¡Ay! —en maya, hoy hablaremos sólo maya— porque entre nosotros, en nuestros pueblos no podemos mirar otro, ¡más allá! ¿cómo lo puedo decir? ¡lejos! necesitas salir para conocer otras formas de vida»] (8SLyCPV7).

⁷⁹ R87: [«Bilingüe pasivo: es cuando una persona entiende dos lenguas, pero sólo puede hablar una (8°LYCB13) —los estudiantes de Morelos que vienen a estudiar aquí en la UIMQRoo sólo hablan español, pero ellos no hablan maya sólo la entienden»] (8°LYCP16).

Tabla 4: Proyectos para la revitalización lingüística: Propuestas educativas

Alumno	Semestre	Ideas de Proyecto para revitalizar el maya
(6°LYCP2)	6	<i>U ka'ansa'al le maaya t'aano', ti' ka'ansajo'ob</i> (Pedagogía para la enseñanza del maya [en la escuela primaria])
(6SLyCBV2, 6SLyCPV6)	8	<i>Balts'an ich maaya</i> (Talleres de teatro en maya)
(6°LyCB0, 8°LYCP10)	8 y 6	<i>Periódodikoo ich maaya yéetel ich kastelan t'aan</i> (Periódico bilingüe [Herramienta autodidáctica])
(8°LYCB4)	6	<i>Pa' p'uul</i> (Piñatas)
(4°LYCA8)	8 y 4	<i>Ko'ox kanik maaya t'aan yéetel báaxalo'ob</i> (Aprendamos maya jugando)
(PANM, 8°STAP6)	8	<i>E'esajil maaya yéetel báaxalo'ob</i> (Enseñando maya con juegos)
(8°LYCB14)	8	<i>Báaxalo'ob [ba'alo'ob] tia'al u ka'ansa'al le maaya t'aano'</i> (Materiales didácticos para la enseñanza del maya)
(6SLyCBV4, 6SLyCBV11)	8	Diccionario de sinónimos y antónimos en maya.
(6SLyCBV14)	8	<i>K beet k'aay t'aan yéetel maaya paax</i> (Musicalización de poemas en maya con “ <i>maaya paax</i> ”[música maya])

Tabla 5: Proyectos para la revitalización lingüística: Medios / individual

Alumno	Semestre	Ideas de Proyecto para revitalizar el maya
(6SLyCBV1/ 8SLyCPV7)	8	<i>K meyajtik TICS ich maaya</i> (Trabajar las Tecnologías de información y comunicaciones (TICS): Facebook, Twitter, Messsenger. En maya)
(6SLyCBV15/ 8SLyCPV9)	8	Concientizar a la comunidad de Kantemo', Quintana Roo sobre la importancia de conservar la lengua maya.
(6° TAB1)	6	<i>U t'a'anal maaya tumen mejen paalalo'ob yéetel u noolo'ob yéetel u chiicho'ob</i> (Comunicación en maya entre abuelos y niños)
(4°LYCP11)	4	Motivar y sensibilizar a los niños
(6SLyCBV12)	8	Jugar aprendiendo: niños
(6SLyCBV5)	8	<i>U biilalil túumben ba'alo'ob tia'al ka'ansaj</i> (Trabajar en el Internet: redes sociales. Facebook, Twitter, otros. Se requiere constancia en el trabajo)
(8°LYCB13/ 8°LYCB7)	8	<i>Ko'ox kanik xóoxot' t'aano'ob</i> (Aprendamos con frases en maya [con pulseritas])
(6°SLYCP3)	8	Gastronomía regional en lengua maya en la televisión local
(6SLyCPV10/ 6SLyCPV3)	8	<i>K sutik k'aayo'ob ich maaya</i> (Traducir canciones que originalmente estén en inglés y español al maya)

En el grupo también surgió la pregunta de si era factible hacer de la actividad revitalizadora, al mismo tiempo, una forma de vida. El tono general de la reflexión,

la importancia que caber otorgar al factor económico, podría vehicularse coloquialmente mediante ideas tales como que está bien el amor al arte pero que no se vive del aire y con la reflexión de que si hay quienes viven de nosotros, por qué no poder vivir nosotros al mismo tiempo que revitalizamos la lengua. Ofrezco a continuación dos intervenciones que resumen y concluyen la idea.

R88: «*Lelo' jun p'éeel jach talan question, k'áat chi', yo'osal yaan máake' te', te' caalleo', te' Morelos, te' Carrillo, te' Chetumal, yaan ya'alik teech táan a, wa to'one' yaan in meyajtik k maaya t'aan, yaan máake', yaan u ya'alik ti' to'on jach táan k konik k miatsil, yaan máake' yaan ya'alik —yaan ya'alik wa ku ya'alik —ku ya'alik... beyo' ka'ansaj yaan máake' ku ya'alik beyo', tene' kin tukultike' jach máan uts wa u beytal k meyajtik yo'osal k miatsil, yo'osal k t'aan, yo'osal pues, jun p'éeel ba'al je'el u beytal meyaj. Je'el u beytal k meyaj yéetel k'abéet u meyaj wa ma' u beytal u sa'atal, to'one' yaan to'on u páajtalil yo'osal ik beetiko'on le ba'alo'ob, je'el u beytal meyajtik yéetel⁸⁰*» (6SLyCPV3).

R89: «*Je'el u páajtal a kuxtal yéetel le t'aano', ¿musa'?, chéen k'abéet a innovar, a beetik ba'alo'ob ma' ts'o'ok u beeta'al, ¿wa uts ta wiche'?' je'el u páajtal a beetike' (...) yo'osal le ba'ax ku ya'alik [leti'] le máax ku k'aay hip hop ich maaya t'aan (...)“ba'ax ku beetik le paalo', le maaya ma' u bilal, ma' (...) ku topik” chéen ba'ale' kin wa'alike' yaan máake' ma' síijil, ma' ch'íijil te' kaajalo', ku taale' ku ch'aik le miatsilo' ku koniko'ob te' u láak' máako'ob, wa leti'ob ku beetiko'ob ba'axten ma' tu páajtal in beetik teen, wa teen síijen te'ela', ba'axten túun—tumen ma' a k'aati'— no, no porque cuando lo empiezas a hacer te empiezan a decir que estás prostituyendo la cultura (...) ¡eso dicen!⁸¹*» (8SLyCPV7).

Ciertamente han existido y existen estrategias —tanto de carácter institucional como a título individual y sin ánimo de lucro— que promueven la vitalidad lingüística y cultural del maya, pero todavía son pocas las que vinculan participación y economía. También es cierto que las ideologías como las expresadas en R88 y R89 evidencian una concepción de permanencia más que de desarrollo o de

⁸⁰ R88: [«Esa es una pregunta muy difícil, porque hay personas, ahí en la calle, en Morelos, en Carrillo, en Chetumal que te van a decir, si nosotros vamos a trabajar con nuestra lengua, hay personas que nos van a decir que estamos vendiendo nuestra cultura, hay personas que lo van a decir — ¿lo van a decir o lo dicen?— lo dicen, sí maestra, hay gente que lo dice, yo pienso que estaría muy bien poder trabajar sobre nuestra cultura, nuestra lengua, es algo que podemos hacer, es algo que podemos y debemos hacer porque si no se puede perder, tenemos las herramientas para hacerlo, podemos trabajar con ellas»] (6SLyCPV3).

⁸¹ R89: [«Si puedes vivir trabajando con la lengua, ¿verdad? Sólo necesitas innovar, hacer cosas que no se hayan hecho, si te gusta puedes hacerlo (...) y sobre lo que dice él, los que cantan hip hop en maya (...) “¿qué hace ese muchacho? el maya no es para eso (...) lo degrada” es sólo que yo pienso, hay personas que no nacieron, que no crecieron en ese pueblo, vienen toman la cultura y la venden, si ellos lo hacen ¿por qué yo que nací aquí no puedo hacerlo ¿por qué? Si yo he nacido aquí ¿por qué? —porque no quieres— no, no, porque cuando lo empiezas a hacer te empiezan a decir que estás prostituyendo la cultura (...) ¡eso dicen!»] (8SLyCPV7).

cambio de la comunidad maya. Esta ideología también presente en el discurso de algunos profesores es un obstáculo para que la lengua maya incursione en otros espacios más allá de los tradicionales como el hogar y la zona rural.

4.7 Del español adquirido a la escritura

«(...) *le jun láak' le mejen paalalo' chéen maaya ku t'aniko'ob, jaaj, ya'ab ku t'aniko'ob, casi tuláakal ku t'aniko'ob maaya, le beetik ti' leti'obe' jach talan u bin u kaniko'ob le xooko*⁸²» (6SLyCBV2).

Y aquí una gran verdad, igual de vieja que la historia de la castellanización, una verdad ignorada: los mayahablantes acudieron a escuelas cuyo contexto era más bien castellano, por lo tanto, y siendo mayoritariamente monolingües en maya, se enfrentaron a circunstancias que se reflejan en sus actitudes y en sus competencias lingüísticas (Podestá 2007, Hamel 2004, Mina 2007). Expongo a continuación las experiencias en voz de los participantes.

R90: «*Primaaria ka okene', te'elo', mix tu cha'abal k t'aniko'on maaya t'aani', k t'aaniko'on maaya k ch'i'inil yéetel bóorradoor wa bixi', esten, le beetike' te'elo' tu xu'ulsa'al ka'ach le k t'aano': "ma' a t'anik maaya weye'" kex beyo' to'one' yéetel in wéet xooko'obe' chéen jóok'ol báaxal maaya k t'aniko'on*⁸³» (8°LyCB20).

R91: «(...) *chéen ti' primeero, je'elo' primeero yéetel seguundo, ka máano'on tíun terceero, cuarto, te'elo' ma', le máastroso' kex wa yojelo'obe' leti'obe' ma' tu ya'aliko'ob...láaj ich kastelan ¡ta na'ataj wa ma' ta na'ataj ¡lelo' tee ch a wojel! je'elo' bey tíuno' tene' ma' tin tu'upsaj in t'anik in maaya, tene' sigueen yéetel in maaya*⁸⁴» (8°LYCB5).

R92: «(...) *ts'o'okole' k'aja'anten xane', yaan in wéet xooko'obe' ma' in wojel wa jach yaan u na'ato'obi', wa bixe', leti'obe' chéen ken in wu'uye' tíun che'ejtikeno'ob, tu ya'aliko'ob wa ba'axe'(...) tene' mix ba'al kin wa'alik ti'ob tumen ma' tin jach na'atik ba'ax ku ya'aliko'ob, tumen leti'ob ich kastelan ku ya'aliko'ob*⁸⁵» (6SLyCBV1).

⁸² «los otros niños, hablaban sólo maya, muchos hablaban maya, casi todos, por eso para ellos fue difícil aprender» (6SLyCBV2).

⁸³R90: «Cuando ingresé a la primaria, ahí ni nos dejaban hablar en maya, si hablábamos maya nos tiraban con un borrador o algo así, estén, por eso, ahí trataban de eliminar la lengua: “no hables maya aquí” así y todo, con mis compañeros apenas salíamos al recreo hablábamos maya» (8°LyCB20).

⁸⁴R91: «(...) sólo en primero, bueno primero y segundo, entonces cuando pasamos a tercero, cuarto, ahí no, los maestros aunque sabían, no lo usaban (...) todo en castellano ¡lo hayas entendido o no! ¡ese era tú problema! así las cosas, yo no me olvidé de hablar maya, yo continuo usándola» (8°LYCB5).

⁸⁵R92: «(...) y recuerdo también que tenía unos compañeros, que no sé si eran muy listos o qué, de repente cuando me daba cuenta ellos se estaban riendo de mí, decían cosas (...) yo no les decía nada porque no los entendía del todo, porque ellos lo decían en castellano» (6SLyCBV1).

R93: «*Ka oken te' kiindero' ka joop' u ya'alalten indio, ka ba'alo'ob beyo'. Ti' túun ti', ti' túun k'as, k'as takchaj in tu'upsik, chéen ba'ale', ka...ka mix bik'in in tu'upsik, taakchaj in tu'upsik le maayao', peero ma' páajchaji' —ta k'as p'ee'k'taj wáa túun beyo'— ma', jtin p'ee'k'taj le xíipalo!*»⁸⁶ (6SLyCBV14).

Como podemos advertir, el primer contacto con la escuela implicó una experiencia poco satisfactoria para los mayahablantes. Las anécdotas aquí explicitadas son el reflejo de la realidad por lo menos de los jóvenes de la misma generación que los expositores: las burlas por usar el maya (R92 y R93) así como la prohibición explícita (R88) e implícita (R90) fueron una constante. Esta política educativa hispanizadora —desde la aparición de la escuela en las pequeñas comunidades hasta, en teoría, la década de los 40 con la puesta en marcha de las escuelas primarias bilingües— tiene como consecuencia el desarrollo de competencias dispares entre el maya y el español.

Las competencias lingüísticas en maya, particularmente la oralidad de los bilingües pasivos, no se logran por la falta de motivación, mientras que, por su parte, la competencia escrita en español presenta deficiencias porque el sistema impuesto de enseñanza ha ignorado, como ya queda apuntado en R86-R89, que los alumnos no son hispanohablantes. Hace aproximadamente dos generaciones que los padres de familia se dieron cuenta y quisieron remediar la falta (Briceño 2010, Canche 2005), pero al carecer igualmente de las competencias comunicativas en español no han podido hacer mucho más que quedarse en el intento.

Quienes crecen hablando español en un contexto mayahablante, donde el nivel de español de los interlocutores es más bien básico y funcional, acaban

⁸⁶ R93: «(...) cuando entré al kinder me empezaron a decir indio, cosas así. Ahí fue entonces, ahí fue que, me dieron ganas de olvidar, sólo que cuando... nunca lo olvidé, quise olvidar el maya, pero no pude —¿empezaste a odiarla?— no, ¡jodí al niño!» (6SLyCBV14).

hablando, como es previsible, un español con interferencias léxico-gramaticales del maya.

R94: «*Tin najile' in maama yéetel in paapaje' ma'atech u t'aniko'ob kastelan t'aan ka'achij, mix u yojelo'ob kastelan t'aani', je'elo' bey úuchik u bin u kaniko'ob jun jun p'itil bey úuchik u ka'ansiko'ob teen, tumen yaan oráe' áalreves in wa'alik le ba'alo'obo', wa ma'e' jach liiteral u ka'ansiko'ob ti' teen y apaarte úuchak in jóok'ol tíun xooke', ka tíun tin wilaje' yaan ba'alo'ob kin wa'alike', ma' tu beelili', je'ex úuchik in woko'oj xook, tak in máan exponeere' mi na'atik bix kin in tsolik*⁸⁷» (8°LyCB20).

R95: «*(...) je'elo', ka máanen tíun xook primariae' tene' chéen maaya kin t'anik, mix k'eexek in t'aani', tak ka k'uchen terceero ka chan káaj in t'aan ich kastelan t'aan, chéen ba'ale' yaan in wéet xook tíune' yaan jun tíul in wéet xooke', le kin máan je'el tu'uxak ka'a xi'ikene', yéetel leti'e', leti'e' ku t'aan kastelan, jun láak' jun tíule' chéen maaya xan, je'elo' tene', teen tíune' mix in wojeli'. Tene' jela'an in wu'uyikinba chéen in t'aan ich kastelan, tumen in tukultike', in yáax t'aane' ich maaya, ts'o'okole' yaan tíun in wéet xooko'ob chéen okoko'ob le ka'ansajo'ob u ka'anso'ono', leti'obe' ku che'ejtikeno'ob, chéen jop'ok in t'aan ich kastelan (...) ka máanen bachiller(...) ka tin wu'uyaj u ya'aliko'obe': "an, lelo' ma' tu kanik t'aan ich kastelan t'aan"*⁸⁸» (6SLyCBV1).

R96: «*(...) ka káaj in xook bachiller (...) ma'tech in t'anik tu beel kastelan t'aan yo'olal tíun le je'elo' jach kin wu'uyikinba tin jun, tumen ma' tu beytal in much'kinsikinba yéetel jun láak' paalalo'ob, le ku t'ano'ob kastelan t'aan, le beetik tíune' ka jóok'en bachiller, ka a'alalten jun p'éel meyaj yo'olal ts'aj xook maaya, yo'olal tíun le je'elo' tu kajil Jo', ka binen te' kajil in wa'al wa je'el u... bix ya'alal, in presentaar in ju'uno'ob yéetel in wa'al ba'axten in k'áat meyajo', estén ma' tin kaxtaj bix in tsolik ma'alob le ba'ax tak in wa'aliko'*⁸⁹» (6SLyCBV12).

R97 «*(...) táan in xook primaria mix in wojel kastelani', je'elo' jmi yaan máax ts'o'ok u tsikbaltik waye', de que ka'ach yaan k éet xooko'obe' yojelo'ob kastelan, teche' apeenas táan a kanik maaya, je kastelan!, tumen yaan ba'alo'ob ma' tu jach utstal, ma' tu jach utstal in wa'alik ich kastelan bey xan úuchak in jach kanik le kastelano' leti' úuchack in máan secundariao', jin wa'aliko'!, tumen úuchik in jóok'ol primaria haasta jmix in wojeli'!, tumen toop*⁹⁰» (6SLyCBV15).

⁸⁷ R94: «En mi casa mis padres no hablaban español, ni siquiera lo sabían, entonces así a medida que lo iban aprendiendo así me lo fueron enseñando, en ocasiones decía las cosas al revés, o me las enseñaban de forma literal, y cuando empecé a ir a la escuela me di cuenta que algunas cosas las decía mal, cuando empecé la escuela y me tocaba pasar a exponer no sabía cómo explicarme» (8°LyCB20).

⁸⁸ R95: « (...) entonces cuando empecé a ir a la primaria yo hablaba sólo maya, no había cambiado de lengua, fue hasta tercero que empecé a hablar en castellano, es sólo que tenía un compañero, un compañero con el que iba a todas partes, él, él hablaba castellano, y otro que sólo hablaba maya también, yo ni lo sabía, yo me sentía rara cuando hablaba en castellano, pienso que porque mi primera lengua es el maya, y tenía unos compañeros que sólo hacia entrar la maestra para enseñarnos se reían de mí en el momento que comenzaba a hablar en castellano (...) cuando pasé al bachillerato (...) escuché que dijeran: "ah, ella no sabe hablar castellano" » (6SLyCBV1).

⁸⁹ R96: « (...) cuando inicié el bachillerato (...) no sabía hablar castellano, por esa razón me sentía aislada, porque no podía convivir con mis compañeros, que hablaban castellano, por eso cuando salí del bachillerato, me informaron de un trabajo para dar clases de maya, en la ciudad de Mérida, y fui a ver si, ¿cómo se dice? A llevar mis papeles y a expresar los motivos del porqué quería el trabajo y no encontré las palabras para decir lo que quería decir» (6SLyCBV12).

⁹⁰ R97: « (...) mientras estudiaba la primaria no sabía español, bueno creo que ya lo ha dicho aquí, que teníamos compañeros que sabían español, y tú apenas estás aprendiendo maya, digo español, y hay

Las respuestas anteriores evidencian que la adquisición del castellano por parte de los estudiantes es tardía e indican un aprendizaje no acabado, lo cual repercute en su desempeño con el idioma. La falta de habilidades lingüísticas en español que los jóvenes mencionan, preocupa a los docentes ya que dicha competencia se hace evidente sobre todo en sus escritos. Un español cargado de interferencias lingüísticas del maya, que si bien muestra la capacidad de los hablantes de adaptar su propia lengua a la lengua impuesta (Mina 2007), resulta en estos tiempos un obstáculo para su crecimiento profesional.

Ahora nos hallamos frente a un doble problema: por una parte, las burlas que reciben los mayahablantes no suceden sólo cuando hablan maya sino también cuando hablan español y, por otra, como el mercado laboral actualmente es en dicha lengua se hace necesario trabajar al respecto.

R98: «Yo pienso que debería haber un propedéutico casi en español (...) vienen muy mal, de hecho no conocen las categorías, no saben que es un adjetivo que es un sustantivo (...) en el propedéutico revisar las categorías, los componentes (...) de hecho también manejan muy poco vocabulario» (ProfNM5).

R99: «Muchas cosas: hábitos de estudio, falta vocabulario, no tienen vocabulario, su competencia en español no es competente, creo que están pensando en maya, no salieron preparados de la prepa[ratoria], la dosificación de los contenidos de los programas, evaluar la práctica docente (...) hace falta conocer para qué se van a usar las lenguas por carrera, hace falta diseñar actividades por carrera (...) en sus escritos (...) la gramática no es del español ni del inglés, es un coco formular preguntas, tal vez por la influencia del maya» (ProfNM13).

R100: «(...) en español también necesitamos más materias, tenemos nada más primero y segundo y en lengua y cultura tienen una o dos más — y ¿también ahí notan problemas?— ¡no! es muy complicado, necesitamos más materias de español, para expresión oral y escrita en español. No, no solamente el conflicto está entre estas dos [maya e inglés], sino con el español, que está, aparece ahí, como la imposición o el que está en medio, no sé, es, es también mucho problema, nosotros sufrimos bastante (...) no podemos en dos semestres suplir todas las carencias o regularizarlos, no sé, ponerlos en un estándar, es imposible, es imposible, necesitamos más materias ahí» (ProfNM8).

cosas que no puedes, no puedes decir en español, yo aprendí el español cuando entré a la secundaria, ¡creo!, porque salí de la primaria sin saberlo, porque era muy difícil» (6SLyCBV15).

R101: «No quiere decir que no haya un cambio, no, yo si he visto, mis estudiantes cuando salen saben hacer un ensayo, digo los criterios básicos para redactar un ensayo, el uso de los puntos, lo básico, no, pero, bueno, si después no hay un reforzamiento, sólo en lengua y cultura, porque en las demás carreras ya no tienen este reforzamiento, entonces ahí van a tener una bronca, se les olvida en un año, porque ellos no están acostumbrados a leer (...)—y esto, perdón, se han fijado, te has fijado con estudiantes que hablan maya, solamente, o con los estudiantes que no hablan maya —igual — el problema es igual — es igual yo creo que es casi igual, los estudiantes que hablan maya, eh, lo sé porque además casi siempre se quedan callados en el aula, entonces se quedan mirando, se quedan callados y sé que ahí están como que aprendiendo también el español —porque sí, los muchachos que hablan maya, hombres y mujeres, por lo general están más callados— » (ProfNM7).

4.8 Con las leyes a favor

En este apartado me permito citar los artículos de la Ley de derechos lingüísticos con la intención de no perder de vista el respaldo legal que los pueblos indígenas de México tenemos en este momento. Los artículos revelan una actitud abierta, con posibilidades de cambio tangible, son una invitación a manifestarnos a viva voz en todos los formatos de comunicación.

El artículo 7º declara que:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: (...) Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Nación 1993).

Teniendo en cuenta mi experiencia en el ambiente académico y las declaraciones de los estudiantes (cap. III) puedo decir que la impartición de clases en español se cumple mientras que la educación en lengua indígena sólo parcialmente.

Por otro lado tenemos el artículo 9º de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación que a la letra dice:

Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades. A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:

...

V. Limitar el acceso a los programas de capacitación y de formación profesional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Nación 2003b).

Tanto el docente como el alumno pueden apoyarse en el artículo 9º para demandar capacitación profesional. Es importante que los docentes estemos preparados para que la calidad educativa de los estudiantes sea óptima .

En el apartado anterior expuse que los escritos en castellano de los estudiantes reflejaban el contacto lingüístico con el maya. Ello representa una limitante, si no para concluir los estudios —por aquello de la instrucción diferenciada y evaluación de acuerdo a las habilidades (que, por cierto, no está funcionando como se esperaba)⁹¹ —, sí en el momento en que se pretende incursionar al ámbito laboral o a un siguiente nivel académico. Sabemos que la enseñanza de las lenguas indígenas no es suficiente para revitalizar dichas lenguas, que hace falta más que pararse y enseñar la gramática y/o el alfabeto de las lenguas: es preciso reconocer a los estudiantes, motivarlos, prepararse para enseñarles, prepararlos (Garner 1985, Muñoz 2006).

Los administradores del lenguaje deben saber (pero rara vez parece que lo saben) la fuerza que tiene no sólo la lengua en la práctica sino también las creencias populares de las lenguas como también el precio de sus cambios deseados (Spolsky 2006: 68).

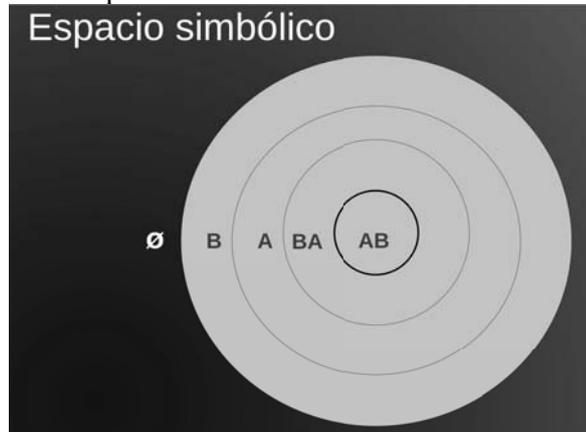
4.9 Hablantes Completos en maya y competentes en español

Sánchez Carrión (1991) habla de un espacio simbólico del uso de la lengua, espacio de hablantes completos. Los hablantes completos (AB /BA) son los hablantes que han aprendido su lengua de forma natural y además han adquirido cultura, o bien han aprendido la lengua de forma inducida y se han nativizado, y en ambos casos son capaces de transmitirla y de enseñarla. En el esquema 6 abajo, A

⁹¹ «(...) ¿y qué pasa? en el caso de R que no sabe nada (...) creo que el maestro la pasó con 90 y tantos, y yo pasé con 80 y tantos, y ella no sabe maya (...) no tiene caso que tenga 100 si no sabe (...) una que sabe claramente cuando marca el examen ¡ah! Esto dice, esto otro, pero una que no sabe pues tiene que dar el intento, y mientras así ella se esfuerza, la otra no: ¡lo sabe! Entonces [ella es] la que dio más en esa clase porque ella aprendió más» (4º semestre Salud Comunitaria).

representa a los hablantes nativos que no han adquirido cultura y B a los hablantes no nativizados (*o. cit.*).

Esquema 6: Espacio simbólico



(Sánchez Carrión 1991: 203).

Lograr hablantes completos para Sánchez Carrión es lograr el espacio simbólico de la lengua. Ahora bien, el grupo de bilingües (activos y pasivos) con el que trabajé en la universidad — perfil que seguramente se repite en las generaciones consecutivas (2011, 2012, 2013) —, ni se encontraba motivado para usar su lengua ni estaba preparado para enseñarla. Cabe aclarar aquí que estar preparado para enseñar la lengua es una característica del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en *Lengua y cultura* con especialidad en maya⁹².

Para garantizar profesionales competentes con posibilidades reales de éxito laboral, la metodología universitaria debe plantearse un espacio bilingüe, cuyos bilingües sean hablantes completos en maya y hablantes competentes en español. Queda claro que para lograr dicho espacio no basta con una motivación para comunicarse en maya, sino que en este caso es fundamental también dotar a los universitarios de herramientas para una mejor competencia en ambas lenguas. La

⁹² A partir de 2011, y tras los problemas en el aprovechamiento en las materias de inglés y maya, los alumnos de la Licenciatura en *Lengua y cultura* pueden optar por especializarse en inglés o en maya.

universidad debe convertirse en el espacio simbólico del maya con hablantes mayas completos que a su vez sean competentes en español.

R102: «La verdad, es que a mí no me gustó su actitud de ese señor, y sí, es cierto, lo bueno es que expuso, *jach uts in wu'uyik in tsolik le kin t'aan ich maaya chéen ba'ale' ma' tu beytal yo'osal jach séeba'an kin taal le tukulilo', yaan in wa'alik ich kastelan*⁹³ entonces expuso a la escuela, porque en la escuela ya nos enseñaron de que te pones tu hipil y tocan etnomusicología y ¡ah! ¡Bonito hablas!; lenguas maternas. Pero cuando le hicieron así (indica con la mano acercamiento de micrófono) a Roséli, ella tampoco sabía ¡con su hipil y toda la onda! fue la imagen que expuso a la escuela totalmente y eso me molestó del tipo, Israel, pero al mismo tiempo te sitúa en un nivel que dices; en una tensión que es necesaria para poder mejorar y habría que ver qué tantas formas se pueden mejorar (...) los actores sociales, sí, es cierto somos necesarios, pero digo, te ponen, veniste de un pueblo que ha estado marginado muchos años, ¡jodido!, vienes a estudiar acá porque no pudiste entrar a otra escuela y además te ponen esperanzas de toda tu comunidad encima de ti (...) yo creo que los maestros podrían ayudar mucho a nosotros en cómo mejorar que se nos entre en la cabeza eso, no que nos lo digan como un dogma, como una doctrina; la visión y la misión de la universidad es lograr el desarrollo comunitario» (6SLyCPV3).

El lector se preguntará, tal vez, por qué si inicié el texto demandando el uso del maya ahora estoy demandando la capacitación y competencia tanto en maya como en español. Pero teniendo en cuenta que el castellano de los hablantes de lengua indígena, en este caso concreto, limita su aprovechamiento y a su vez hace que descuiden su lengua indígena tratando de ganar prestigio con el español (al sentirse poco competentes en él), esta solicitud es menos extraña.

Si bien el programa de tronco común en la universidad considera la asignatura taller de lectura crítica en español y la valoración de la lengua indígena, hace falta un sistema de enseñanza más acorde para cumplir con dichos objetivos. No basta con valorar la lengua, cosa que no se está logrando, sino que es necesario un conocimiento que permita a los estudiantes - si no a todos, sí a los mayahablantes y a los bilingües pasivos-, ser hablantes completos en los términos de Txepetx. Hace falta motivarlos, pero para que esta motivación no sólo aparezca sino que

⁹³ R102: [«(...) me encanta la idea de explicarlo en maya, pero no puedo porque los pensamientos me llegan muy rápido, lo voy a decir en castellano (...)»] (6SLyCPV3).

permanezca en los alumnos, se necesita un ambiente en donde predomine una actitud positiva hacia el uso de la lengua. Es preciso, asimismo, facilitar al estudiante herramientas que le permitan obtener un conocimiento significativo tanto en maya como en español. Motivación y conocimiento van de la mano.

En palabras de Spolsky (2006) la tarea de un administrador consiste en: 1) cambiar el status o el ámbito de uso aprobado de una lengua, 2) cultivar una lengua existente, y 3) enseñar una lengua a la gente que no la habla (Spolsky o. cit.: 102).

4.10 Logros y limitaciones

Haciendo un balance de los registros del curso puedo decir que los objetivos del curso-taller se cumplieron, enlisto abajo los logros alcanzados y las limitaciones encontradas.

Logros:

- 1) Pudo apreciarse motivación en los mayahablantes por usar el maya.
- 2) Motivación y esfuerzo continuo de los bilingües «pasivos» por usar maya.
- 3) Un esfuerzo continuo por explicar y discutir en maya conceptos leídos en español. Aquí debo anotar que el esfuerzo por explicar y discutir terminología leída en español también fue un reto personal, un esfuerzo continuo y un logro conjunto
- 4) El empleo del maya (palabras y frases) por parte de los aprendices.
- 5) La concienciación sobre la importancia de hablar la lengua maya se reflejó tanto en el uso de la lengua como en sus propuestas para la revitalización lingüística.
- 6) Exteriorización por parte de los alumnos de los factores que limitan su aprovechamiento en maya. Por lo que respecta a los pasivos: desmotivación por el cambio de código de sus compañeros mayahablantes al español; respecto a los mayahablantes: su poca competencia en castellano.
- 7) Entrega de trabajos escritos en maya. Ello indica que se logró un predominio del uso de la lengua, tanto oral como escrita. Aquí vale la pena enfatizar los logros que los alumnos tienen en esta habilidad: el 99% de los trabajos entregados fue escrito en maya.

8) Se obtuvieron tres becas⁹⁴ del Proyecto Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo lingüístico y cultural, CIESAS/CONACYT, durante las actividades del proyecto las estudiantes beneficiadas promovieron y usaron su lengua

Por otro lado cabe destacar las limitaciones siguientes:

- 1) El empleo del español por parte de los bilingües pasivos cuando sentían que se «trababan».
- 2) Sobre todo al principio del curso los estudiantes desarrollaban en ocasiones los debates sobre los diversos temas en español. Ello se debía a la falta de costumbre de hacerlo en maya. No obstante, con posterioridad explicar los temas en maya se convirtió en una habilidad, es decir, en un logro.
- 3) A pesar de que en el programa del curso-taller especifiqué que uno de los elementos del perfil del estudiante debería ser su comprensión del maya, en uno de los grupos se registraron dos estudiantes monolingües en español. La limitante la sopesaron con la ayuda de sus compañeros y mis asesorías personalizadas. No obstante, esta situación les permitió sólo una nota mínima aprobatoria. Una vez más se comprueba la necesidad de formar grupos tan homogéneos como sea posible si pretendemos que los logros sean también homogéneos.

Aunque el curso-taller no es en ningún modo garantía de una comunicación académica en maya de los participantes (ver R81 y R84), en sus intervenciones hay que destacar la demanda de un contexto favorable para desarrollar la habilidad oral.

4.11 Usar maya para saber maya y español

En México la idea de alfabetizar a los indígenas en su lengua nativa no es cosa reciente. Ya en 1939 durante la *Asamblea de Filólogos y Lingüistas* se aprobó el proyecto Tarasco de Mauricio Swadesh (Bertely s/f). El proyecto apuntaba hacia la alfabetización en lengua nativa con el propósito de generalizar tanto el desarrollo cultural como la castellanización de los pueblos. Pero hacia mediados de los años

⁹⁴ La beca fue por tres meses, tiempo durante el cual las estudiantes beneficiadas además de impartir los talleres itinerantes, —actividad que correspondió a su tarea como becarias—, también capacitaron a otros estudiantes ampliando a sí la red de participantes.

noventa, pese a la puesta en marcha del proyecto Tarasco, así como de otros proyectos y políticas posteriores, sólo el 40% de los niños que hablaban una lengua indígena sabía leer y escribir a los siete años (Bertely s/f). Bertely señala que las condiciones de las escuelas indígenas en los años noventa se mantenían como en sus inicios —yo diría que aún ahora en 2013, y los testimonios encontrados a lo largo de este texto no parecen desmentirlo—, y se identificaban, entre otras características, por:

- ofrecer un servicio diferencial, paralelo y compensatorio,
- la deficiente calificación profesional de los maestros
- la inexistencia de espacios colegiados que favorezcan la innovación y la sistematización de propuestas pedagógicas originales (Bertely o. cit.: 11).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, los resultados a nivel universitario no sorprenden. Navarrete (2008) en un artículo titulado «Impulsando la equidad en la educación superior. Una Experiencia en México», al hablar de las oportunidades académicas de la población indígena señala que:

Esta situación de marginación se torna más aguda hablando de la educación superior, nivel al que, de acuerdo con la ANUIES⁹⁵, ingresa sólo el 2 % de los indígenas entre 18 y 25 años y, de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula. Esta situación contrasta fuertemente con el 22% de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos (Navarrete 2008:16).

El autor añade que los estudiantes indígenas han tenido que competir con los no indígenas en situación de desventaja ya que los perfiles académicos de los segundos resultan más sólidos; situación resultante «no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado estos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa» (ib.).

Un trabajo reciente que vale la pena citar —sobre todo por el éxito obtenido— es el proyecto de alfabetización en lengua indígena llevado a cabo en

⁹⁵Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Michoacán y que es coordinado por Hamel (2004). Se trata de un programa que ha alfabetizado en L1 y enseñado castellano como L2 y cuyo objetivo fundamental era por un lado detener el desplazamiento de la lengua indígena y la asimilación de la cultura nacional, y por el otro lograr el reconocimiento de la lengua nativa así como el conocimiento del castellano (Hamel o. cit.). Esta investigación detectó que las áreas problemáticas en el programa escolar eran las metodologías de enseñanza, el desarrollo de la lecto-escritura de L1 y la enseñanza del español como L2, situación que se repite en escuelas con condiciones similares en países como Guatemala, Bolivia, Brasil, Perú, Paraguay (o. cit.) y Ecuador (Howard 2007).

No es fortuito que en la UIMQRoo sean exactamente las mismas áreas en las que los estudiantes presentan problemas ya que, como hemos visto, el modelo castellanizador no fue favorable para el aprendizaje de ninguna de las dos lenguas. Es por lo tanto de una tarea pendiente aun en el nivel universitario. Pero no debe perderse de vista que el dominio lingüístico de los alumnos es heterogéneo, por lo que son necesarias evaluaciones diagnósticas de conocimiento⁹⁶ para organizar los grupos de la forma más homogénea posible y garantizar así avances significativos para cada grupo. Por supuesto que este nuevo plan curricular demanda también la adecuación de los otros contenidos, es tarea de las distintas academias decidir e ir probando hasta encontrar los más adecuados.

⁹⁶ Los diagnósticos de ingreso para determinar si los alumnos son mayahablantes, bilingües pasivos o monolingües en español se estaban trabajando (adaptando) en 2011, pues se habían detectado casos de alumnos que decían no saber, pero que eran bilingües y por el contrario — por pensar que se les da preferencia a los mayahablantes— decían ser bilingües cuando no lo eran (docente UIMQRoo, comunicación personal). También durante la charla en la que expuse los primeros avances de la presente investigación una de las estudiantes del sexto semestre de la licenciatura de *Lengua y cultura* anotó que como trabajo final de una de sus clases habían determinado lo siguiente: «hicimos la propuesta de que cuando entren los estudiantes, por ejemplo de *Lengua y cultura* de primer semestre, se aplique un examen diagnóstico con cada habilidad (...) ahí se basa para sacar cuántos tipos de alumnos hay, y de ahí reforzar las habilidades de cada tipo de alumno» (6° semestre, *Lengua y cultura*).

Capítulo V

De razones a estrategias

5.0 Resumen

En este apartado registro las conclusiones del trabajo. En primer lugar, y a manera de resumen, expongo las ideas principales abordadas capítulo por capítulo destacando las respuestas a mi pregunta de investigación: ¿cuáles son las razones de la escasa comunicación en maya en la UIMQRoo? Un segundo apartado lo dedico a describir las estrategias que los resultados de este trabajo me indican pueden ser apropiadas para una mayor comunicación oral en maya en la universidad y para una mejor competencia escrita en español.

5.1 Las razones

En el capítulo I presenté el panorama histórico de la política lingüística en México. En este capítulo quedó expuesto que si bien han sido numerosos los «esfuerzos» orientados a que las lenguas minorizadas sean parte de la vida escolar, la mayoría de ellos han quedado en letra muerta, salvo en casos muy puntuales como el de Swadesh y Hamel (Cap. IV); en ambos, la implementación de las estrategias ha resultado exitosa, pero esto ha sido sólo a nivel de educación básica.

En el capítulo II expuse la metodología con la cual abordé la problemática del poco uso de la lengua maya en la UIMQRoo. También describí cada uno de los instrumentos de los que me valí para obtener la información, de tal manera que el lector estuvo enterado del cómo y el con qué intervine al realizar la investigación.

En el capítulo III presenté los resultados del diagnóstico sociolingüístico llevado a cabo en 2011. En este apartado se vislumbraron algunas de las razones de

la poca comunicación oral en maya en la universidad de las que destacan las siguientes: el uso del español para dictar clases de maya, la evaluación de los grupos mixtos, las participaciones y calificaciones desiguales, la actitud negativa hacia la lengua maya, la falta de coordinación entre el profesorado, la falta de secuencia de los programas, y, finalmente, pero no menos importante, la falta de motivación de los estudiantes para estudiar y comunicarse en maya.

La palabra encontrada de estudiantes y profesores dejó al descubierto la situación real de enseñanza-aprendizaje, y la relación educando-educador. A través de los alumnos pudimos saber que las clases de maya se dan mayoritariamente en castellano incluso en los niveles avanzados, tales como en el octavo semestre.

Respecto a los grupos mixtos, los alumnos mostraron su disconformidad: los no mayahablantes afirmaron que son los mayahablantes los que participan en las clases. Los mayahablantes, por su parte, manifestaron su aburrimiento por ya saber los contenidos que el profesor les enseñaba y su desacuerdo respecto a las calificaciones que sus compañeros no mayahablantes obtenían, así como por no ver avances en ellos. Los puntos anteriores fueron confirmados por los docentes, quedando clara la necesidad de crear grupos más homogéneos para favorecer el aprendizaje tanto de los hablantes como de los que no lo son. Leyendo a los alumnos también nos enteramos de que las actitudes negativas respecto al uso del maya son tanto de sus compañeros como de los docentes, mayahablantes e hispanohablantes en ambos casos.

También en el capítulo III encontramos que no existe una secuencia en los programas de lengua y que el cuerpo docente establece relaciones de desigualdad en las que predomina una falta de comunicación y de coordinación en el trabajo. Entre los maestros que imparten la asignatura de maya más de uno declaró estar consciente

de la necesidad del trabajo conjunto, pero igualmente más de uno asumió trabajar de forma individual tanto en el armado de sus programas como en la parte de retroalimentación pedagógica.

En el capítulo IV se confirmó que la desmotivación era una de las razones del poco uso del maya, y aparecieron otras razones tales como la falta de fluidez en el idioma, la experiencia escolar, particularmente la experiencia en la primaria, así como el poco dominio del español. En este capítulo abordé la motivación como un factor fundamental para el uso de la lengua. La motivación, concepto tomado de Sánchez Carrión (1991), puede lograrse mejor con grupos cuyos miembros tienen habilidades lingüísticas similares, de lo contrario es más fácil que suceda lo opuesto, es decir, que los alumnos se desmotiven como ha ocurrido con los grupos entrevistados en la UIMQRoo. A los docentes nos corresponde realizar acciones que motiven el uso de la lengua durante la clase en la universidad y fuera de ella. La primera acción es usar la lengua al impartir la clase.

Otro factor que inhibe la comunicación en maya en la universidad es la falta de *séeb* o fluidez. Cuando un bilingüe pasivo, que quiere dejar de ser pasivo y ser hablante, se encuentra con un cambio de código por parte de su interlocutor mayahablante que opta por el uso del español, la comunicación entre ambos sucede finalmente en español.

Otro elemento relevante que se manifestó tanto en la voz de docentes como de alumnos fue la evidente necesidad de mejorar la competencia escrita en castellano sobre todo entre los mayahablantes. Esta situación se asume aquí como otro factor desmotivador para el uso del maya pues, tal y como fue apuntado en su momento, el prestigio del castellano es una condición que obligó a los padres de familia a optar por una comunicación en castellano con sus hijos. Ello coadyuva al desplazamiento

de la lengua propia, aun cuando la intención no fuera negar ni la identidad ni la lengua sino incursionar a la sociedad nacional que ha funcionado y funciona en castellano.

El hecho de necesitar el castellano para comunicarse, y para “formar parte” de México como nación, se basaba en asunciones tales como que las lenguas indígenas atrasan y son del pasado, mientras que el castellano permite trabajo y educación. Todos lo creímos y lo seguimos creyendo, tanto que, aun teniendo los espacios para comunicarnos —y no digo, reivindicar, ni valorar, ni revitalizar, sino comunicarnos— en nuestra lengua indígena, seguimos comunicándonos en castellano, seguimos pensando que si usamos el maya en las instituciones escolares y académicas somos arcaicos y seremos desplazados. No obstante, no es el hecho de hablar nuestra lengua maya lo que nos ha marginado, sino el hecho de no ser competentes en castellano y desconocer las formas comunicativas.

5.2 Hacia una competencia lingüística bilingüe

En este apartado presento algunas estrategias que podrían motivar tanto a los mayahablantes como a los bilingües pasivos a usar más el maya, así como a mejorar su capacidad de escribir en español. Ambas competencias, la oral en maya y la escrita en español, son entendidas aquí como herramientas que, por un lado, proporcionan mayores garantías de empleo a los estudiantes egresados y, por el otro, cumplen con la misión de las universidades interculturales: reconocer y vitalizar la lengua indígena y desarrollar las habilidades lingüísticas en español entre los hablantes de lengua indígena.

5.2.1 La interculturalidad como desigualdad

«[el futuro] es el resultado de acciones, (...) es en parte previsible, y en parte diseñable y construible. Bajo este enfoque nuestros futuros no son tanto destinos que se nos imponen, cuanto productos de nuestros actos, de nuestras ideas, nuestro trabajo y nuestros errores» (Miklos 2001: 29-30).

Con el boom de la interculturalidad se han creado tanto las universidades interculturales como programas interculturales en centros ya existentes. Las universidades pedagógicas, la maestría en *Lingüística indoamericana* del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (Bertely 2011) son algunos ejemplos. Sin embargo, la interculturalidad ha sido entendida, en las universidades interculturales sobre todo, —y tal como el modelo educativo reza— como la tolerancia hacia la diferencia, como una relación armónica y no como una relación vertical que «(...) imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos» (Gasché 2008: 374).

Pensar en la interculturalidad como la aceptación del otro y como una situación de tolerancia no ha aportado nada al indígena, más bien lo ha mantenido al margen de los debates y acciones a nivel educativo. Además ha favorecido la ocultación o los intentos de ocultación de las desigualdades y, cuando éstas se han hecho evidentes, han sido marcadas como riquezas y no como carencias de uno y otro grupo. Por ejemplo, no se reconoce que los indígenas carecen del conocimiento del castellano

—no hablo del texto (leyes y acuerdos) sino de la pragmática— tanto como los no indígenas carecen del conocimiento de la lengua indígena; más aun, se entiende que el indígena debe permanecer con esa falta de conocimiento, tapada, ahora, con la importancia de su lengua y su cultura, vanagloriadas a tal grado que en ocasiones el indígena llega a sentirse por encima de los no indígenas, repitiendo los patrones que antes aborrecía y que lo mantenían al margen de cualquier participación ciudadana.

La política de revitalización lingüística puesta en marcha en los últimos años no ha hecho más que mantener a los nativohablantes igual o más relegados que antes, con la ilusión, eso sí, de ser reconocidos y de tener mejores oportunidades, pero sin las competencias reales para aprovecharlas. Una herramienta básica aquí es su dominio del castellano, y no como una negación de su lengua indígena, sino sencillamente como una necesidad, si se quiere impuesta por los no indígenas, pero que ahora debe entenderse más bien como una parte complementaria y como un derecho. En la misión de las universidades interculturales se señala como una meta a conseguir, pero los caminos que se han optado no han sido, por mucho, los adecuados. Por ejemplo, se otorga una importancia excesiva a la escritura de la lengua, pero la comunicación oral en la lengua no se promueve, más bien se sanciona, tanto implícita como explícitamente, se sigue considerando la lengua del hogar y con la que se pueden resolver cuestiones cotidianas, pero no de índole académico. Se da una preocupación absurda por escribir que conduce a subordinar la habilidad lingüística fundamental, la lengua oral, y «todo en pro de la vitalidad lingüística». —Escribirla seguramente le proveerá a medio o largo plazo de prestigio, pero si para entonces ya no hay hablantes, nada habremos hecho, más bien sí, habremos colaborado con su pérdida. — De forma paralela a las limitaciones para el

desarrollo de la habilidad oral del maya, los espacios para la mejora de las habilidades lingüísticas en castellano son también limitados.

5.2.2 Hablantes completos, bilingües coordinados

«El plurilingüismo debería ser una aspiración y una exigencia para todos, no sólo para los hablantes de lenguas minoritarias. No basta con saber la lengua de la propia comunidad, pero tampoco basta con conocer sólo la lengua del estado» (Martí et al. 2005: 12).

En el capítulo III vimos que en la universidad existen tres tipos de estudiantes: los mayahablantes, los bilingües pasivos y los hispanohablantes. Cada uno de estos grupos domina ciertas habilidades en una o ambas lenguas. Las habilidades de los mayahablantes y de los hispanohablantes pueden parecer obvias e iguales respecto a cada una de las lenguas, pero los primeros no han tenido, en general, ninguna instrucción en su lengua, su primer contacto con la escritura del maya ha sido, mayoritariamente, en la universidad, mientras que los segundos tienen conocimientos previos generales de la escritura del español, lo cual plantea una primera diferencia. Una segunda diferencia es que mientras los mayahablantes poseen cierta habilidad oral y un acercamiento deficitario al español, los hispanohablantes carecen de esas habilidades respecto del maya. Finalmente, conviene anotar el hecho de que el discurso de los mayahablantes lleva marcadas interferencias de una lengua a la otra. Lo que no es «tan obvio» en los hispanohablantes respecto del maya.

Ante habilidades lingüísticas diversas se deben buscar alternativas pedagógicas diversas con objetivos particulares para cada caso. El primer paso consiste en agrupar a los estudiantes según sus habilidades lingüísticas:

Empezar con destrezas lingüísticas relativamente homogéneas no sólo simplifica la tarea del profesor. Significa también que la autoestima de los alumnos y la

motivación en la clase no se pone en riesgo debido a que los alumnos sean lingüísticamente más expertos (Baker 1997: 231).

Los grupos más homogéneos permiten, dadas sus características, una mayor cohesión entre sus miembros y, aunque en nuestro caso el objetivo no es, únicamente, la enseñanza de una segunda lengua como en el caso referido por Baker (o. cit.), dicha cohesión es importante ya que otorga fuerza a los miembros tanto de forma individual como grupal. La cohesión puede funcionar también como un elemento motivador en el contexto de aprendizaje (Forsyth 1990, Dornyei 1994). Si partimos de la base de que los alumnos tienen un conocimiento homogéneo de la lengua, podemos medir o percibir - prefiero percibir, pero también podemos medir- el nivel de avances en el aprendizaje por grupo y por alumno (Dornyei o. cit.).

5.2.3 De los niveles de articulación a los niveles de aprendizaje

Una manera de entender la capacidad lingüística es a partir de los niveles de articulación propuestos por Hamel (1999) y que para el caso me parece muy apropiado recordar. Los niveles de articulación que el autor propone son los siguientes: A) Esquemas y modelos culturales que aluden a la concepción y organización de actividades y sucesos tales como formas de cortesía y estilos discursivos; B) Estructuras discursivas, que comprenden las categorías conversacionales y pragmáticas, tales como la toma de turno y estrategias discursivas respectivamente; C) Estructuras y formas lingüísticas, que comprenden los niveles descriptivos de la lengua, tales como el morfológico y semántico, pasando por las alternancias de código y los préstamos, entre otros (Hamel o. cit.).

Estos tres niveles poseen igual importancia ya que:

una política de protección y fomento de las lenguas autóctonas está casi irremediabilmente condenada a fracasar si su objeto es tan solo el sistema lingüístico en el aula y no apunta al mismo tiempo a fortalecer la lengua como sistema de comunicación, sus ámbitos discursivos y su cultura (Hamel o. cit.: 204).

Si bien los niveles lingüísticos mencionados están incluidos en los programas actuales de la UIMQRoo, los resultados de la presente investigación han dejado claro que las acciones implementadas para que los estudiantes practiquen la lengua maya (abuelos tutores, familias adoptivas y ejercicios de contenido entre otras), no han sido favorables para el aprovechamiento real de las competencias comunicativas, particularmente para el incremento de la producción oral. En el caso del español, por otra parte, no se perciben avances en la escritura.

A continuación expongo algunas estrategias encaminadas a conseguir una mayor competencia comunicativa tanto en maya como en español. En el caso del maya, enfocada a la comunicación oral y en el caso del español, a la comunicación escrita. En ninguno de los dos casos las competencias mencionadas deben entenderse como exclusivas, sino como focales.

5.2.3.1 Enseñanza del maya

Conformación de grupos

El enfoque comunicativo funcional⁹⁷, ya establecido en la UIMQRoo como el enfoque de enseñanza, debe adecuarse a las necesidades de cada grupo.

1) Los grupos, para el aprendizaje de las habilidades lingüísticas del maya, deben estar reorganizados por tipos de estudiantes, es decir, de acuerdo con sus habilidades y necesidades comunicativas: bilingües (maya/español), bilingües pasivos y monolingües en español.

⁹⁷ «Este enfoque sostiene, entre otras cosas, que la lengua escrita es una forma de comunicación, que se desarrolla a través del uso social que se le da, que la comunicación se da en contextos, situaciones y con intenciones específicas y que existen textos específicos para cada contexto, situación e intención» (Schmelkes y Núñez 2009: 264).

Capacitación

- 2) Los docentes deben demandar capacitación continua tanto en el ámbito pedagógico como en el área del conocimiento (lengua maya).
- 3) La institución⁹⁸ debe proveer a sus docentes de cursos de capacitación, con mayor énfasis en los docentes de esta área (lengua maya), ya que como se sabe y queda dicho, las políticas lingüísticas se han saltado este paso, el de capacitar a los docentes antes de implantar programas de educación de lengua indígena —no discutiremos aquí las razones—. Sin embargo, es un buen momento para que los docentes adquiramos los conocimientos y las herramientas necesarias para llevar a cabo nuestras tareas docentes de una manera adecuada y orientada al éxito de los estudiantes.
- 4) Para poder realizar los cursos de capacitación y actualización necesitamos que el modelo educativo los contemple desde el punto de vista pragmático, es decir, que considere el tiempo que se requerirá para ello, de tal forma que la carga de trabajo lo permita.
- 5) La capacitación y retroalimentación puede y debe suceder también entre colegas de tal forma que es importante una disposición de trabajo conjunto y cooperativo entre pares.
- 6) La institución, junto con los docentes, debe encargarse de que las acciones que se lleven a cabo en relación con las lenguas indígenas sean acordes al modelo educativo y encaminadas a lograr la misión de la universidad⁹⁹ (ver pie de página).

⁹⁸ Es decir, tanto la rectoría como los departamentos y academias, en su categoría de autoridades.

⁹⁹ Mientras me encontraba redactando las conclusiones de este trabajo, septiembre de 2013, me enteré de que los estudiantes que vienen de otros estados tienen la opción, recién creada, de no cursar las clases de maya. Es decir, las clases de maya no serán parte del programa educativo de estos estudiantes aun cuando se inscriban como alumnos regulares y no sepan dicha lengua. Lo anterior va

Actitud

Para que se alcancen los objetivos planteados por habilidades será necesario poner en práctica lo que puede ser llamado como las cuatro C's, a saber: comunicación, cooperación, coordinación y comprensión. Así pues, se requerirá de los docentes que sean:

- 1) Comunicativos: que se comuniquen en su lengua, que compartan sus conocimientos empezando por el acto sencillo de usar su lengua (tanto dentro como fuera del aula).
- 2) Cooperativos: que trabajen en conjunto con otros hablantes y con quienes estén interesados en colaborar para que el espacio simbólico de la lengua (Sánchez Carrión 1991) crezca (que crean en el *míul meyaj*).
- 3) Coordinados: que trabajen de manera coordinada con sus pares, de tal forma que los estudiantes perciban que existe una continuidad en los conocimientos que vayan adquiriendo.
- 4) Comprensivos: que por un lado entiendan que quienes están aprendiendo cometerán errores y que su producción oral será distinta, parsimoniosa, y que la motivación es importante tanto para los estudiantes que están aprendiendo como para quienes dominan ciertas o todas las habilidades de la lengua; que, por otra parte, acepten que necesitan ayuda de especialistas y de otros colaboradores motivados en aprender, usar, enseñar y compartir su lengua.

De no darse estas cualidades, puede haber una distancia entre la teoría y la metodología diseñada y la praxis.

La existencia de un trabajo coordinado entre profesores de los distintos niveles que permita un tiempo para revisar de manera conjunta los planes de estudio y comentar sobre los objetivos logrados, o en su caso sobre los no alcanzados, es fundamental para que los alumnos vayan avanzando de un curso al siguiente. La

en contra del modelo y en detrimento de la promoción y revitalización lingüística, acciones como estas son las que hay que evitar (Ver Anexo 12).

comunicación en maya entre profesores no sólo proveerá a los estudiantes de un contexto apropiado para el aprendizaje o fluidez en la lengua, sino que al mismo tiempo ayudará a recurrir cada vez menos al español. Asimismo, los profesores también necesitan capacitación constante y poder definir contenidos y metodologías de enseñanza de manera conjunta. La cooperación entre colegas, mayahablantes o no, acercará a los docentes a técnicas y metodologías pedagógicas, entre otras herramientas y conocimientos, todo lo cual, puesto en práctica, coadyuvará a un mejor logro académico de los estudiantes.

La motivación es un ingrediente fundamental, un estudiante al que se le comprende, se le presta atención y con el que se es paciente, se motivará a seguir hablando en la lengua. Es importante que los docentes estemos motivados, convencidos de la importancia de nuestra lengua y de nuestro trabajo. Que seamos capaces de transmitir la motivación, de aprender y de usar el maya tanto dentro como fuera de clase. La imagen que transmitamos, la energía con la que lleguemos a impartir nuestro curso será fundamental para motivar a nuestros estudiantes.

Cabe decir que si bien la comunicación, cooperación, coordinación y comprensión son cualidades que se precisan en los docentes, lo cierto es que también los alumnos deben exteriorizarlas durante todo su proceso de aprendizaje.

Ha quedado registrado que los alumnos se sienten incapaces de discutir o explicar, en su propia lengua, ideas leídas en castellano. Ello se debe sencillamente a la falta de entrenamiento, un entrenamiento que —cabe decir— también resultaría conveniente a los docentes. Un buen ejercicio sería impartir asignaturas en maya, como por ejemplo «Taller de lectura crítica y redacción de textos en Español» en lengua nativa, tal vez bajo el título «Taller en maya: Lectura crítica y discusión de

textos en español» ya que «una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos (*content teaching*)» (Hamel 2004: 100). Una habilidad lingüística requiere estímulos igualmente significativos.

Independientemente de la licenciatura¹⁰⁰, el objetivo que debe perseguirse es la comunicación, la oralidad en maya. Se da, sin embargo, una particularidad en el caso de los estudiantes de la licenciatura en *Lengua y Cultura*. Los alumnos de dicha especialidad, en el caso de ser mayahablantes, deberán enfocarse a la escritura, y en el caso de ser bilingües pasivos o hispanohablantes, deberán centrarse en la producción oral. Además, estos alumnos podrán elegir especializarse en la traducción o docencia en su lengua¹⁰¹.

Retomando por último el concepto del *múul meyaj* éste debe entenderse como un *much' meyaj* y *muk'a'an meyaj*, es decir, como un trabajo conjunto, cooperativo y de calidad. Se necesitarán alumnos y docentes: *topa'an máako'ob*; con iniciativa, inteligentes, *sáak'ool máako'ob*; trabajadores, activos, *máako'ob ma' tu p'atikuba'ob*: que busquen nuevas alternativas, que escuchen otras opiniones.

5.2.3.2 Enseñanza del español

En el caso del español, al igual que en el caso del maya, se requerirá conformar grupos de estudiantes con habilidades y necesidades lingüísticas semejantes. Las clases de español deben ser diseñadas para enseñarse como L1 y como L2. Las clases de castellano deben estar organizadas de manera transversal, no solamente un par de cursos de redacción y otro de análisis crítico, sino redacción en

¹⁰⁰ En la UIMQRoo, en el momento de la investigación, se ofertaban las licenciaturas de *Lengua y cultura*, *Turismo alternativo*, *Gestión municipal*, *Salud comunitaria* y *Agroecología*. Actualmente, la universidad ofrece las licenciaturas en *Lengua y cultura*, *Turismo alternativo*, *Gestión municipal*, *Salud comunitaria* y *Gestión y Desarrollo de las Artes*. También las ingenierías en *Sistemas de producción agroecológicos*, *Tecnologías de la información y comunicación*, *Desarrollo empresarial*. Así como la Maestría en *Educación intercultural* puesta en marcha en 2012.

¹⁰¹ Es necesario pensar y proponer nuevas especializaciones para estos estudiantes.

distintos estilos y necesidades, expresión oral y escrita, análisis y argumentación de ideas. La puesta en práctica de las cuatro C's es igualmente importante en este caso. La coordinación y comunicación entre los docentes que impartan la materia en los distintos niveles es básica.

La enseñanza de ambas lenguas debe ser cruzada y transversal. Cruzada porque se entiende que, si bien el estudiante puede ser competente en una lengua, no necesariamente lo será en la otra; y transversal porque, necesariamente, debe tratarse de un proceso de aprendizaje durante los ocho semestres. De tal manera que un primer objetivo sería crear un espacio universitario centrado en la oralidad del maya y en la escritura del español. Al término de sus estudios, si bien no todos los estudiantes serán bilingües coordinados, sí que todos habrán incrementado, mejorado, sus competencias lingüísticas, predominantemente las relativas a hablar en maya y escribir en español.

Esquema 6: Competencias y logros personales e institucionales

Competencias Lingüísticas	Logros académico-personales	Logros a nivel de las políticas lingüísticas y educativas
Oralidad en Maya	Mayor seguridad en sí mismos	Promoción y uso del maya
Escritura en español	Mejor desempeño escrito en español	Competencia en español
	Mejor desempeño oral en maya	Mayor probabilidad de empleo

(Elaboración propia).

5.3 Bilingües completos, hablantes seguros, profesionales competentes

Llevar a cabo las estrategias descritas anteriormente permitirá una práctica educativa exitosa; los estudiantes desarrollarán ambas lenguas de manera coordinada ensanchando al máximo su potencial intelectual, cognitivo y lingüístico.

Otra cualidad de esta forma de trabajo es que permite a los hablantes dejar al descubierto su papel bi-identitario¹⁰² en tanto que pueden reconocerse como hablantes de lengua indígena y como hispanohablantes. Lo anterior dota a los estudiantes de un bilingüismo no sólo instrumental sino coordinado en ambas lenguas y, en este sentido, ven incrementar su seguridad comunicativa en cualquiera de ellas.

Asumir una actitud positiva en la enseñanza y uso de la lengua por parte de los docentes así como una actitud positiva de aprendizaje y uso por parte de los estudiantes es fundamental para el éxito de la revitalización lingüística. Una educación que ponga especial énfasis en las habilidades que los estudiantes necesitan¹⁰³ mejorar, incrementar, puede crear tendencia hacia un bilingüismo real.

Para lograr lo anterior es necesario romper con la falsa armonía, reconocer el conflicto entre saberes y buscar maneras de diálogo y de compromisos cooperativos. Que el *míul meyaj*¹⁰⁴ que se solicita a los alumnos en las clases de maya y en los otros idiomas a partir de la instrucción diferenciada, se lleve a la práctica por los docentes de las distintas disciplinas. Es necesario desligarse de cualquier sentimiento de superioridad (por ser maya o por ser mestizo) y de inferioridad. Es necesario reconocer tanto las habilidades como las debilidades y pedir colaboración y apoyo, pero de igual forma es requisito compartir y ceder. Negociar en este mundo global intercultural debe entenderse no como el empoderamiento de unos sobre otros sino como la capacidad compartida y cooperativa del grupo del que se trate. Sólo así los

¹⁰² Al respecto de la bi-identidad o de una identidad distinta a la maya, Peláez se cuestiona lo siguiente: «(...) Cómo responderán los profesionales, ahora estudiantes, sus propias preguntas: “¿quién dice que somos indígenas? ¿Nos llaman así por la antropología...?» (Peláez 2012: 11).

¹⁰³ Peláez (2012) señala que para los estudiantes de la UIMQRoo están las exigencias versus sus necesidades reales, es decir, demandan competencias de acuerdo a sus licenciaturas al tiempo que también cuestionan las áreas educativas que la universidad contempla.

¹⁰⁴ Trabajo conjunto.

conflictos podrán ser ventajas y sólo así habremos dado un paso más. De lo contrario seguiremos igual, relegados, falsamente reconocidos (incluso por nosotros mismos) y falsamente sinceros.

La universidad no es el lugar más idóneo para aprender una lengua, pero puede convertirse en el lugar en donde se motive su uso, en el que se refuerce la importancia y necesidad de su transmisión, o el lugar que colabore a su pérdida.

Es preciso empezar a conceptualizar México no como el país de habla española, lengua nacional, ni tampoco como el país de hablantes de lengua indígena, la que nos identifica y al mismo tiempo diferencia de la sociedad mexicana que ahora se asume como diversa. El ser mexicano debe entenderse como el hablante de como mínimo —y esto en función de la zona de la que se trate— dos lenguas sin que ello nos prive de nuestra identidad indígena.

Importante también es que este bilingüismo coordinado que alcancemos no nos provoque sentimientos de culpabilidad¹⁰⁵, ni por renegar de lo hispano aferrándonos a lo indígena ni viceversa, sino que nos permita más bien asumir una doble realidad, tal vez una doble identidad o, en términos de García Canclini (2005), una identidad híbrida que a su vez nos potencie a integrarnos y no a excluarnos. Ser capaces de dialogar, de pensar, y de crear en ambas lenguas, capaces de renovarlas y de renovarnos, de ser diversos competentes, esa es la opción a un cambio real:

Necesitamos pensarnos a la vez como diferentes, desiguales y desconectados, o mejor como diferentes-integrados, desiguales-participantes y conectados-desconectados. En un mundo globalizado no somos solo diferentes o solo desiguales o solo desconectados. Las modalidades de existencia son complementarias (García Canclini 2005: 79).

¹⁰⁵ Cojtí a propósito del conflicto identitario observa que: «Algunos de los varones mayas étnicamente enajenados, y por ende camuflados, después de cierta autocrítica y de reaccionar frente a su formación universitaria, recuperan la conciencia positiva de sí y enarbolan consecuentemente la bandera de la dignificación del pueblo maya. Otros, en cambio permanecen enajenados para siempre, y viven patológicamente con dos personalidades: ser mayas sin querer serlo y querer ser ladinos sin poder serlo» (Cojtí 1991: 241).

Anexos

Anexo 1

U k'ajóolil u jejeláas t'aanilo'ob u kúuchil xook UIMQRoo

máarzoo-áabril ti' 2011¹⁰⁶

Bix a k'aaba' _____

1.-Tu kaajalil:JMM

2.-Tu'ux a kaajal _____ 3.-Tu'ux u kaajal a na' _____ 4.-Tu'ux u kaajal a yuum _____

5.- Máakalmáak a réeligion: _____

6.-Jay péel ja'ab yaantech: _____

7.- Tene' xi'ipalen Tene' xchúupalen _____

8.-Ba'ax semeestreil ka xokik _____

9.-Ba'ax t'aanilo'ob ka t'anik _____

10.- Ka meyaj _____ Ba'ax ti' _____ tu'uxi'

11.- Jay túul máak kaja'an ta wéetel wey JMM: _____

12.- Jay túul a láak'o'ob ku kaajtal ta najil (wotoch), ta kaajal: _____

Tia'al le k'áatchi'oba' yéeyt (xíixt) chéen jun p'éel, u núukili' ka ts'íib jun p'éel X tu tseel, yéetel much núuk te' tu'ux ku k'áatatech ba'axteno'

13.- Máakalmáak t'aanil ta yáax t'aanaj

Kastlan t'aan Maaya: _____ tu ka'a p'éelil: _____ Otra: _____

14.- Ichil a láak'o'ob ¿máax ku na'atik yéetel ku t'aanik maaya?

	ku t'anik	chéen ku na'atik
In na'	_____	_____
In yuum	_____	_____
In suku'un	_____	_____
In wíits'in	_____	_____
In chiich	_____	_____
In nool	_____	_____
In kuñáadoo	_____	_____
In kuñáadaa	_____	_____

15.- Bix a t'aan yéetel a láak'o'ob, ... ich:

Ts'íibt le bix k'abéeteche': K=Kastlan t'aan M=maaya

MK=maaya yéetel kastlan t'aan YM= ya'ab maaya YK=ya'ab kastlan t'aan

A na' _____
A yuum _____
A suku'un _____
A wíits'in _____
A nool _____
A jbaal _____
A xbaal _____

¹⁰⁶ Diagnóstico sociolingüístico UIMQRoo, marzo-abril de 2011 (para versión en español ver anexo 2)

A nóovioo (a) _____

16.-Ba'ax t'aanil k'abéet a t'anik tia'al a kaajtal wey JMM

kastlan t'aan _____ Maaya _____ uláak' _____

Ba'axten _____

17.- Ti' le tsool yaan kaabalo' ts'iibt le bix k'abéeteche':

K=Kastlan t'aan M=maaya MK=maaya yéetel kastlan t'aan YM= ya'ab maaya

YK=ya'ab kastlan t'aan

Español Maya

Bix a t'aan yéetel:

A láak'o'ob _____

A wéet kaajnaalilo'ob _____

Le ts'akyajo' _____

Le xpaats'o' _____

Le jpadreo' /pastoro' _____

A wéet meyaj _____

A wéet xook _____

Le máax bo'otikecho' _____

A láak'o'ob _____

A (x/j)ka'ansajo'ob _____

18.-Ti' le tsool yaan kaabalo' ts'iibt le bix k'abéeteche':

K=Kastlan t'aan M=maaya MK=maaya yéetel kastlan t'aan

YM= ya'ab maaya YK=ya'ab kastlan t'aan

Ba'ax t'aanil ka wu'uyik te' jejeláas kúuchilo'oba':

Najil k'uj _____

Mercaadoo _____

Tieenda _____

Biblioteca _____

Tu najil cultuura _____

Páarque _____

Cáantinaa _____

Kúuchil xook _____

Moliino _____

muchtáambalo'obo' _____

bej _____

19.- Bix u t'aanikech a na' yéetel a yuum

a) Tu ka'atúulal chéen ich kastlan t'aan _____

b) Tu ka'atúulal chéen ich maaya _____

c) Jun túule' chéen ich maaya jun láak' jun túule' chéen ich maaya _____

d) Tu ka'atúulal ich maaya yéetel ich kastlan t'aan _____

e) Ichil u láak' t'aan _____

20.-Bix a t'aanik leti'ob

a) Tu ka'atúulil ich kastlan t'aan _____

b) Tu ka'atúulil ich maaya _____

c) Juntúule' ich maaya jun láak' juntúule' ich kastlan t'aan _____

d) Tu ka'atúulil ich maaya yéetel ich kastlan t'aan _____

e) Ichil u láak' t'aan _____

21.- Ts'iibt le bix k'abéeteche': K=Kastlan t'aan M=maaya

MK=maaya yéetel kastlan t'aan YM= ya'ab maaya YK=ya'ab kastlan t'aan

Ba'ax máases ku t'a'anal ta kaajal tumen ...

	Maaya	Kastlan t'aan
A láak'o'ob	_____	_____
Le kaajnáalo'obo'	_____	_____
Le ts'akyajo'	_____	_____
A áamigos	_____	_____
Le paadre'o	_____	_____
Le máax bo'otikecho'	_____	_____
Le xpaats'o'	_____	_____
U jala'achil le kaajo'	_____	_____

22.-Bix a wilik, k'a'ana'an wáa u t'anik maaya a láak'o'ob

a. jach k'abéet _____ b. chan k'abéet _____ c. ma' k'abéeti' _____
Ba'axten _____

23.- Ka tukultike' k'abéejtech le maaya tia'al a kaxtik junp'éel ma'alob meyaj

beyo' _____ ma' _____ chan k'abéet _____
Ba'axten _____

24.-Kaada ba'ax k'iin ka bin ta kaajal wa táanxel tu'ux

Le ku páajtale' _____ chéen wa ba'ax k'iin _____ mix jun téen _____

25.- Tu'ux ka jach bin, kan xi'ikech _____

26.-Ba'ax ka t'aniki' _____

kastlan t'aan _____ maaya _____ jun láak' t'aan _____
Ba'axten _____

27.- Bix a wilik ka e'esak maaya ich maaya, inglés ich íngles, fráances ich fráances

Ma'alob _____ tak ba'ax semeestreil ka tukultik ma'alob _____
ma' ma'alobi' _____ Ba'axten _____

28.- Bix a wilik ka ts'a'abak tuláakal le xooko'ob ich maayao'

ma'alob _____ ma' ma'alobi' _____ Ba'axten _____

29-Bix a t'aan le kan (ken) ...

	ich kastlan t'aan	ich maaya	ich tu ka'a p'éelil
a. Tsikbalnakech yéetel a láak'o'ob	_____	_____	_____
b. A weens le chambalo'obo'	_____	_____	_____
c. A ka'ans miatsil ti' le palalo'obo'	_____	_____	_____
d. A tsikbalt u tsikbalo'ob a kaajal	_____	_____	_____
e. T'anakech yéetel a áamigos	_____	_____	_____
f. T'anakech yéetel u jala'achil a kaajal	_____	_____	_____
g. Payalchi'nakech	_____	_____	_____
h. T'anakech yéetel u jala'achil táanxel kaajal	_____	_____	_____
i. Tsikbalnakech yéetel le nukuch máako'obo'	_____	_____	_____
j. Tu k'iinil cha'an ta kaajal	_____	_____	_____
k. ka'an xi'ikech ts'akbil	_____	_____	_____
l. A k'eeey le mejen paalalo'	_____	_____	_____
m. Áatakech tumen a jka'ansaj	_____	_____	_____
n. A k'aay u k'aayo'ob a kaajal	_____	_____	_____

30.- Ba'ax t'aanil ka tukultik k'abéet u ye'esa'al (xook yéetel ts'iib) tu najil xook

	jach k'abéet	chan k'abéet	ma' k'abéeti'
íngles	_____	_____	_____
kastlan t'aan	_____	_____	_____
maaya	_____	_____	_____
u láak'	_____	_____	_____
Ba'axten	_____		

31.- Ba'ax t'aanil ka tukultik k'abéet u t'aanal tu najil xook

	jach k'abéet	chan k'abéet	ma' k'abéeti'
íngles	_____	_____	_____
kastlant'aan	_____	_____	_____
maaya	_____	_____	_____
Ba'axten	_____		

32.- Yaan wáa máax ku kalaantik ma' u xu'ulul le maaya t'aan, wey UIMQRoo'a'

- A.- Tuláakalo'ob _____ B.- Ya'abo'ob _____
 D.-Mix máak _____ C.- chéen wa jay túul _____

33.- Ust ta wich wáa le kan anak a paalal ka u t'ano'ob maaya ta wéetel

beyo' _____ ma' _____ ba'axten _____
 in paalale' ku t'aan ich maaya tin wéetel _____

34.- Ust ta wich wáa tuláakal le xook ku k'aam a paalal ka u k'aam ich maayao'

ust tin t'aan _____ ma' _____ Ba'axten _____

35.- Ts'iib le bix k'abéjteche': M= mix jun téen, CH= chéen wa jay téen

YT= ya'an téen

Tumen ka t'anik :

Ucha'antech wáa:	kastlan t'aan	Maaya
a. A che'ejta'al	_____	_____
b. A áanta'al tumen le jala'acho'obo'	_____	_____
c. A kinbesaj	_____	_____
d. Ma' u tsa'abatech meyaj	_____	_____
e. ma' u cha'abal a wokol wa tu'ux	_____	_____

36.- bix a wilik a kaamaj le kastlan t'aan, le maayao', le íngleso'

JM= jach ma'alob, CM= chan ma'alob, MM=ma' ma'alo'obi

	ts'iib	xook	t'aan
kastlan t'aan	_____	_____	_____
Maaya	_____	_____	_____
Íngles	_____	_____	_____
Fráances	_____	_____	_____

37.-Bix a wilik a kanik le maaya wey UIMQRooa'

a ts'iibik _____ mix jun p'iit _____ chan p'iit _____ chan ts'a'aka'an _____ Ya'ab _____

a xokik _____
 a t'anik _____
 a na'atik le t'aano' _____
 a beetik ts'iibo'ob _____
 a tsolik jejeláas ba'axo'ob _____

38.- Tu we'et'el wáa u t'aanal le maaya, ka wiliko'
 Beyo' _____ Ma' _____

39.-Ba'axten ka tukultik ma'tech u jach t'a'anal bejla'e'
 a.Tumen ts'u p'áatal jun p'iit máak t'anik _____
 b.tumen le táankelemo'obo' ma'tech u t'aniko'ob _____
 c.tumen le nukuch máako'obo' ts'u jáawal u t'aniko'ob _____
 d.Le jka'ansajo'obo' ma'tech u t'aniko'ob _____
 e.ma' k'abéet je'ex k'abéet a t'anik kastlan t'aan _____
 f.ts'o'ok u láaj suut kastlan t'aan ku t'anik _____
 g.ba'ax yóolal u láak' ka tukultik: _____

40.-Bix a t'anik a nóovioo (a) wa a wíichan /a watan
 Ich maaya _____ Ich kastlan t'aan _____ ichil láak' t'aan _____

41.-ust ta wich wa ka u kaan maaya a paalal
 uts tin wich _____ ma' Ba'axten _____

42.-Ust ta wich wa ka t'a'anak ich maaya a paalal tu najil xook
 uts tin wich _____ ma' _____ Tu ka'ansal ti'ob

43.Bix a wilik k'abéet wáa u maaya le mejen palalo'obo'
 beyo' _____ ma' _____ Ba'axten _____

44.-Bix a t'aan ka'ach ta paalil yéetel:

	ich kastlan t'aan	ich Maaya
a na'	_____	_____
a yuum	_____	_____
a chiich	_____	_____
a nool	_____	_____
a suku'uno'ob	_____	_____
a wíits'ino'ob	_____	_____

45.-Ti' le cha'anilo'ob ka cha'antiko', bix u t'aan le máako'obo'

Ich íngles _____ ich kastlan t'aan _____ ich maaya _____ ich fráances _____

46.- Bix le paaxo'ob ka wu'uyiko'
 ich íngles _____ ich kastlan t'aan _____ ich maaya _____ ich fráances _____

47.- ust ta wich a xookik yéetel a ts'iibik le maayao'
 Beyo' _____ chéen kin xokik _____ ma'

48.-a k'ajóol u láak' tu'uxo'ob tu'ux ku ka'ansa'al le maayao' u páay ti' le UIMQRooa'
 in k'ajóol _____ Tu'uxi' _____ ma' _____

49.-tu'ux u láak' naats' wey ku t'a'anal maaya

50.- ba'ax t'aanil ka tukultik kun meyajtech le kan ts'o'okok a xook

kastlan t'aan _____ maaya _____ íngles _____

51.-bix a pooch'il

ich kastlan t'aan _____ ich maaya _____ ich tu ka'ap'éelil _____ ichil: _____

ba'axten _____

52.- Wáa ka páajchajak a cha'antik a noveela ichil u láak' t'aano'obe', ba'ax t'aanil je'el u yustal ta wiche'

íngles _____ kastlan t'aan _____ maaya _____ fráances _____

53.- Ichil ba'ax uláak' t'aan je'el u yustal ta wich a cha'antik le futboolo'

íngles _____ kastlan t'aan _____ maaya _____ fráances _____

54.- Bix a t'aan sáansamal, ich...

kastlan t'aan _____ maaya _____ tu ka'ap'éelil _____

55.-bix a t'anik a wéet xook

a)Chéen ich kastlan t'aan _____

b)chéen ich maaya _____

c)yaane' ich maaya yaane' ich kastlan t'aan _____

d) ich maaya yéetel ich kastlan t'aan _____

e) ich: _____

56.- Bix u t'anikecho'ob leti'ob

a)chéen ich kastlan t'aan _____

b)chéen in maaya _____

c)yaane' ich kastlan t'aan yaane' ich maaya _____

d)ichil tu ka'a p'éelil le t'aano' _____

57.- ba'ax t'aanik máases ka wu'uyik wey UIMQRooa'

íngles _____

maaya _____

kastlan t'aan _____

u láak': _____

58.-Bix a wilik k'abéet u t'a'anal xuulul le maayao'

k'abéet _____ ma' _____ ba'axten _____

59.-Ba'ax t'aanil ta kanaj a ts'íib táanil

Maaya _____

kastlan t'aan _____

u láak' _____

60.- Ba'ax t'aanil ta t'anaj táanil

Maaya _____

kastlan t'aan _____

u láak' _____

61.- Bix a tuukultik je'el u bintech wa ka e'esak teech le xooko'ob ich maayao'

jach ma'alob _____
jun p'iit ken in kanej _____
mix ba'al ken in kanej _____
jach túun ma'alob ti' teen _____
ma' ma'alo'obi' _____

62.- ti' le tsool yaan kaabalo', máaxo'ob ka tukultik tu beetiko'ob wa ba'ax tia'al ma' u xu'ulul le maayao'

	chéen wa ba'ax	mix ba'al	ya'ab ba'alo'ob
a.u jala'achilo'ob a kaajal	_____	_____	_____
b.le nukuch máako'obo'	_____	_____	_____
c.le táankelemo'obo'	_____	_____	_____
d.le ka'ansajo'obo'	_____	_____	_____
e.le paalalo'obo'	_____	_____	_____
f. Le ko'olelo'obo'	_____	_____	_____
g.le wíiniko'obo'	_____	_____	_____
h. Le jejeláas kúuchilo'obo'	_____	_____	_____
i.le :	_____	_____	_____

63.- Uts ta wich wáa ka páachajak a tsikbak ich maaya yéetel a (x/j)ka'ansajo'ob

bey yéetela wéet xook ich maaya
Uts tin wich ___ ma' ___ Ba'axten _____

64.- Ka tukultike' máas jatsuts u tsikbalta'al jun p'éel chan tsikbal ich

maaya ti' ka tsikbalta'ak ich kastlan t'aan
beyo' _____ ma' _____ ba'axten _____

65.- Bix máases uts ta wich a wa'ik ba'ax úucha'antech (je'el bix ki'imak óol /muk'yaj)

ich kastlan t'aan _____ ich maaya _____ ich íngles _____
Ba'axten _____

66.- Ba'ax máases k'ana'an u t'anal ti' jun p'éel kúuchil xook je'ex le UIMQRooa',

jun p'éel kúuchil xook Interculturaal

_____ Ba'axten _____

67.-Máax ka tukultik séeb je'el u kaxtik jun p'éel meyaje', le u yojel jun p'éel

t'aano' wa le u yojel ya'ab t'ano'obo'
le u yojel ya'abo' _____ le u yojel jun p'éelo' _____
Ba'axten ka tukultik beyo' _____

Diosbo'otik ikil a núukik

Diagnóstico sociolingüístico

Comunidad estudiantil de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)
 Marzo-abril de 2011

Nombre: _____

- 1.- Población: JMM
- 2.- Comunidad de Origen: _____ 3.-Comunidad de origen de tu Mamá _____
- 4.- Comunidad de origen de tu Papá _____
- 5.- Religión: _____
- 6.- Edad: _____
- 7.- Sexo H _____ M _____
- 8.- Semestre que estás cursando _____
- 9.- Lenguas que hablas _____
- 10.- Trabajas _____ ¿en qué? _____
- 11.- ¿Cuántas personas viven contigo (en JMM)?: _____
- 12.- ¿Cuántas personas viven contigo, en tu pueblo?: _____

Para cada una de las preguntas siguientes elige una respuesta y márcala con una x, por favor, contesta a la pregunta complementaria ¿por qué? en los casos en que corresponda.

13.- ¿Qué lengua hablaste primero?
 Español: _____ Maya: _____ Otra: _____

14.- En tu familia ¿quién entiende y habla maya?

	Habla	Sólo entiende
Mamá	_____	_____
Papá	_____	_____
Abuelo	_____	_____
Abuela	_____	_____
Hermano mayor	_____	_____
Hermano menor	_____	_____
Cuñada	_____	_____
Cuñado	_____	_____
otros	_____	_____

15.- En qué lengua hablas con:

	más español	más maya	maya y español	mucho más maya
tu mamá	_____	_____	_____	_____
tu papá	_____	_____	_____	_____
tu hermano mayor	_____	_____	_____	_____
tu hermano menor	_____	_____	_____	_____
tu abuelo	_____	_____	_____	_____
tu cuñado	_____	_____	_____	_____
tu cuñada	_____	_____	_____	_____
tu novio (a)	_____	_____	_____	_____

16.- ¿Qué lengua es importante hablar para vivir aquí en JMM?

Español _____ Maya _____
 ¿por qué? _____

17.- ¿En qué lengua te comunicas con:

	En español	En maya	Maya y español	Mucho más en español
Tu familia	_____	_____	_____	_____
Tus vecinos	_____	_____	_____	_____
El doctor	_____	_____	_____	_____
La partera	_____	_____	_____	_____
El cura/pastor	_____	_____	_____	_____
Comp. de trabajo	_____	_____	_____	_____
Comp. de la Univ.	_____	_____	_____	_____
Jefes	_____	_____	_____	_____
Amigos	_____	_____	_____	_____
Maestros	_____	_____	_____	_____

18.- Aquí en JMM ¿qué lengua se habla en:

	Español	Maya	Maya y español	Mucho más en español
Iglesia/Templo	_____	_____	_____	_____
Mercado	_____	_____	_____	_____
Tienda	_____	_____	_____	_____
Biblioteca	_____	_____	_____	_____
Casa de la cultura	_____	_____	_____	_____
Parque	_____	_____	_____	_____
Cantina	_____	_____	_____	_____
Escuela	_____	_____	_____	_____
Molino	_____	_____	_____	_____
Reuniones comunitarias	_____	_____	_____	_____
Calle	_____	_____	_____	_____

19.- ¿En qué lengua te hablan tus papás?

- a) Los dos siempre en español _____
- b) Los dos siempre en maya _____
- c) Uno siempre en español y el otro siempre en maya _____

20.- ¿En qué lengua le hablas tú a tus papás?

- a) A los dos siempre en español
- b) A los dos siempre en maya
- c) A uno en maya y a otro en español
- d) A los dos en ambas lenguas
- e) Otra:

21.- ¿En tu lugar de origen qué lengua habla(n):

	Más en español	Más en maya	Maya y español	Mucho más en español
Tu familia	_____	_____	_____	_____

Tus vecinos _____
 El doctor _____
 Tus amigos _____
 Padre/pastor _____
 Jefe _____
 Partera _____
 Autoridades municipales _____

22.- ¿Consideras que para tu familia es importante hablar maya?

a. Muy Importante _____ b. Algo importante _____

¿por qué? _____

23.- ¿Consideras que para tu desarrollo profesional sea importante hablar maya?

Sí _____ No _____

¿por qué? _____

24.- ¿Qué tan seguido viajas fuera de JMM? _____

Seguido _____ Poco _____

25.- ¿A dónde viajas? _____

26.- ¿Qué lengua utilizas ahí donde viajas?

Español _____ Maya _____

¿Por qué? _____

27.- ¿Te gustaría que las clases de idiomas se dieran totalmente en el idioma correspondiente (inglés, español, maya, francés)?

Sí _____ No _____ ¿A partir de qué semestre? _____

¿Por qué?

28.- ¿Te gustaría que las clases en la universidad fueran en maya?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

29.- En las siguientes situaciones ¿en qué lengua prefieres comunicarte?

	Español	Ambas
a. Platicar de asuntos familiares	_____	_____
b. Hablar y arrullar a los bebés	_____	_____
c. Enseñar las tradiciones a los niños	_____	_____
d. Contar historias de la gente y del pueblo	_____	_____
e. Aconsejar a tus amigos	_____	_____
f. Hablar con las autoridades del pueblo	_____	_____
g. Rezar	_____	_____
h. Hablar con las autoridades externas	_____	_____
i. Platicar con las personas mayores	_____	_____
j. En la fiesta del pueblo	_____	_____
k. En la consulta médica	_____	_____
l. Regañar a los niños	_____	_____

- m. Asesorías de los maestros _____
- n. Cantos tradicionales _____

30.- ¿Qué lengua consideras que es importante leer y escribir en la escuela?

	Muy Importante	Poco Importante	Nada Imp.
Inglés	_____	_____	_____
Español	_____	_____	_____
Maya	_____	_____	_____
Otra	_____	_____	_____
¿por qué?	_____		

31.- ¿Qué lengua consideras que es importante hablar en la escuela?

	Muy Importante	Poco importante	Nada Imp.
Inglés	_____	_____	_____
Español	_____	_____	_____
Maya	_____	_____	_____
¿Por qué?	_____		

32.- ¿En la UIMQROO hay personas interesadas en que la lengua maya se siga hablando?

- a. Todos _____ b. La mayoría _____
- d. Nadie _____

33.- ¿Te gustaría hablar con tus (futuros) hijos en maya?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

34.- ¿Te gustaría que tus (futuros) hijos recibieran educación en maya?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

35.- ¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones? :

Por cada caso elige una opción y coloca PE O PM según corresponda
PE=por hablar español PM=por hablar maya

	Más de una vez	Siempre
a. Burlas o bromas de otras personas	_____	_____
b. Se te ha negado un servicio por parte de las autoridades	_____	_____
c. Te han rechazado o maltratado	_____	_____
d. Se te ha negado algún trabajo	_____	_____
e. Te han negado el acceso en algún negocio	_____	_____

36.- ¿Cómo consideras tu nivel en español, maya, francés e inglés?

Por cada caso elige una opción y coloca B, R, o M según corresponda
B=Bueno, R=regular, M=malo

	Escritura	Lectura	Oralidad
Español	_____	_____	_____
Maya	_____	_____	_____
Inglés	_____	_____	_____

Francés _____

37.- ¿Cómo consideras tu aprovechamiento respecto de la lengua maya en la universidad (IUMQROO)?

	Nulo	Mínimo	Significativo
Escritura	_____	_____	_____
Lectura	_____	_____	_____
Oralidad	_____	_____	_____
Comprensión auditiva	_____	_____	_____
Producción de textos	_____	_____	_____
Debate	_____	_____	_____

38.- ¿Consideras que el maya se habla menos que antes?

Sí _____ No _____

39.- ¿Cuáles consideras que sean las razones por las que el maya se hable menos que antes? (Para esta pregunta puedes elegir más de una respuesta)

- a. Hay pocas personas que la hablan _____
- b. A los jóvenes y a los niños no les interesa _____
- c. Los adultos ya no la hablan _____
- d. En la escuela los maestros no la hablan _____
- e. Es más necesario hablar español _____
- f. La mayoría ya habla español _____
- g. Otra: _____

40.- ¿En qué lengua le hablas a tu novio(a) o esposo (a)?

Maya _____ Español _____

41.- ¿Te gustaría que tus hijos aprendieran a hablar maya?

Sí _____ No _____

42.- ¿Te gustaría que a tus hijos se les hablara en maya en la escuela?

Sí _____ No _____ Ya se les está enseñando _____

43.- ¿Crees que es importante que los niños hablen en maya?

Sí _____ No _____

44.- ¿En qué lengua hablabas cuando eras niña (o), con:

	Español	Maya	Las dos
Tu mamá	_____	_____	_____
Tu papá	_____	_____	_____
Tu abuela	_____	_____	_____
Tu abuelo	_____	_____	_____
Tus hermanos	_____	_____	_____

45.- Los programas televisivos que te gustan son en:

Español _____ Maya _____

46.- Tu estación favorita de radio es en:

Español _____ Maya _____

47.- ¿Te gustaría saber leer y escribir en maya?

- 48.- Sí _____ ¿por qué? _____
 ¿Conoces algún lugar en donde se enseñe el maya además de la UIMQROO?
 Sí _____ ¿dónde? _____
- 49.- ¿En qué otros lugares cercanos se habla maya?

- 50.- ¿Qué lengua usarás en tu ambiente laboral cuando termines tu carrera?
 Español _____ Maya _____ Otra _____
- 51.- ¿En qué lengua insultas?
 Español _____ Maya _____ Ambas _____ Otra _____
 ¿Por qué? _____
- 52.- ¿Te gustaría ver novelas en...?
 Inglés _____ Maya _____ Español _____ Francés _____
- 53.- ¿Te gustaría que narraran el fútbol en...?
 Inglés _____ Maya _____ Español _____ Francés _____
- 54.- ¿Qué lengua usas todos los días?
 Español _____ Maya _____ Ambas _____
- 55.- ¿En qué lengua hablas a tus compañeros de la universidad?
 a) Siempre en español _____
 b) Siempre en maya _____
 c) A algunos en español y otros en maya _____
 d) A todos en las dos lenguas _____
 e) Otra: _____
- 56.- ¿En qué lengua te hablan ellos?
 a) Siempre en español _____
 b) Siempre en maya _____
 c) A algunos en español y otros en maya _____
 d) Todos en las dos lenguas _____
- 57.- ¿Qué lengua escuchas que se habla más en la UIMQRoo?
 Inglés _____
 Maya _____
 Español _____
 Otra _____
- 58.- ¿A ti te interesa que la lengua maya se siga hablando?
 Sí _____ No _____
- 59.- ¿Cuál fue la lengua que aprendiste a leer y escribir primero?
 Maya _____
 Español _____

Otra _____
60.- ¿Cuál fue la primera lengua que hablaste?

Maya _____
Español _____
Otra _____

61.- ¿Cómo crees que sería tu aprovechamiento si el 50% de las clases de la universidad se impartieran en maya?
Nulo _____ Mínimo _____ Significativo _____

62.- De la siguiente lista ¿quiénes consideras que estén interesados en que la lengua maya no se pierda?

	Poco	Nada
a. Autoridades comunitarias	_____	_____
b. Los abuelos	_____	_____
c. Los jóvenes	_____	_____
d. Los maestros	_____	_____
e. Los niños	_____	_____
f. Las mujeres	_____	_____
g. Los hombres	_____	_____
h. Las instituciones	_____	_____
i. Otro	_____	_____

63.- ¿Te gustaría comunicarte con tus profesores y compañeros en maya?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

64.- ¿Para ti contar un cuento en maya es más atractivo que contarlos en español?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

65.- ¿En qué lengua prefieres expresar tus emociones?

Español _____ Inglés _____ Maya _____ Francés _____
¿Por qué? _____

66.- ¿Qué lengua se debería usar con mayor frecuencia en la universidad intercultural?

Español _____ Inglés _____ Maya _____

67.- ¿Consideras que la gente que habla más de una lengua tiene más oportunidades de trabajo?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

Anexo 3

Káat chi'obil xooknáalo'ob¹⁰⁷ UIMQRoo

- 1.- *Bix a wilike'ex u ka'ansa'al le maaya te' UIMQRooa'*
(*k'abéet u ka'ansa'al wa ma' k'abéet u ka'ansa'ali'*)
- 2.- *Le u meyajta'al le gramáatika'o', ba'ax semestre'il ka tukultike'ex k'ana'an u káajsa'al, u meyajtal*
- 3.- *Te'exe' máax yéetel u láak' ka t'anike'ex maaya', tu'ux/tu'uxo'ob ka mayae'ex*
- 4.- *Ka t'anike'ex maaya wáa yéetel le ka'ansajo'ob ku ka'ansiko'ob maayao'*
- 5.- *ka wu'uyike'ex wáa u t'aaniko'ob maaya le u láak' le xooknáalo'ob*
- 6.- *Máaxo'ob ku jach t'aaniko'ob maaya; cuartoilo'ob, le ku jóok'olo'obo', le ku yokolo'ob bera'a'*
- 7.- *Ka tukultike'ex k'abéet wáa u t'a'anal maaya wey te' tu kíuchil xooka', ba'axten*
- 8.- *Le bey míul anike'exo': le ku t'aniko'ob maayao', le chéen ku na'atiko' yéetel le mix tu na'atiko', ka tukultike'ex ma'alob wáa ka jatspajak, wa ma'alob je'ex bix aniko'*
- 9.- *Máakalmáak máas uts ti' awiche'exi' a bine'ex te' xooko' wa le cíirculo'o' ¿Ba'axten?*
- 10.- *Bix u ts'aba'alte'ex xook, chéen ich maaya, chéen ich kastlan, ich maaya yéetel ich kastlan,*
- 11.- *Bix a wilike'ex ka ka'ansa'ake'ex chéen ich maaya kan káajak a xokike'ex maaya*
- 12.- *Tak ba'ax semeestre ka tukultike'ex ma'alo'ob a t'aanale'ex chéen ich maaya*
- 13.- *Le a wéet xooke'ex ti' octavo'o' tu tukultiko'ob bix kun jóok'olo'ob, tumen ma' jach ma'alo'obo'ob mix ti' maaya mix ti' iinglesi', bix a wilike'ex lelo'*
- 14.- *Kux túun le u che'ejtal máak tumen ku t'anik maayao', ku yúuchul wáa weye' Ba'axten ka tukultike'ex ku beetiko'ob beyo'*
- 15.- *Kux túun le máako'ob ku maayo'ob, ma'tech u t'aniko'obo', yaan k'iine' ka t'aniko'ob ich maaya ku núukiko'ob ich kastlano', ba'axten ka tukultike'ex beyo'*
- 16.- *Bix a wilike'ex ka ts'abakte'ex jun láak' xook, ma' maayai'; ich maaya, ma' iiglesi'; ich iingles bix a wilike'ex, ma'alo'ob, wa ma' ma'alo'obi'*
- 17.- *Ba'ax semeestrel ka tukultike'ex ma'alo'ob ka tsaba'akte'ex u láak' xook ich maaya*
- 18.- *Bix a wilike'ex le ka'ansajo'ob ma'tech u maaya'ob ku kano'ob le maayo'*
- 19.- *Ti' le a xooke'ex ich maayao', ba'axo'ob ka tukultike'ex k'abéet u tse'elel, u ts'a'abal, u k'e'exel*
- 20.- *Ka tukultike'ex le ku xookiko'ob u láak' licenciatura'obo' k'abéet u kaniko'ob le maayao'*
- 21.- *ka tukultike'ex je'el u páajtal u tso'olol le jejelás ba'axo'ob ku xookol ti' le jejelás lincenciaturao'*
- 22.- *Bix a wu'uyike'ex u yoksa'al kastlan ichil u maaya máak*
- 23.- *Le kan anaka a paalale'ex' ¿ka tukultike'ex' yaan a t'anike'exo'ob ich maaya wa ma'?*

¹⁰⁷ Entrevista Alumnos (para versión en español ver anexo 4)

Anexo 4

Entrevista Alumnos UIMQRoo

- [1]1.- ¿Qué opinan de que se enseñe maya en la universidad?
- 2.- ¿Cuándo consideran que es importante empezar a trabajar la gramática (semestre)?
- 3.- Actualmente, ¿en dónde hablan más maya? ¿con quién?
- 4.- ¿Hablan maya con los maestros de maya?
- 5.- ¿Escuchan hablar maya a sus compañeros?
- 6.- ¿Quiénes hablan más maya, los de cuarto, los que egresan o los de nuevo ingreso?
- 7.- ¿Consideran importante hablar maya aquí en la universidad? ¿por qué?
- [4]8.- ¿Qué les parece que los grupos de maya estén compuestos por mayahablantes y no mayahablantes (bilingües, bilingües pasivos y monolingües en español)?
- 9.- ¿Qué les gusta más, las clases de maya o los círculos conversacionales? ¿por qué?
- [6] 10.- ¿En qué lengua son sus clases de maya: sólo en maya, bilingües o en español?
- 11.- ¿Qué semestre consideran adecuado para recibir clases sólo en maya?
- 12.- ¿Qué opinan de que las clases de maya se impartan sólo en maya?
- 13.- Actualmente sus compañeros del 8º semestre están teniendo problemas con el aprendizaje de las lenguas; inglés y maya ¿Cuáles creen que sean las razones?, ¿qué han escuchado de sus compañeros?
- [2]14.- ¿Han escuchado burlas o risas por el uso del maya en la universidad? ¿por qué piensan que ocurre?
- [3]15.- ¿Por qué creen que algunos compañeros suyos, a pesar de ser mayahablantes, no usan el maya en la universidad?
- 16.- ¿Qué les parecería si otra materia distinta a la de maya se impartiera en maya, otra distinta a inglés se dictara en inglés? ¿les parece que podría ser una buena idea?
- 17.- ¿Qué semestre consideran adecuado para que les impartan otra clase en maya?
- 18.- ¿Qué opinan de que los maestros no mayahablantes aprendan maya?
- [9]19.- ¿Qué estrategias propondrían para que tanto mayahablantes como no mayahablantes, concluyan la carrera con el mayor aprovechamiento posible (en lengua maya)?
- 20.- ¿Creen que los compañeros de las distintas licenciaturas deben aprender maya?
- 21.- ¿Consideran que los conceptos de otras asignaturas pueden ser discutidos en maya?
- 22.- ¿Qué les parece que se usen palabras del español cuando se está hablado en maya?
- 23.- Cuando tengas hijos ¿Creen que le hablaran en maya a sus hijos?

Káat chi'obil Maaya Ka'ansajo'ob UIMQRoo¹⁰⁸

- 1.- Ba'ax k'iin ka káaj /chúun a meyaj wey te' kúuchil xooka'
- 2.- Ba'ax semeestreso'ob ts'o'ok a ts'aik xook
- 3.- Le ma' okokech meyaj te'ela', yaan jun láak' tu'ux ka meyaj wáa ka'achij
- 4.- Yáax a meyaj ti' jun p'éel universidad interculturala', wáa meyanaja'anechi'
- 5.- Ba'ax u jela'anil le intercultural ti' jun láak' le universidadeso'
- 6.- Teche' weye' chéen leti' le maaya ka ts'aiko', wa ts'o'ok u tocaar a ts'aik u láak' xook [7]7.- Le túun a ts'aik xooko', bix a ts'aik, ich kastlan t'aan, ich maaya t'aan, ichil tu ka'a p'éelil, bix a ts'aik
- 8.- (yaan jun péel ba'al ku tsikbalta'al beráa', leti' le ma' jach u kaamajo'ob mix iinglés mix maaya le xooknáalo'ob kun jóok'olo'obo', ba'ax a wu'uymaj)
- 9.- Ba'axten ma' tu kóojolo'ob bey je' bix k'abéet u jóok'olo'ob te' octavo'obo'
- 10.- Kux túun u ka'ansa'al le gramátika'o', ¿teche' ka tukultike' tak le kan káajkak, tak yáax? semeestre' wa u pa'ata'al tak terceer semeestre wa...
- 11.- Ba'ax k'iin ka tukultik ma'alob ka t'aanako'ob ich maaya
- 12.- Teche' ts'o'ok wáa u tocaar u k'aataltech ka múul meyajnajkech yéetel jun túul ka'ansaj ma' maayai', ka a tsool ba'ax le ku ka'ansik leti'o' ¿wa teech ts'o'ok a bin yéetel jun láak' ka'ansal a wa'alti' «ko'ox múul meyaj»?
- 13.- Teche' ka tukultike', le jun láak' le xooko'obo', le ku bisik agroecología wa turismoo, ma' maayail, je'el u beytal u tso'olol ich maayae' ¿tuláakal le xooko'?
- 14.- Kux túun le u jejeláas especialidad ku ts'a'abal weye' ka tukultike' k'ana'an u bisiko'ob maaya; tak kan káajak tak kan ts'o'okok
- 15.- Kux túun le kan u k'amuba'ob le jejeláas licenciatura'obo' ¿ka tukultike' k'abéet u jach yojelo'ob maaya?
- 16.- Beráa' ku ya'ala'al xane' ti' le ku taalo'ob, le beráa' ti' yaano'ob sexto semeestre, tu licenciaatura lengua y cultura, je'el u páajtal u ch'a'iko'ob maaya wa iingles, teche' bix a wa'alik kun úuchul, ya'ab u yuumil kun jóok'ol tia'al maaya, wa máas chan ya'ab u yuumil tia'al le iingleso'
- [5]17.- Kux túun le much' aniko'ob, (yaan máax yojelo'ob maayao', le ku na'atiko'ob ma tech u t'aniko', le mix tu t'anik mix tu na'atik) je'el u beytal ka jatspajako'obe' wa ma'alob aniko'ob beyo'
- 18.- Kux túun le círculo'o', teche' bix a meyajtik, ka ts'aik u páay u náajalil wa layli'e'
- 19.- Ka wu'uuyik u t'aniko'ob maaya le xooknáalo'obo'
- 20.- Ku tocar a wilik wa u tsikbalta'al, le ku t'aniko'ob maayao' ku che'ejtalo'ob, ts'a wu'uuyik wáa
- 21.- Kux túun le ku na'atiko'ob le maaya ma'tech u taniko'obo', Ba'axten ka tukultik ma'tech u t'aniko'ob
- [8]22.- Bix je'el u beytal u yáantalo'ob tia'al u beytal u kaniko'ob, u t'aniko'obe'
- 23.- Máakalmáak máas k'ana'an u t'aniko'ob tia'al le lengua y cultura'o' maaya wa iingléas
- 24.- Kux túun u láak' le especialidad'obo' ka tukultike' k'ana'an u t'ano'ob ich maaya le kan jóok'olo'obo' wa ma' k'abéeti'

¹⁰⁸ Las preguntas focalizadas en este documento están marcadas con un corchete a la izquierda, el número señala el orden de aparición en el texto.

Anexo 6

Entrevista a Profesores de Lengua Maya /UIMQRoo 2011

- 1.-¿Hace cuanto laboras en la universidad?
- 2.- ¿En qué semestres has impartido clase?
- 3.- ¿Dónde trabajabas antes de laborar aquí?
- 4.- ¿Habías trabajado antes en una universidad intercultural?
- 5.- ¿Cuál es la diferencia entre esta universidad y una no intercultural?
- 6.-¿Impartes otros cursos distintos al de lengua maya?
- 7.-¿En que lengua das sus clases?
- 8.-¿Qué sabes acerca de bajo aprovechamiento de inglés y maya de los estudiantes del 8º semestre?
- 9.-¿Cuales crees que sean las razones del poco aprovechamiento en ambas lenguas?
- 10.- ¿Cuando consideras adecuada la enseñanza de la gramática, en el primer semestre, en el tercero?
- 11.-¿Cuando crees adecuado hablarles en maya a los estudiantes?
- 12.-¿Te han pedido por algún colega trabajar de manera conjunta? ¿Has vinculado tu clase a la de otro colega?
- 13.- ¿Consideras que los conceptos de agronomía o turismo pueden ser explicados y discutidos en maya?
- 14.- ¿ Crees relevante la enseñanza del maya a los alumnos de las distintas especialidades desde el primer hasta el último semestre?
- 15.-¿Es importante que los egresados tenga un dominio del idioma maya?
- 16.-Actualmente se comenta de la opción, para las siguientes generaciones de la licenciatura de lengua y cultura, de optar por inglés o maya, ¿qué opción crees que tendrá mayor demanda?
- 17.-¿Qué te parece la idea de tener a estudiantes de diferente dominio en maya, en tu clase de maya?
- 18.- ¿Les dan puntos extras a los estudiantes por asistir a círculos o son puntos del 100% de la calificación?
- 19.-¿ Escuchas a los estudiantes comunicarse en maya?
- 20.¿ Has sabido de burlas a los estudiantes por hablar maya?
- 21.-¿ Por qué piensas que los estudiantes mayahablantes no se comunican en maya?
- 22.-¿Cómo se puede motivar a los estudiantes para tener un mejor aprovechamiento (en maya)?
- 23.-¿Qué lengua deben dominar los estudiantes de lengua y cultura, maya o inglés?
- 24.-¿Consideras necesario el dominio del maya de los estudiantes de las otras especialidades?

Anexo 7

Entrevista Docentes /UIMQRoo 2011

- 1.- ¿Hace cuánto que laboras en la Universidad?
- 2.- Qué materias has impartido?
- 3.- ¿En qué semestres?
- 4.- ¿Habías trabajado antes en una universidad intercultural?
- 5.- De acuerdo a tu experiencia en otras universidades, ¿cuál sería la diferencia con respecto a ésta? (tipo de trabajo/ estudiantes)
- [10] 6.- He oído que la mayor dificultad de los estudiantes radica en su aprovechamiento en inglés y maya, ¿has oído algún comentario de los alumnos al respecto?
- [10] 7.- Según tu perspectiva, ¿dónde radica el problema?
- 8.- ¿Qué medidas se están tomando?
- 9.- ¿Estarías de acuerdo en trabajar con otros maestros de idiomas (compartiendo material / clase)?
- 10.- ¿Sabes algunas frases en maya?, ¿te gustaría saber más?
- [12] 11.- ¿Crees que sea relevante que los estudiantes usen el maya en el contexto universitario?
- [11] 12.- ¿Con qué frecuencia escuchas a los estudiantes comunicarse en maya aquí en la universidad?
- 13.- ¿Cuáles crees o sabes sean buenas estrategias para un mejor aprovechamiento?
- 14.- ¿En qué lengua(s) das tus clases?
- 15.- ¿Te gustaría impartir tus clases parcial o totalmente en maya/inglés?
- [14] 16.- ¿Cómo crees que reaccionarían tus alumnos si dieras parte de tu clase en maya?
- 17.- ¿Consideras que los conceptos que se utilizan en las distintas licenciaturas pueden ser discutidos en maya/inglés?
- [13] 18.- ¿Cómo se puede motivar a los estudiantes para tener un mejor aprovechamiento en el aprendizaje del maya y del inglés?
- 19.- ¿Con qué materias se pueden combinar las clases de inglés/maya?
- 20.- ¿Estarías de acuerdo en trabajar con los maestros que imparten otras materias (cuál / quién)?
- 21.- ¿Cuál es el objetivo del CIAL?¹⁰⁹
- 22.- ¿Se les dan puntos extras a los estudiantes por acudir al CIAL o es parte del 100% de la calificación?

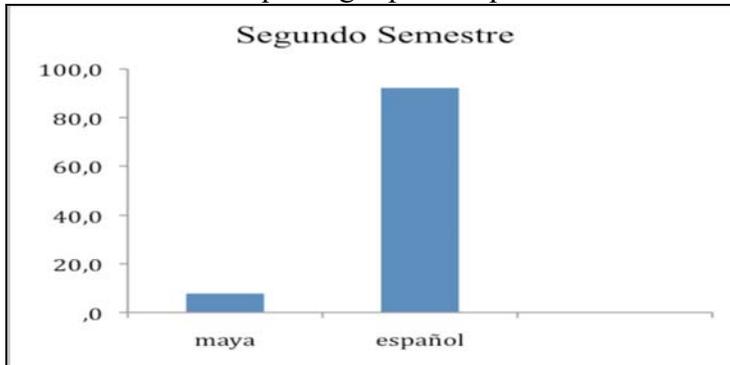
¹⁰⁹ Las preguntas 19 y 20 fueron específicas para profesores de lenguas.

Anexo 8

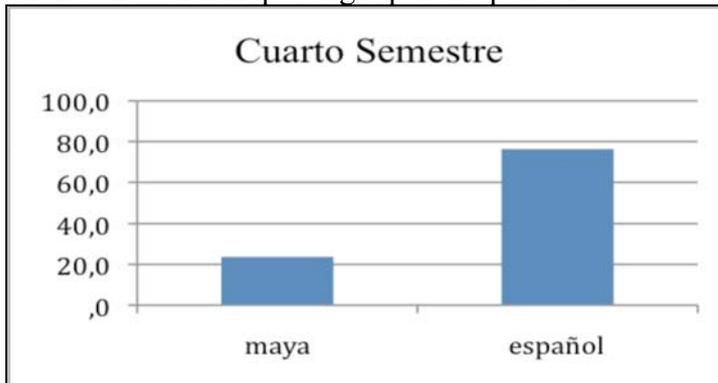
Gráficas: Diagnóstico sociolingüístico UIMQRoo 2011

Versión que eligió para responder

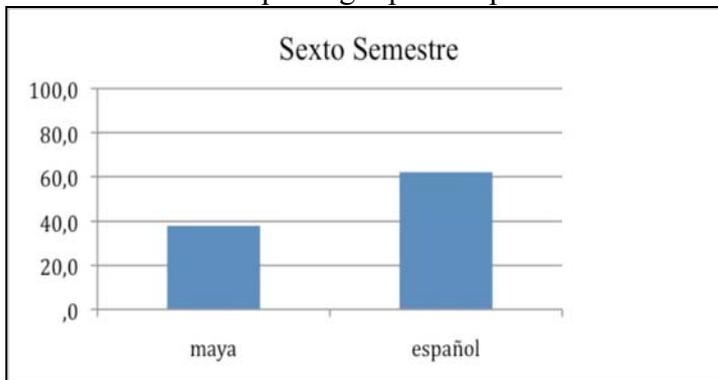
Gráfica 1: Versión que eligió para responder



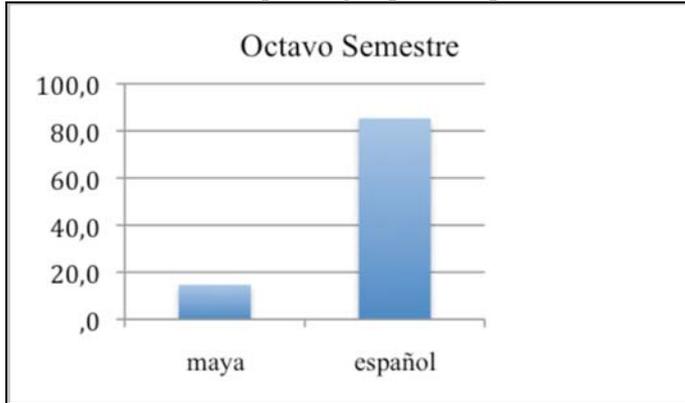
Gráfica 2: Versión que eligió para responder



Gráfica 3: Versión que eligió para responder

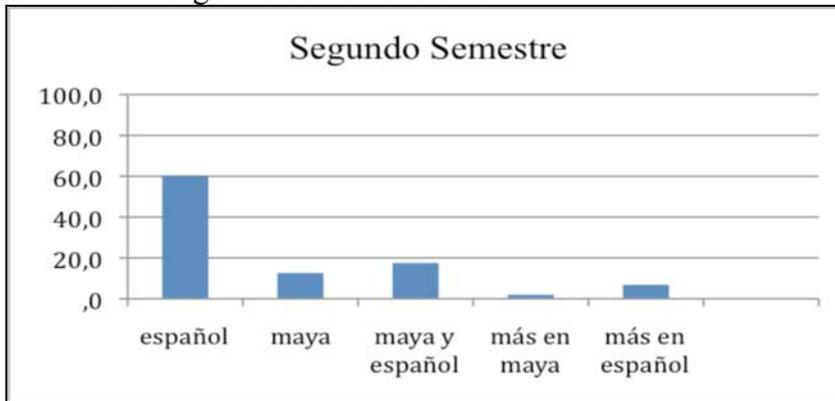


Gráfica 4: Versión que eligió para responder

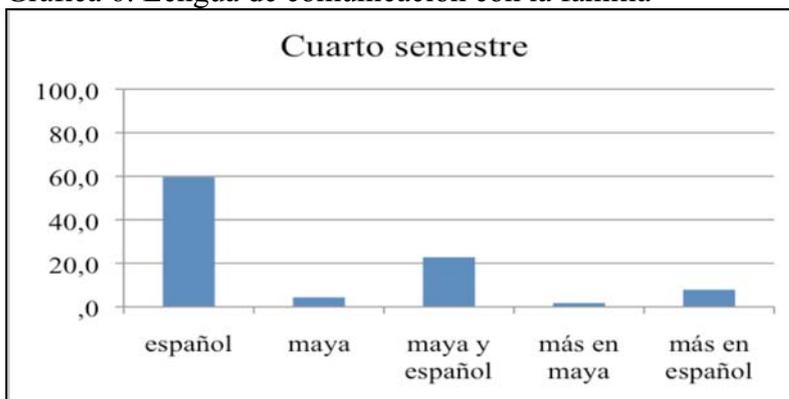


Lengua de comunicación con la familia

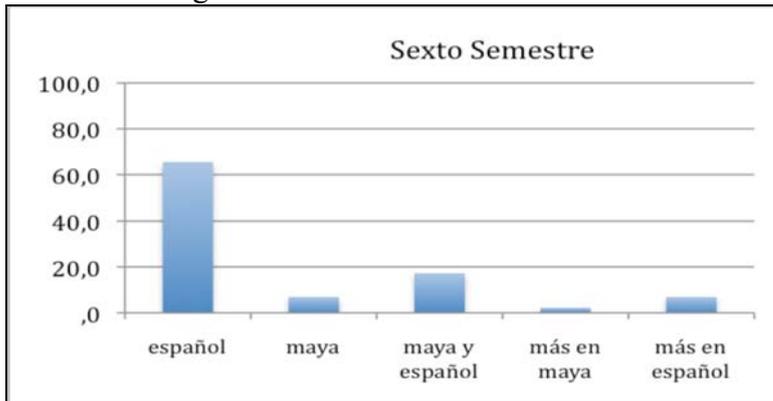
Gráfica 5: Lengua de comunicación con la familia



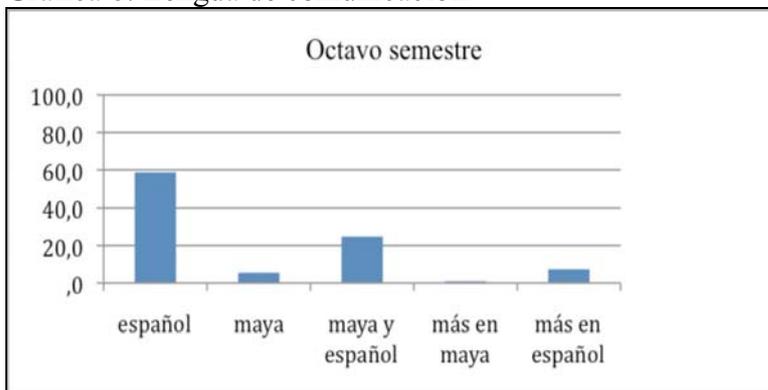
Gráfica 6: Lengua de comunicación con la familia



Gráfica 7: Lengua de comunicación con la familia

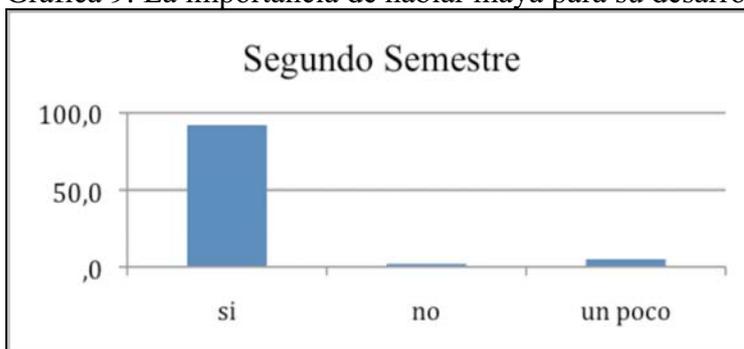


Gráfica 8: Lengua de comunicación

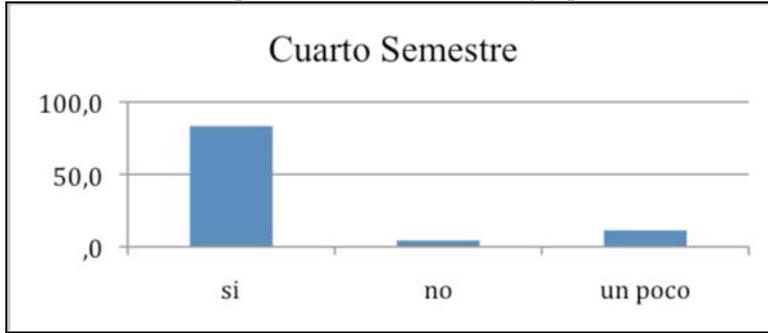


La importancia de hablar maya para su desarrollo profesional

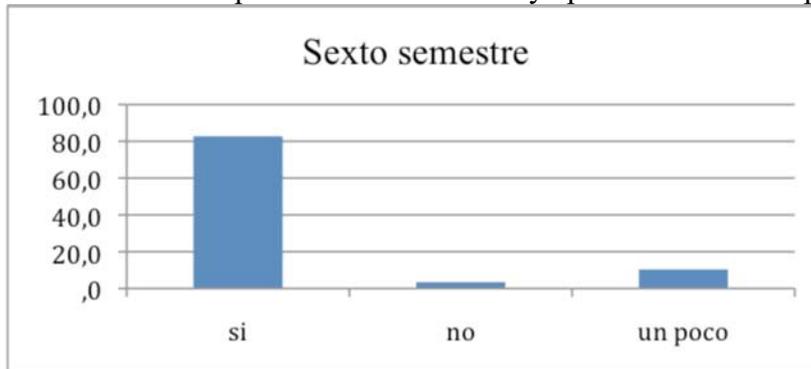
Gráfica 9: La importancia de hablar maya para su desarrollo profesional



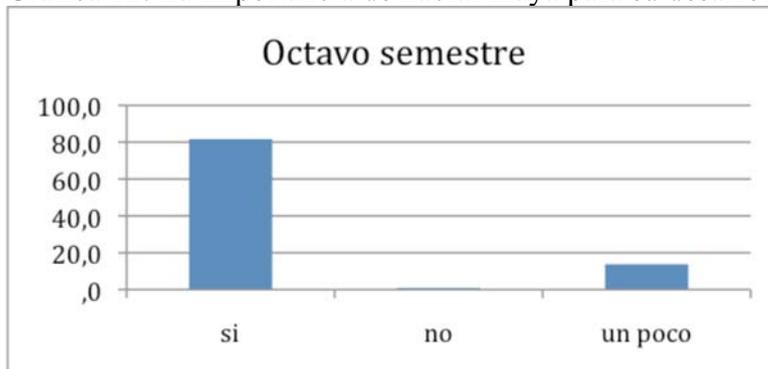
Gráfica 10: La importancia de hablar maya para su desarrollo profesional



Gráfica 11: La importancia de hablar maya para su desarrollo profesional

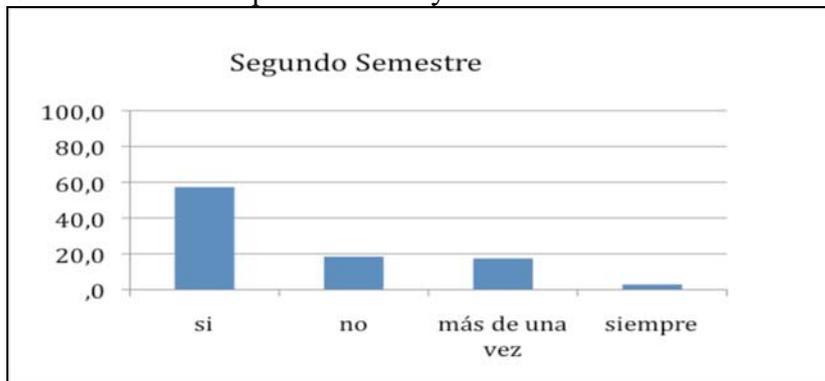


Gráfica 12: La importancia de hablar maya para su desarrollo profesional

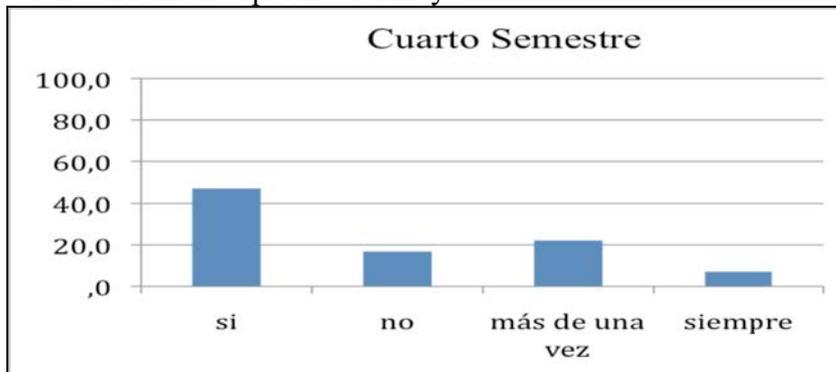


Burlas o bromas por hablar maya

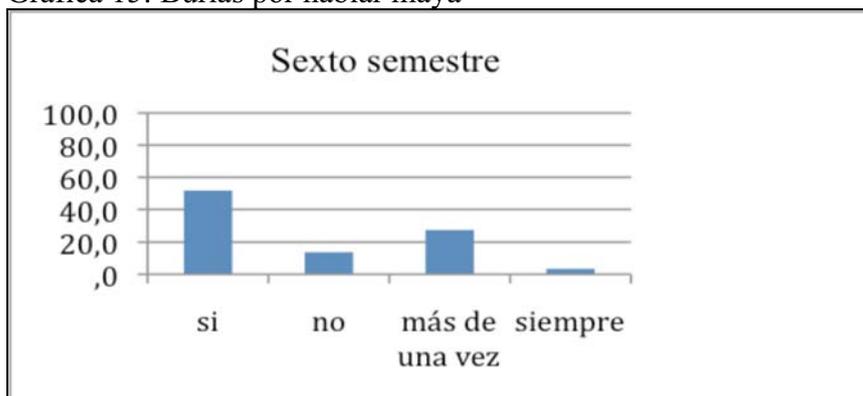
Gráfica 13: Burlas por hablar maya



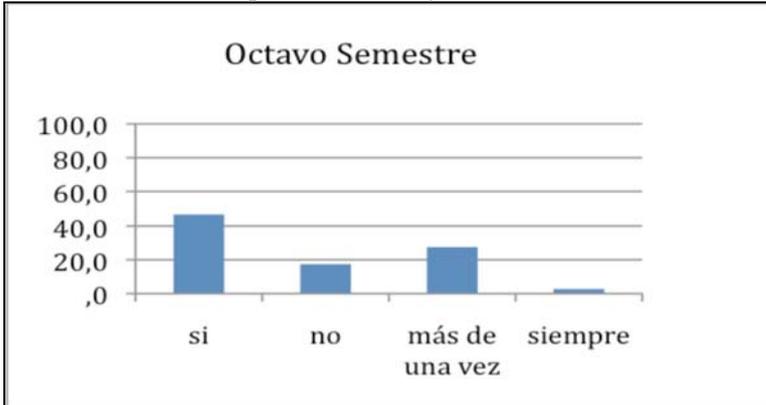
Gráfica 14: Burlas por hablar maya



Gráfica 15: Burlas por hablar maya

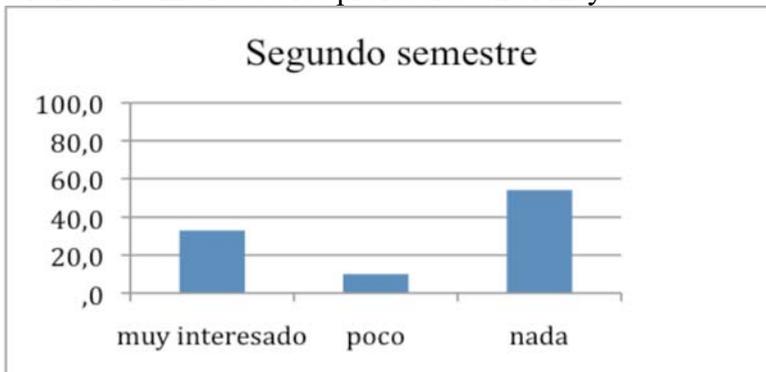


Gráfica 16: Burlas por hablar maya

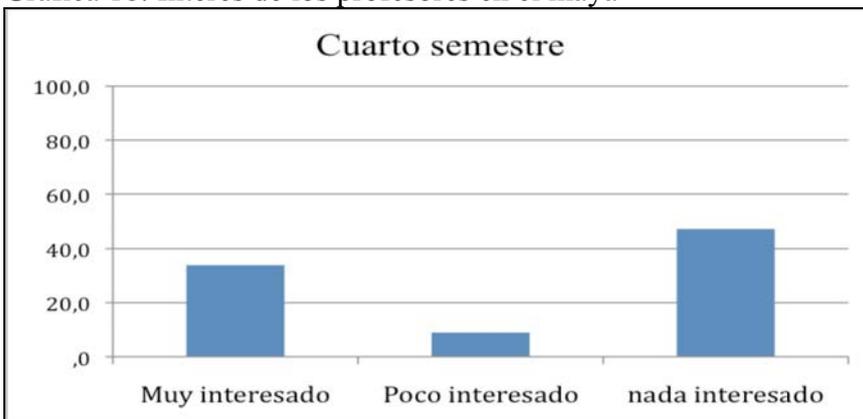


Interés de los profesores en el maya

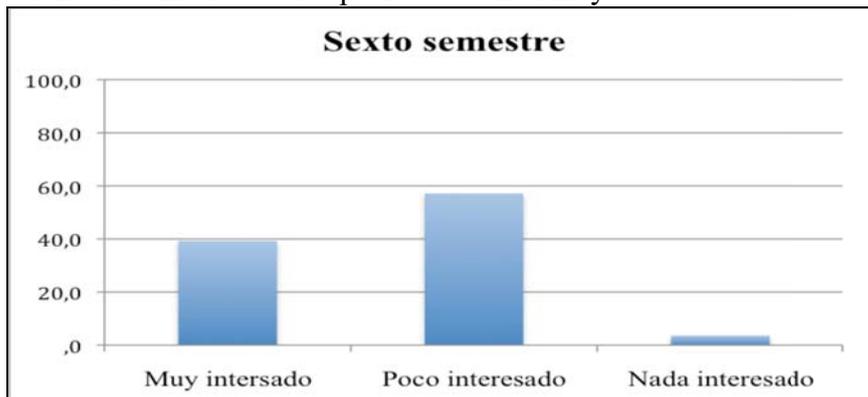
Gráfica 17: Interés de los profesores en el maya



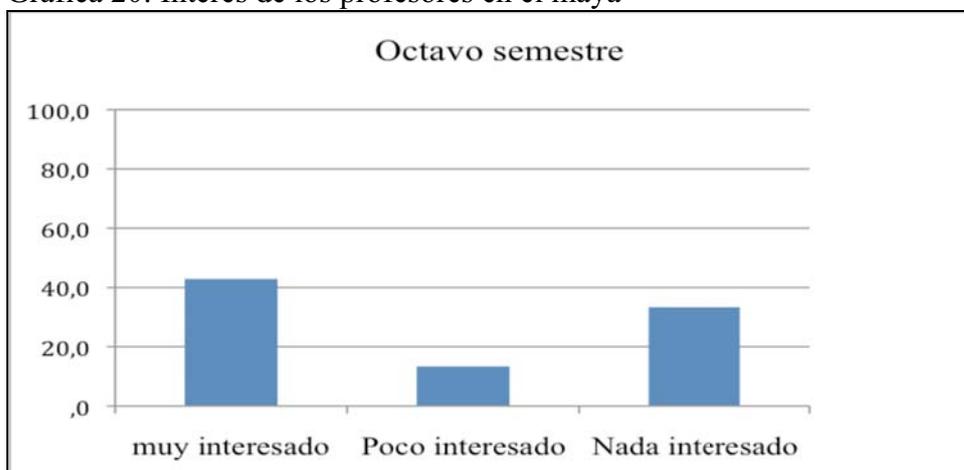
Gráfica 18: Interés de los profesores en el maya



Gráfica 19: Interés de los profesores en el maya



Gráfica 20: Interés de los profesores en el maya



Programa de la asignatura: Políticas lingüísticas y culturales

PROGRAMA DE ASIGNATURA

Nombre de la asignatura:	Políticas Lingüísticas y Culturales Actitudes, Identidades y Conflictos Lingüísticos	
Profesores: MSC. Flor Canche Teh, MSC. Ligia Peláez Aldana	Clave: LECU-213	
Requisitos: Curiosidad por conocer realidades lingüísticas distintas a la propia, interés por saber acerca de hablantes de distintas lenguas y también de la propia. Mucha energía para participar dentro y fuera del salón de clase Entender la lengua maya (no se necesita hablarla).	Créditos: 6	
<p>Intención educativa: Se espera que, al término del taller, el estudiante esté consciente del valor de su lengua y tenga una actitud positiva hacia los mayahablantes y hacia sí mismo. También mediante el carácter analítico-crítico de la asignatura, y el conocimiento de distintas experiencias lingüísticas, se pretende motivar al estudiante a que proponga estrategias en pro de la vitalidad lingüística.</p> <p>Objetivos generales: El estudiante será capaz de explicar cada uno de los conceptos vistos en clase. Podrá identificar su propia situación lingüística, así como enumerar y sobretodo, proponer acciones en pro de la vitalidad lingüística.</p>		

TEMAS	COMPETENCIA EN EL EJE LENGUA Y CULTURA	DESCRIPCION DE LA ASIGNATURA
1. Lengua e identidad (Aymaras y Vascos)	<p>Disciplinar Procura al estudiante un espacio para el manejo de las lenguas maya yucateco y español, y permite el desarrollo de la aptitud como mediador lingüístico entre hablantes de dichas lenguas. Proporciona al estudiante el conocimiento sobre la situación de la lengua maya que le permita entender el papel que ocupa en los procesos de fortalecimiento de la identidad y de la revitalización lingüística.</p>	<p>Políticas Lingüísticas y Culturales En esta asignatura se aborda un panorama general sobre las políticas lingüísticas y culturales. Los estudiantes conocerán la historia, transformaciones y medidas oficiales hacia la educación y derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas en México, así como las medidas implementadas en distintos países donde existe mayor contacto entre distintas lenguas y culturas. En términos específicos, proveerá al estudiante de herramientas que le permitirán hacer un análisis crítico de la situación actual de su lengua. Conocerá y comprenderá conceptos tales como Identidad, Actitud, Conflicto y Vitalidad Lingüística.</p>
2. Bilingüismo		
3. Conflicto Lingüístico		
4. Actitudes e Ideologías: Nuestras Creencias y Nuestras Actitudes Mayas		
5. Vitalidad Lingüística		

Temario

Semana	Tema/ Objetivo	Bibliografía
Tema 1. Lengua e identidad Objetivo Formativo: Discutirás los conceptos lengua e identidad y analizarás si es posible la disociación de dichos conceptos. Objetivo Informativo: Conocerás de manera general la situación lingüística Aymara y Vasca		
1	-Presentación del programa del curso. -Vínculo con el modelo educativo y la carrera. -Evaluación diagnóstica.	
	1.1 Los Saberes	Zárate (2009) pp. 8-16
2	1.2 Los Aymaras	Pedraza Arpasi (1999) pp. file://recursos/AYMARA-20pueblo.htm
	1.3 Los Vascos	Garabide Elkarte (2010) pp. 6-13
Tema 2: Bilingüismo Objetivo Formativo: Identificarás las ventajas de hablantes competentes en más de una lengua. Valorarás las ventajas del bilingüismo y del multilingüismo Objetivo Informativo: Conocerás los dos tipos más comunes de bilingüismo		
3	2.1 ¿Quiénes pueden ser bilingües? 2.2 Hablantes y bilingües pasivos	Elortza, Xabier (2008) pp. 10-18 Coronado (1999) pp.114-142
4	2.3 Los hablantes de euskera	Elortza, Xabier (2008) pp. 7-18
5	Primera Evaluación Parcial	
6	Retroalimentación de la Evaluación Parcial 2.4 ¿Soy bilingüe?	Canche (2005) pp.59-69 Garabide Elkarte (2010) pp. 38-40 Coronado (1999) pp.142-165
Tema 3: Conflicto Lingüístico Objetivo Formativo: Identificarás las situaciones de conflicto lingüístico en México y particularmente en Yucatán. Reflexionarás acerca de las similitudes y diferencias entre distintas situaciones lingüísticas Objetivo Informativo: Conocerás las situaciones de conflicto lingüístico de algunos pueblos de Mesoamérica y de Europa.		
7	3.1 ¿De dónde nace el conflicto? 3.3 Consecuencias y ventajas del conflicto	Hamel (1995) pp. 79-88 Coronado (1999) pp. 118-163
8	3.5 El País Vasco	Euskaltzaindia s/f (75-78) Canche (2005) pp. 73-79
9	3.6 Algunas lecturas sobre el conflicto	Coronado (1999) pp. 118-163
Tema 4: Actitudes e Ideologías: Nuestras Creencias y Nuestras Actitudes Mayas Objetivo Formativo: Valorarás la importancia de tener actitudes e ideologías lingüísticas que favorezcan el mantenimiento y fortalecimientos de tu(s) lengua(s) Objetivo Informativo: Comprenderás la importancia de tener y fomentar actitudes e ideologías a favor de la(s) lengua(s) propia(s)		

Semana	Tema/ Objetivo	Bibliografía
10	4.1 Actitudes 4.2 Ideologías	Briceño (2010) pp. 1-15 Canche (2005) pp. 79-83 Pfeiler (1999) pp. 89-109
11	4.3 Un caso concreto	Robertos (2008) pp.155-171
12	Segunda Evaluación Parcial	
Tema5: Vitalidad Lingüística: Objetivo Formativo: Comprenderás la importancia de la vitalidad lingüística, de todas y cada una de las lenguas del mundo, particularmente de la(s) lengua(s) propia(s) Objetivo Informativo: Entenderás en concepto de Vitalidad Lingüística y lo importante de su aplicabilidad en la vida diaria.		
	5.1 Vitalidad Lingüística	Fishman (1995) pp. 119-180 Garabide Elkartea (2010) pp. 6-8, 35-67
13	5.2 Vitalidad Lingüística (Txepetx)	Sánchez Carrión (1996) pp. 35-50
14	5.3 Casos Concretos 5.3.1 Los euskeras	UNESCO (2003) pp. 5-24 Garabide Elkartea (2010). Video Vasco
15	5.3.2 Los Mayas	Canche (2005) pp. 26-53 Flores Farfán (2010) Video Maya
16	Aclarando dudas / Repaso	
17	Examen Comprehensivo: Temas del 1 al 5	

Bibliografía

Obligatoria:

Briceño Chel, Fidencio. (2010). *La maya, lo maya, un maya: Lengua, cultura e identidad de un pueblo*. Ponencia; Festival de la Mayanidad. Yucatán: UADY/ INAH.

Coronado (1999) Coronado, Suzán. *Porque hablar dos idiomas... es como saber más sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS/SEP/CONACYT, DF.

Canche Teh, Bella Flor (2005). *Bilingüismo y continuidad del maya yucateco entre la población de Timucuy de Hidalgo*. Tesis de Maestría. México, D.F.: CIESAS.

Euskaltzaindia., (S/F), *El Libro Blanco del Euskara*. Bilbao, País Vasco: Real Academia de la lengua. Vasca/ Elkar, S. Coop.

Elortza, Xabier, Alex Mungia. (2008). *Pueden ser bilingües*. Buruntzaldea, País Vasco: HABE / Gobierno Vasco.

Fishman (1995). *Bilingüismo social estable y transitorio*. En Joshua A. Fishman, *Sociología del Lenguaje*. Madrid. Cátedra Lingüística.

Garabide Elkartea. (2010). *La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Mondragón, País Vasco. Garabide.

Hamel, Rainer Enrique. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: Perspectivas de análisis sociolingüístico. En *Alteridades* 5 (10): 79-88.

Pedraza Arpasi, Jorge. Introducción al Lenguaje, Historia, Cultura Y religión del Pueblo Aymara. JayaMara,Aru.Bolivia. (vigente 26, nov, 2011)

Pfeiler (1999). Identidad y conciencia lingüística en Yucatán. En Andreas Kroechert y Barbara Pfeiler (eds.). *Interculturalidad e identidad indígena; Preguntas abiertas a la globalización en México*. Colección Americana 4, Hannover: Verlag für Ethnologie.

Sánchez Carrión, José María (Txepetx). (1991). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*. Donostia: Gráficas Lizarra.

UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la *Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”*. París; CLT/CEI/DCE/ELP/PI/

Zárate, Carlos (2009) pp. 8-16. En Pérez, Catalina y Juan A. Echeverri (eds.). *Ceremonia de Apertura. Memorias. 1er Encuentro Amazónico de Experiencias de Diálogo de Saberes*. Universidad. Nacional de Colombia, Sede Amazonía. Colombia.

MEDIOS AUDIOVISUALES:

Garabide Elkarte. (2010). La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria. Mondragón, País Vasco. Garabide.

Flores Farfán, José Antonio. (2010). *Adivinanzas y cuentos en lenguas indígenas*. México, DF: CIESAS/ Barlovento/Linguapax-UNESCOcat

Evaluación

Elementos de Evaluación	Porcentaje
1. Evaluaciones parciales: Primera evaluación parcial. (12 %) Semana V; se evalúa el contenido de los temas del 1 y 2 Segunda Evaluación Parcial (12 %) Semana VII; se evalúa el contenido de los temas del 3 al 4 Evaluación Comprehensiva (12 %) Se evaluarán los contenidos de los temas del 1 al 5	36 %
2. Participación en clase (ejercicios /debate)	30 %
3. Uso progresivo o único del maya en sus intervenciones	10 %
4. Trabajos individuales y por equipo	24 %
Total	100 %

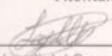
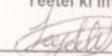
Anexo 10

Video: Curso-taller “Políticas Lingüísticas y Culturales”

El DVD que acompaña este documento contiene fragmentos de las sesiones del curso-taller “Políticas Lingüísticas y Culturales”. Las escenas permiten observar la participación tanto de mayahablantes como de bilingües pasivos y la integración de los estudiantes en ambos grupos.

Anexo 11

Invitación concurso de oratoria en lengua maya

<p>José María Morelos, Quintana Roo a 1 de marzo de 2012</p> <p style="text-align: center;">Asunto: Invitación</p> <p>M.C. Flor Canche PRESENTE</p> <p>En el marco del "DÍA INTERNACIONAL DE LAS LENGUAS MATERNAS", los alumnos de la Carrera de Lengua y Cultura del 8º semestre, en coordinación con el M.C. Hermilo Gómez Hernández (Coordinador de Carrera), se le hace una cordial invitación al concurso de Oratoria en Lengua Maya, que se llevará a cabo el día 7 de marzo del presente año a partir de las 6:00 pm en la Universidad Intercultural Maya de Q.Roo.</p> <p>Sin más por el momento me despido de usted y le mando un cordial saludo.</p> <p style="text-align: center;">Atentamente</p> <p style="text-align: center;"> BR. Leydi del Socorro Nahuat Bacab (Representante del 8º semestre de la Carrera de Lengua y Cultura).</p>	<p>José María Morelos, Q.Roo u k'iinil 1 ti' u wináalil marzo tu ja'abil 2012</p> <p style="text-align: center;">Ba'ax yo'olal: Payt'aan.</p> <p>M.C. Flor Canche YÉETEL CHINPÓLAL</p> <p>lichil le meyajil u k'iinbesaj "U K'IINIL LE NA'TSIL MÁASEWAL T'AANO'OBO", le xoknáalo'ob ti u waxak tanchumuk ja'abil u tsolmeyaj xookil "T'aan yéetel Miatsil" ti u muul meyaj yéetel Aj-ka'ansa Hermilo Gómez Hernández (<i>Coordinador de Carrera</i>). Jach ki'imak ak ool taan ak payt'aantikech utia'al a nats'aba ti le KETLAN TSE'EK T'AAN ICH MAAYA. Yaan u beetal te'ej ja'aba', u k'iinil 7 ti' u wináalil marzo. U p'lis k'iin 6:00 PM tu kúuchil Universidad Intercultural Maya ti Q.Roo. Yaan u ts'aabal utia'al tuláakal le máako'obo', bey xan, ti' u xoknáalilo'ob u noj najil xook Universidad Intercultural Maya ti Quintana Roo.</p> <p>Bey mina'an mixba'al uláak' ba'al ak a'alil', ak ts'aalik ti tech u nibóolalil.</p> <p style="text-align: center;">Yéetel ki'imak oolal</p> <p style="text-align: center;"> BR. Leydi del Socorro Nahuat Bacab (Representante ti u waxak tanchumuk ja'abil u tsolmeyaj xookil "T'aan yéetel Miatsil").</p>
---	--

Carta, asunto: Lengua maya



Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Asunto: Clases de maya

2013; Año de Belisario Domínguez.
Año por una Cultura de Conservación Ambiental.
José María Morelos, Quintana Roo, a 19 de agosto de 2013.

DR. ANGEL CAL
JEFE DEL DEPARTAMENTO LENGUAS E INTERCULTURALIDAD (LEI)
UIMQROO
P R E S E N T E

Por este medio, los integrantes del Programa Educativo de Lengua y Cultura nos dirigimos a usted para plantear nuestra preocupación por el anuncio del rector, en relación con la opción de que los estudiantes que vienen de fuera no reciban las clases de maya, asignatura que forma parte de nuestro Plan de Estudios y que es parte fundamental del Modelo Educativo Intercultural.

Consideramos que este ofrecimiento va en detrimento del fortalecimiento de esta lengua y cultura y que una decisión de esta naturaleza acarrea problemáticas de diversa índole. A nivel académico-administrativo: la carga académica está dada y completa, sumado a que no contamos con hablantes de tantas lenguas como los estudiantes podrían solicitar. En cuanto a la reivindicación y fortalecimiento de esta lengua y la cultura que porta, estaríamos favoreciendo las actitudes de indiferencia y rechazo que históricamente han habido hacia ésta y sus hablantes. Y, por último, es una idea que no ha sido discutida, ni puesta en la mesa de la comunidad académica, que se anuncia para ser implementada de inmediato. Hay estudiantes que han dicho que sólo van de oyentes, que no están formalmente inscritos, pues se les ha dicho que pueden optar por un idioma extranjero, diferente al inglés.

Aun cuando creyéramos tanto y pudiéramos ofrecer una gama de lenguas extranjeras a nuestros estudiantes, el espíritu que da origen a estas universidades son las lenguas originarias de las distintas regiones; por lo que consideramos que si alguien viene a este espacio es porque tiene interés en esta lengua y cultura milenaria. Si no es así, hay muchas universidades convencionales estatales a las cuales pueden acercarse, en las cuales históricamente las lenguas indígenas y sus culturas han sido ignoradas.

Al pedir una explicación sobre esta situación a la Lic. Colli Sánchez, se ha informado que la UIMQROO no reconoce la maestría que tiene el compañero y con la cual fue registrado por PROMEP en su momento. Esta maestría cuenta con registro ante la Dirección General de Profesiones, instancia que expide cédulas profesionales a nivel federal y también cuenta con el registro estatal, documentos que se adjuntan a este escrito.

Por lo anterior, si estas instancias otorgan este reconocimiento, quisiéramos saber por qué motivos o con qué criterios la UIMQROO establece algo diferente, sin previa consulta con la comunidad académica y en especial con el CALEI, dado que esta decisión fue tomada al margen de la responsable formal ante PROMEP y de todos los integrantes, sin prever las posibles afectaciones a la producción colectiva, y personal de nuestro compañero.

Sin otro particular, agradecemos su atención y quedamos a la espera de una respuesta pertinente.

Atentamente

Ser en el mundo, ser nosotros • Wíinikil yóok'ol kaab, jée bixo'one' • To be in the world, to be ourselves

Mtra. Ligia Z. Peláez Aldana
Responsable del CALEI

Referencias Bibliográficas

- Andrews, Stephen y Arthur McNeil. (2005). «Knowledge about Language and the 'Good Language Teacher'». En Nat Bartls (ed.) *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. Educational Linguistics Volume 4. United States of America: Springer, pp.159- 178.
- Arias Fernández, María Antonia. (2002). «Sociedad y lenguaje: el espacio de diálogo entre las técnicas y la investigación social y la sociolingüística». En *Estudios de Sociolingüística 3(1)*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Spain, pp. i-xviii.
- Auer, Peter y Frans Hinskens. (2005). «The role of interpersonal accommodation in a theory of language change». En Peter Auer et al. (edit). *Dialect Change. Convergence and Divergence in European Languages*. United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 335-357.
- Ayala Lara, Laura Elena. (2005). «Los contenidos de Aprendizaje en la enseñanza Intercultural». En Jorge Tirzo Gómez (coord.), *Educación e interculturalidad Miradas a la diversidad*. México: UPN/ Colección mástextos 1, pp. 76-98.
- Azkarate, Miren. (2005).« Prólogo». En *Futuro de la política lingüística. Proyecto 2005-2009 de la Viceconsejería de Política Lingüística*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Baker, Colin. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual matters 83. Series Editor: Derrick Sharp. Great Britain: WBC Print Ltd, Bridgend.
- Baker, Colin. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Balanguer, Claudi. (2009). «Convergències dialectals (i / o subdialectales) o desgavell de l'occità?». En Johannes Kabatek y Claus D. Pusch (ed.) *Variació, poliglòssia i estàndard- Processos de convergència i divergència lingüístiques en català occità i basc*. Biblioteca Catalànica Germànica 7. Barcelona: Shaker Verlag /Aachen, pp. 189-207.
- Baldauf, Jr. Richard B. (2006). «Planificación y política del lenguaje: tendencias crecientes y direcciones futuras». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. I, México, DF: UNAM/CELE.
- Barabtarlo, Zedansky Anita. (1995). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de Profesores*. México: UNAM/CISE.

- Bastarrachea Manzano, Juan Ramón y Jorge Manuel Canto Rosado (coord.). (2004). *Diccionario Maya Popular. Maya-Español, Español-Maya*. Yucatán, México: Academia de Lengua Maya Yucatán, A.C.
- Bastardas Boada, Albert. *Lingüística y (psico)sociología: Una interdisciplinariedad necesaria*. Extraído el 14 de octubre de 2010 de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/BastardasBoada_Linguistica%20y%20sociopsicologia.doc
- Bastardas i Boada, Albert. (1984). *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. Barcelona: Magrana, S.A.
- Bertely, María. (2008). «La Historia Social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples Maneras de vivir la escuela». En Bertely et al. (Coord.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas Interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala, pp. 33-55.
- Bertely, M. (2010). «Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas». En *Cultivar la innovación educativa. Hacia una cultura de la innovación*. México, DF: COMIE-SEP, Español, pp. 21-62.
- Bertely, María. (2011). «Educación superior intercultural en México». En *Perfiles educativos*. Vol. XXXIII, número especial 66. IISUE/UNAM. Extraído el 18 de mayo de 2013 de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea7.pdf>
- Bertely, María. (s/f). «Panorama Histórico de la educación para los indígenas en México». Extraído el 11 de octubre de 2006 en la página Web de Diccionario de Historia de la Educación. López Guzmán, Clara (Coord.). DGSCA/UNAM. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm actualmente <http://biblioweb.tic.unam.mx>.
- Beukes, Anne-Marie. (2010). «África. Sudáfrica: Diversidad lingüística y Cultural de la paz». En *La gestión de la diversidad lingüística y los procesos de paz* Col·lecció Arguments, número 1. Barcelona: UNESCOCAT/LINGUAMÓN Casa de les llengües, pp.181- 191.
- Boggino, Norberto y Kristin Rosekrans. (2007). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. España: MAD S.L.
- Boix i Fuster, Emili i F. Xavier Vila i Moreno. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Bolaño, Sara. (1982). *Introducción a la teoría y práctica sociolingüística*. México: Trillas.
- Bracamonte y Sosa, Pedro et al. (2005). *Tocando Fondo...resultados básicos de la encuesta sobre marginalidad, pobreza e identidad del pueblo maya de Yucatán*. Publicación digital. EMPIMAYA (2004). (s/l): CIESAS Programa Peninsular.

- Breton, Alain y Jacques Arnauld (Coord.). (1991). *Los Mayas. La pasión por lo antepasados el deseo de perdurar*. México, DF: Grijalbo.
- Briceño Chel, Fidencio. (2002). «La lengua e identidad entre los mayas de Yucatán». En *Los investigadores de la Cultura Maya 10. Tomo II. Campeche: UAC*, pp.370-379.
- Briceño Chel, Fidencio. (2008). «Los (nuevos) usos de la lengua maya ante la ley general de los derechos lingüísticos». En Robertos Jiménez, Julio et al. (Coord.). *Los Mayas contemporáneos*. México: Universidad de Quintana Roo/ Centro de estudios Interculturales/ Plaza Valdés, pp. 87-101.
- Briceño Chel, Fidencio. (2010). *La maya, lo maya, un maya: Lengua, cultura e identidad de un pueblo*. Ponencia; Festival de la Mayanidad. Yucatán: UADY/ INAH.
- Brook Napier, Diane. (2006). «Cuestiones problemáticas en la planificación educativa y del lenguaje en la Sudáfrica del siglo XXI». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. II México, DF: UNAM/CELE, pp. 319-342.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993). Ley general de Educación. Última Reforma 11 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación. Extraído Septiembre de 2013 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.htm
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003a). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Última Reforma 9 de abril de 2012. Diario Oficial de la Federación. Extraído el 24 de mayo de 2013 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003b). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Última reforma 12 de junio de 2013. Diario Oficial de la Federación. Extraído mayo de 2013 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- Canagarajah, A. Suresh y Adrian J. Wurr. (2011, January). *Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions*. The Reading Matrix 2011 Vol. 11, Number 1, pp. 1-15.
- Canche Teh Bella Flor. (2005). *Bilingüismo y continuidad del maya yucateco entre la población de Timucuy de Hidalgo*. Tesis de maestría. México, D.F.: CIESAS/CDI.
- Canté Canul Gamaliel y José Antonio Kuh y López. (2008). «¿Educación maya o educación intercultural?: Perspectivas para Yucatán». En Esteban Krotz. *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Yucatán

Tu táan u noj a'almaj t'aanil u páajtalil u t'a'anal máasewal t'aano'ob. México: INALI/UNO.

- Cardos Dzul, María Paula Concepción. (2008). *Rezago Educativo en Maya Hablantes y Estrategias de Género Utilizadas para abatirlo*. Tesis de Maestría. Mérida, Yucatán, México: UADY
- Casillas Muñoz, María de Lourdes. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP / CGEIB.
- Castellanos i Liorens, Carles. (2000). *Llengua, Dialectes i estandardització*. España: Octaedro.
- Castillo Hernández, Mario Alberto. (2006). «El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan». *Anales de Antropología*, Vol. 40-I. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. Extraído el 15 de noviembre de 2010 de http://www.journals.unam.mx/index.php/antropologia/article/viewFile/9962/pdf_124
- Cifuentes, Bárbara. (1994). «Políticas lingüísticas en México durante el siglo XIX». En Gerardo López Cruz y José Luís Moctezuma. *Estudios de Lingüística y sociolingüística*. Sonora, México: Universidad de Sonora/ INAH, pp. 275-285.
- Coh Chuc, Venancia. (2011). *Enseñando Maya Yucateco a través del Inglés y viceversa*. Manuscrito. México: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO).
- Cojtí Cuxil, Demetrio. (1991). «La universidad Contra los Mayas». En Alain Breton y Jacques Arnould (Coord.). *Los Mayas. La pasión por lo antepasados el deseo de perdurar*. México, DF: Grijalbo. Pp. 235-243.
- Comellas, Pere. (2006). *Contra L'imperialisme Lingüístic. A favor de la linguodiversitat*. Obertures, 18. Col·lecció dirigida per Salvador Cardús. Barcelona: La campana.
- Coronado, Suzán. (2003). *Las voces silenciadas de la cultura mexicana, identidad resistencia y creatividad en el diálogo interétnico*. México: CIESAS. DF.
- De Gortari Krauss, Ludka. (1997). «Alcances y limitaciones en las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad». En Beatriz Garza Cuarón (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones / CIICH-UNAM, pp. 151-163.

- Desmet, Celine. (2006). «Vicisitudes en torno a los derechos lingüísticos en México». En Roland Terborg y Laura García Landa (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el s. XXI*, Vol. II. México, DF: CELE-UNAM, pp. 477-487.
- Dietz, Gunter Et al. (edits.). (2009). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Revista EntreVerAndo 9, Reseñas. Quito, Ecuador: Abya Yala. Extraído el 18 de mayo de 2013 de la página Web <http://www.cdi.gob.mx/consultaeducacion/4.multiculturalidad-y-derechos-indigenas.pdf>
- Dietz, Gunther. (2011, enero-abril). «Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad». *Revista de Antropología Iberoamericana* volumen 6 número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, pp. 3-26 www.aibr.org Extraído el 30 de junio de 2011 de <http://www.aibr.org/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf>
- Dietz, Gunter. (2009?). «Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México ¿Empoderamiento o neoindigenismo?» *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Pp. 55-75. Extraído el 18 de mayo de 2013 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- Dornyei, Zoltan. (1994 Autumn). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3. Published by: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations Stable, pp. 273-284 URL: <http://www.jstor.org/stable/330107> Accessed: 07/09/2011
- Durán Caballero, José Enrique y Julio Enrique Sauma Castillo. (2003). *Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: un estudio desde la perspectiva de la sociología del lenguaje*. Tesis de Licenciatura. Mérida, Yucatán: UADY.
- Elliot, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elortza, Xabier, Alex Mungia. (2008). *Pueden ser bilingües*. Buruntzaldea, País Vasco: HABE / Gobierno Vasco.
- Embriz, Arnulfo. (2010). «Pueblos indígenas y resolución de conflictos en México». En *La gestión de la diversidad lingüística y los procesos de paz*. Colección Arguments, número 1. Barcelona: UNESCOCAT/LINGUAMÓN Casa de les llengües. Pp.193- 201.
- Escobar G. Miguel. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México, DF: SEP/Ediciones el Caballito/ División general de publicaciones.
- Espí, M.J. y M. J. Azurmendi. (1996). *Motivación, Actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera*. RESLA 11, Pp. 63-76. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106214.pdf>

- Fajardo Salinas, Dalia María. (2011 diciembre). «Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión». En *Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. IX. Núm. 2. Centro de Estudios Superiores de México y Centro América México. México: LIMINAR, Sección Artículos. Extraído el 31 de agosto de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>
- Fasold, Ralph. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Fernández, Mauro A. (2000). «Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad flexiva». En *Estudios de Sociolingüística* 1 (1). Galicia, Spain: Universidad de Coruña, pp.47-58.
- Fishman, Joshua A. (1989). «Language Maintenance and Language Shift in Ethnocultural Perspective». En Derrick Sharp. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Multilingual Matters 45. Clevedon / Philadelphia, pp. 177-265.
- Fishman, Joshua A. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra Lingüística.
- Flores Farfán, José Antonio. (2011). *Antología de textos para la Revitalización*. México: INALI/ CONACYT/ LINGUAPAX
- Flores Farfán, José Antonio y Lorena Córdova Hernández. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México, DF: CIESAS.
- Flores García, Georgina. (s/f). *La investigación-acción como estrategia innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Extraído el 29 de junio de 2011 de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_4.pdf
- Gabbiani, Beatriz. (2007, diciembre). «Enseñar lengua: Reflexiones en torno al enfoque comunicativo». En *Que Hacer Educativo*, pp. 51-56. Extraído el 14 octubre de 2012 de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bb7a0ef_86-009.pdf
- Gal, Susan. (1998). «Multiplicity and Contention among Languages Ideologies: A Commentary». En *Language ideologies. Practice and Theory*. Oxford Studies in Anthropological linguistics. William Bright (general editor). New York: Oxford University Press, pp.317-331.
- Gallois et al. (2007). *Attitudes to languages and Communications. Handbook of language and Communication: Diversity and change*. M. Hellinger & A. Apuwels. Berlín: Mouton de Gruyer.

- Garabide Elkartea. (2010). *La Experiencia Vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria*. Lore Agirrezabal Pertusa (coord.) Eskoriatza: Garabide Elkartea.
- Garabide Elkartea. (2010). *La estandarización de la lengua. La recuperación del euskera II*. Alberto Barandiaran (coord.). Eskoriatza, Gipuzkoa: GIPUZKOA/BFADFB/Gobierno Vasco.
- García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, Néstor. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Zúñiga, H. Antonio. (2012). «Actitudes lingüísticas de los agentes de aprendizaje del maya en el contexto yucateco actual». En *Symposium on teaching and learning indigenous languages of Latin America*. STILLA-2011, octubre-november, 2. Indiana: University of Notre Dame.
- Garrett, Peter. 2011. *Attitudes to language*. Cambridge, University Press. United Kingdom.
- Garza Cuarón, Beatriz. (1978). «Lenguas en Contacto (Comentario)». Documento del foro: *La política del lenguaje en México*. México, DF: UNAM, pp. 127-135.
- Garza Cuarón, Beatriz. (1997). «Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: Panorama general». En Beatriz Garza Cuarón (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones / CIICH-UNAM, pp. 7-16.
- Gasché, J. (2005). «Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global» En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, Michoacán, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Año 27, Núm. 1, pp.177-200.
- Gasché, Jorge. (2008). «La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?». En Bertely et al. (Coord.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas Interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala, pp.367-397.
- Gimeno Ugalde, Esther. (2010). «La identidad nacional catalana. Ideologías lingüísticas entre 1883-1932». En *Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico*. Madrid, España: Iberoamericana / Vervuert.
- González, E. (2009, Julio-Diciembre). «Acerca del Multiculturalismo, la educación intercultural y los CPU-e». En *Revista de Investigación Educativa*, 9. Extraído el 30 de junio de 2011 de http://www.uv.mx/cpue/num9/inves/gonzalez_multiculturalismo.html

- González Martínez, Juan. (2008). «Metodología para el estudio de las actitudes Lingüísticas». En Inés Olza Moreno et al (Edits.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (SEL). Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Extraído el 10 de noviembre de 2013 de <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Goyette, Gabriel. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Haboud, Marleen. (2005). «De investigados a investigadores. La sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria». En Serafín M. Coronel-Molina y Linda L. Grabner-Coronel (Edits), *Lenguas e identidades en los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales*. Quito, Ecuador: Abya Yala, pp. 173-192.
- Hamel, Rainer Enrique. (1995). «Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: Perspectivas de análisis sociolingüístico». En *Alteridades* 5 (10): 79-88.
- Hamel, R. E. (1999). «Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EEUU». En Elvira Narvaja et al. (edit.). *Políticas Lingüísticas para América Latina*. Actas del congreso Internacional. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras/ Instituto de Lingüística, pp. 177-215. Extraído el 31 de agosto de 2013-08-30 de http://cieib.org/component/option,com_remository/Itemid,0/func,startdown/id,24/
- Hamel, Rainer Enrique et al. (2004, ene-mar). «¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena». En *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 9, Núm. 20, pp. 83-107. Extraído el 20 de mayo de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929588>
- Hamers, Josiane F. y Michel Blanc. (1989). «Social psychological aspects of bilinguality: culture and identity». En Josiane F. Hamers y Michel Blanc. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 115-134.
- Haugen, Einar. (2001). «The Ecology of Language». En *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and the Environment*. London and New York: Continuum. First published in *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*, Anwar S. Dil (ed.). Stanford: Stanford University Press, pp.325-39.
- Heller, Monica. (1995). Code-switching and the politics of language. In Lesley Milroy and Pieter Muysken. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.158-174.

- Hoffmann, Charlotte. (1991). «Language choice, language maintenance and language shift». En Charlotte Hoffmann. *An Introduction to Bilingualism*. Singapore: Longman, pp.175-192.
- Hornberger, Nancy. (1988). *Bilingual education and Language Maintenance. A Southern Peruvian Quechua case*. Topics in sociolinguistics 4. Netherlands: Foris Publications/ Dordrech
- Hornberger, Nancy. (2003). *La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad, y los derechos humanos lingüísticos*. Penn. University. Polifonía /CUIBÁ/EDUFMT No. 06, pp. 71-86. Extraído el 23 de noviembre de 2010 en <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/222.pdf>
- Howard, Rosaleen. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Perú: IEP/ IFEA PUCP.
- Hymes, Dell. (1981). «Hacia etnografías de la comunicación». En Paul Garvin y Yolanda Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, DF: UNAM: 48-89.
- INALI . (2008). Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas. Lunes 14 de enero de 2008. México: Diario Oficial. Extraído el 31 de agosto de 2013 de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INEGI. (2011a). *Censo de Población y vivienda (2010). Principales resultados del censo de población y vivienda 2010: Quintana Roo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI: Extraído el 7 de abril de 2013 de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/qroo/default.aspx?tema=me&e=23>
- INEGI. (2011b). Resultados definitivos. *Censo de Población y vivienda (2010)*. Extraído el 7 de abril de 2013 de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>
- INEGI. (2011c). Hablantes de lengua indígenas. *Censo de Población y vivienda (2010)*. Extraído el 7 de abril de 2013 de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/?e=23&m=0&ind=1005000040>
- Junyent i Figueras, M. Carme. (1986). *Les llengües d'Àfrica*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Junyent, Carme. (1999). *La diversidad Lingüística. Didáctica y recorrido de las lenguas del mundo*. Barcelona, España: GELA/OCTAEDRO, S.L.
- Junyent, M. Carme. (1999 abril). «El Catalá: Un llengua en perill d'extinció?» En *Revista d'Igualada*, Núm, 1. Extraído el 11 de septiembre de 2012 de <http://www.scgenealogia.org/catalunya/catala/catalaperill.htm>

- Kaplan, Robert B. y Richard Baldauf, Jr. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual matters 108. Series Editor: John Edwards. Great Britain: WBC Book Manufacturers.
- Khubchandani, Lachman M. (2005, January). «Language Rights in Plural Society: Community versus the State. Centre for Communication Studies, Pune». En *South Asian Language Review* vol. xv. no. 1. Pp. 1-13. Extraído el 18 de agosto de 2011 de <http://journalsalr.com/Documents/Khubchandani.pdf>
- Lamus, Lewis. (2005). *Estudio de Interculturalidad y Bilingüismo en el contexto de la Praxis educativa en la comunidad indígena Piaroa: Paria Grande, Estado de Amazonas, Venezuela*. Tesis de Doctorado. Director Dra. Mercedes Fernández Martorell. Barcelona: UB.
- Lara, Luis Fernando. (2006). «¿Por qué no hay una política lingüística de México?» En Roland Terborg y Laura García Landa (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el s. XXI*. Vol II. CELE-UNAM. México, DF: 477-487.
- Latorre, Antonio. (2004). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley general de derechos de los pueblos indígenas*. (2007). Maya-español. Fidencio Briceño. México, DF: SEP.
- Liddicoat, Anthony J. (2006). «Interculturalidad y evolución de las interpretaciones en el multiculturalismo y educación del lenguaje en la política nacional australiana». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.I México, D.F: UNAM/CELE.
- Llanes Ortiz, Genner de Jesús. (2009). *Indigenous universities and the construction of interculturality: the case of the Peasant and Indigenous University Network in Yucatan, Mexico*. Doctoral thesis. Brighton: University of Sussex. Extraído el 12 de julio de 2013 de http://sro.sussex.ac.uk/2390/1/Llanes_Ortiz%2C_Genner_de_Jesús.pdf
- López, Luis Enrique y Ulrike Hanemann (Edits.). (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO/gtz. Extraído el 27 de enero de 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>
- López, Luis Enrique. (2007). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos*. Documento de Trabajo. Morelos, México: UNAM/PUMC/PROEIB ANDES. Extraído el 19 de enero de 2011 de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INTERCAMBIO/Interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf>
- López, Luis Enrique e Inge Sichra (2004). «La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas». En *Educación en la diversidad*.

Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Ignacio Hernaiz (org.). Buenos Aires, Argentina: UNESCO/ IPE. Pp 121-149. Extraído el 29 de agosto de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144340s.pdf>

- López de Ceballos, Paloma. (1998). *Un método para la participación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- López Guerra, Susana y Marcelo Flores Chávez. (2006). «Las reformas educativas Neoliberales en Latinoamérica». En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Año/Vol. 8 No. 001, Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California/ UNAM/ Redelyc. Pp. 1-15. Extraído el 13 de marzo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15508106.pdf>
- Llovet Vilà, Xavier. (2005). *El caso de la perspectiva del docente en un Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (EICLE). Memoria de master. Barcelona: UB.
- Mackey, William F. (2001). «The Ecology of Language Shift». En Peter H. Nelde (ed.) *The Ecological Reader. Language, Ecology and the Environment*. London and New York: Continuum. First published in *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, , 1980, 35-41. Wiesbaden: Franz Steinar.
- Mackey, William F. (2006). «Las dimensiones de la política del lenguaje». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.I México, D.F: UNAM/CELE, pp.21-58.
- Manzanilla Dorantes, Juan R. (2004). «Identidad y resistencia: La educación para los maya de Yucatán». En Juan A. Castillo Cocom y Quetzil e. Castañeda (Edits.). *Estrategias identitarias. Educación y la antropología histórica en Yucatán*. Mérida, Yucatán, México: SEP/UPN Unidad 31-A, OSEA- The Open School of ethnography and anthropology, pp.147-170.
- Martel, Angéline. (2006). «Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. I México, DF: UNAM/CELE, pp. 133-162.
- Martí, et al. (2005). «Lengua y Educación». En Martí, et al. *Palabras y Mundos*. Madrid: Catarata.
- Martí, Félix. (2010). «Diversidad lingüística, violencia y paz». En *La gestión de la diversidad lingüística y los procesos de paz*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña-Unescocat. Linguamón, pp. 165-170.
- Maya Khemlani, David. (2006). «Negociando una política del lenguaje para la Malasia Independiente». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. I México, DF: UNAM/CELE, pp. 343-361.

- Meléndez Irigoyen, María Teresa. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria de México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. Tesis Doctoral. Directores Dra. María Ángeles Marín Gracia y Dra. Mercedes Rodríguez Lajo. Barcelona: UB.
- Melguizo Moreno, Elisabeth. (2007). *Convergencia y divergencia dialectal. A propósito del habla de Pinos Puente y sus contactos con Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Lengua Española. Director Juan Antonio Moya Corral. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17241108.pdf>
- Mena Ledesma, Patricia. (1999, enero-junio). «Actitudes Lingüísticas e Ideologías Educativas». *Alteridades*, 9, 17. Pp. 51-70.
- Miklos, Tomás (Coord). (2001). *Las decisiones políticas. De la planeación a la acción*. México-Argentina: Siglo XXI/IFE.
- Milroy, Lesley. (1980). *Language and Social Networks*. London.
- Milroy, Lesley y Pieter Muysken. (1995). Introduction: code-switching and bilingualism research. En Lesley Milroy and Pieter Muysken. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-14.
- Mina Viáfara, Carmen Emilia. (2007, Mayo-agosto). «El español escrito de estudiantes bilingües en la universidad intercultural del estado de México: Estudio de Transferencias Lingüísticas». *Ra Ximhai*, Año/Vol. 3, número 2. Sinaloa, México: e-revistas/Red ALyC.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador. (2010). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. México: Federación de Escuelas Particulares de Tula, Hidalgo.
- Moreno Fernández, Francisco. (1999-2000). «El estudio de la Convergencia y la diversidad Dialectal». En *Revista Portuguesa de Filología*, XXIII (1999-2000), pp. 1-27. Extraído el 10 de septiembre de 2013 de <http://es.scribd.com/doc/125900620/El-estudio-de-la-convergencia-y-la-divergencia-dialectal>
- Muñoz, C. y S. Schmelkes. (1992). «Problems and Challenges of Mexican Basic Education», en D. Morales Gómez y C.A. Torres (eds.). *Education, Policy and Social Change: Experiences from Latin America*. Westport: Praeger.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2006). «Educación intercultural y política del lenguaje en México». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.II México, DF: UNAM/CELE.

- Murillo, Luz A. (2006). «La planificación del lenguaje: herramienta de resistencia política y cultural de los indígenas arhuacos de Colombia». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.II México, D.F: UNAM/CELE.
- Nahmad, Salomón. (1978). «La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México». Documento del foro: *La política del lenguaje en México*. México, DF: UNAM. Pp. 11-34.
- Nava López, Enrique Fernando. (s/f). *La educación, la etnicidad y el derecho a la lengua*. Extraído el 29 de julio de 2012 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/740/7.pdf>
- Navarrete Benítez, Abel et al. (2012). «La Instrucción Diferenciada. Una Alternativa ante la Injusta Frontera de las Lenguas Indígenas». Ponencia, Primer *Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables"*. Chihuahua, México: UACH. Extraído el 27 de abril de 2013 de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p1.pdf
- Navarrete, David. (2008). «Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina». En *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, núm. 6, pp. 13-23.
- Nieto Sotelo, Enrique. (2005). «Reflexiones en torno a la diversidad cultural, los derechos humanos y el nuevo contexto internacional». En Jorge Tirzo Gómez (Coord), *Educación e interculturalidad Miradas a la diversidad*. México: UPN/ Colección mástextos 1. Pp. 99-115.
- Ninyoles, Rafael Ll. (1975). *Estructura social y política lingüística*. Ed. Fernando Torres. Valencia: Cosmos /Artes Gráficas /Pintor S. Abril.
- Noguer, Miquel e Ivanna Vallespín. (2012). «Más Logra un pacto de Insumisión a la ley Wert' si no garantiza el Catalán». *El País*. Cataluña. 12 de diciembre de 2012. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/12/12/catalunya/1355326598_814329.html
- OIT. (2007). *Pueblo indígena, Convenio de la OIT, Resolución de la OIT, Declaración de la ONU 14.08*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 2a. ed. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Extraído 18 de mayo de 2013 de http://oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf
- O'rouke, Bernadette y Fernando Ramallo. (2013). «Competing of ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia». *Language in Society* 42. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 287-305.
- Ortelli, P. y S. Sartorello. (2006). *Los Jóvenes Estudiantes de la Universidad Intercultural Hablan sobre su Experiencia*. México: CGEIB. Mecanograma.

- Patxi Baztarrika. (2005). *Futuro de la política lingüística. Proyecto 2005-2009 de la Viceconsejería de Política Lingüística*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Peláez Aldana, Ligia. (2012). «Educación Intercultural en México: Reflexiones sobre los retos que enfrenta la UIMQROO para fortalecer la lengua y cultura maya». Ponencia: *Paradigmas de diversidad y cohesión social: planificación educativa y lingüística entre los pueblos y naciones indígenas de América Latina en el período 2000-2012*. Mesa Temática: “El papel de las universidades indígenas en el fortalecimiento de culturas y lenguas indígenas”.
- Pérez Angulo, Martiniano y Rocío Pat Medina. (2012). «El aprendizaje de la lengua maya en la UIMQROO, visto como una lengua extranjera». *Actas del Symposium on teaching and learning indigenous languages of Latin America*. STILLA-2011, octubre-november, 2. Indiana: University of Notre Dame. Extraído el 3 de abril de 2013 de la página Web http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/PerezAngulo_MedinaRocio.pdf
- Pérez, Catalina y Juan A. Echeverri (eds.). (2010). *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Fernández, Carmen. (2009). «La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales». *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol. 21, pp. 297-318.
- Pfeiler, Barbara. (1997). «El maya una cuestión de persistencia o de pérdida cultural». En Ramón Arzápalo Marín y Ruth Gubler. (Comp.), *Persistencia cultural entre los mayas frente al cambio y la modernidad*. Serie Memorias, Vol. 2. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), pp.55-70.
- Pfeiler, Barbara. (1999). «La situación sociolingüística en Yucatán 1970-1990». En *Atlas de procesos territoriales de Yucatán*. Mérida, Yucatán: UADY, pp. 269-299.
- Philips, Susan U. (1998). «Language Ideologies in Institutions of Power: A commentary. Language ideologies». En Schieffelin, Bambi B. Et al. *Practice and Theory. Oxford Studies in Anthropological linguistics*. William Bright (general editor). New York: Oxford University Press pp. 211-225
- PINALI. (2008). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008–2012*. INALI/ Vivir Mejor/ SEP.
- PISA. (2009). *La prueba PISA en México*. Extraído el 18 de mayo de 2013 de la página Web http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html

- Podestá Siri, Rossana. (2004). «Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras». En *Investigación temática*. Vol. 9, nº 20. México, DF: RMIE, pp. 129-150.
- Podestá Siri, Rossana. (2007, julio-septiembre). «Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas». *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 12, nº 34. México, DF: RMIE, pp. 989-1014.
- PREAL. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Extraído el 18 de mayo de 2013 de la página Web <http://www.preal.org/BusquedaNN.asp?Pagina=1&Busqueda=m%E9xico>
- Querol Puig, Ernest y Miquel Strubell i Trueta. (2009). *Llengua i reivindicacions a Catalunya. Evolució de les habilitats dels usos i de la transmissió lingüística (1997-2008)*. Barcelona: UOC.
- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Extraído el 20 de junio de 2013 de <http://www.rae.es/drae/>
- REDUI. Red de universidades Interculturales de México. Consulta del 23 de mayo de 2011 <http://www.redui.org.mx/>
- Rojas, Rosa. (2010). «Interculturalidad y educación superior: el reto de formar una sociedad pluricultural y democrática». *6º Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad. El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad*. Extraído el 28 de noviembre de 2010 de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%201/Ponencia_345.pdf
- Rose Arana, Anelly. (2008). *Las actitudes hacia educación bilingüe y aprendizaje del español: Un estudio de estudiantes de inmersión y estudiantes tradicionales*. Master of Arts for Teachers in the Department of World Languages and Cultures. Indiana: Indiana University-Purdue/ University Indianápolis.
- Ruz, Mario. (2002). *Los mayas peninsulares*. México: UNAM.
- Ryan, Ellen B., Et al. (1988). «The Measurement of Language Attitudes». En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (Eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. Second volume* pp.1068-1081.
- Sánchez Arroba, María Elena. (2009). *Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo*. México: Universidad de Quintana Roo/ Miguel Ángel Purrúa/ Cámara de diputados. Extraído el 3 de abril de 2013 de http://www.academia.edu/1773970/Migracion_y_perdida_de_la_lengua_maya_en_Quintana_Roo
- Sánchez Carrión, José M^a. (1991). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*. Donostia: Gráficas Lizarra. Chekar año

- Sebba, Mark y Tony Wootton. (1998). «We, They and Identity. Sequential versus identity-related explanation in code-switching». En Peter Auer (ed.). *Code-switching in Conversation: Language, interaction and identity*. London/ New York: Routledge.
- Schmelkes, Sylvia. (2008). *Las universidades interculturales en México ¿una contribución a la equidad en educación superior?*. Extraído el 29 de noviembre de 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-175893_archivo_pdf2.pdf
- Schmelkes, Sylvia et al. (2009). «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México Universidad Iberoamericana, México». En Luis Enrique López y Ulrike Hanemann (Edits.). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO/gtz. Extraído el 27 de enero de 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>
- Sichra, Inge. (2008). «Huellas de la Interculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior». En Bertely et al. (Coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas Interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala. Pp. 167-179.
- Siguan, Miquel. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza editorial.
- Silje Drevdal. (2009). *Actitudes lingüísticas de los inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica hacia su propia habla*. Institutt for Fremmenspråk: Universitetet i Bergen.
- Silverstein, Michael. (1998). «The Uses and Utility of Ideology: A Commentary». En Schieffelin, Bambi B. Et al. *Language ideologies. Practice and Theory*. Oxford Studies in Anthropological linguistics. William Bright (general editor). New York: Oxford University Press pp.123-147.
- Skerrett, Delaney Michel. (2007). «La represión de lenguas nacionales bajo el autoritarismo en el siglo XX: Los casos de Estonia y Cataluña». En *Revista de Llengua i Dret*, Núm. 48. Pp. 251-310. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de http://atriumlinguarum.org/contenido/delaney%20skerret%20p251_311.pdf
- Spolsky, Bernard. (2006). «Fallas en la política del lenguaje». En Terborg, Roland y Laura García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. I México, DF: UNAM/CELE, pp. 91-111.
- Spolsky, Bernard. (2006). «Prolegómeno a una teoría de las políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI». En Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.I México, DF: UNAM/CELE, pp. 59-76.

- Strubell i Trueta, Miquel. (1981). «La Normalización Lingüística en el Sistema escolar de Cataluña y el entorno Social». En *Revista de Educación*. Núm. 268. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / INCE, pp. 31-48. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/normalizacion-linguistica-sistema-escolar-catalu%C3%B1a-entorno-social/id/38144036.html
- Tauli, Valter. (1974). El planeamiento del lenguaje. En Oscar Uribe Villegas, red. *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas planteamientos y soluciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 246-269.
- Terborg, Ronald y Virna Velázquez Vilchis. (2005). «Enseñanza de lenguas y su impacto en la ecología lingüística». En *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, Vol.23 N° 041, México, DF: UNAM.
- Terborg, Roland y Laura García Landa. (2006). «Cómo los conceptos pueden influir en la planificación del lenguaje: la competencia y su impacto en las relaciones de poder y la desigualdad». En Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. I México, DF: UNAM/CELE.
- Tornero Díaz, Carlos. (1991). *Psicología social. La actitud del hombre frente a la vida. Fundamentos biológicos y sociales de la actitud humana*. Porrúa: México, D.F.
- Tuson, Jesús. (2003). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Ubach, Noemí. (2008). «El fomento del coneixement i l'ús de la llengua catalana a Catalunya». En Emili Boix-Fuster (coord.) *Els futurs del Català. Un estat de la questio i una questio d' estat*. Universitat 41. España: Universidad de Barcelona. pp.179-188.
- Ucán Dzul, Ángel Abraham y José Eduardo Montalvo Pool. (2012). «La enseñanza de la lengua maya en la UIMQRoo: Retos y Acciones». *Symposium on teaching and learning indigenous languages of Latin America*. STILLA-2011, octubre-november, 2. Indiana: University of Notre Dame.
- UIMQRoo. (2010). *Modelo educativo Intercultural*. Extraído el 31 de junio de 2013 de http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/MODELO_EDUCATIVO_UIMQROO_Marzo_2010.pdf
- UIMQRoo. (s/f). *Plan de estudios del programa integral en: licenciatura lengua y cultura*. Plan de estudios de la UIMQRoo.
- Van Dijk, Teun. (s/f). «¿Un estudio Lingüístico de la Ideología?». En Giovanni Parodi Sweis (Edit.) *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Mecker*. Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp.27-42.

- Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel
- Vila, Montserrat. (1994). «Acerca de la enseñanza de la lengua oral». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 45-54. Extraído el 7 de septiembre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2941338&orden=0
- Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Zámišova, Lenka. (2003). «La situación sociolingüística en el territorio de la península de Yucatán. Multilingüismo en la sociedad y relaciones entre política, lengua e identidad social». *Informe de investigación de posgrado*. Facultad de Ciencias Antropológicas/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Zimmermann, Klaus. (1999). «La “modernización” de las lenguas amerindias como estrategia de supervivencia». En *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Vervuert /Iberoamericana, pp. 147-61.
- Zúñiga, Medeleine et al. (2005). Construcción de políticas regionales. Lenguas y culturas en educación. En Serafin M. Coronel-Molina y Linda L. Grabner-Coronel (Edits), *Lenguas e identidades en los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales*. Quito, Ecuador: Abya Yala. Pp. 151-170.