



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

PLAN DE ESTUDIO 2011

ÁREA ACADÉMICA 2: "DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD"

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

**SABER-HACER EN EIB: UNA OPCIÓN DIDÁCTICA-
INFORMATIVA PARA EL DOCENTE BILINGÜE (TSOTSIL-
ESPAÑOL).**

PROPUESTA PEDAGÓGICA:

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA

ANDREA SÁNTIZ SÁNTIZ

ASESORA:

MTRA. LUCINA GARCÍA GARCÍA

MÉXICO, D.F., ENERO 2016

Contenido

SK'OPLAL-SMELOLAL LI AMTELAL LI'E	6
SVENTA'IL K'UYUUN LAJ PAS TI AMTELAL LI'E CHI'UK TI BU LUMAL LA JPASE	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA PERSPECTIVA PERTINENTE PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE	
1.1 ¿Qué es la educación intercultural bilingüe?.....	18
1.2 Acerca de la interculturalidad.....	21
1.3. Acerca del curriculum intercultural bilingüe.....	26
1.4 La pedagogía intercultural.....	29
1.5 Ser docente en educación intercultural bilingüe.	30
CAPITULO II. ELEMENTOS TEÓRICOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	
2.1 Lenguaje, lengua y habla	34
2.2 Las variantes dialectales de una lengua.....	36
2.3 ¿Cuál es la lengua materna de una persona?	38
2.4 ¿Qué es una segunda lengua?	40
2.5 ¿Qué es el bilingüismo?.....	40
2.6 El multilingüismo	44
2.7 La diglosia.....	44
2.8 Enseñanza bilingüe por mantenimiento de la lengua patrimonial	45
2.9 La lecto-escritura: una concepción pertinente para la EIB.....	47
CAPÍTULO III. ACERCA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO- FUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	
3.1. La enseñanza bilingüe a través del enfoque comunicativo.....	51
3.2 Comunidad de habla.....	53
3.3 La lengua de comunicación en Aldama.....	55
3.4 La competencia comunicativa y lingüística en tsotsil o español.....	56
3.5 A qué nos referimos cuando hablamos de las funciones de una lengua o funciones lingüísticas	60
3.6 La lengua bats'ik'op como objeto de conocimiento escolar	63
3.7 El sistema lingüístico del bats'ik'op	65
3.8 El alfabeto de una lengua (tsotsil)	70

3.8. 1 Algunas características particulares del alfabeto del bats'ik'op.....	71
3.9 La lengua de instrucción	72
CAPITULO IV: ALGUNAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS BATS'IK'OP-ESPAÑOL	
a) Consideraciones generales	75
b) Algunas ideas para iniciar a trabajar con y en lengua tsotsil.....	77
c) Enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua (español)	88
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFÍA.....	95
PÁGINAS ELECTRÓNICAS	97

Agradecimientos

A pesar de todos los obstáculos pude culminar mi carrera profesional. Gracias a los consejos de mis abuelos. Entendí que cuando uno quiere triunfar, que todo se puede, siempre y cuando uno le pone empeño. Aunque muchos me decían que era un sueño imposible, pero nunca me deje vencer por los comentarios, crítica y de envidia. Hoy lo disfruto más que nunca y quizá el día de mañana seré un ejemplo para aquellas personas que decían imposible hacer este sueño.

A mis Padres

A mi madre Pascuala y mi padre Juan, me siento profundamente agradecida por el hecho que hayan creído en mí, a lo mejor en algún momento de este proceso de mi carrera hubo algún momento que dije “ya no puedo más” como cualquier otro estudiante, pero les aseguro que di lo mejor de mí y sé que cada día seguiré haciendo mejor. Gracias por sus consejos, por enseñarme a luchar en la vida. Gracias por todo. Los quiero mucho.

A mis hermanos

Queridos hermanos Robe, Emy, Alex y Telita. Estoy muy orgullosamente de ustedes. Soy la hermana afortunada que abrió la vereda. Gracias por seguir mis pasos y les agradezco profundamente por sus apoyos, por impulsarme cada día, por las palabras de aliento, por sus compañías. Los debo a ustedes y saben el día de mañana aquí estaré para ustedes.

A mi sobrino y mi sobrina

Valeria y Uriel son mis tesoros. Ustedes son mis motivos para seguir adelante día con día. Los amo.

A mi esposo

Para ti mi amor que eres especial. Por ser la persona que siempre está pendiente de mis preocupaciones. Por alentarme a seguir adelante, cuando todo parece difícil y luchar conmigo. Gracias por tu amor, tu paciencia, tu amistad y tu cariño. Por estar siempre presente en los momentos de alegrías y tristezas, que con tus palabras me han hecho fuerte para seguir adelante. Este triunfo es mío y a ti también. Te amo Gabino.

Para mi querida maestra

Mtra. Lucina García García. Gracias por tu tiempo y dedicación, usted ha sido mi mano derecha durante toda mi carrera y hasta culminar este proyecto. Usted condujiste los conocimientos fundamentales para que el trabajo concluyera, me ha guiado en el complicado proceso. No ha sido fácil, ni mucho menos, sin embargo gracias su ayuda, esto ha parecido un tanto menos complicado. No tengo palabras para expresarle lo que me ha hecho como persona, gracias por su apoyo incondicional, por creer en mí y por su paciencia.

Tu ética profesional y tu actitud personal me permitió generar una confianza y caminar con paciencia en el proceso del trabajo. Le debo a usted. Muchísimas gracias.

Agradezco profundamente a mis lectores por las observaciones y maestros que siempre estuvieron durante mi carrera, sembraron algo muy interesante en mí, sus conocimientos, sus valores, sus consejos, todo eso me ayudo a salir adelante. Este triunfo los debo a ustedes. Gracias...

Amigas y amigos.

Durante el transcurso, conocí a muchas personas maravillosas que formaron parte de mí. Hoy me llevo algo muy especial a cada uno de ustedes, sus experiencias, sus consejos, sus regaños, pero sobre todo algo muy valiosa, su amistad. Amigas y amigos, si alguna vez los ofendí, les pido una disculpa. Espero que entiendan que soy igual que ustedes y que suelo cometer errores y equivocaciones. Muchísimas gracias por todo y les deseo mucho éxito en su vida. No dejen de soñar.

SK'OPLAL-SMELOLAL LI AMTELAL LI'E

***Sbí ti kamtele ja: Sna'el snopel-spasel
buch'u bijil chanubtasvanej ta chim k'op: Ja' jun vun sventa
skoltael j-ak jchanvun ta bats'ik'op chiuk ta kaxlank'op.***

Ti sventa kamtel li'e, yu'un tajk'an ta jk'olta'ik ti j-a'k chanvunetike ta yu'un primaria, ti ak'o yojtakinik kùsba ta pasel chi'uk ak'o yak'ik ta ilel ti x-cha tosol ti k'ope, jech xkaltil ak'o yak'ik ta ilel ta bats'ik'ope chi'uk ti kaxlank'ope.

Yu'un ja jech chal muk'ul vunetik ti ak'ola yichik chanubtasel ti oletik ta sk'opik bats'ik'op, yu'un ja lek xchanunajik- xa'ik lek ti ololetiketike.

Ti vun li'e oy oxim lek s-apartaroil yichoj chi'uk jun slajem sventa ak'o stsak' ta venta ti j-ak chanvune.

Ja jecha ta sbayel chi'uk ta xchibal capitulo, jas naka' smelolal sventa ti chanun tas xchibalk'op, sventa ak'o xoj-tak'inik skotolik buchutik chak'ik chanunun ta chim k'optetik, chi'ukxtok tey talem sventa k'usitik bats'k'op, k'usi smelolal chi k'opojotik ta kaxlank'op chi'uk jk'optik, ep' k'usi talel, mi cha k'an cha k'ele, k'elo tey ta sbayel capitulo chi'uk ta xchibal.

Ta yoxiibal capituloe, ja sventa'il k'usba xu' spas chi'uk chakik ta ilel ti jchanubtasvanejetike, skotol k'usi te-oye' yu'un sventail ak'o yakik ta ilel ti jk'optik bats'ik'ope, yu'un oyukno'ox ich'el ta venta ti jk'optike, ma'ukno'ox stak ak'el ta ilel ti kaxlank'ope. Tij limaltike naka xna' xk'opojik ta bats'ik'op, ja yu'un jechuke ak'ouk bayel chich ak'el ta ilel ti jk'optike, ak'ouk yak'ik ta ilel ti jchanubtasvanejetike. A li vun laj pase, li talem jlom j-olol sventa xu' x-amtejik ti a'k chanvunetike.

Ti jk'optike ma'uk yu'un ak'o xchanik loil, yu'un li avi ka'aka'ale muyuktik buch'u sna' stsibtael, chi'uk yabtael, ja' sk'an xchanik ti ololetike. A ti k'axlan k'ope ja yan-o jutuk, le'e ja ak'o bayel xchan-xk'opojik, yu'un ja mas k'un ta tsibtael.

Ja yu'un mi jo'ot jchanubtasvanejot o mi tik'ilot yu'un subsistema de educación indígena bilingüe, ja k'elo li material li'e, xtunvan jlomuk a vu'un, oyuk ta a vo'on xa vak'ik bayel ta ilel ti bats'ik'ope, mi k'alal sna'ikxa jutuk li jchanunetike, ak'o ta ilel ti kaxlank'ope, xkal jo'ne k'alaluk mi lik ja vak ta ilele', jna'oj ti tax-jel li jchanunetik, k'elavil xlik spasik yamtelik li jchanunetike, chi'uk xlik spasik participar, laj-une muxu bu' chi'ik mi lik ja vak ta ilel li kaxlank'ope, ja jech lek xchanik'obatel ta bats'ik'op chi'uk ta k'axlank'op.

Ja' yu'un ta slajebal vun s-apartaroil ja tey sta'ik ti j-ak chanvune sventa ak'o sts'akik ta muk sventa slek'um ti chanvune.

SVENTA'IL K'UYUUN LAJ PAS TI AMTELAL LI'E CHI'UK TI BULUMAL LA JPASE.

Tas junlejaj yu'un yosilal ti Aldamae, ja' oy jun x-cha'vinik sparajetak, ta skotolal yosilale' ja' oy jo'-mil chi'uk lajcheb xchanvinik krixchanoetik nakalik. Ja' oy chamil chi'uk vaxaklajuneb cha'vinik skotolal ti antsetike, chi'uk oy chamil chi'uk chanlajuneb xljajcha'vinik oy yepal ti viniketike. Ti va yepale' ja' x-chapoj INEGI (2011). A ti yosilal Aldamae ja' tik'il ta yosilal yu'un Zona Altos de Chiapas. Ti slumal Aldamae, ja' jna xi k'opojkutik ta bats'ik'op, ja kibelkutik ti maya xalbe'ike.

A ti amtelal li'e ja la jpas yu'un ta cabecera li Aldama, ta escuela li primaria "Emiliano Zapata Salazar", ja la jchinik ta amtel li j-ak chanvunetike, chi'uk jchanunetik, chi'uk jlom stot-sme ti jchanvunetike.

K'uchaal yu'un lajpas ti amtelal li'e, toj ep sventail, bayele' yu'un ja ti li jlumale', chi'uk li'i chanunajemun ta kinter kalal to ta sekuntaria. K'alaluk ti li chanunaj ta primariae, toj ven tsots ji ka'i, jo'on kalaluk li ech ta chanune jij ta' bajel-uts'intael yu'un ti j-ak chanvunetike, bak'intike ja ti muxka'i k'usi chalice' ti j-ak chanvune, ja ti skotololik ta kaxlank'op sna' xk'opojik to'oxe.

Li avi k'ak'ale kuch tij muk'ul chanvune', yu'un ja sbí licenciatura educación indígena. K'alaluk yak chi chanunaj ta universidadto'oxe, toj ep ji kak' ta venta

k'ucha'al ti yu'un mux chanik ti oletike, k'ucha'al ti kerem-tsebetike tey noox xk'omike tas na'ike, k'uchaal muxa sk'an xchanunajik ta yantik muktikil chanune: jech k'uchaal, secundaria, prepa, universidad, maestría hasta oyto' yan muk'ul chanunetik.

Ja yu'un laj nop, k'uvancha'al xi chi', bu' chopol mi ja ti j-ak chanvunetike, mi ja' van ti chanvunetike o mi ja' van ti stot-sme'ike ti kerem-tsebetike.

K'alaluk li e'ch ta universidad, li jo'one la jskanbikun jun amtela sventa xk'uch-o ti jchanune. Ja yu'un la jnop. bat jk'el ta jlumal xi chi'un, ja ji k'elal k'usba xchanunajik ti oletike, chi'uk k'usba chak'ik chanun ti j-ak chanvunetike, chi'uk k'usba snopbenik ti stot-sme'ik xchanvunetike.

Li eskuela li'i to jtsots ti oyk'usi ji ta' ta ilel-k'elele, jechuk yo'ontonik ti j-ak chanvunetike, stot-sme ti jchnvenetike' chi'uk ti jmuk'ul jamteletik buchutik skelik ti slumal ti aldamae, stak k'elele ta k'omon, xu k'unik stak jelelbatel. Sventa xu lek xchanikbatel ti oletike chiuk ak'o lek xakik chanubtasvaj ti j-ak chanvunetike. Ma'uk no'ox lie' ta jlumaltike, oy yantik lumetike'uk ti oy muyuk lek chich ti chanubtasele'uk ti ololetike.

K'alaluk ti oyunxa ta yavchanuné, jato' ji kile' yu'un toj ep k'ucha'al chopol, ma'uk no'ox tas mul ti j-ak chanvune, ti oletike, chi'uk ti stot-sme'ike. Bu' kalal ji ta ta'ilele chi'uk jlom li yalbe'iktalel j-ak chanvunetik.

Ti k'usi oy jutuk chopol ji ta' ta ilele, ti li' ta eskuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata Salazar" ja' taj chol talel ja va'ik li'e.

1. Jij ta' ta k'elal ti muyuk lek ti chanvun ta bats'ik'ope chi'uk ta kaxlank'op, yu'un chabal chapal yamtejem tij ak' chanvunek'e.
2. Yane' lajyalbik'un jlom j-chanubtasvanej ti yu'unla muyuk lek skoltasba'ik ta amtel ti buchutik sna'ik xk'opojik ta bats'ik'ope.
3. Chi'uk xtok chabal skoltasba'ik stot-sme' li jchanunetike, jech k'uchaal ak'o sk'el yolik k'usba x-ech'ik batel, muyuk-la' xkot sjaki'k.

4. Chabal tak'in sventa chich ak'el lek ta ilel ti bats'ik''ope sventa chich manel ti vUNETIKE., yu'unla' ch'abal ep svuntak sventa k'usi cha'k ta ilel ta bats'ik'op chi'uk ta kaxlank'op.

5. Lij a'k jchanvunetike, chabala' lek chichik'uk chanubtaseleuk ta sbak'ilik, jech xkaltik oyto' buchu' bijil-mu'ktikil jchanubtasvanej ta ak'ol yu'unik ti maestroetike.

6. K'alal yu'un muxchanik-xtok ti oletike, yu'un li jchanubtasvanetike oy-la' jlom musna'ik xk'opojik ta bats'ik'op, jech la jyalbikunoletik chi'uk stot-smeik.

7. Li chanubtasel chich'ik li oletike, yu'un bakintik naka' ta kaxlank'op, toj ven jutuk ta jk'optik, ja yu'un mux-chanik.

8. K'alaluk chichbal yamtelik li jchanvunetike naka' ta kaxlan k'op, va une tey la jlom ololetike te la spasik stukik, pe mumexa'ikbe sjam-smelol k'usi chal ti yamtelike', k'ukno'sbal spasikbatel, muyuk chich'ik koltael ta stot-smeik yu'un jlome'uk musna'ik, muxk'opojik ti ta kaxlan kop, chi'uk musna'ik yabtael ta kastilla.

9. Laj yalbik'un jlom j-olol ti kerme-tsemetike, ta lask'anik oyuk-la' chanubtasel ta bats'k'op, yu'unla ja' k'un chaik.

10. Ti jlom oletike muyuk spasikbal yamtelik, chiuk muyuk spasik particpar ta yut salone', yu'unla' ja la tis mux k'opojik ta kaxlank'ope, ta la xi'ik ta stojolal yu'un ti akchanvune, ja la ti muxk'opoj yu'unike. Ti buchu'la sna' xk'opoj ta bats'k'ope ta la xchinik ta lo'il ti jyaj maestroike.

Skotolal li k'usitik li cholajtik ta ak'ole, ja lajyalik chanunetik, j-akchanvun, chi'uk stos-smetak ti jchanunetike, jao' laj yalbik'un k'uxi li ay spasel k'amtel k'alal la sk'anbik'uneuk taj escuela.

A ti escuela "Emiliano Zapata Salazar" ja nitil yu'un zona escolar 013, ja' oy jchanun stekele' ja oy 364, ja' la oy 214 tsebetik chi'uk 150 keremetik, sna' xk'opojik ta bats'k'op, chi'uk jun-chibuk sna' xk'opojik ta kaxlank'op. Oy lajchem j-ak' chanvunetik, chi'uk jun director, sk'otolik li buch'utik li'oyik ta escuela' sna' xk'opojik jukubik ta batsilk'op, oxim ta jk'optik bats'ik'op, jun tojolabal, jun zoque

chi'ik jun sna' xkopoj ta bats'i kaxlank'op. Oyxa sk'ak'alil x-amtejik li ta jlumaltike j-lome' oy ta oxim, chanim, jo'ob, vak'im, lajuneb javil, pe ma'uk no'ox li lik'emik ta amtele, oyxa buy bayel ech'emik ta amtel, sk'otolalik akchanunetike oyxa sjavilalik yak'ojik chanvun jlome' amtejemikxa jo'ob javil, jlom ta vak'im, vaxk'im, jo'lajunem, chi'uk tob javil.

Ati yavil chanun li'e oy jujun salonik ta jujun grado ta primero hasta sexto grado, oy chamcham grupo ta jujun grado pe naka partetik-o salonik, jun dirección, jun biblioteca, jun yavil jolajuneb computadoraetik, chi'uk xpaxajebik kerem-tsebetik, oyxtok xpasajebik maestroetik chiuk maestraetik, jun scanchaik, jun auditorio sventa buy chich pasel sk'otol k'in, oy slusik chi'uk ya'alik. Oyxtok vak'im comité'etik sventa sk'elel jchanvunetik, chi'uk k'usi sk'an ta escuela.

INTRODUCCIÓN

La idea de una nación plural incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua y el derecho de los niños a recibir una educación bilingüe. La educación debe proporcionar los medios para que los hablantes de alguna lengua indígena puedan ejercer el derecho a utilizar su idioma en la mayor variedad de ámbitos y situaciones sociales posibles. Cabe resaltar que no se trata únicamente de preservar o mantener la lengua tradicional en el sentido de enseñar su estructura gramatical, sino de crear condiciones que coadyuven a hacer efectivo el derecho a utilizar su idioma nativo como medio de interacción social entre los miembros de su comunidad y de su escuela. Es decir, se trata de contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas y al desarrollo de nuevas prácticas sociales del lenguaje, especialmente las referidas a la cultura escrita. En las comunidades indígenas, la escuela es una institución de gran relevancia para el desarrollo del uso oral y escrito del lenguaje en los niños y niñas indígenas.

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es, en gran medida, resultado de los planteamientos hechos por diversas organizaciones indígenas del país. Así por ejemplo, en los Acuerdos de San Andrés se establece que “el gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español”¹.

El reconocimiento de la diversidad lingüística se sustenta también en el Convenio 169 de la Organización Internacional para el Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 —del cual México es signatario— que expresa en su artículo 28 “que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna” y que se les ofrezcan “oportunidades para que aprendan la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos”². “Con el objeto de fortalecer los derechos

¹Derechos humanos de los pueblos indígenas. Disponible en: www.sjsocial.org/folletos/educa.ht.

² ídem

de los pueblos indígenas”³, y “la Reforma (1993) la Fracción Cuarta del Artículo en Séptimo de la Ley General de Educación”⁴ y la ley de derechos lingüísticos para los pueblos indígenas (2003). Dicha ley reconocen y protegen los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Con ello, los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

La razón de esta propuesta, surge a partir de los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada en la comunidad de Cabecera Aldama, específicamente en la escuela primaria bilingüe “Emiliano Zapata Salazar”, ubicada en la Zona Altos de Chiapas. En esta indagación me pude dar cuenta de que el docente bilingüe no cuenta y no maneja los elementos académicos-formativos que le permitan entender y por ende aplicar en su práctica docente una educación bilingüe pertinente y exitosa.

A partir de todas estas consideraciones, surge la idea de buscar una forma de ayudar a combatir la problemática que presenta a los docentes en la escuela primaria bilingüe de la comunidad tsotsil de Cabecera Aldama. Mi formación profesional en la carrera de educación indígena del campo bilingüe, me llevó a pensar en que era necesario apoyar al docente bilingüe brindándole algunas herramientas para el desarrollo de la lengua bats’ik’op⁵ en la escuela. Por ello, en este caso hago una propuesta pedagógica-informativa para el desarrollo profesional del docente bilingüe tsotsil-español.

Toda esta información obtenida se dio a través de una investigación de campo y documental. Con los resultados de la investigación del campo pude documentar cuáles eran las condiciones formativas e informativas de los docentes bilingües de la escuela “Emiliano Zapata Salazar”. La entrevista y cuestionarios a los docentes y la observación no participante durante las

³ INALI (marzo 2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México.

⁴ Ley General de educación. Nueva Ley Pública en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto Vigente 2014. Disponible en:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

⁵ Bats’ik’op es el mismo que tsotsil, solo es autodenominación. El bats’ik’op significa palabra original o palabra verdadera.

clases, sirvieron para analizar los alcances de la propuesta. También se entrevistaron a algunos padres de familia, y algunos niños de primero y quinto grado.

La otra fuente es documental, la cual consistió en hacer una revisión bibliográfica especializada lo más exhaustiva posible, sobre el campo de la educación bilingüe: los presupuestos teórico que fundamentan a la educación intercultural bilingüe, los elementos que la conforman, los conceptos teóricos y metodológicos que en esta se manejan. A partir de esta revisión de documentos y con la investigación de campo hice una sistematización de información enriqueciendo estos elementos con contenido específico desde la cultura y lengua batsi'k'op. Dicha consulta fue constante. En cambio las entrevistas y cuestionarios se emplearon sola una vez desde que se realizó el trabajo de campo.

El contexto de la investigación

El municipio de Aldama, Zona Altos es uno de los 118 que se encuentra en el estado de Chiapas. Sus habitantes son hablantes de la lengua tsotsil y pertenece a la familia lingüística-cultural mayense. El tsotsil se autodenomina Bats'ik'op que significa palabra original o jk'optik "nuestra palabra".

El municipio de Aldama tiene 21 comunidades pequeñas y cuenta con una población de 5072 habitantes, de los cuales 2,438 son hombre que equivale al 48.1% y 2,634 son mujeres que equivale al 51.9% según INEGI (2011)⁶.

En la comunidad de Cabecera de Aldama, que pertenece a este mismo municipio, llevé a cabo mi investigación de campo, además elegí específicamente la "escuela primaria bilingüe Emiliano Zapata Salazar" para trabajar con sus docentes, alumnos y padres de familia.

Esta escuela pertenece a la zona escolar 013. En esta institución se atienden 364 alumnos en total; 214 niñas y 150 niños hablantes bilingüe L1 y L2 con mayor proficiencia en tsotsil. El total de docentes está conformado por 12

⁶ INEGI (2011). Disponible en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/pa_nora_socio/chis/Panorama_Chis.pdf

maestros más un director técnico quien se encarga como administrador de esta institución.

Todos ellos son hablantes de diferentes lenguas (7 tseltales, 3 tsotsiles, 1 tojolabal, 1 zoque y hay una en monolingüe en español). Llevan laborando entre 3 y 10 años en esta misma comunidad y ya son docentes con experiencia de 5 a 20 años en diferentes escuelas indígenas.

La escuela cuenta con un salón de cada grupo y hay dos grupos de cada grado, es decir; 2 de primero, 2 grupo de segundo hasta 6to grado. También cuenta con una dirección, biblioteca, sala de computo que cuenta con 15 computadoras, sanitarios para niñas y niños, sanitarios para maestras y maestros. Una cancha deportiva y un auditorio donde se realizan eventos importantes. Cuenta con luz eléctrica y agua potable.

También hay 6 comités de padres de familia quienes participan en el mantenimiento de la escuela, entre otros actividades⁷.

La problemática de la EIB en la escuela

Los docentes que laboran en la institución ya mencionada, en la entrevista que les realicé afirmaron que enfrentan graves problemas en la enseñanza tsotsil-español, así mismo los padres de familia y los alumnos señalan que enfrentan problemas en el aprendizaje del español. Entre otros, enlisto los siguientes.

1. El motivo de que no hay una buena enseñanza bilingüe (tsotsil-español) es la falta de materiales educativos apropiados para llevar a cabo la enseñanza bilingüe.
2. No hay colaboración con los otros maestros hablantes de tsotsil.
3. No hay colaboración o participación de los padres de familia.
4. No tienen los recursos que les permitan abordar de una forma adecuada lo que sería una enseñanza bilingüe
5. No reciben capacitación por parte de los ATP (Asesor Técnico Pedagógico)

⁷ Todas las características de la escuela, cantidad de alumnos, maestros entre otros, fueron sacados en la entrevista con el director en la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata" cabecera Aldama Chiapas.

6. La mayoría de los docentes son hablantes de otra lengua indígena ajena al contexto donde laboran.
7. Los aprendizajes de los niños son muy bajos, porque la mayor parte de lo que reciben es enseñado en la lengua castellana. Si bien es una primaria bilingüe. En esta escuela no existe el bilingüismo de la enseñanza.
8. También algunos niños externan que en sus casas hacen solos sus tareas y no reciben apoyo por parte de sus papás, porque la mayoría de ellos son monolingües en tsotsil y las tareas que llevan son en español.
9. Otros niños comentaron que quisieran que la enseñanza de las clases fuera en tsotsil.
10. Finalmente en este apartado externaron algunos maestros que no hay mucha participación por parte de los niños dentro del aula, porque los alumnos aun no dominan bien el español; y también algunos niños comentaron que no participan, porque la mayoría de sus maestros son hablantes de español y otras lenguas indígenas, y que por eso les da miedo interactuar con sus maestros; pero en los casos en los que los docentes si son hablantes de tsotsil, entonces si hay una buena comunicación con sus alumnos.

Sobre la propuesta

El objetivo de este proyecto es presentar un material a los maestros bilingües a comprender y aplicar en su práctica docente lo que significa la educación bilingüe, a través del manejo teórico y metodológico de los elementos que conforman este tipo de educación.

Este documento se presenta en cuatro apartados:

En el primer capítulo se muestra algunos conceptos sobre la educación intercultural bilingüe (EIB), acerca de la interculturalidad, acerca el tema de “el curriculum intercultural bilingüe, la pedagogía intercultural y finalmente ser docente en educación intercultural bilingüe, todos estos conceptos son parte de

la enseñanza-aprendizaje bilingüe. Todos ellos forman el marco general de la EIB.

En el segundo capítulo presento algunos elementos teóricos conceptuales importantes para la educación bilingüe, por ejemplo: el lenguaje, lengua y habla, las variantes dialectales de una lengua, cuál es la lengua materna de una persona, qué es una segunda lengua, qué es bilingüismo, el multilingüismo, la diglosia, enseñanza bilingüe por mantenimiento de la lengua patrimonial y la lecto-escritura en la EIB. En este apartado retomo algunos autores que me parecieron importantes y con los cuales concuerdo con sus ideas, ya que son parte de la educación bilingüe intercultural. Estos son necesarios para que los maestros los conozcan y manejen en su labor docente, ya que son parte de su formación académico-profesional.

Como capítulo tres abordo la enseñanza de y en la lengua tsotsil, la que forma parte de la educación bilingüe, es decir, a través de éstos muestro cómo debe de trabajar el educador en la L1, tanto como lengua de comunicación, lengua de instrucción y sus respectivas competencias, la lengua bats'ik'op como objeto de conocimiento, el sistema lingüístico y su alfabeto de la propia lengua tsotsil. Asimismo sirve para que también el docente reflexione sobre la lengua que mayormente se utiliza en esta comunidad, es decir la lengua tsotsil. Esta lengua tiene función comunicativa en todos lados, en las fiestas, reuniones, escuela, mercado, entre otros lugares.

Finalmente, en el último apartado expongo algunas sugerencias y comentarios para los docentes bilingües de la comunidad de cabecera Aldama, para que se pueda desarrollar el tsotsil y el español durante las clases y así se lleve a cabo una educación bilingüe con pertinencia lingüística y cultural. Todo ello a través de una serie de propuestas de ejercicios y actividades que pueden ser desarrolladas por el docente bilingüe en el salón de clase, en tsotsil como L1 y en español como L2.

Estas sugerencias invitan al docente a trabajar con la lengua bats'ik'op como L1 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y también el español como

L2. Considero que si el docente acepta esta invitación a trabajar con las lenguas, puede apoyar el logro de sus alumnos de mejores aprendizajes y alcanzar el nivel de bilingüismo y biliteracidad que la EIB requiere

CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA PERSPECTIVA PERTINENTE PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

La Educación Intercultural Bilingüe se plantea el fortalecimiento de los vínculos de los alumnos/as con sus referentes y el entorno cultural inmediato y sostiene, sobre la base de la autoestima y la autovaloración de lo aprendido en la familia y en la comunidad, la apropiación selectiva y crítica de conocimientos, saberes y prácticas de diversos contextos culturales, que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida. Desde esta perspectiva, la EIB consolida los vínculos de las personas con su cultura y lengua materna, a la vez que aporta al fortalecimiento de las diversas identidades en una sociedad pluricultural y en condiciones de generar nuevas dinámicas de relación social, basadas en la dignidad de poder reconocerse y ser reconocido y valorado en lo que cada uno es.

A partir de las respuestas obtenidas de los docentes de la escuela primaria bilingüe “Emiliano zapata Salazar” en la cabecera Aldama, Zona Altos de Chiapas, me doy cuenta que es necesario aclarar algunos conceptos teóricos sobre la EIB, El objetivo es que los educadores sepan y conozcan por qué es importante llevar a cabo una Educación Intercultural Bilingüe dentro del aula.

Para comenzar señalo algunos conceptos que conforma la EIB, ¿Qué es la educación intercultural bilingüe (EIB)?, Acerca de la interculturalidad, el tema el curriculum intercultural bilingüe, la pedagogía intercultural y finalmente abordo que es ser docente en educación intercultural bilingüe. Cada uno de estos apartados está conformado por subtemas, pero cada uno de ellos intenta aclarar de manera general, lo que vamos a entender por EIB.

1.1 ¿Qué es la educación intercultural bilingüe?

A principio de la década de los 80's, en América Latina se empieza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una EIB. Dicha propuesta educativa fue planteada como una educación que se establecía curricularmente en y desde la cultura de contexto de los alumnos, pero al mismo tiempo, abierta a la

incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluyendo la cultura universal Autores (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991).

Se formulaba también como una educación impartida en un idioma indígena originario y el español o castellano, lo que, debería favorecer, el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas: el materno y uno segundo, tanto en la oralidad como en la escritura (cf. Mosonyi y González, 1975; Mosonyi y Rengifo, 1986; Gigante, Lewin y Varese, 1986; Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991).

Desde esta nueva óptica, la problemática lingüística y pedagógica se ubicaba en un contexto político y cultural más amplio, que visualizaba la articulación entre sociedades y pueblos distintos que componen un mismo país desde una perspectiva de reconocimiento y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística y no la asimilación ni la integración que en el discurso político latinoamericano se constituyeron en verdaderos sinónimos.

Actualmente en México, la Educación Intercultural Bilingüe se concibe “como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”⁸. Esta idea supone que en el proceso pedagógico educativo estas dos formas de pensar, de actuar, comunicar, saber, conocer, aprender, expresar, están presentes como conocimientos que se trabaja en la escuela. Así lenguas y culturas son atendidas curricularmente. Los sujetos participantes de esta educación respetan y asumen la diversidad como una riqueza y no como un problema u obstáculo.

⁸ CGEIB-SEP (2008). El enfoque intercultural en educación “orientación para maestros de educación primaria. México.

En este sentido la Educación Intercultural Bilingüe admite por un lado, la valoración y validación institucional de las formas de aprender y los modos de participar en los procesos de la educación de los estudiantes en sus comunidades de pertenencia, diferentes en cada cultura; por otro, una práctica pedagógica que construye trayectos esenciales para el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de los alumnos y alumnas. Siguiendo a Paulo Freire (1993) “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”⁹.

Es decir, se afirma que la educación intercultural bilingüe recibe la denominación de intercultural porque en el proceso pedagógico se admite explícitamente la dimensión cultural educativa propia y modo de aprendizajes significativos social y culturalmente situados. Con este enfoque de la interculturalidad se pretende contribuir a la consolidación de una propuesta que tome en cuenta las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante.

Por otra parte, desde lo lingüístico supone un bilingüismo aditivo y un desarrollo equivalente en la lengua vernácula o indígena y en la hegemónica o español. Este bilingüismo apunta a una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. Parafraseando a Cummins (1983) lo bilingüe parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda. Desde lo cultural, por otro lado, se proyecta la interculturalidad como contraparte indisoluble de la dimensión idiomática.

A partir de entonces la educación bilingüe cambia su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, sin que eso suponga renunciar a la necesidad de un idioma común, a la vez que modifica su comprensión curricular basada en una sola cultura para asentarse en la

⁹ Paulo Freire y el Hipertexto. La pedagogía liberadora del brasileño. 3 *El ser humano como de venir*. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/jlgomez/estudios/freire.htm>

necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que, partiendo de los saberes, conocimientos, valores, lenguas y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo mestizo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal.

Así puedo señalar que todos los niños y niñas de México tienen derecho a contar con un educación con pertinencia lingüística, cognitiva y cultural. Ello sólo es posible cuando los principios de EIB llegan a las aulas y permiten que los alumnos y las alumnas afirmen su identidad, desarrollen su lengua en igualdad de condiciones que la lengua castellana y aprendan de los denominados conocimientos globales y de los conocimientos propios de las culturas indígenas. Esto generará un sentimiento de pertenencia cultural, que permitirá que las niñas y los niños que se benefician de la EIB se identifiquen con su cultura y se sumen a una propuesta nacional sin perder su identidad.

1.2 Acerca de la interculturalidad

En la actualidad es muy común hablar de la interculturalidad. Antes que nada tenemos que tener claro qué es la interculturalidad para poder entender por qué surge la educación intercultural bilingüe o por qué se debe de trabajar con este enfoque en contextos de diversidad cultural y lingüística como el de nuestro país.

Para Luis Enrique López y Wolfgang Küper (1999) la dimensión intercultural de la educación se refiere tanto a la relación curricular que se crea entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, como lo relativo a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida .

La interculturalidad “nace impulsada por movimientos indígenas encaminados a la lucha por la tierra y el territorio”¹⁰. Autores como López (2001) señalan que la Interculturalidad en la educación es:

...una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.¹¹

Por su parte, para Riess Carranza (2013) la interculturalidad apunta a un proceso significativo que demanda la construcción de relaciones iguales entre las diversas culturas que conforman el mosaico étnico de México. Se funda en el reconocimiento, fortalecimiento, valoración y desarrollo de las culturas.

“Va más allá de la simple interacción humana entre personas con culturas diferentes son intercambios multiculturales complejos, los cuales buscan desarrollar unas interrelaciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas diferentes”¹².

Por su parte, la CGEIB (2008) apunta tres espacios que conforman la interculturalidad y donde ésta es entendida como proyecto sociopolítico, es decir que implica por lo menos tres dimensiones para la educación a saber.

a) Espacio epistemológico o del conocer:

Reconocer la existencia de otros modos o formas de conocimiento y/o de saberes. La idea es aceptar que en el ámbito escolar es necesario registrar diversos y diferentes tipos de conocimientos, los cuales responden a la diversidad cultural. Cómo conocen, cómo aprenden y cómo se transmiten estos

¹⁰ SEP-CGEIB. Dietz Gunther, Mateos Cortés Laura Selene (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural de México “un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México.

¹¹ López Luis Enrique (2001) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima reunión del Comité regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. P 7. Disponible en: http://dcsh.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/La_cuestion_de_la_interculturalidad.PDF

¹² Riess Carranza Bibiana (2013). Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes. México. P, 22.

conocimientos y saberes implica otra lógica de conocer, transformar y vivir el mundo. Esta acción conlleva una visión novedosa sobre el pensamiento colectivo, pues ya no se construye a partir de una figura del mundo sino de la renovación que supone un pensamiento ético bajo la forma de sabiduría moral a partir del intercambio equitativo, o sea, de la interculturalidad.

Las explicaciones sobre estos saberes y conocimientos así como su enseñanza aprendizaje son distintas a las formas occidentales tradicionales que se manejan en la escuela. Esto ha resultado la mayoría de las veces en problema para los profesores, quienes consideran solo como valiosos a los conocimientos occidentales dejando de lado la posibilidad de abordar los conocimientos y saberes de los niños indígenas, como es el caso de los tsotsiles.

La educación intercultural bilingüe en este sentido, debe responder a esta diversidad incorporando estas lógicas del **saber, conocer y hacer**. Así se manejarían dos tipos de epistemología, la occidental y la indígena saberes y conocimientos, ambas con el mismo valor epistemológico.

Significa confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nuevas síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras [culturas como el tsotsil entre otras], de manera en que se establezca una dinámica de dialogo permanente. En síntesis, “se trata de rebasar los modelos educativos que giran casi exclusivamente en torno de la tradición cultural de occidente para incorporar otros conocimientos y su forma de producirlos, valores, formas de organización, etcétera, de otras culturas, en particular de los pueblos originarios de México (CGEIB, 2008, p. 26).

b) El espacio lingüístico de la comunicación en la interculturalidad

En el ámbito escolar de la educación intercultural bilingüe se encuentran presentes dos lenguas: español y lenguas indígenas de México. Esta afirmación parece ideal, sin embargo, en la realidad nos encontramos con que la comunicación en la gran mayoría de los casos se da de manera monolingüe.

Este monolingüismo está representado por el español. En tanto las lenguas indígenas desaparecen del espacio lingüístico de la comunicación escolar.

La propuesta sobre la cuestión de las lenguas indígenas y el español en el proyecto de educación intercultural bilingüe apuesta a manejar éstas como medio de comunicación y como objeto de conocimiento y/o reflexión. Esta propuesta:

.....se inscribe en un modelo de bilingüismo equilibrado tratando de aprovechar la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y auditivamente, las competencias socio-comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, en relación con todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (CGEIB, 2008, p. 27).

En este sentido alcanzar como objetivo un bilingüismo equilibrado, supone desaparecer de manera paulatina el conflicto social que implica las situación de diglosia conflictiva que viven las lenguas indígenas frente al español, “.....es decir, superar la subordinación social funcional y el uso restringido al que han sido relegados”¹³, particularmente en el ámbito educativo, ya que las lenguas indígenas, han sido calificadas como lenguas minoritarias y con menor prestigio socio-comunicativo.

Por otra parte la EIB se propone como idea principal “incentivar y refuncionalizar el uso y la enseñanza”¹⁴ tanto de la lengua materna como objeto de conocimiento y como medio de comunicación, en cada una de las actividades de todos los grados del proceso educativo. En este sentido, el espacio lingüístico de la comunicación en el ámbito escolar supone alcanzar el objetivo de lograr un lugar académico para las lenguas indígenas.

Es decir, se reafirma la idea de que la EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo equilibrado (tsotsil-español), en el que se deben alcanzar competencias comunicativas y lingüísticas tanto en la lengua indígena como en español, en este caso, tsotsil-español. Esto dejaría atrás el conflicto que

¹³ CGEIB (2008), p, 27.

¹⁴Ídem. p, 27.

representa para los educadores el monolingüismo o bilingüismo de los niños en su salón de clase, ya que supondría que éstos conocen y toman en cuenta para este programa las necesidades educativas de los educandos. Además de que el maestro debe tener la condición de ser bilingüe en la lengua que manejan los niños y en español.

Por tanto en la dimensión espacio lingüístico de la comunicación, la EIB pretende que en este país las lenguas indígenas se manejen pedagógica y comunicativamente igual que el español y que adquieran la misma validez que otros idiomas del mundo.

c) Por último el espacio de lo ético o del elegir

En esta dimensión, para la EIB se considera la necesidad del conocer y dialogar con el otro. Esta idea implica interactuar aceptando la diversidad y la interrelación y enriquecimiento mutuo entre las culturas y los sujetos que las portan: esto “implica el desarrollo de capacidades que faciliten este ejercicio cognitivo”¹⁵.

Esto obliga a reflexionar sobre cómo actuar “para vivir en una sociedad dónde los hombres y las mujeres de diferentes culturas se enriquezcan mediante un diálogo intercultural respetuoso, a partir de sus propias identidades”¹⁶. Esta posibilidad únicamente se puede abordar a través de una educación inclusiva e incluyente. “Siempre teniendo en cuenta el contexto específico donde se lleva a cabo el trabajo educativo, pues es necesario pensar en una educación **en, con y para el contexto, así como en la lengua y para la diversidad**”¹⁷, en este sentido “educar consiste en la formación de personas que sean capaces de leer e interpretar la realidad, a la vez ayudarlos a asumir responsabilidades respecto de esa realidad y frente a los demás”¹⁸.

¹⁵ CGEIB (2008). p, 26.

¹⁶ Ídem. p, 26.

¹⁷ Ídem. p, 13.

¹⁸ Ídem. p, 26.

En conjunto, estos tres elementos lenguas, conocimientos y diálogo, integran la noción de interculturalidad que se asume en este trabajo.

1.3. Acerca del curriculum intercultural bilingüe

Un curriculum educativo es un conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje): ¿qué y cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

El curriculum permite planificar las actividades educativas de forma general, ya que lo específico viene determinado por los planes y programas de estudio. El currículo debe permitir la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos.

De acuerdo con el enfoque intercultural para la educación para o con la población indígena, en el currículo deben integrarse los conocimientos propios de la comunidad y los de los otros (occidental). La meta de esta educación intercultural bilingüe es que los alumnos conozcan otras realidades, otras formas de pensar de hacer y conocer, logrando así una comunicación intercultural.

En general, los currículos de EIB buscan que las niñas y los niños de los Pueblos Indígenas dominen las competencias, habilidades o destrezas, sugeridas por los currículos nacionales, incorporando en estos procesos las variables: (a) lenguas, (b) conocimientos, (c) metodologías y (d) culturas propias; implica esto un aporte a la forma de ver, comprender y cuidar la diversidad desde la perspectiva de los Pueblos Indígenas.

Desde esta perspectiva, surgen algunas preguntas que nos debemos contestar para entonces realmente hablar de una educación intercultural bilingüe, estas son:

¿Qué enseñar y quiénes pueden participan de este proceso educativo?

Además de los contenidos formales del sistema educativo nacional, los currículos de EIB incorporan los saberes y conocimientos del Pueblo Indígena donde se va a implementar el currículo. Asumen, igualmente, el respeto a la diversidad cultural y lingüística de otros Pueblos o Nacionalidades. Se reconoce a la producción de conocimientos como un hecho de construcción social y cultural, que responde a las características y necesidades de cada cultura y territorio donde se genera. Los actores educativos también se diversifican, se consideran como poseedores del conocimiento a las personas miembros de los propios pueblos originarios. Estos sujetos comparten con el docente la responsabilidad del aprendizaje y del crecimiento personal de los niños y las niñas desde su entorno familiar y comunitario.

¿Cómo enseñar, es decir, cómo debemos actuar, que recursos debemos utilizar, para lograr alcanzar los conocimientos?

Las y los docentes en la EIB deben promover procesos de aprendizaje que desarrollen las capacidades de escuchar, mirar y hacer, recuperando así los sistemas abstractos y los valores propios de los conocimientos de cada Pueblo Indígena. De esta forma, las metodologías de trabajo deben propiciar la construcción de aprendizajes (observación, práctica, oralidad y escritura) con procesos flexibles que permitan al personal docente adaptar su práctica pedagógica a las necesidades específicas de sus educandos. A través del comportamiento y la oralidad se transmiten los sistemas de valores propios de cada cultura. A través de la escritura, el proceso busca sistematizar los conocimientos particulares recogidos en mallas curriculares y materiales textuales: guías para docentes, libros escolares de consulta en las lenguas originarias y en la lengua de diálogo intercultural. La educación intercultural bilingüe promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación. Desde esta posición se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

Otro elemento fundamental a considerar en el curriculum de la EIB, sin duda alguna lo constituye el papel que juegan las lenguas, en este sentido comento lo siguiente:

La dimensión lingüística de los currículos de EIB significa reconocer a las lenguas indígenas con igual prestigio que la lengua de uso oficial, ampliando el espectro de uso de estas al espacio público, específicamente, en la política pública de educación. La utilización de la lengua en los currículos y en las prácticas de aula permite la instrumentalización de procesos de abstracción, transmisión y recreación de los conocimientos propios. Pero no solo el uso de las lenguas es garantía de pertinencia cultural, los currículos en EIB incorporan los sistemas de conocimiento, complejos y completos, de los Pueblos Indígenas, desde el sistema de aprendizaje comunitario hasta los procesos de evaluación continua, pasando por considerar la geografía comunitaria como un espacio educativo y a las personas mayores de la comunidad como actores educativos del sistema.

Finalmente quiero abordar lo que concierne al sujeto que guía directamente el proceso educativo institucionalizado, al respecto expongo lo siguiente.

La formación docente debe potenciar con materiales adecuados las capacidades bilingües de las profesoras y los profesores para implementar los principios de los currículos y, a la vez, debería contar con su propio currículo de formación docente. La elaboración de materiales debe hacerse desde y para la aplicación de los principios curriculares en el aula, procurando que los docentes sean los creadores y protagonistas de la construcción y validación de los mismos. En los servicios de educación intercultural bilingüe se propiciará que la formación de los docentes, directivos, y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.

1.4 La pedagogía intercultural

Ahora siguiendo la lógica sobre la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe, podemos hablar de una pedagogía intercultural. Desde una pedagogía intercultural se “analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales del individuo y como focos de la reflexión y la indagación pedagógicas”¹⁹. La pedagogía intercultural “se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo”²⁰.

En este sentido, la educación intercultural bilingüe no debería considerarse solo para los pueblos indígenas, ya que todos los humanos indígenas o no indígenas estamos viviendo de una manera en la que se comparte, intercambian y se viven diferentes experiencias, con otras personas que hablan otras lenguas y pertenecen a culturas distintas; por ejemplo utilizamos palabras que ya están integradas como parte del vocabulario del español, como halloween (día de muerto), y entre muchas personas de México, ya se dice que vamos a festejar halloween. De la misma manera pasa con los pueblos indígenas y no indígenas.

La pedagogía Intercultural también toma en cuenta al profesor y a los educadores en general. Estos tienen que estar involucrados no sólo en las prácticas educativas sino que también en y con las prácticas culturales y socio lingüísticas de la comunidad.

Esto de alguna forma aseguraría un reconocimiento cultural de dos vías, la cultura del niño y la cultura del otro. Lo que propiciará un conocimiento incluyente. Para que podamos construir un nuevo saber.

Hasta ahora ya he hablado de varios conceptos que tienen que ver con la situación sociocultural y lingüística, y la valoración y validación institucional de

¹⁹ Aguado Odina Teresa (2003). Pedagogía Intercultural. McGRAW-HILL. Madrid. P, 62.

²⁰ Ídem. P, 62.

las formas de aprender y por otro lado sobre pedagogía intercultural, ahora también es importante señalar que pasa con los docentes.

1.5 Ser docente en educación intercultural bilingüe.

Uno de los actores fundamentales en la IEB sin duda alguna es el profesor. En los siguientes párrafos expongo algunas consideraciones respecto a su papel. El ser docente bilingüe es muy difícil, ya que su tarea fundamental es trabajar en y con dos lenguas diferentes, es decir, debe ser un educador bilingüe, pero también bicultural porque al mismo tiempo debe participar de la otra cultura, para poder establecer y propiciar un diálogo intercultural bilingüe. En el contexto indígena mexicano, resulta un poco difícil encontrar a un profesor que realmente trabaje en forma bilingüe.

“El papel del maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela, sino que quiere decir que además deberá ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, fundamentalmente en los procesos que conciernen a la relación con el resto de la sociedad” (Serrano, 1998, p. 99).

Es decir, con la otra lengua y la otra cultura. En este sentido, la tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y lugar concreto en el que se interrelacionan con procesos culturales, económicos y políticos más amplios que contextualizan su trabajo y que, a la vez, lo influyen.

En consonancia con estas consideraciones, la CGEIB (2008) afirma que el oficio del maestro también guarda una vinculación estrecha con todos los aspectos de la vida humana que conforman la marcha de las sociedades. Es decir, se reafirma la idea de que la educación es un proceso social y no únicamente pedagógico.

Serrano también afirma idealmente que “deberían ser seleccionados por los suyos y pertenecer a la misma etnia de sus alumnos”²¹, esto aseguraría que manejan y viven en la cultura del grupo. Esta condición parece un tanto contradictoria con la realidad del contexto mexicano de los docentes, ya que como lo vemos en las diversas situaciones escolares y comunitarias indígenas, no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ello. De lo contrario, no se podrá ser agente crítico. En este sentido, la formación que recibe afronta el reto de convertirlo en un observador permanente y atento de su propia cotidianidad y la de los suyos, en contraposición a la creencia de que uno no necesita estudiar su cotidianidad porque ya la conoce.

Podemos también tener el otro extremo en el que el docente no habla ni pertenece a la cultura de los alumnos, en estos casos el maestro no podrá aprender de él ni identificar los elementos que pueden ser apropiados y útiles, ni cumplir una función específica en cuanto a los procesos de reflexión y apropiación lingüístico-cultural. En este sentido, el maestro de EIB no podrá ser un ejemplo, ni podrá tomar el papel de sujeto activo y mucho menos asumir una conciencia crítica en relación a las lenguas y culturas y sus relaciones. No podrá guiar una educación intercultural bilingüe. A menos que busque alternativas para solucionar este conflicto, por ejemplo buscar el apoyo de los padres de familia y la comunidad durante el proceso de enseñanza.

Por otra parte quiero señalar que ser docente no sólo implica trabajar en la comunidad y con los niños, también tiene que estar actualizándose en su profesión. Serrano también señala que el docente bilingüe deberá tener una posición favorable y asumirse con una identidad firme, para alcanzar una buena enseñanza y así impulsar aprendizajes exitosos. Así como también la motivación es muy importante ya que es un elemento que profundiza en la participación de las niñas y los niños. Para poder lograr su objetivo es

²¹Javier Serrano Ruiz (1998). Revista Iberoamericana de Educación Número 17 Mayo- Agosto. Monográfico. Educación, Lenguas, Culturas: *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. p. 94.

necesario que además también conozca la cultura de los niños y las prácticas educativas que ellos manejan.

En el caso de los docentes bilingües mexicanos tienen que conocer y entender los documentos oficiales que explican a qué se refiere la Educación Intercultural Bilingüe en y para el contexto específico. Entender qué quiere decir cuando se habla de integrar los conocimientos comunitarios al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Comprender que todos los contenidos están presentes en la comunidad. Que ésta tiene sus elementos culturales que pueden servir para la enseñanza de los saberes y conocimientos, por ejemplo, la cosmovisión, la lengua propia del grupo, en este caso tsotsil, pero sin dejar de lado el español, el pensamiento matemático y las diversas expresiones artísticas, entre otros. Todo esto es como las asignaturas que ofrece la SEP, sólo que en las comunidades indígenas se conocen en otra forma.

Por otro lado es necesario que los docentes tomen en cuenta lo que proponen los planes de estudio para la educación básica, en este caso el referente a parámetros curriculares (2011), es decir, el atributo bilingüe de la materia posibilita la comparación y reflexión sobre las diferencias existentes entre las prácticas sociales del lenguaje que son propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a las prácticas comunicativas del español. Por esa misma razón los docentes deben de hablar la lengua de los niños o que realmente se comprometan a hablarla y trabajarlas como objeto de conocimiento y utilizarla como medio de instrucción y comunicación.

Finalmente en este punto quiero recalcar que en el caso de la comunidad de Cabecera Aldama, no es la enseñanza de lengua tsotsil, en el sentido de que a los niños se les enseñe a hablarla, sino que se le asuma como objeto de conocimiento e instrucción igual que el español, ya que en la actualidad los niños si saben hablarla, pero no saben leerla y escribirla. Este manejo de habilidades lingüísticas, podrían ayudarla a conservarla, difundirla y desarrollarla en los diversos campos de conocimiento.

Para terminar este apartado me gustaría señalar que el papel del ser maestro es considerarlo, pero que también el mismo se considere, como “un abridor de mundo, desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en la que trabaja”²². Esto quiere decir, ser un docente bilingüe que trabaja en y por la EIB.

Hasta aquí considero que he presentado los elementos básicos que el profesionalista que trabaja en educación intercultural bilingüe debe manejar y entender. Fundamentalmente el que labora como docente frente a grupo, ya que particularmente él, debe poner en práctica una verdadera educación intercultural bilingüe que respete, valore y reconozca las lenguas y culturas de sus alumnos, durante el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

²²Serrano (1998), p. 100.

CAPITULO II. ELEMENTOS TEÓRICOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

En este capítulo presento algunos de los elementos que el docente que labora en el subsistema de educación intercultural bilingüe debe manejar como parte de su labor educativa. A través de su presentación intento mostrar por qué es importante conocer y manejar los conceptos, para entender por qué es necesario trabajar la educación intercultural bilingüe. Es imprescindible que el docente asuma que se deben de entender primero los conceptos, para después implementarlos durante el proceso educativo.

En este apartado se presentan los conceptos importantes para el proceso educativo y escolar. Su presentación toma en cuenta lo que se considera desde la lingüística y la ciencia de la comunicación, la sociolingüística, entre otras disciplinas, quienes trabajan y definen estos elementos. . Se revisan autores como Junyent, Carme, (1999), Gleich, Utta von. (2003), López (1988), Richards y Platt (1997), Radford, Atkinson, et.al (2000), Sapir (), Benveniste () Hymes (), Hocket (1979)

El educador bilingüe deberá transformar estas conceptualizaciones, para utilizarlas en su práctica cotidiana en dos sentidos, como medio de comunicación, pero al mismo tiempo como objeto de conocimiento.

2.1 Lenguaje, lengua y habla

“El lenguaje es el medio a través del cual las personas comunican y expresan significados”²³. Esta capacidad la poseen única y exclusivamente los seres humanos. Los individuos desarrollamos el lenguaje gracias a que vivimos en sociedad, aun aquellas personas que no pueden hablar son capaces de comunicar y darse a entender por medio de gestos, señas y movimientos de la cara o el cuerpo, todo esto forma parte de lo que se llama lenguaje.

²³ López Luis Enrique (1988). Universidad Nacional del Altiplano, Perú. *Lengua*. Santiago de Chile. P, 11.

En el mundo entero existen muchos tipos de lenguaje, algunos de estos son: las señales con banderas, los “trazos y dibujos que se hacen en los tejidos y en la cerámica”²⁴, las “señales luminosas utilizando linternas”²⁵, el lenguaje de “señas que es utilizado por las personas que son mudas, el braile que es utilizado por los ciegos, la música, la clave morse”²⁶, entre otros tipos y formas que se utilizan por el ser humano para transmitir mensajes. Todos éstos se consideran lenguajes, ya que se rigen por todo un conjunto de reglas y procedimientos específicos para cada uno de ellos. Cada uno de estos posee sus propios símbolos y quienes lo utilizan lo hacen siguiendo las reglas que los rigen y que les permiten transmitir mensajes y que estos sean entendidos por otros sujetos que también lo manejan y lo utilizan para establecer la comunicación.

En este conjunto que forma el lenguaje, se encuentra la **lengua**, ésta constituye un tipo particular de lenguaje, ya que es el más completo, el más creativo y además es el que poseen absolutamente todos los seres humanos sin distinción de raza o lugar de origen del sujeto que la maneje, por ello, la lengua es considerada como universal, ya que trasciende fronteras.

El lenguaje y la lengua en particular es un componente del desarrollo cognitivo, afectivo, social y valórico. Es a través de ésta que nosotros aprendemos a ser participantes del mundo social al cual pertenecemos. Cuando escuchamos por primera vez la voz de la persona o personas que se encargan de nosotros, comenzamos a desarrollar vivencias alrededor de esta experiencia, vivencias que nos acompañarán a través de la vida. De igual manera, aprendemos a valorar, a decidir qué es bonito, feo, deseable, prohibido, rechazable, etc. A través de ella conocemos el mundo: a quién se le llama mamá, a quién papá, hermano, qué significa la palabra casa, hogar, tierra.

Con la lengua los sujetos expresan sus pensamientos, sentimientos sus ideas. Permite crear y transmitir significados a través de un sistema de sonidos vocales. Contiene un conjunto de reglas compartidas por los miembros de una comunidad de hablantes, la cual determina su organización y funcionamiento

²⁴ López (1988), P. 11.

²⁵ ídem, p.12

²⁶ ídem, p. 12

comunicativo y social. Por ello se dice que la lengua es social y sólo existe al interior de una sociedad o comunidad de hablantes.

Complementando estas consideraciones sobre la lengua, debo decir que ésta se encuentra formada por signos y se integran de dos partes, las cuales están relacionadas entre sí y no se pueden separar. Los signos los producimos los seres humanos cuando nos comunicamos oralmente. Incluso podemos llamar a estos signos **palabras**. Así cuando los miembros de una comunidad establecen un diálogo o conversación, están utilizando signos o palabras de una lengua para comunicarse. A ese modo de utilizar una lengua en la práctica de comunicar algo a alguien se le llama **habla**. Y como cada hablante tiene su forma específica y particular de hablar, entonces se dice que el habla es individual. Y que por lo tanto, el habla es lengua pero en uso concreto.

Estos tres elementos se deben entender y aplicar correctamente cuando se trabaja en un currículum de educación bilingüe.

2.2 Las variantes dialectales de una lengua

En el apartado anterior se trató lo que se entiende por lenguaje, qué es una lengua y qué el habla; en este veremos cómo las lenguas del mundo presentan diferencias cuando se hablan, entenderemos por qué aun reconociendo que hablamos una misma lengua, a veces no nos entendemos.

Al interior de una lengua podemos identificar diversas maneras de hablarlas, a estas se les llama variantes dialectales. Algunas variantes dialectales pueden ser muy diferentes entre sí, otras en cambio no varían mucho una y otra. Cuando sucede lo primero se dice que son ininteligibles, es decir; los hablantes de una y otra no se entienden cuando pretenden conversar; si ocurre lo segundo entonces se considera que estas son inteligibles, es decir; los hablantes se entienden cuando conversan.

Es necesario señalar que no existe alguna lengua que no tenga variantes dialectales. El número de variantes de cada lengua es distinto, algunas tienen

más y otras menos; sin embargo, esto no significa que una lengua sea calificada socialmente como mejor una de otra.

Veamos ahora un ejemplo en las variantes de lengua tsotsil para entender mejor lo que quiero decir.

En la variante del tsotsil de Aldama para decir “vente vamos a hacer tortillas” se dice “**lame lich’omajkutik**” mientras que en la variante de Chamula se dice “**lame jpak’antik vaj**”. Si comparamos los dos ejemplos nos damos cuenta que únicamente comparten la palabra “**lame**” que significa “**vente**” el resto del enunciado es distinto, sin embargo, ambos enunciados significan lo mismo y los hablantes de tsotsil de Aldama y Chamula se entienden. Estas dos variantes dialectales son inteligibles, es decir que si se entienden.

Los hablantes de tsotsil podemos reconocer cuando un hablante de esta lengua, habla tal o cual variante y también sabemos qué variantes entendemos mejor y cuáles nos cuesta mucho trabajo, es decir no entendemos nada o casi nada. Puedo afirmar, por ejemplo, que los de Aldama no se entienden con los de Zinacantán, por tanto, estas dos variantes son ininteligibles.

El conjunto total de las variantes dialectales son los que conforman una lengua, en este caso, consideramos siete variantes dialectales del tsotsil, estas son: **Tsotsil del este alto** que se habla en los municipios de Huixtán y las Margaritas (Nuevo Huixtán), **tsotsil de noroeste** que se encuentra en cinco municipios, *Aldama*, Chalchihuitan, Chenalhó, Mitontic y Pantelhó. **Tsotsil del norte bajo** se ubica en tres municipios, Acala, Totolapa y Venustiano Carranza. **Tsotsil del centro** que abarca tres municipios Chamula, Las Margaritas (Nuevo San Juan Chamula) y Teopisca. **Tsotsil del este bajo** se encuentra en cuatro municipios, Berriozábal, Ixtapa, San Lucas y Zinacantán, **Tsotsil del norte alto** que se habla en catorce municipio, Atamán, Bochil, El Bosque, Huitipan, Ixhuatán, Jitotol, Larraínzar, Ocozocoautla de Espinoza, Pueblo Nuevo de Solistahuacán, Sabanilla, San Andrés Duraznal, Santiago Pinar, Simojovel y Soyaló. Y por último **Tsotsil de los altos** que se ubica en el municipio de San Cristóbal de las Casas. La cual Aldama toma la variante de Chenalhó que se encuentra tsotsil de noroeste. Tsotsil pertenece a la familia mayense.

Dentro “de la familia maya, en la cual se encuentra el bats’ik’op, se reúnen otras 19 lenguas o agrupaciones lingüísticas, como los denomina el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), éstas son: huasteco, maya, lacandón, ch’ol, chontal de Tabasco, tseltal, Q’anjob’al, Akateko, Jakalteko, qato’k, Chuj, tojolabal, Q’eqchí, K’iche, Kaqchikel, Teko, Mam, Awakateko, Ixil”²⁷. Todas ellas, junto con el tsotsil son lenguas emparentadas.

Aldama comparte la misma variante con los municipios de Chalchihuitan, Chenalhó, Mitontic y Pantelhó que son variantes tsotsil del noroeste, pero la variante tsotsil del centro que se encuentra en el municipio de Chamula es otra, sin embargo es entendible. Hay variantes que se diferencian un poco más unas de otras. Por esa razón el docente debe de conocer sobre la cuestión de la lengua para que en cualquier momento pueda enfrentarse, ya que la lengua no es un obstáculo para enseñar y desarrollarla en los niños.

2.3 ¿Cuál es la lengua materna de una persona?

Sin intentar entrar en una polémica sobre este tema, considero que la lengua materna, es la que el niño adquiere durante sus primeros años de vida en el hogar, es la que escucha durante su proceso de socialización temprana, es la lengua en la que le habla su madre, la familia o las personas que se encargan de su crianza. Ésta es la lengua de comunicación en el seno de la familia y es la que le permite al niño su proceso de integración a la comunidad, asimismo es la que le permite al niño sentirse más cómodo al hablar.

Por sus características, la lengua materna cumple, entre otras las funciones siguientes, educativa, afectiva y social; mediante ésta, las niñas y los niños codifican su entorno, nombran las cosas, aprehenden del mundo que les rodea, conocen la visión que su cultura tiene del mundo, se comunican con sus pares y mayores, aparte de integrarse a su cultura y comunidad. Algunos autores utilizan el nombre de lengua nativa para referirse a la lengua materna. También

²⁷ INALI (2010). Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. P, 12.

es muy común encontrar el término de L1 o primera lengua en los diversos libros sobre el tema.

Sin embargo, en comunidades en las que coexisten más de una lengua en contextos de desigualdad lingüística puede darse el caso que los niños dejan de utilizar su lengua materna o de socialización como su lengua de comunicación primaria y utilicen otra, habitualmente la de mayor prestigio social. Esto generalmente ocurre por influencia de la escuela, medios de comunicación y, entre otros espacios, ya que en ésta, el idioma que se utiliza prioritariamente durante el proceso educativo es la lengua de prestigio.

Aquí quiero aclarar que estoy utilizando el concepto de lengua materna, a través de varios criterios, entre otros los siguientes: la lengua que adquieren los niños y niñas desde el momento de su nacimiento, es decir, la lengua en la que sus familiares inmediatos se comunican con él o ella. Es con la cual se identifica el hablante de manera primordial, asimismo puede que los otros lo identifiquen como hablante nativo de esta lengua, esto nos habla de una identificación interna/externa. Por otro lado hay autores que utilizan la definición de lengua materna como términos de competencia, es decir, por tener un mejor dominio de ella y que se conoce mejor.

Asimismo considero que un sujeto no puede cambiar su lengua materna, tal vez pueda dejar de utilizarla para comunicarse; probablemente pueda sólo entenderla y ya no sepa cómo decir las cosas, pero mi posición es que ésta no dejará de ser la lengua materna de una persona. Estos son muchos de los casos que ocurren, por ejemplo por la situación de la migración de los tsotsiles. Así sí aprende a hablar y desarrolla otra lengua distinta para comunicarse de manera generalizada, entonces esta será la lengua de comunicación dominante, pero no podrá ser la lengua materna de esta persona.

Así en el caso de la comunidad de Cabecera Aldama, la lengua materna o L1 es el bats'ik'op.

2.4 ¿Qué es una segunda lengua?

La segunda lengua es la que se aprende después de la L1. Por ejemplo en el pueblo de Cabecera Aldama, la segunda lengua es el español y la primera lengua o lengua materna es el tsotsil o bats'ik'op. Así podemos encontrar otros ejemplos de las otras lenguas, hasta incluso podemos ver aquí en México que la L1 es el español, pero la L2 podemos tomar el inglés como lengua extranjera, que actualmente cada vez está dando mayor prestigio como enseñanza-aprendizaje en las escuelas de diferentes niveles escolares como enseñanza de L2 extranjera.

Para entender que es una segunda lengua: Deprez (1994) “define tres tipos de lenguas, como lo siguiente”²⁸.

1. Las lenguas internacionales son grandes lenguas de comunicación que tienen ciertos prestigios.
2. Las lenguas nacionales son lenguas de un tamaño y de una divulgación más restringida, como el danés y el húngaro.
3. Las lenguas regionales son pequeñas lenguas con un territorio muy delimitado. Es el caso del gallego y del vasco.

2.5 ¿Qué es el bilingüismo?

El bilingüismo es el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta.

Debemos entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.

²⁸ UNAM. ABRIL (2009-2013). Diagnóstico y programa del Trabajo Mtra. ALIN SIGNORET DORCASBERO. Disponible en: <http://cele.unam.mx/Ligas/PROGRAMA.PDF> .P,2.

Tanto el bilingüismo como el multilingüismo forman parte de las experiencias habituales de las personas del mundo.

a) Bilingüismo individual

Cuando hablamos de cambio de código o elección de una lengua, de hecho, quien hace esas operaciones es un individuo concreto, un individuo bilingüe. En lo que sigue, se hablará del bilingüismo, ya no desde la sociedad, sino desde el individuo.

Existen distintas propuestas para definir al bilingüe. Para MacNamara (1969), considera que una persona puede ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, leer, escribir) de la segunda lengua. Para Ruiz Bikandi (2000), "bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua"²⁹. Según Mackey, "el bilingüismo se refiere al uso alternante de dos o más lenguas por parte del mismo individuo"³⁰.

Aquí cabe hacer unas reflexiones.

Por experiencia o por sentido común, sabemos que las personas que son bilingües lo son porque tienen necesidades comunicativas no solo en su lengua materna, sino también en una segunda lengua. De hecho no son las mismas necesidades comunicativas las que tendrán en cada lengua y, por ello, el bilingüe no es la suma de dos monolingües. Un bilingüe real no es homogéneamente competente, sino "heterogéneamente competente", Así, debemos flexibilizar la idea de que se debe tener en una segunda lengua la misma competencia que tiene un hablante nativo de esa lengua.

²⁹ Red Interamericana de Formación RIF- Formadores en Educación indígena (2009). Curso de actualización procesos comunicativos en contexto multiculturales, lengua materna y segunda lengua. P, 1.

³⁰ Ídem. P, 1.

b) El bilingüismo social

El bilingüismo social se produce en aquellas sociedades o comunidades en las que se hablan dos lenguas (cuando estamos ante más de dos lenguas, hablamos de sociedades multilingües). Dado un espacio social y dos lenguas, lengua A y lengua B, teóricamente son posibles distintos tipos de sociedad bilingüe³¹:

- 1) Podemos pensar, por ejemplo, en un pueblo tsotsil en la que haya hablantes solo de lengua tsotsil y hablantes solo de español; es decir, en la que los hablantes sean monolingües.
- 2) En el otro caso, podemos encontrar un pueblo tsotsil, en la que existe la lengua tsotsil y el español, y que todos los hablantes manejan las dos lenguas.
- 3) Hasta a lo mejor también podemos encontrar un pueblo tsotsil, en las que hay hablantes que solo hablan tsotsil, y hay hablantes que hablan la lengua tsotsil y del español; es decir; es un pueblo bilingüe en las que hay un grupo monolingüe en tsotsil y un grupo bilingüe tsotsil-español.

De acuerdo con el resultado que arrojó mi investigación de campo acerca de la situación lingüística del pueblo tsotsil de Cabecera Aldama puedo afirmar que: Cabecera Aldama es bilingüe que corresponde al tipo tres de la numeración anterior ya que hay un grupo monolingüe en tsotsil, en este caso son las personas adultas y de la tercera edad, hombres y mujeres; un segundo grupo que es bilingüe y se encuentra integrado por los jóvenes, generalmente conformado por varones en mayor cantidad y un número menor de mujeres.

Tengo que precisar que no obstante esta situación de bilingüismo la primera lengua de este pueblo, sigue siendo el tsotsil y también sigue siendo la lengua de comunicación por excelencia.

³¹ Formadores en educación indígena (2009), P. 3.

c) Soy bilingüe tsotsil-español

Cotidianamente escuchamos que a una persona se le considera bilingüe cuando “sabe” dos lenguas. Pero más aún, se asegura que para reconocerla como bilingüe, dicha persona debe además de hablar y comprender dos lenguas, también debe saber leer y escribir en ellas. Es decir, debe manejar necesariamente cuatro competencias comunicativas (hablar, comprender, leer y escribir). Esta es la idea que tradicionalmente se maneja. Pasemos a aclarar algunos mitos sobre este concepto del ser bilingüe.

Podemos decir que la competencia comunicativa básica son: hablar y comprender; éstas son las que le permiten a los seres humanos comunicarse de manera efectiva. Así si una persona maneja estas dos competencias en dos lenguas distintas, entonces se le debe considerar como bilingüe. Podemos decir que un tsotsil que habla y entiende bats'ik'op y español, aun y cuando lo haga mejor en una lengua que en otra, de todas formas deberá ser considerado bilingüe. No importa si habla mejor el bats'ik'op que el español o a la inversa; o si entiende poco el bats'ik'op y mucho el español.

Por otra parte, también tenemos otras dos competencias comunicativas, estas son escribir y leer. Ambas se podrían reconocer como secundarias, en el sentido de que no son necesarias para establecer la comunicación lingüística. Sin embargo, para el ámbito académico educativo, saber leer y escribir es una necesidad de primer orden. Así que específicamente para este contexto, deberán tomarse mucho en cuenta cuando se hable de bilingüismo.

Algunos autores afirman que una persona bilingüe es aquella que conoce y usa dos lenguas, añaden que son personas que manejan las cuatro habilidades. Yo cuestionaría esta afirmación tan tajante, ya que por ejemplo en el contexto de las comunidades bats'ik'op, algunas personas son bilingües, aun sin saber leer y escribir en dos lenguas, sino sólo en una, en estos casos, generalmente es en español.

Por último quiero enfatizar que es necesario que los niños participen en los procesos sociales que involucra el bilingüismo para fortalecer su identidad social e individual, así como para entender la presencia y papel del español en sus comunidades y en sus vidas. Este bilingüismo deberá alcanzarse plenamente en y desde la escuela.

2.6 El multilingüismo

Por multilingüismo se entiende no solamente la mera presencia de una multiplicidad de idiomas en una entidad política determinada, sino la coexistencia reconocida y regulada de esas lenguas.

En el territorio mexicano siempre se ha hablado un gran número de idiomas indígenas; sin embargo eso no lo ha hecho una nación multilingüe. Es sólo a partir del reconocimiento constitucional de 1992, que puede hablarse del inicio de la construcción del multilingüismo en México³².

2.7 La diglosia

El concepto de diglosia entendemos de diferentes maneras, para mí el concepto de diglosia hace referencia a la coexistencia de dos lenguas o variedades lingüísticas en una misma comunidad, y en la que cada una de ellas se cumple objetivos comunicativos y funciones sociales diferentes. Por lo general es considerada variedad alta o variedad que se utiliza en medios gubernamentales, medios de comunicación, enseñanza y oficios religiosos. La otra es normalmente una variedad sin prestigio dominada variedad baja y sin ningún prestigio social, que se utiliza en la familia, con los amistades, etc.

En el caso de México, la relación de las lenguas indígenas nacionales y el español, se encuentra precisamente en una situación de diglosia a la que podemos llamar conflictiva. Veamos que se entiende por esto.

En nuestros territorios, podemos ver claramente cuáles son los usos de las lenguas indígenas y cuáles los del castellano. Nos damos cuenta de que saber castellano es símbolo del poder, que saber una lengua indígena no es motivo

³² DGEI. Nuestras lenguas (2004). P, 8.

de orgullo, sino de vergüenza. Somos testigo de discriminación que sufren quienes no saben castellano y son indígenas y de cómo el hecho de saber una lengua originaria no es considerado un valor agregado en la sociedad mestiza. Por esa razón, las lenguas indígenas han ido perdiendo espacios comunicativos así como las funciones que anteriormente les correspondían por razón natural. Inclusive, en muchas poblaciones han dejado de ser lenguas maternas.

El español y las lenguas indígenas tienen usos distintos y excluyentes incluso entre los hablantes de las segundas: el español ocupa las funciones públicas e institucionales, en tanto que las lenguas indígenas ocupan las funciones comunicativas propias de las variantes bajas no estandarizadas. Generalmente son utilizadas en las conversaciones familiares, por tanto corresponden a un uso doméstico, local y coloquial.

Este uso diferencial de dos variantes lingüísticas, una para situaciones formales o “bajas”, es lo que se conoce como diglosia, cuando las variantes en cuestión corresponden a dos lenguas distintas, se dice que se trata de una situación de diglosia con bilingüismo. Por tanto, las lenguas indomexicanas se encontrarían en una situación de diglosia conflictiva con bilingüismo.

Por otro lado Fishman (1972) la define de esta manera, los factores que “determinan la diglosia, son la función y el prestigio. Así, cuando en un mismo espacio coexisten varias lenguas, se utiliza una lengua y solo una para cada determinada función comunicativa”³³.

2.8 Enseñanza bilingüe por mantenimiento de la lengua patrimonial

Cabe señalar que en las escuelas bilingües indígenas aún falta por trabajar el bilingüismo. Skutnabb-Kangas (1988) citado por Beker Colin:1993). Establece una tipología de los programas bilingües que tiene en cuenta las siguientes variables: lengua y cultura (>mayoritaria, dominante o minoritaria >de los alumno).

³³ Nila Vigil (2006). Pueblos indígenas y escritura. Disponible en: www.interculturalidad.org/número3. P, 4.

Es decir, que existen varios tipos de modelo y principios psicopedagógicos específicos de cada uno de los programas bilingües, cada uno de ellos con objetivos y resultados distintos, comento algunos de ellos:

- La **submersión**: Son programas vehiculados a través de la lengua y cultura dominante y tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación y la pérdida de la propia cultura. Una aplicación más próxima de este modelo es el de los programas vehiculados en la L2 y dirigidos a las “minorías inmigrantes” en los países occidentales industrializados
- La **segregación**: Utilizan como medio de instrucción la L1 de los escolares, siendo la L2 enseñada como materia durante un número determinado de horas semanales. Este modelo es para <minoría lingüística>, es decir; no desarrollan la competencia de los escolares en las dos lenguas (L1 y L2) y producen bajos niveles de rendimiento académico (programa con bajo grado de éxito).
- La **inmersión** y el **mantenimiento**: son programas que van dirigidos a alumnos de la lengua y cultura mayoritaria, y como resultado consiguen alumnos bilingües y biculturales. Son programas de alto grado de éxito, es decir, que si se trabaja la lengua de los niños, hay mayor rendimiento escolar.

Si la inmersión y el mantenimiento ofrecen buenos resultados, entonces se debería trabajar en todas las escuelas tanto como indígenas y no indígenas. Además que intenta acoger a la lengua minoritaria del niño, refuerza su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de un grupo étnico minoritario en una nación.

Si el objetivo de la enseñanza en L1 se busca desarrollar las destrezas de la lengua materna del estudiante hasta la completa competencia y bilingüidad o literacidad, esto también es lo que se denomina enseñanza bilingüe enriquecedora. Así como también busca alcanzar la meta de lograr las competencias por igual en la lengua materna y la segunda lengua.

La enseñanza bilingüe por mantenimiento refleja un buen resultado en la lecto-escritura en dos lenguas, es decir cumple el objetivo de la biliteracidad.

“La biliteracidad se puede definir como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en torno a un texto escrito”³⁴. Es una definición que se inspira en la definición de eventos de literacidad ofrecida por Hornberger (1990), citado por Heath (1982) “ocasiones en la que la lengua escrita es integral a la naturaleza de las interacciones y los procesos y estrategias interpretativos de los participantes”³⁵.

Por último la enseñanza bilingüe enriquecedora tiene como objetivo ir más allá del mantenimiento estático para ampliar el uso individual y grupal de las lenguas minoritarias favoreciendo así el pluralismo cultural y la autonomía social del grupo étnico.

Así podrá encontrar otros programas, pero usted como docente debe de tomar en cuenta este programa de mantenimiento, es la que necesita este contexto Aldama y si bien se encuentra una situación minoría lingüísticas.

2.9 La lecto-escritura: una concepción pertinente para la EIB

A través de las investigaciones acerca de la conceptualización de la escritura en diversas culturas del mundo se ha llegado a concluir que no existe una sola forma de entenderla. Han demostrado que no existe “la escritura” en abstracto, sino que, en la medida en que ésta es desarrollada en y por distintas sociedades, luego entonces, éstas tendrán distintos usos de escritura. Lo que significa que sus prácticas textuales serán distintas entre sí. Esto me lleva a pensar que en lugar de entender la escritura como un conjunto de habilidades y destrezas, se debe entender como una práctica social.

³⁴ Hornberger, Nancy. (1990) Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana, en Pueblos indios, estados y educación., p. 387.

³⁵ ídem, p. 387.

Un ejemplo de esta afirmación lo podemos encontrar en la investigación de Scribner y Cole (1981) quienes hacia finales de los setenta estudiaron a los Vai una comunidad, de Liberia, Africa. El caso estudiado por Scribner y Cole así como diversos estudios etnográficos nos muestra que distintas comunidades utilizan la oralidad y la escritura de modos diferentes según sus propósitos. Así, las investigaciones sobre la escritura, la entienden como un hecho cultural y por lo tanto afirman que las indagaciones que únicamente se limitaban al aspecto cognitivo de la escritura, daban una versión falsa de lo que esta escritura significaba, puesto que el acto de escribir adquiere significado en el contexto social que lo induce.

Las prácticas letradas al ser producciones humanas desarrolladas por comunidades diversas, serán prácticas diversas. Cada comunidad desarrolla sus prácticas letradas en un contexto determinado y, como las sociedades son dinámicas, las prácticas letradas también serán dinámicas y por lo tanto, evolucionarán y cambiarán en cada comunidad. Es importante tomar conciencia de esto y darnos cuenta de que ningún texto se produce en el vacío, sino que se produce dentro de una cultura y en un momento determinado.

Quizás porque no hemos entendido la escritura como un hecho social, tantos años de educación bilingüe y los pueblos indígenas no han podido, hasta la fecha, apropiarse de la escritura ni en castellano ni mucho menos, en sus lenguas.

Si pensamos en los textos escolares, no nos queda sino concordar con Meliá en que los usos que se ha dado a la lengua indígena en la escuela son los que más han impedido la revitalización de las lenguas en las comunidades indígenas. Si nosotros tomamos conciencia de que los textos están diseñados desde la lógica discursiva del castellano y con un léxico lleno de neologismos, entenderemos por qué los docentes no utilizan esos textos. Piénsese por ejemplo en esta indicación: “subraya el sujeto de las oraciones del siguiente párrafo.” En una lengua indígena se deben crear neologismos para casi todas esas palabras.

De lo que se trata es de reconocer el valor social de la escritura y de dejar de entenderla como un hecho escolar. Se debe tomar conciencia de que la

escritura es el resultado de las necesidades, propósitos e intereses de los hablantes y que por ello, los estilos y contenidos deben ser planteados desde y por los hablantes.

Dada la manera en que se ha configurado la sociedad, quizás se pueda considerar la escritura como una nueva práctica social para algunos pueblos indígenas. Pero se debe tener presente que el apropiarse de la escritura no quiere decir que esta va a ocupar los espacios que antes ocupaba la oralidad. La escritura, puede ser aliada o enemiga de las lenguas indígenas. Será una aliada en la medida en que sea entendida como una estrategia que permita que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha escrito. En la medida que se abandone la oralidad.

Ahora bien, bajo estas consideraciones comentaré lo relativo al papel de la institución escolar en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura. La lengua escrita es un instrumento básico de comunicación, de documentación e intercambio de todo tipo de datos y opiniones, de actividad económica y de arte, de pensamiento y acción.

“Enseñar a leer y escribir es la tarea central de la escuela”³⁶. La relación entre escuela y sociedad es la que recomienda que la enseñanza de la lectura y escritura se efectúe de acuerdo con los usos reales en torno a textos reales, entendidos como los que cumplen un papel en la sociedad, textos que por esa razón se convierten en socioculturalmente estimulantes.

Si estamos hablando de que la lectura es comprender los significados de los textos, esta comprensión se haría más fácil si la lectura se lleva a cabo en la lengua que mejor domina el alumno. Si “leer es comprender”³⁷ y además los “conceptos que el lector dispone en su mente, su conocimiento previo es el que guía la comprensión del texto, le sirve de esquema a partir del que interpretar lo que lee, le permite establecer inferencias, hipotetizar, adelantarse

³⁶ Bikandi Uri Ruiz (2000). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. *La comprensión de lectora*. España. Editorial. Síntesis educación. p, 217.

³⁷ Ídem, p. 219.

a los siguientes significados y construir un esquema interpretativo de las palabras y frases escritas”³⁸ .

La escritura, por su parte, se le facilitaría si se llevara a cabo en su propia lengua. Aquí cabría aclarar que si el sujeto es bilingüe, entra en un conflicto de competencia lingüística, pero le ayuda a entender algunas palabras apoyándose con la primera o segunda lengua, dependiendo el caso. Los hablantes de Cabecera Aldama la lengua que mejor dominan es el tsotsil, entonces la segunda lengua en este caso es el español.

Tomando en cuenta específicamente en contexto de la cabecera municipal de esta escuela Bilingüe Emiliano Zapata. Es necesario que “los educadores que se preguntan en cuál de las dos lenguas de la comunidad debería iniciarse a los niños en el uso de la lengua escrita”³⁹ .

Uno de tantos métodos, podemos tomar por ejemplo: Ruiz Uri (2000) nos afirma que “la metodología sintética propone iniciar la enseñanza de la lectoescritura desde el conocimiento de los componentes gráficos más fundamentales – los grafemas-, seguidos de la unión de dos grafemas para formar sílabas, luego combinaciones de tres, y así sucesivamente; con la unión de dos o más sílabas componer palabras, y combinando varias palabras completar frases”⁴⁰ . Finalmente, con la experiencia del docente, sólo él podrá decir cuál sería el método y las estrategias más pertinentes para iniciar el proceso de enseñanza de la escritura, ya que cada profesor conoce a sus alumnos de manera más directa.

Tomando en cuenta específicamente en contexto de la cabecera municipal de esta escuela Bilingüe Emiliano Zapata. Es necesario que los docentes reflexionen sobre en cuál de las dos lenguas de la comunidad debería trabajar con los niños en el uso de la lengua escrita.

³⁸ Uri (2000), p. 219.

³⁹ Ídem, p. 262.

⁴⁰ Ídem, p. 252.

CAPÍTULO III. ACERCA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO-FUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Presentación

En este capítulo se presentan algunos conceptos metodológicos formativos que el docente bilingüe tsotsil-español tiene que manejar para entender la propuesta de la educación intercultural bilingüe. Considero que esta información, la cual también va acompañada de algunas sugerencias de trabajo, le podrá servir al maestro para enriquecer y fortalecer la idea de la importancia de actuar en y con las lenguas, dentro de su salón de clase, desde una perspectiva bilingüe y al mismo tiempo introducir algunos elementos de la cultura tsotsil, como temas curriculares. Cada uno de los elementos que se abordan en este apartado va acompañado de ejemplos. El propósito de éstos es que el docente se pueda servir de ellos, para trabajar y guiar cotidianamente su práctica educativa bilingüe.

3.1. La enseñanza bilingüe a través del enfoque comunicativo

La metodología que se propone utilizar es el método comunicativo que se conoce también con el nombre “de enseñanza comunicativa de la lengua, con ésta se pretende que el alumno logre la utilización de la lengua [o las lenguas] para una comunicación [en la vida] real”⁴¹. Por ello, las necesidades comunicativas de los alumnos son utilizadas como recurso didáctico durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el método comunicativo “se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula”⁴². El aula se convierte en un espacio comunicativo y meta-reflexivo importante, ya que la lengua y la comunicación son un elemento clave para el currículum bilingüe. En el salón de clase se lleva a cabo una práctica permanente de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita de

⁴¹ Disponible en: <http://elnuevodiario.com.do/app/article>

⁴² Ídem.

“progresión”, en donde poco a poco, la composición de los contenidos comunicativos y lingüísticos se van complejizando de manera gradual. El profesor guía la enseñanza a partir de los avances de sus alumnos. La práctica verbal y comunicativa durante el proceso es constante, así cuando se da esta interacción comunicativa permanente entre maestro-alumnos, alumnos-alumnos, se enriquece el aprendizaje de los niños y al mismo tiempo la enseñanza del docente se desarrolla mejor.

Lo importante para este enfoque es que los niños aprendan a utilizar la lengua en diversas situaciones de comunicación y que lo hagan adecuadamente en forma oral y escrita con facilidad y pertinencia. Esto quiere decir, que la meta del enfoque comunicativo es buscar que los alumnos se comuniquen en las lenguas y desarrollen un proceso de reflexión lingüística así como alcanzar y desarrollar las destrezas comunicativas y académicas de forma exitosa: hablar, comprender, leer y escribir, igualmente en dos lenguas, es decir, conquistar una educación bilingüe.

Al respecto, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) propone para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas y que formula con el nombre de “Las prácticas sociales del lenguaje”⁴³, tiene que ver, en parte, con este enfoque de enseñanza comunicativa de la lengua. En dicho documento se señala:

“Las prácticas sociales del lenguaje han sido adoptadas y convertidas en objeto de estudio (contenidos) de la asignatura Lengua Indígena, con el fin de afrontar el reto de preservar el sentido y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social. Por ello, las prácticas sociales del lenguaje que integran los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena han sido seleccionadas y analizadas en función de su pertinencia para los hablantes de lengua indígena. Convertir el lenguaje en un contenido curricular exige que los niños y niñas reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, los explore y enriquezca a fin de que pueda recurrir a ellos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social. Como se señala en el documento Programas de estudio 2006. Español, Educación

⁴³DGEI. Lengua Indígena. *Parámetros Curriculares* (2008), p. 10.

Básica, Secundaria, la reflexión sobre la lengua y el lenguaje tiene como propósito fundamental. (*Parámetros Curriculares*, 2008, p. 9).

Ahora bien, debe quedar claro que con este enfoque, no únicamente se debe hacer referencia al trabajo con las lenguas indígenas, este debe aplicarse igualmente al proceso de enseñanza del español o de cualquier otra lengua.

No nos olvidemos que en el contexto mexicano, tanto las lenguas indígenas nacionales como el español, pueden ser L1 o L2, así que la decisión de con qué lengua iniciar el proceso educativo bilingüe recae en el docente, ya que únicamente él conoce las características sociolingüísticas de los niños que están en su salón de clase.

3.2 Comunidad de habla

“Grupo de persona que conforman una comunidad, un pueblo, una región, una nación”⁴⁴, y que tiene una características en común mínimo una variedad lingüística.

La comunidad de habla es «el resultado de las actividades comunicativas que lleva a cabo un determinado grupo de personas. Los miembros de una comunidad de habla comparten una misma variedad de lengua y sus respectivos patrones o normas de uso de esa variedad. La comunicación entre los integrantes de la comunidad de habla se lleva a cabo en el marco de los eventos comunicativos que organizan y desarrollan la vida social del grupo. Así, la comunidad de habla se caracteriza no tanto por el conocimiento de la lengua que poseen sus miembros sino por el comportamiento lingüístico que siguen. Por ejemplo, el conjunto de los bats'ik'opes forma una única comunidad lingüística, ésta se forma por el conjunto de las comunidades de habla, es decir, todos los que somos hablantes del bats'ik'op, independientemente de

⁴⁴ *Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt*. Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lengua. (1997) España. Editorial Ariel.

donde estén situados los pueblos. Una comunidad de habla va a ser siempre más pequeña que una comunidad lingüística.

Veamos un ejemplo en relación a este concepto.

Los habitantes y hablantes de bats'ik'op de la Cabecera Aldama forman una comunidad de habla, Santa Cruz forma otra, Ch'ivit es otra. Estas tres comunidades comparten la misma variante dialectal de la lengua bats'ik'op, sus hablantes la utilizan para comunicarse entre sí, en las reuniones, fiestas, mercado, la familia, entre otros.

Veamos un ejemplo comparativo de una interacción entre hablantes de Santa Cruz y de otra parte con hablantes de Cabecera Aldama y Ch'ivit.

Veamos a continuación el cuadro en donde se muestra el ejemplo.

Santa Cruz	Cabecera Aldama y Ch'ivit
A "ech'anmetal"	A "jelalavanmetal"
Buenas tardes, días a o noche	Buenas tardes, días a o noche
B "jechuk", "jmakot ta be"	B "na ak'o", "jmakot ta be"
Esta bien, perdón que te tape el camino	Está bien, perdón que te tape el camino
A "mo'oj", "ech'an"	A "mo'oj", "jelavan"
. No, pasa	No, pasa
B "te me xa bat"	B "te me xa bat-un"
Que te vaya bien	Que te vaya bien
A "teyuk"	A "teyuk"
Si o gracias	Si o gracias

Como podemos ver en el ejemplo, en los dos casos, las personas entienden las palabras con las que se saludan y también muestran que tienen la misma variante dialectal. Así por ejemplo, podemos observar que si bien en las palabras que utilizan puede haber algo de diferencia, sin embargo es posible que se comprenda el mensaje. Esta diferencia se da, por ejemplo, en las palabras que pongo a continuación, pero que sin embargo tienen exactamente el mismo sentido:

“ech’anmetal y jelavanmetal”

“te me xa bat” y “te me xa bat-un”

“jechuk” y “na ak’o”

Retomando el concepto comunidad de habla puedo afirmar que a los tres casos, Santa Cruz, Ch’ivit y Cabecera Aldama se les puede aplicar dicho concepto, ya que en cada una de éstas poblaciones, sus hablantes comparten los patrones de comportamiento lingüístico que les son propios. Es decir, vimos que esta interacción se da cuando se encuentran dos personas en el camino; en los tres casos quien debe iniciar la interacción es la persona menor. Pero si se encuentran personas de la misma edad, entonces cualquiera de los dos puede iniciar el saludo. Así tenemos que socialmente un saludo es formal y el otro es informal.

3.3 La lengua de comunicación en Aldama

En este caso, como medio de comunicación significaría que las lenguas son utilizadas para comunicar, interactuar, compartir, enseñar, preguntar, responder, comentar, etc. En la comunidad de la Cabecera Aldama en todo momento utilizan la lengua tsotsil para comunicarse en todo los contextos e independientemente de la conversación.

También los niños crecen e interactúan con esta lengua tsotsil como su medio de comunicación y también aprenden en la comunidad como interactuar sociolingüísticamente. Por ejemplo en la escuela, cuando los niños salen a jugar a la hora del receso.

Niño1: bat tajinkutik ta yaxaltik

Vamos al pasto a jugar

Niño 2: batik

Vamos

Otro ejemplo de conversación de dos madres que platican sobre la reunión de sus hijos.

Madre1: Mi jo’ot la tal ta tsobajeleuk

Madre 2: Jo'on cha vile

Madre 1: natik k'usi chalik tana'

Madre 2: natik, sventanan jchanunetik, ja li bak'naltik oy mux chanike o chutsba'ike.

Madre 1: ja kaktik

Madre 2: xkale

Madre1: jkeltik ja viltana'

Madre 2: ja toxka' itik-o

Como observamos en los ejemplos la lengua en la que se manejan los hablantes es el bats' ik' op por eso se le llama lengua de comunicación. Así todos los habitantes de la Cabecera Aldama la utilizan para conversar, dialogar y realizar todo tipo de intercambios lingüísticos, ya sean formales o informales.

3.4 La competencia comunicativa y lingüística en tsotsil o español.

a) Competencia comunicativa

Existen diferentes conceptos acerca de lo que es la competencia comunicativa y lingüística. Hay autores que hablan de diferentes conceptos como vemos más adelante pero, para mí considero que es la utilización de una lengua con éxito y propiedad, llevando a buen término las intenciones del hablante al establecer el acto de comunicación, dónde incluye conocimientos que el hablante de la lengua posee, junto con la habilidad de utilizar tales conocimientos durante la comunicación. Esto se refiere a que los hablantes poseen una competencia sociolingüística, la que reside en el conocimiento de las reglas socioculturales de uso de una comunidad de habla; éstas incluyen normas de cortesía, relevancia y propiedad en distintos repertorios y contextos.

Por otro lado Aguado (2003), define la competencia comunicativa, como lo que una persona sabe, conoce y maneja acerca de la lengua en la cual se comunica y que le permite participar, eficaz y adecuadamente, en las

actividades lingüísticas de un grupo, es decir, en la comunicación o conversación cotidiana.

Esta competencia no hace referencia a los elementos propiamente lingüísticos que conforman la gramática de esa lengua, sino a cómo utilizar dicho idioma, dependiendo de varios elementos, es decir, las normas sociales y de uso de dicha lengua, por ejemplo: cómo dirigirse a una persona mayor, si es hombre o mujer, si tiene algún cargo social, cultural o político, si está en un contexto o lugar específico (la escuela, la casa, el parque, la iglesia, el mercado, entre otros).

La competencia comunicativa implica la adquisición de un conjunto de conocimientos tanto lingüísticos como de uso, social y culturales, que permitan a los hablante actuar adecuadamente en cada situación de comunicación.

La competencia comunicativa responde a normas de uso y de tipo social que corresponde y son reconocidas por la comunidad o grupo. No se encuentran escritas en ninguna parte, sin embargo los hablantes de esa lengua las respetan, porque de no hacerlo se verán sancionados socialmente.

La competencia comunicativa comprende “la adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos”⁴⁵, los cuales implican su uso, social y cultural. Este conocimiento es lo que permite que los hablantes puedan actuar adecuadamente en cada situación de comunicación. Es decir, que puedan organizar los enunciados “correctos”, dependiendo de a quiénes se los van a decir, en qué momento lo hacen, el contexto en el que se encuentra, esto responde a tres preguntas: Cómo decirlo, Cuándo decirlo y a quién decirlo.

Veamos algunos ejemplos de saludos

Los ejemplos tienen que ver las diferencias de las edades o cargo social-político

El saludo “normal” es dice “*Te oyo!*” = Hola o buenos días, tardes o noches. Esto se le puede decir a cualquier persona que tenga el mismo rango social o edad; pero si la persona saluda a otra que tiene un cargo social o político,

⁴⁵ Aguado (2003), tomado de Miguel (1994), p. 187.

entonces tiene que darle la mano. Si la persona que tiene un cargo quiere saludar, tiene que hacerlo dando la mano, esto significa que respeta su propio cargo y también muestra respeto a la persona a la cual saluda.

Te oyot amtel-jpatan= Aquí estás trabajador del cargo u Hola o buenos días, tardes o noches presidente, regidor, sindico etc. Amtel-jpatan quiere decir ayuntamiento o todos los que trabajan ahí. La respuesta solo dicen li'i o lame' que quiere decir aquí o vente pero con tono bajo.

1. Entonces si es mayor de 20 años o más se dice "te oyot juntot"= buenos días tío, ya sea persona externa e interno, pero en este caso se saluda agachándose hacia la persona mayor. Igual que un abuelo, abuela. Te oyot muktot, k'uxa elan oyot totik, kus'elan ja vonton, es decir abuelo o papá grande y también se puede decir cómo estas abuelo o hasta incluso como está tu corazón abuelo o abuela. Si nos damos cuenta el saludo o el primer lugar de todos, es de que el abuelo o la abuela siempre se respeta al máximo. Ellos contesta li'me' momtik o lame' momtik= aquí nieta o venta nieta.
2. También hay saludo formal e informal. Los saludos formales son los saludos con respeto, como los abuelos, abuelas, persona de la tercera edad y las autoridades de la comunidad y los saludos informales es cuando la persona se encuentra en su mismo nivel, es decir cuando tiene casi las mismas edades, por ejemplo dos chavas de 15 años, se dicen. Te me oyot= igual un hola o buenos días, pero el tono es más alto o se puede decir también talme' jk'elot = Te vine a ver . ella o él contesta lime' oyune' pero con un tono alto.

Otros ejemplos que normalmente se utilizan cotidianamente y que lo dicen los hombres o mujeres, excepto los abuelos o abuelas.

Te oyot muktot = Aquí estás papá grande

Te oyot yaya = Aquí estas abuela

Te oyot juntot = Aquí estás tío

- Te oyot junme' = Aquí estás tía
- Te oyot bankil = Aquí estás hermano
- Te oyot vixil = Aquí estás hermana mayor

b) Competencia lingüística

Por competencia lingüística se entiende que un hablante sabe manejar su lengua, es el conocimiento morfosintáctico y léxico de la lengua que permite al hablante comprender y producir enunciados y reconocer no sólo lo que es posible en la gramática de su lengua. Por ejemplo tenemos a dos hablantes de tsotsil:

- "K'uxa elan" "¿Cómo estás?",
- "Lek oyun, "Estoy bien"

Ambos hablantes tienen el conocimiento de su lengua para saber qué es lo que le están diciendo, en este caso que el primero está preguntando y que el segundo debe dar una respuesta.

Por ejemplo sería que en un juego pasa un accidente y se golpea uno de los niños y empieza a llorar, entonces la mamá dice:

"k'ucha'al la maj" "por qué le pegaste". Esta es una pregunta afirmativa. (entonación alta)

"k'uchaal la maj" "por qué le pegate" *Es un reclamo (entonación baja)*

Si nos damos cuenta por la glotal (') cambia el sentido, pero la persona sabe y entiende si está preguntando-afirmando o reclamando.

Las competencias lingüísticas y comunicativas no pueden ir separadas, más bien son complementarias y ambas son necesarias y están presentes cuando se establece una comunicación, sea en la lengua que sea.

3.5 A qué nos referimos cuando hablamos de las funciones de una lengua o funciones lingüísticas

Con los estudios que hay sobre la lengua y lo que ya se ha venido hablando, podemos definir que la función de una lengua es comunicar algo a alguien. Con ella expresamos sentimientos, puntos de vista, conocimientos, dudas, hacemos preguntas, afirmamos o negamos, describimos, narramos, damos explicaciones, etc. Todo esto nos lleva a establecer la función social de la lengua, la que permite mantener las relaciones sociales entre las personas. Entre los hablantes tsotsiles, cuando se comunican durante la fiesta, en las conversaciones de la escuela, y todos los contextos y situaciones comunicativas. Por ejemplo las autoridades tsotsiles utilizan la lengua para explicar algún tipo de cosas ya sea en la comunicación formal o informal.

En este trabajo voy a establecer que la clasificación de las funciones lingüísticas tiene que ver más con el uso comunicativo de las oraciones y enunciados y no con la estructura gramatical y formal de los mismos enunciados. A partir de esta consideración puedo decir que no importa tanto explicar, por ejemplo, qué tipo de enunciado gramatical es la expresión: “dame la mano”, sino qué es lo que el oyente interpreta cuando escucha tal enunciado. O cuando en tsotsil se dice:

- a) -katikme´ = ¿cómo estás? (un saludo formal, es decir; que se saluda con la mano con alegría)
- b) -k´uxa elan= ¿cómo estás? (En este enunciado, tiene dos sentido, uno es preocupación por la salud, y el otro es un saludo informal.

En la lengua tsotsil la entonación con la que se emita un enunciado tiene gran importancia, y de eso depende su sentido, por ejemplo en el ejemplo b) si la entonación es baja, entonces su sentido es de preocupación, pero si la entonación alta, entonces su sentido es de alegría. En este ejemplo, como en toda una lengua, no sólo está presente la competencia lingüística, sino también la comunicativa.

Otra muestra, cuando el maestro está dando su clase utiliza distintas funciones lingüísticas: veamos algunas:

Docente: *k´elavilik ta na li´e, jo´on ba´i xka´k ta ilel. Laj tana-une jo´oxuk chapasiktalel.*

Ja va´ik jakotolalik.

Miren primero yo voy a enseñar y luego ustedes van a hacerlo. ¿Escucharon todos?

Niños: *laj ka´ikuti´k*

Si entendimos

En el primer enunciado el docente está explicando sobre una tarea que los niños van a realizar. Los niños por su parte contestan que si comprendieron. Esta es una función explicativa del lenguaje.

Otro ejemplo, pero ahora en español.

Docente: A los animales que ponen huevos y nacen por medio de huevo se les llama ovíparos.
(Explicativa)

Ustedes saben ¿cuáles animales ponen huevos? (Pregunta o cuestionamiento)

Díganme algunos nombres de estos animales (Invitación o petición)

Alumno: ¡Yo profe! (afirmación).

Las gallinas, guajolota, culebra y pájaros (Información o Respuesta)

La función social de esta comunidad, se refiere a como utilizamos una lengua para comunicarnos en diferentes contextos y con diferentes personas. Se entiende que hablamos de determinada forma de acuerdo a la situación comunicativa; por ejemplo hablamos de manera formal o informal, es decir, si nos referimos a los tsotsiles, y habla alguna autoridad, ya sea un presidente, agente municipal u otras personas con cargo y se dirigen a su pueblo, lo hacen con respeto. Veamos un ejemplo.

Presidente municipal:” K´olavilik vinik´etik ti la talike, yu´un tanali´i yu´unme´ sta´ sk´ak´alil taj va´antik tij ach jpantan amteletike sventa jlumaltike.”

“Señores gracias por venir, ahora llego el momento de escoger a nuestras nuevas autoridades del pueblo.”

Entre los hablantes del bats'ik'op independientemente de la edad, siempre nos hablamos con mucho respeto, estas reglas de uso de la lengua no están escritas en ninguna parte, sin embargo se cumplen por todos los hablantes. Las abuelas o abuelos se dirigen a los más jóvenes de una forma, mientras que los jóvenes se dirigen de otra forma hacia los adultos; lo mismo entre los hombres y mujeres, niños o niñas.

La función descriptiva se utiliza cuando estamos describiendo cómo es algo, su forma, su tamaño su color, etc. Como por ejemplo como es un pollo, un caballo, una persona, etc. Veamos cómo funciona la lengua en su forma descriptiva:

Alak'e toj kupil, sak ta jek, toj kupilsba x-o'k, oy yok, oy skukumal, xna' xanav.

El pollo está bonito, es muy blanco, canta bonito, tiene patas, tiene plumas, sabe caminar.

Docente: "Ok' ome' k'eliktael kúselan ja naik, cha tsakbeiktael sbi skotol k' us elan yut, spakobal, k'usba pasbil-o".

El docente pide a sus alumnos que observen su casa y sus alrededores, para que describan lo observado. El maestro explica a sus alumnos la tarea que van a realizar.

Niño: " Jna' vo' one pasbil ta ach'el, oy stsamtealtak, ep k'usi hoy ta yut, oy jmexakutik, xilakuti, epkusija".

El niño dice de qué está hecha su casa y lo que hay en ella. Esta forma lingüística es una descripción, el niño está haciendo uso de la función descriptiva de la lengua.

Finalmente debo decir que las funciones lingüísticas están presentes y son independientes no solo del contexto de uso, sino también de cualquier idioma en particular, es decir, son transversales a todas las lenguas, sea cuál sea su forma concreta de expresión.

3.6 La lengua bats'ik'op como objeto de conocimiento escolar

Este elemento se refiere a que una lengua, en este caso voy a referirme al bats'ik'op se trabaja en el salón de clase, como lo haríamos en español, pero respetando las reglas lingüísticas y sociales del bats'ik'op. Es decir, por ejemplo en español les enseñamos a los niños cómo organizar diferentes tipos de enunciados, por ejemplo:

“las personas platican en la plaza”

Sujeto predicado

“Todos los niños van a la escuela”

“Nadie debe golpear a los animales”

“Los seres humanos tienen derechos y obligaciones”

Les mostramos cómo conjugar los verbos en pasado, presente y futuro.

Pasado	Presente	Futuro
Yo platicué	Yo platico	Yo platicaré
Tu plicaste	Tu platicas	Tu platicarás

Como vemos en los ejemplos anteriores el español se aborda o trabaja desde su parte estructural y gramatical. Y se utiliza como objeto de conocimiento.

Lo mismo podemos hacer en la lengua bats'ik'op. Veamos algunos ejemplos.

lpla' junmetik ta Xuxch'en (duda)

Predicado (verbo) sujeto predicado (complemento del lugar)

Parece que nuestra tía de Xuxch'en está enferma

lp junmetik ta xuxch'en (afirmación)

Predicado (Verbo) Sujeto predicado

Está enferma nuestra tía de Xuxch'en

Mi jechla ip junmetik ta Xuxch'ene' (pregunta)

Predicado Sujeto predicado

¿Es cierto que nuestra tía de Xuxch'en está enferma?

Pasik vaj tsemetik (orden)

Predicado Sujeto

¡Niñas hagan tortillas!

Tsebetik k'ucha'al muyuk xa pasik li vaj-une (reclamación)

Sujeto predicado

¿Niñas por qué no hicieron las tortillas?

Mumexa maj ja chi'il ta chanun kerem (petición)

Predicado sujeto

Hijo no vayas a pegarle a tu compañero de clase

Con estos ejercicios se trata de lograr y alcanzar una reflexión metalingüística sobre el funcionamiento gramatical de las lenguas. Este conocimiento está implícito en el conocimiento lingüístico de los hablantes, sin embargo, de lo que se trata es de sistematizarlo en la escuela. Para lograrlo es necesario que el docente cumpla la función de guía. Por eso es necesario que el profesor sea bilingüe.

Otro ejemplo sobre cómo conjugamos los verbos en tsotsil.

Pasado	Presente	Futuro
Li tajin "yo juegue"	Chi tajin "yo juego"	Chi tajin ok'om "yo jugaré mañana"
La tajin "tu jugaste"	Cha tajin "tu juegas"	Cha tajin okóm "tu jugarás mañana"
Ji tajin "él jugó"	Xtajin "él juega"	Xtajin ok'om "él jugará mañana".

Si nos damos cuenta cuando se conjugan los verbos en bats'ik'op, en el tiempo futuro necesitamos otro complemento para especificar el tiempo o momento en que se va a realizar la acción, sin este complemento no se puede decir que un enunciado está en tiempo futuro. Así lo comprenden y lo utilizan los hablantes de la comunidad Aldama.

3.7 El sistema lingüístico del bats'ik'op

Cuando se habla de la gramática de una lengua o idioma, no quiere decir que se esté hablando de lo que aparece escrito en los libros, en donde se explica qué clase de palabras existen en una lengua, por ejemplo: sustantivos, artículos, adverbios, etc. o los tipos de oraciones o enunciados, y todas esas aclaraciones o descripciones. El concepto de sistema lingüístico se refiere a que cada lengua o idioma tiene su propia forma particular de organizar y estructuras lo que quiere decir. Los hablantes de una lengua tenemos el conocimiento de este sistema y lo ponemos en práctica cuando hablamos⁴⁶.

Un sistema lingüístico está formado de varios elementos, los cuales entran en acción al mismo tiempo cuando se lleva a cabo una interacción o conversación. Veamos cuales son esos elementos:

La fonología (de la pronunciación de los sonidos) se ocupa de la descripción de los sonidos de una lengua, es decir; aquellos que nos permiten establecer una diferencia de significado entre una palabra y otra. A los sonidos distintivos de una lengua les llama fonemas. Estos a su vez se dividen en dos clases, vocálicos y consonánticos. En bats'ik'op tenemos cinco fonemas vocálicos y estos son:

/a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

También tenemos 21 fonemas consonánticos:

/b/, /ch/, /ch'/, /j/, /k/ /k' /ll/, /m/, /n/, /p/, /p'/, /r/, /s/, /t/, /t'/, /ts/, /ts'/, /v/, /x/, /y/, /' /.

Como en cualquier lengua, la combinación de estos fonemas da por resultado la formación de sus palabras. Veamos ejemplos en donde aparecen todos y cada uno de estos fonemas.

⁴⁶ Los ejemplos en tsotsil que a lo largo de este apartado se anotan, bien pueden ubicarse en los diferentes niveles de la lengua.

Palabra	Fonemas consonánticos	Fonemas vocálicos
/K'elavil/ - mira	/k', l, v/	/e, a, i/
/u'ch/ - tlacuache	/', ch/	/u/
/K'usi/ - qué	/k', s/	/u, i/
/Boch/ - jícara	/b, ch/	/o/
/xk'uchaal/ - por qué	/x, k', ch, l/	/u, a/
/sts'iba/ - escribiendo	/s, ts', b/	/i, a/
/Chitom/ - cerdo	/ch, t, m/	/i, o/

Como vemos en algunos de los ejemplos, los fonemas vocálicos tienden a repetir su pronunciación más de una vez, lo que provoca que su sonido sea más largo en la palabra. También observamos cómo algunos fonemas consonánticos se juntan en su pronunciación.

La morfología (de la formación de las palabras) se ocupa de los elementos que constituyen las palabras, de su contenido o significado. La unidad mínima de significado de una lengua se llama morfema. El morfema está constituido por secuencia de fonemas que, al unirse, conforman una expresión con significado.

Vinik “hombre” (singular)	Moch “canasta” (singular)
Viniketik “hombres” (plural)	Mochetik “canastas” (plural)
Olol “niño” (término genérico)	Kerem “niño”
Oletik “niños” (término genérico)	Keremetik “niños”
Ts'em “niña”	
Ts'emetik “niñas”	

Como vemos en los ejemplos de arriba cuándo hablamos en singular es “kerem” y cuando hablamos en plural se dice “keremetik”. Así observamos que las palabras cambian en su composición o morfología. Cuando las pasamos al plural añadimos “-etik”.

Kerem + etik= niños

Lo mismo sucede con los otros ejemplos. En bats' ik' op hay otros elementos morfológicos que se añaden al principio o al final de las palabras. Esto es solo una muestra:

jchiil= compañera (o)
 jchiiltak = compañeras (os)

ja'jchiil= es mi compañera (o)
 ja' jchiiltak = son mis compañeras (os)

Ja' + jchiil + tak
 Mi compañera Plural
 Pre + raíz + Suf

Si nos damos cuenta cuando hablamos en singular es “jchiil”, y cuando hablamos en plural es “jchiiltak” tiene un sufijo “-tak”.

Si quisiéramos tomar el ejemplo de son mis compañeras ja' jchiiltak estamos hablando en plural, pero se pone el prefijo “ja’-“marca posesión.

Como vemos la morfología nos ayuda a explicar cómo se forman las palabras en bats'ik'op. Ahora podemos saber que en esta lengua utiliza prefijos y sufijos que se añaden a una raíz. Entre otros fenómenos morfológicos que ocurren en ésta lengua.

Sintaxis (de la combinación de palabras) mediante este campo se explican las maneras en que las palabras se combinan, para producir diversos tipos y formas de enunciados y oraciones en una lengua. Se ocupa de las reglas de combinación de palabras como unidades significativas. Estudia el conjunto de reglas que rigen las combinaciones posibles de palabras, frases y oraciones en un idioma.

Algunos ejemplos de enunciados en bats'ik'op pueden ser:

Bats'ik'op	Español	Tipos y Función del enunciado
chich'anunaj	Estoy estudiando	Afirmación
Sobanikme' tame' xi jve'otik	Apúrense, vamos a comer	Invitación

Sobanikme' taxame' xi jve'otik	¡Apúrense, ya vamos a comer!	Sugerencia
Sobanikme' chij batotiik ta ve'el sna' ja yaya'ik	Apúrense, vamos a comer a casa de sus abuela	Informativa
Sobanikme' chij ve'otik xa	¡Apúrense, vamos a comer ya!	Orden enfática
Cha vinaj xa	¿Ya tienes hambre?	Pregunta
Tanaxa	Ya	Afirmación
Mi la ayxa ta manolajel	¿Ya fuiste a comprar?	Pregunta
li ayxa	Si ya fui	Afirmación
muyuk chi bat	No fui	Negación absoluta
Muyu'kto	Todavía no	Negación rotunda

La semántica (del significado de las palabras) se ocupa de explicar el sentido de las palabras y oraciones en una lengua, cómo se entienden e interpretan. Estudia el significado de las palabras y sus propiedades (asociación, denotación, connotación, y campos semánticos).

Veamos un ejemplo

tsots= fuerte o duro

mux k'as ku'un li vale', yu'un toj tsots
no puedo arrancar la caña, está muy dura

muxa vutsi' li alkole toj tsots yik
No huelas ese alcohol, está muy fuerte

tsots= lana de borrego

xbat jman tsots ta lum
voy a comprar lana de borrego en el mercado

toj i'k lis tsotsil jchije
La lana de mi borrego está muy sucia

Si nos damos cuenta en el ejemplo la palabra “tsots”, tiene dos significados y se escribe igual. Pero cambia su sentido en el contexto del enunciado.

La pragmática (de las intenciones comunicativas). Estudia los propósitos, funciones e intenciones que cumplen las palabras y enunciados en una situación de comunicación concreta y determinada.

k'alaluk xbat ja vula'an ja muktotik'e, ta me xa nupik.
Cuando vayan a visitar a sus abuelos, los saludan.

K'alaluk xbat ja vula'an yol ja junme', xa k'opojme'
Cuando vayas a visitar a tu primo, lo saludas.

El primer enunciado es un saludo formal y con respeto hacia los abuelos o las personas de la tercera edad. Es decir los niños, jóvenes, parejas recién casados o parejas, etc. deben saludar a los abuelos de esta forma. Pero la palabra abuelo (a) no hace referencia al parentesco consanguíneo. En la cultura tsotsil, la palabra abuelo(a) se refiere a toda persona mayor.

Si la persona no ha escuchado o no ha visto como se saluda a un abuelo en la cultura tsotsil, no podría interpretar pragmáticamente bien lo que le piden hacer.

En cambio alguien que sabe la función comunicativa que cumple el saludo hacia las personas mayores, lo utilizará y actuará de la forma socialmente pertinente en la cultura tsotsil, es decir; la persona se dirigirá hasta el lugar dónde está sentado el abuelo(a) y se inclinará ante él. Entonces el abuelo(a) pone la mano en la frente de la persona menor que llegó a saludarlo.

En cambio el segundo enunciado se entenderá que debe saludar a su familiar, siempre con respeto, pero sin el ceremonial del primero.

Finalmente quiero comentar que cada lengua tiene su forma, su orden gramatical, forma de entender, entre otros.

3.8 El alfabeto de una lengua (tsotsil)

Aunque ya se ha dicho que todavía existen muchas lenguas minorizadas que no cuentan con un sistema de escritura, sin embargo, es importante señalar que la escritura representa una forma distinta de desarrollarlas y que además sirve para dejar constancia de los conocimientos y saberes de las culturas y lenguas, a través de archivos escritos. Este objetivo se puede alcanzar al utilizar un sistema de escritura. De esto podemos tener constancia al revisar los diversos datos históricos que culturas y lenguas que han desaparecido, pero que sin embargo persisten, gracias a los registros que dejaron impresos.

Escribir en una lengua, no significa dejar de hablarla y mucho menos restarle valor a la oralidad. Lo que sí es importante es escribirla utilizando un alfabeto que sea propio de dicho idioma y sin tratar de copiar las formas de escritura de lenguas que son consideradas de prestigio. Me refiero en este caso al bats'ik'op en relación al español.

El alfabeto del bats'ik'op está compuesto de 26 grafías, de ellas 21 son consonantes y cinco son vocales. Los siguientes cuadros muestran el alfabeto que se utiliza en la escritura tsotsil y que fueron tomados en el vocabulario de tsotsil-español (2002).⁴⁷

⁴⁷ Pérez Pedro, Miguel Sántiz. *Vocabulario tsotsil-español* (2002). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

Consonantes

B, b – CH, ch - CH', ch' - J, j –K, k- K', k'- L, l- M, m- N,
n- P, p- P', p'- R, r- S, s- T, t- T', t' - TS, ts - TS', ts'- V, v- X,
x- Y, y - ´

VOCALES

A, a- E, e – I, i – O, o – U, u

Como podemos darnos cuenta, en los cuadros aparecen varias grafías que son iguales a las que se utilizan para escribir el español, sin embargo esto no quiere decir que sean necesariamente iguales cuando se producen oralmente. Asimismo todas las letras del alfabeto bats'ik'op pueden escribirse en distintas posiciones, es decir; que pueden aparecer al principio, en medio o al final de la palabra.

3.8. 1 Algunas características particulares del alfabeto del bats'ik'op

La consonante 21 tiene la forma parecida a una coma (´); pero sigue siendo una letra que al producirla verbalmente pareciera que se cierra la garganta, por ello recibe el nombre de glotal.

Como podemos observar, en el cuadro de las consonantes se registran 5 grafías que se llaman glotalizadas (ch´,k´, p´, t´, ts´), es decir son letras que están formadas por dos o tres elementos, el último de ellos es la glotal (´). Cuando estas letras se pronuncian durante la lectura, se produce un cierre en la garganta cuando el aire pasa por ella, allí es cuando se crea el sonido de dichas letras.

Pongamos algunos ejemplos:

Ch'ulel=espíritu

K'ak'al=sol

P'ech= pato

T'ul=conejo

Ts'í=perro

También observamos que aparecen dos letras que se representan con dos elementos es decir son dígrafos (ch y ts).

Chichol=tomate

Tsots= lana de borrego o está duro.

Con este alfabeto podemos escribir todas las palabras de la lengua bats'ík'op. Como nota importante, es preciso señalar que es únicamente con estas grafías que se va a escribir el bats'ík'op. Para darle sistematicidad al proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura de esta lengua es necesario manejar un solo alfabeto y evitar utilizar letras que no existen en él.

3.9 La lengua de instrucción

Este elemento se refiere a la lengua que el profesor utiliza cuando está impartiendo su clase. Por ejemplo lo que el maestro dice para aclarar dudas, pedir algo que hagan una actividad o explicando sobre el tema de la clase.

En tsotsil por ejemplo. El docente puede decir a los niños:

-Ahora vamos a contar un cuento. Pongan atención, voy a leer. Después los voy a preguntar.

-Tax kaltik jun kuento, chikintajava-ik lek tana, mi laj kaltana-e, ta me xa jakbe'ik.

Slo'ilal jun xulem chiuk jun vinik

Oyto'ox la jun vinik toj ch'aj t a'mtel. Jun k'ak'al la sk'el jkot xulem xvililet ta toyol, li vinike ji yil ta anil li xuleme. Li vinike laj yalbe li xuleme:

-Yalantal ta anil yu'un oy k'usi ta xkalbot. Li xuleme mu la sk'an, mu'yuk la xch'unbat li vinie.

Te ji yat yonton li vinike.

Ta jun k'akál nooxtok, li vinike ji bat ta a'mtel, oy jun yajnil, jech laj yalbe li smalal:
-Mi muxa bat li ta a'mtele, li kiximtike ta jchontik.

Ta jun k'ak'alxtook ji bat ta a'mtel ta yosil, ja'noox mu xju'yuún a'mtel na ka vayel chk'otulan.

K'alal vik' sat ti vinike la sta ta k'elel jkot xulem. Laj yabta li xuleme

-Xulem yalantal yu'un muj k'an xi amtej. Xi li vinike.

Li xuleme ji yal ta balumil.

-Jeltik jbek'taltik – xi li vinike. Laj-une ji k'ot ta yo'onton li uleme, laj sjel li sbek'talike.

-Oy k'usita xa kalbot- xi li xuleme. Ta xa balalinaba oxi'm velta, mila k'ot oxi'm veltae taj kakbot li jxik'e. – Xi la li xuleme. Le'e la spas li vinike, laj-une laj yak' xik' li xuleme, lek la vil batel li vinike. Li xuleme kom ta osiltik. Li antse amala ta sna li smalale. Ja'noox mu'yuk ji k'ot li malalile, buch'u ji kóte ja' li xuleme. Li antse la sjak'.

-K'usi cha apas, k'úchaál mu la jul ta yorail. Li antse ya'í k'u-elan yik'li smalale jech laj yalbe.

-Lok'anbatel ta jna tok ech'emal a vik'. Li antse laj yich'talel k'akál vo', sk'embela li xuleme, ja jech ji laj.

Después de que el docente lee este cuento, procedería a hacer algunas preguntas en relación a este. Todo en la lengua tsotsil, por ejemplo.

*Mi xa vojta kinikxa'onoox li kuento li'e.*⁴⁸

*Oyxa no'ox ja va'ojik li kuento li'e*⁴⁹

*Bu' la va'ik*⁵⁰

*Bak'in la va'ik*⁵¹

*Buch'u la yalboxuk*⁵²

Como veras el maestro tiene que ser hablante de tsotsil para poder explicar, contar el cuento y hacer las preguntas. En este caso el bats'ik'op es la lengua

⁴⁸ ¿Ustedes conocen este cuento?

En los ejemplos que aparecen escritos en la lengua tsotsil no se ponen los signos de interrogación y admiración, porque en el momento en que los hablantes leen, escuchan o producen enunciados con estas características, ellos los entenderán por medio de la entonación.

⁴⁹ ¿Han oído este cuento?

⁵⁰ ¿Dónde lo escucharon?

⁵¹ ¿Cuándo lo escucharon?

⁵² ¿Quién se los ha dicho?

de instrucción. Si fuera el caso de que los niños fueran hablantes de español, entonces la lengua de instrucción sería el español.

En todas las actividades de la clase, es necesario utilizar una lengua que los niños manejen. Esto asegura el aprendizaje y la asimilación de los contenidos curriculares.

A partir de este ejemplo podemos entender mejor que la lengua de instrucción (LI) es aquella en la que se realizan lingüísticamente los usos comunicativos propios del ámbito escolar, aquellos que se identifican con la transmisión de los contenidos curriculares⁵³.

⁵³ Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>

CAPITULO IV: ALGUNAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS BATS'IK'OP-ESPAÑOL

En este último apartado hago algunas sugerencias para el docente que está frente a grupo; esperarí­a que las ideas que vienen a continuación le sirvan para implementar su trabajo con las lenguas –tsotsil-español- en el salón de clase. Seguramente estas le ayudarán a enriquecer y mejorar todo lo relativo a la educación bilingüe que tanto se requiere en la escuela bilingüe de Cabecera Aldama.

Estas sugerencias pueden ser trabajadas por el docente en el momento que él considere pertinente, ya que en esta propuesta no tienen un orden de trabajo específico. Así mismo estas sugerencias pueden enriquecerse o mejorarse partir de las experiencias de los docentes.

a) Consideraciones generales

- En el aula deberá tomar en cuenta que el desarrollo de la lengua tsotsil como L1 es muy importante en el proceso educativo. Es necesario utilizar ésta como medio de instrucción, de comunicación y como objeto de enseñanza. Ya que para llevar a cabo una verdadera enseñanza bilingüe, es necesario partir de la lengua que mejor conocen los alumnos de la escuela, es decir, en este caso el tsotsil. Para los niños de la escuela de Cabecera Aldama el bats'ik'op es la lengua que hablan y utilizan en cualquier contexto comunicativo, con ella se comunican e interactúan de forma cotidiana. Además, es su lengua materna.
- Si el objetivo de la EIB es el desarrollo de las habilidades lingüísticas receptoras (escuchar/leer) y productivas (hablar/escribir) de la L1 y la L2, entonces debemos ejercitar a los niños a escuchar, hablar, leer y

escribir en su L1 y en la L2. Esto significa enriquecer y desarrollar académicamente la L1 y el aprendizaje de la L2 a nivel individual. Al final del ciclo escolar, veremos un resultado colectivo.

- Para lograr la enseñanza bilingüe, se requiere tener el dominio de dos lenguas. Por eso es importante que el maestro o maestra sepa hablar el tsotsil o tener interés en aprenderlo. Asimismo debe manejar muy bien el español, ya que el proceso educativo bilingüe necesita dos lenguas durante el desarrollo de la misma. Por lo menos los primeros ciclos que hablen el tsotsil, ya que los niños cuando ingresan a la primaria son monolingües en esta lengua. Cuando el maestro no es bilingüe o no se siente con la capacidad lingüística para hablar en la lengua indígena de los niños, puede buscar apoyo entre la población adulta de la comunidad. Seguramente ellos estarán dispuestos a ayudarlo si ven su interés en trabajar con la lengua tsotsil además del español.

- La educación bilingüe también incluye el iniciar a los niños en el análisis gramatical de la L1, pero no de manera directa; este análisis que se llama “reflexión metalingüística” irá saliendo poco a poco, en la medida que se trabajen los diversos textos comunicativos que sean utilizados durante las clases. Esto quiere decir que el objeto de estudio no es directamente la parte gramatical de las lenguas. Sino como lo señalan los parámetros curriculares, comenzaremos con las prácticas sociales del lenguaje.

- Los temas gramaticales y los temas de contenidos deberán estar relacionados. Los gramaticales se deben seleccionar tomando en cuenta su utilidad y se deberán presentar partiendo de lo más simple a los más complejo, es decir que se deben iniciar en los temas de contenidos lo que es más próximo al niño y lo que conoce mejor, para la cual hay que tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en diferentes edades, para que comprendan y se logren buenos resultados.

- Quizá se puedan proponer algunos concursos de composición y lectura de historias, cuentos y narraciones. Se pueden realizar en dos lenguas.
- Invitar de vez en cuando a un adulto lector de la comunidad para que vengan a leer a los niños o alguien experto de la lengua, será bien recibido por los niños y así haremos que la comunidad participe en las labores de la escuela. Para los niños será una posibilidad de observar a otras personas que representan modelos de lo que ellos pueden llegar a ser como lectores. Si realiza esta actividad en las dos lenguas, pero en momentos separados, mejor.
- Los alumnos organizarán su espacio de manera que puedan interactuar, que puedan crear actividades que fomenten la escritura individual y grupal.

Lo que se aprende en una lengua no necesita ser aprendido en otra. Si el conocimiento ya está adquirido, se produce lo que se conoce como “transferencia de habilidades”. Esto quiere decir que el conocimiento se adecúa a otra u otras lenguas. Así que usted como docente va a empezar por el proceso de alfabetización, pero en la L1 de los niños. Una vez lograda esta alfabetización, los niños ya pueden comenzar a leer y escribir en la L2, claro una vez que ya tengan cierto conocimiento básico oral de ella.

b) Algunas ideas para iniciar a trabajar con y en lengua tsotsil

Los primeros días de clase. Es necesario que usted como docente ponga el ejemplo, puede hacerlo empezando a hablar en la lengua tsotsil. Iniciamos primeramente con un saludo en tsotsil.

Cómo actividad puede empezar diciendo su nombre, qué le gusta hacer, de dónde viene, qué desayunó en la mañana, cuántos hermanos tiene y a qué se dedican, por su puesto tiene que decirlo en la lengua tsotsil, para que vean y

empiecen a tomar confianza con usted. Así puede empezar con otras actividades que hacen en la vida cotidiana.

Por ejemplo aquí muestro algunos enunciados

Tsotsil Docente	Español
Jo'on ja jbi'e Oscar	Mi nombre es Oscar
Jo'one`likemuntalel ta oxchuk	Vengo de Oxchuk
Lek xk'ai ak chanun	Me gusta ser maestra
Jchi'uk jtot-jme' ta nak'ej chi'uk chim jmuk tsebetik, chi'uk chim jbankiltak.	Vivo con mis padres con mis dos hermanitas y mis dos hermanos mayores
Jmoj li vek'utik ta som nax, laj k'uch jkalvelkuti, chi'uk ton alak ta chenek.	Desayunamos juntos en la mañana, tomamos café y huevo con frijol.
Jo'oxuke k'usi la lajesiktalel.	¿Ustedes que desayunaron hoy?

Una vez que ha terminado tu presentación puede pedirles que ellos se presenten, tal y como lo hizo usted. Escriba las preguntas en el pizarrón y léalas (¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo se llaman tu papá y tu mamá?) Todas las preguntas deberán estar en tsotsil. Los nombres y edades deberá escribirlos en el pizarrón en un listado. Puede añadir otra columna en donde aparezcan los nombres de sus padres.

Otra actividad puede ser: Reconocer y decir el nombre de las cosas o animales que aparecen en una lámina o cartulina.

Puedes empezar con imágenes que los niños conocen, es decir, mostrarlas con sus respectivos nombres. Imágenes como el caballo, perro, ardilla, maíz, frijol, naranjas, entre otros, así ellos dicen cómo se llaman y usted señala y lee los nombres.

Ellos dicen el nombre, y al mismo tiempo van ubicando las palabras y letras.

Usted puede hacer algunas preguntas sobre las imágenes, por ejemplo:

	k'usi ja' li'e ⁵⁴ .
	Xa vojta kinik ⁵⁵
	K'usi ja sna'slajes ⁵⁶
	Buy svayem ⁵⁷
	K'us elan kuxul ⁵⁸
	Kusi sna' spas ta k'ak'altik ⁵⁹

Los niños van a empezar a contestar las preguntas que usted hace, porque conocen y saben muy bien de qué se está hablando. Usted preguntará qué otros animales conocen o conviven con ellos.

Los niños van a empezar a decir:

Jo'one' oy jka⁶⁰

Jo'one' oy jchij⁶¹

Jechune'uk oy jts'i chi'uk jbolom⁶².

A pe jo'one oy jvakaxkutik⁶³.

⁵⁴ ¿Qué es esto?

⁵⁵ ¿Lo Conocen?

⁵⁶ ¿Qué come?

⁵⁷ ¿Dónde vive?

⁵⁸ ¿Cómo vive?

⁵⁹ ¿Qué hace en el día?

⁶⁰ Yo tengo un caballo

⁶¹ Yo tengo un borrego

⁶² Yo también tengo perro y gato

⁶³ A pero nosotros tenemos vacas

Todo esto que pueden decir los niños es porque lo conocen, tocan, interactúan con ellos y si se da cuenta el último enunciado no solo es para el niño, sino que en éste involucra a toda su familia.

Los niños dibujarán el o los animales que más les gusta, el profesor preguntará que dibujó cada niño y escribirá los nombres de los animales en el pizarrón, al hacerlo también los irá repitiendo en voz alta.

Al final leerá las palabras escritas en el pizarrón y les pedirá a los niños que repitan intentando señalar sílaba por sílaba lo que va leyendo. Les pedirá que intenten copiar el nombre de su dibujo. El docente supervisa que elijan el nombre correcto.

Puede señalar las letras con la cual comienzan las palabras y solicitar le digan que otras cosas conocen que comiencen con dichas letras. Las enlista en el pizarrón. Lee las palabras y dice cuál es la letra inicial de las palabras.

Los niños reconocen las mismas letras en otras palabras, pero en distintas posiciones de las palabras; pasan al pizarrón a encerrar dichas letras en las otras palabras.

Maestro si usted lo pone en práctica verá que sus alumnos participarán más y así poco a poco tomarán confianza para trabajar con usted. Es decir habrá una participación enriquecida y una mejor relación entre alumno-maestro. Debe recordar que los niños deben de tener una participación muy activa durante las sesiones. Ellos también pueden proponer lo que les gustaría hacer.

Otra actividad: Contar, narrar, platicar.

Otra actividad para sus alumnos de primer año. Seleccione un cuento, historia, música, algo que hayan escuchado los niños.

Alumnos	Docente
Platicar, contar o narrar sucesos o acontecimientos	Lee una narración corta en el salón de clase. Seleccionará un texto en el que tenga que modificar la voz y utilizará los movimientos de acuerdo a la trama del texto.
Compartir oralmente experiencias propias que les hayan sucedido. Todos los niños	Escribe las palabras que le resultaron significativas de lo que los niños

opinarán sobre lo escuchado.	compartieron. Escribe algunos enunciados y los lee. Pide a los niños que digan otros utilizando las palabras significativas. Las escribe en el pizarrón. Esto es muy importante para los niños que vayan reconociendo textos dentro de una actividad dentro de su mismo contexto.
Preguntar a los padres o familiares cercanos sobre algún acontecimiento en la comunidad y después lo compartirá con los compañeros del salón de clase.	El profesor hará algunas preguntas sobre lo presentado y las escribirá en el pizarrón. Las señalará una por una, conforme las vaya diciendo.
Realizar dibujos sobre las narraciones orales. Mostrarán sus dibujos al grupo, señalando que fue lo que dibujaron.	El profesor ayuda ponerles un título a los dibujos. Junto con los niños pegan los dibujos en una pared del salón de clase.
Representan una narración (tal vez un cuento) en el salón de clase.	Organiza toda la representación, siempre hablando en bats'ik'op
Durante toda la clase los niños hablan en bats'ik'op	Toda la clase habla en bats'ik'op, inicia y termina su sesión en esta lengua.

Hasta incluso pueden construir un cuento grupal y organizar una obra de teatro, a partir de ese cuento. Por ejemplo a cada uno de los niños le puedes preguntar si han ido a cazar y que pasó en ese transcurso, quiénes participaron, qué utilizaron, a qué hora fueron, pero todo en tsotsil, si encontraron lo que fueron a cazar o que cosa encontraron, etc. Así sucesivamente van construyendo el cuento. Por su puesto los niños van a saber decir lo que pasó.

La clase se puede realizar con actividades divertidas y dónde puedan participar haciendo y sólo escuchando como si no tuvieran conocimientos previos.

Adivina ¿quién es?

Esta actividad tiene dos momentos; en la primera los niños se describen así mismos. Pero antes usted se tiene que describir también, tiene que poner el ejemplo. El segundo momento es describir a alguien más sin decir de quién se trata.

Si se describen ellos mismo tendrán que decir cómo son, que traen puesto, si es alto, chaparro, delgado o gordo, cómo es su cabello. Ellos no escriben porque aún no lo saben, pero usted si debe de escribir en el pizarrón algunas características que considere relevantes.

Los niños pueden decir:

toj k'oxun to⁶⁴

toj bakun⁶⁵

toj nat jol⁶⁶

muyuk li atintalel⁶⁷

muyuk lek jk'u⁶⁸

Luego pueden describir a su compañero o su compañera. Esta actividad les va a gustar mucho, porque el resto del grupo tendrá que decir a quién describieron, para ello el profesor hará la siguiente pregunta:

Buch'u va taje⁶⁹

Y una vez que descubrieron quién era la persona descrita, el profesor podrá complementar diciendo:

k'usi tosk'an xich ts'ibtabel⁷⁰

k'usi to yan⁷¹

Con estas actividades estamos reforzando las competencias lingüísticas de comprender y hablar, y tangencialmente la escritura.

Descubriendo las letras en las palabras:

Después puede continuar trabajando con palabras. Por ejemplo usted va a preguntar a sus alumnos. Qué palabra empieza con A y B.

⁶⁴ Yo estoy muy chico

⁶⁵ Estoy muy delgado

⁶⁶ Tengo cabello largo

⁶⁷ No me bañe

⁶⁸ Mi ropa ya está muy viejo

⁶⁹ ¿Quién es esa persona?

⁷⁰ ¿Qué más falta por describir?

⁷¹ ¿Qué más tiene?

Los niños van a contestar

A	B
Ajan (elote)	Bolom (gato)
Axux (ajo)	Boch (jícara)
Alax (naranja)	Bilix (chapulín)
Ats'am ⁷²	Be ⁷³

Si se da cuenta con esta actividad, se enfoca en producir palabras oralmente, pero mientras usted lo escribe. Los alumnos van reconociendo la escritura y poco a poco van a empezar a ejercitar la lecto-escritura.

También puede comenzar diciendo ¿cómo es? o ¿cómo es y para qué sirve el “boch” (jícara)? y los alumnos dibujan y empiezan a describir para qué lo utilizan y usted como mediador lo mismo va a hacer, va a escribir las características.



En este ejercicio puede poner dos columnas, en la primera escribirá cómo es (en tsotsil) y en la segunda para qué sirve (también en tsotsil). Los niños responderán y usted escribirá en la columna según corresponda. Usted irá leyendo lo que escribió, así ellos tratarán de no repetir lo que ya se dijo.

Otra cosa importante es el ambiente letrado del salón de clases. Que todo en el aula demuestre que la lengua indígena también se escribe, por supuesto si es un aula del primer grado o ciclo escolar, deben incluirse un mayor número de

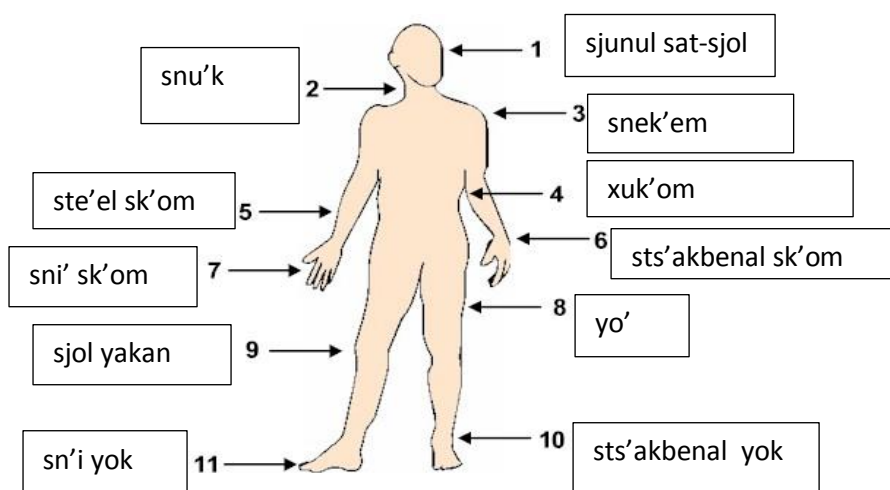
⁷² sal

⁷³ vereda o camino

dibujos y que estos tengan nombre y por supuesto láminas con los alfabetos del bats'ik'op y del español.

En cambio sí corresponden a ciclos o grados más avanzados, el texto escrito deberá ocupar más espacio. Podemos tener mapas, láminas del cuerpo humano, esquemas de partes de las plantas. Los nombres en estas imágenes deberán estar en lengua bats'ik'op.

Veamos un ejemplo del cuerpo humano⁷⁴



El maestro pega una lámina con el cuerpo humano y sus partes. Les explica a los niños el dibujo diciendo cada parte del cuerpo; en fichas adheribles va presentando los nombres de las partes de la imagen, las va pegando conforme las va diciendo. Luego las quita e invita a sus alumnos que coloquen las fichas en su lugar correspondiente en la imagen.

Los niños junto con el maestro revisan y corrigen las equivocaciones encontrados en esta actividad.

⁷⁴ El número 1 significa cabeza, el 2 cuello, el 3 hombro, el 4 significa codo, el 5 brazo, el 6 muñeca, el 7 dedo de mano., el 8 es pierna, el 9 es rodillas, el 10 es tobillo y finalmente el 11 dedo de pie.

Al final pide a los niños que se dibujen y que pongan el nombre a las partes. Se colocan los dibujos en la pared del salón.

Esta imagen muestra lo principal que contiene al cuerpo humano, pero se dará cuenta que los nombres están escritos en lengua bats'ik'op, por su puesto lo mismo puedes trabajar pero en español.

Otra actividad puede ser con láminas de dibujos de diferentes animales y objetos, reconocer el dibujo cuando el maestro pronuncie el nombre. Los niños que identifiquen en el pizarrón donde está el nombre de cada dibujo.

Veamos los siguientes dibujos.



Además de que observan los dibujos, los reconocen e identifican y si nos damos cuenta estamos comparando los nombres de los dibujos. A lo mejor algunos niños van a preguntar la diferencia, ya que los nombres casi se escriben igual. Aquí hay una distinción, el tlacuache se escribe “uch” y el piojo se escribe “uch’”, un cambio que sólo se da por la glotal. Cuando el niño comienza a notar que algo cambia en las palabras, en ese momento estamos entrando a un proceso de reflexión metalingüística. Profesor, por eso es importante que sepas en qué momento se utiliza la glotal y también las otras grafías.

⁷⁵ Tlacuache


⁷⁶ piojo

Ahora vamos a cantar

Maestro, puede cantar una canción que sea conocida por los niños, de preferencia alguna que les permita moverse y hacer una actividad como mover los brazos, las piernas, sentarse o pararse. Ellos deberán también cantar. Escribe la canción y que ellos la copien en su cuaderno. Antes de iniciar la canción la puedes escribir en el pizarrón o traerla escrita en una cartulina y pegarla en una de las paredes del salón.

En algún momento de la actividad, les puedes decir que la copien en su cuaderno. También puedes preguntarles si ellos se saben alguna canción, entonces la pueden cantar en el grupo.

Con las adivinanzas puedes tener láminas con los dibujos que representen las respuestas de las adivinanzas, también deberán tener la respuesta escrita. A jugar con ellas. Puede ser que tú las digas y que ellos escojan la respuesta. Se pueden organizar equipos para responder. El que responda más rápido y acertadamente gana.

Tsotsil	Imagen
<p>Li xch-ochike ta sjamik⁷⁷</p> <p>Li xch-lokike ta smakik⁷⁸</p> <p>Li buchu' mu snae' ta pana' tax kom⁷⁹.</p> <p>(ti' na)</p>	

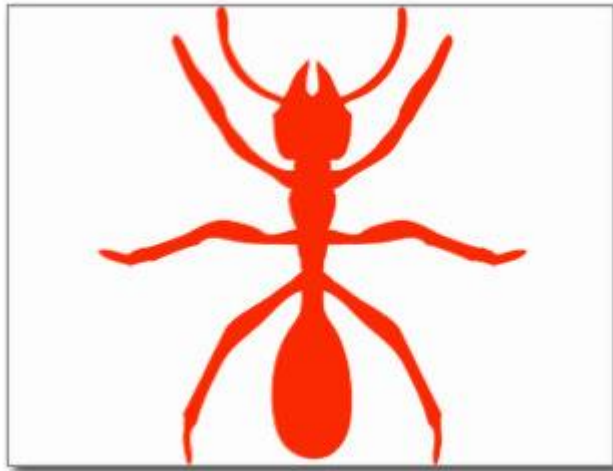
⁷⁷ Cuando entran abre

⁷⁸ Cuando salen cierran

⁷⁹ El que no lo adivina quedará afuera

Cholajtik jech k'ucha'al soltaroetik
xkuchojik yikatsik, ma'uk soltaro⁸⁰

(tsajal xinich)



Y en los últimos ciclos podría ser un dibujo más pequeños y muchos textos, pero también que sea algo conocido, por ejemplo las historia de la formación de la misma comunidad, algún mito sobre el origen de los batsik'op, recetas de cocina, descripciones sobre algunas festividades o ritualidades.

Escribir una narración o historia de creación propia, o una historieta acompañada con dibujos.

A lo mejor al principio es muy complejo para desarrollar la lengua, pero si se trabaja en colectivo con otros maestros y la comunidad, podría lograr esta meta, ya que actualmente los jóvenes necesitan aprender a leer y escribir en su propia lengua materna, además del español, es decir, deben ser bilingües.

⁸⁰ Formados como soldados, tienen cargados sus maletas y no son soldados.

(Hormiga Roja)

c) Enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua (español)

La enseñanza de segunda lengua puede darse de manera informal o puede tener lugar también en un contexto formal. El aprendizaje informal se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Hablamos de aprendizaje informal cuando el proceso ocurre sin que nadie lo haya organizado previamente y sin que se haya pensado en algún objetivo o fin concreto. Este aprendizaje generalmente se da por la necesidad de comunicarse. Por ejemplo cuando alguien sale de su comunidad y debe ir a otro lugar en donde no hablan su lengua.

En cambio una situación de aprendizaje formal se da cuando el proceso ha sido planificado y cuando existe todo un conjunto de disposiciones, currículos y materiales que determinan sus características; y, particularmente, cuando además del alumno existe también un maestro. Este es el caso de la enseñanza del español en la escuela.

El estudiante de una lengua deberá apropiarse de un manejo tal que le permita relacionarse adecuadamente en esta lengua para satisfacer sus necesidades comunicativas. Esto implica que cuando haga uso de ella, pueda ser comprendido y entender lo que le dicen y ser capaz de interrelacionarse con los miembros de la comunidad lingüística que habla dicha lengua.

Ahora bien en el caso de Cabecera Aldama, una vez que los niños hayan afianzado la lecto-escritura en la lengua tsotsil, entonces ya podrá enseñar la segunda lengua en este caso el español y verá que los niños tendrán mejores resultado, porque una vez que se han alfabetizado en tsotsil, ya podrán reconocer más fácilmente las letras en español, porque no hay mucha diferencia entre los alfabetos, aunque en su habla si cambia mucho.

Para enseñar la segunda lengua el docente necesita realizar muchas actividades, y éstas dependerán del grado que atienda.

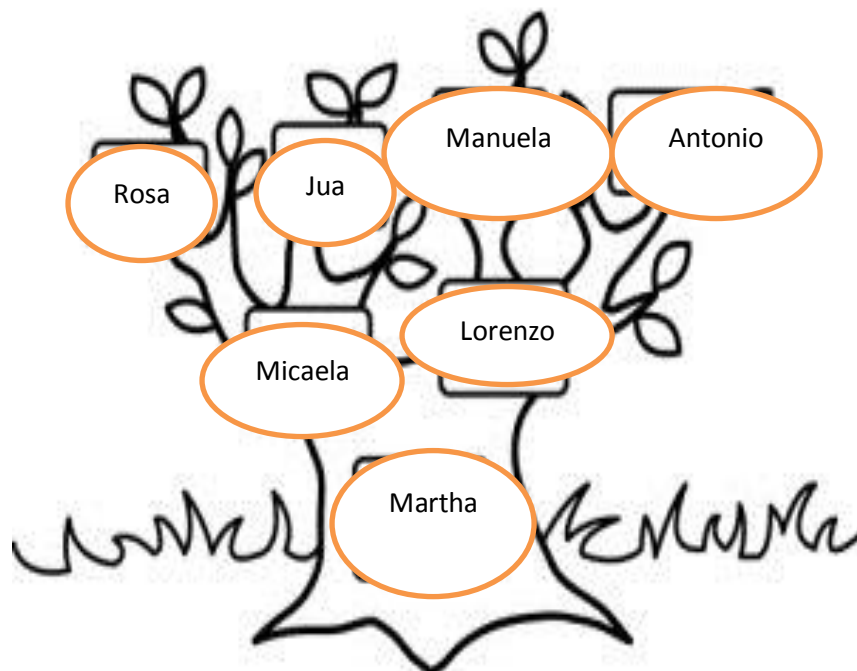
Siguiendo el mismo enfoque comunicativo, lo primero que van a desarrollar los niños es la comprensión y la producción oral, comenzarán con elementos comunicativos que sean pertinentes y significativos y que como señala la

misma metodología, sean utilizados en situaciones reales de comunicación a partir de la organización propia de la segunda lengua, en este caso del español.

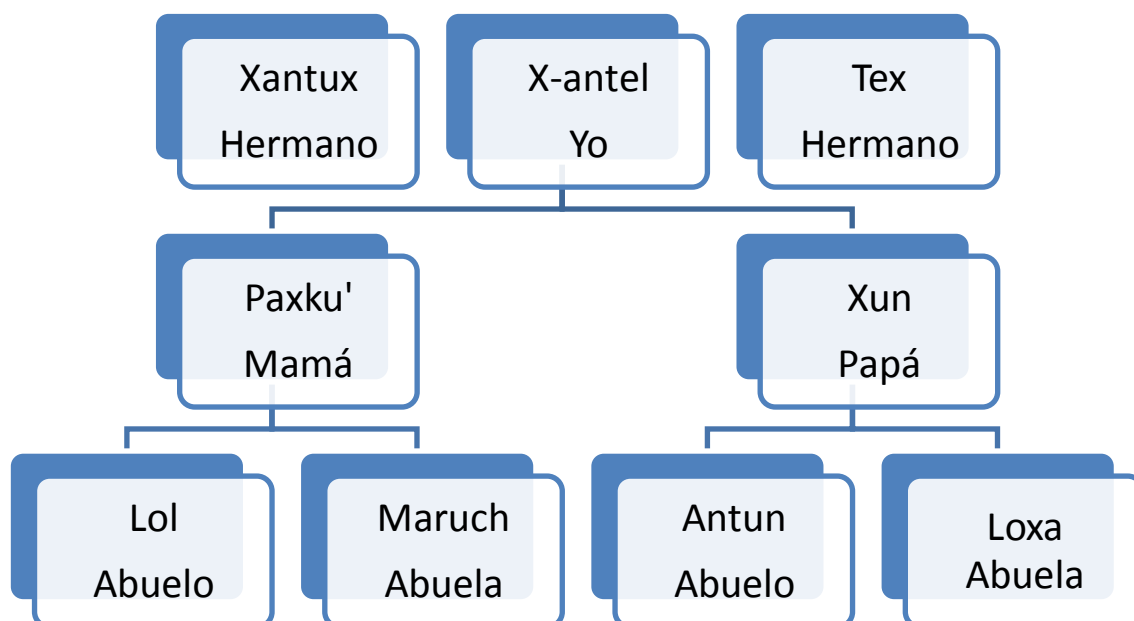
Quizá en algunos momentos deba utilizar el bats'ik'op para que los niños entiendan mejor lo que van a hacer, pero esto es únicamente como apoyo, no se trata de sustituir una lengua por otra.

La actividad que puede realizar, por ejemplo el árbol genealógico de la familia. Así puedes empezar a enseñar a hablar y comprender de qué se trata cada una de estas palabras, por su puesto de la misma manera hay que trabajar como el tsotsil, es decir; hay que retomar los conocimientos previos de los niños.

ÁRBOL GENEALÓGICO DE MI FAMILIA



“Esta es mi familia, se compone de estos integrantes.



Los niños pueden dibujar su propio árbol⁸¹ y tratar de decir en español las palabras que designan a cada uno de sus familiares, como por ejemplo, papá, mamá, abuelo, abuela, etc. Diciendo también sus nombres propios.

Los ejercicios de comprensión de textos orales deberán incluir también la producción verbal de los elementos que esté enseñando el docente. Por ejemplo, un ejercicio que es común utilizar es el saludo y la presentación de las personas en interacciones.

Hablante 1: “Hola yo me llamo Pablo y tú ¿cómo te llamas?”

Hablante 2: Yo me llamo María

Hablante 1: Mucho gusto, María ¿Vamos a jugar?

Hablante 2: ¡Si!

Hablante 1: Soy José ¿y tú?

Hablante2: Yo soy Andrea y él es mi hermano Carlos

Hablante 1: ¿Cuántos años tienes? Yo tengo 10

Hablante 2: Carlos tiene cinco y yo tengo 9.

⁸¹ Esta actividad también se puede trabajar para la lengua bats'ik'op

Hablante 3: ¡A mí me gusta jugar futbol!

Hablante 1: ¡A mí también!, ¡Vamos a jugar!

Hablante 2: Ahorita no puedes Carlos, vamos a la tienda.

Hablante 3: Ahorita regreso, voy a pedirle permiso a mi mamá.

Hablante 2: ¡Espérame Carlos!

De la misma manera se puede hacer tarjetas con sus nombres, dibujos con sus respectivos nombres en español.

Como por ejemplo



Carro



Bicicleta



Moto



Caballo

Usted maestro sabe que todos sus alumnos llegan a la escuela plenos de experiencias, conocimientos e inquietudes y con una L1. Su lengua debe de ser respetada y utilizada para alcanzar los niveles de comprensión más amplio del tsotsil y del español.

Así usted como mediador puede empezar con algo muy sencillo. Otra actividad podría ser compra y venta.

Comprador: Buenos días

Vendedor: Buenos días

Comprador: Cuánto cuesta el kilo de azúcar

Vendedor: Veinte pesos.

Comprador: Me da un kilo

Docente si te das cuenta, aquí el niño produce la oralidad y a la vez la matemática porque aprende a hacer el cálculo de su compra. Así sucesivamente puedes buscar otra actividad que sea divertida para los niños.

También puedes contar un cuento, chistes, adivinanzas e historias, pero como todavía no van a entender muy bien el español, entonces tendrías que explicarle. A lo mejor algunos alumnos entenderán, pero la mayoría no. Te podrás valer de dibujos, hacer mímica, movimientos corporales y todos los recursos de los que puedas echar mano para darte a entender.

Otra cosa muy importante. Usted como mediador debe de entender que todos los niños cometen errores, pero no debe de calificar la competencia, sino que debe de generar una participación enriquecida dentro del aula. Por lo tanto debe de quedar claro que es un espacio donde se puede cometer errores, sin que nadie se burle.

CONCLUSIONES

Este proyecto, para mí ha sido una experiencia fundamental para mi formación, ya que uno de los propósitos era encontrar cómo era la educación bilingüe en educación básica dentro del aula en el contexto indígena; luego comparar lo que se propone en los planes y programas de educación básica, con lo que se está llevando a cabo la realidad. A veces hablamos mucho de educación bilingüe y muchas de las veces checamos, leemos los planes y programas de educación, hablamos mucho de la lengua y que la lengua indígena se trabaje y que se utilice como medio de comunicación dentro del aula. Cuando llevé a cabo el proceso de investigación para este trabajo, me percaté de que hay muchas cosas por hacer para mejorar la educación bilingüe tsotsil-español.

Las razones son muchas por las que no se está llevando a la práctica la EIB. Este proyecto es justo para que los docentes visualicen la importancia de la EBI y sobre todo, como introducir la lengua de los niños durante el proceso educativo.

A veces por desubicación lingüística, por desinterés de los docentes, entre otras cosas, pero aunque el docente hable otra lengua distinta a la del contexto donde labora, puede solicitar ayuda a los miembros de la comunidad para que lo apoyen. También debe motivarse para aprender, si es hablante de tselal, le resultará menos complicado de entender y comenzar a hablar el bats'ik'op. Seguramente los niños le ayudarán gustosos es eso.

Para trabajar con cualquiera de las lenguas indígenas, es necesario que el maestro o maestra reconozca su propia cultura. La razón es que así se le hará más fácil trabajar los contenidos culturales y la misma lengua, como en este caso específico con el tsotsil. Si el docente ha dejado de manejar y practicar los elementos lingüísticos y culturales de su propia comunidad, entonces le será difícil de llevar a cabo esos contenidos en la escuela donde labora. La idea es que conozca de él o de ella y conozca cómo son las otras

comunidades hablantes en bats'ik'op y de otras culturas indígenas de Chiapas, para que vean que comparten las mismas características al hablar.

La institución escolar debe dar el ejemplo de fomentar el uso y la valoración de la lengua bats'ik'op y de otras lenguas que existe en México. Sobre todo en aquellos jóvenes que ya van en quinto o sexto grado y que no han desarrollado totalmente su lecto-escritura en tsotsil.

Los alumnos tienen una gran sabiduría, ya que ellos han aprendido desde muy temprana edad en sus vidas a ser eficientes lectores del mundo. Este concepto de "leer el mundo" se refiere a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños para interpretar y comprender el entorno que les rodea. No se debe olvidar que los alumnos son protagonistas de sus propios aprendizajes y que la motivación y orientación adecuadas son de suma importancia para crear experiencias auténticas de aprendizaje, promoviendo actitudes positivas hacia el lenguaje escrito y manteniendo un clima de permanente interés y entusiasmo.

Para que los niños aprendan a escribir no es un requisito que primero deben saber el alfabeto o alfabetos, cuando se trata de bilingüedad. Primero deberán familiarizarse con este medio de comunicación que es la escritura. Quiere decir que el proceso de conocimiento no inicia con la escritura como actividad que deban realizar los alumnos, sino que ésta se irá introduciendo poco a poco, en la medida en que los niños vayan entendiendo que representa y lo que se puede hacer con ella. Entonces es hora de empezar a desarrollar más ampliamente la lengua bats'ik'op y el español tanto en la oralidad y por supuesto en la escritura y lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado Odina, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGRAW-HILL. Madrid.

Baker, Colin (1993). *Fundamentos de la educación Bilingüe y Bilingüismo*. Tipos de enseñanza bilingüe. Navarcarnero. Madrid.

Benveniste, Emile (1999). *Problemas de lingüística general I*. Editorial Siglo XXI. México.

Brumm María (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. INALI. México.

Dietz Gunther, Mateos Cortés Laura Selene. (2013). *Interculturalidad y Educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP. México.

CGEIB-SEP (2007). *Políticas y fundamentos de la educación. Intercultural Bilingüe en México*. México.

CGEIB-SEP (2008). *El enfoque Intercultural en educación "orientación para maestros de primaria*. México.

Corona, Sarah (2007). *Entre voces. Fragmentos de educación "entrecultural"*. Universidad de Guadalajara, Jalisco. México.

Cummins, J (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües, en *Infancia y Aprendizaje*. Texto en Línea

Cummins, J ((2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Edit. Morata. Madrid.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1978). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Editorial Siglo XXI. México.

Gleich, Uta von. (2003). "Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje", en *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. I. Jung y L.E. López (Comps). Morata. Pp. 105-117. España.

Hockett, Charles F. (1979). *Curso de lingüística moderna*. Editorial Buenos Aires. Argentina.

Hornberger, Nancy. (1990) Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana, en *Pueblos indios, estados y educación*, Luis E. López y Ruth Mota, (Coords.) Lima. Programa Era. Pp. 379-408

INALI. (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México.

INALI (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México.

Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt. (1997). *Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lengua*. Editorial, Ariel. España.

Jung, I y L.E. López Compiladores (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Eds. Morata-PROEIB Andes-INWENT. España.

Junyent, Carme, (1999). *La diversidad lingüística. Didáctica y recorrido de las lenguas del mundo*. Octaedro, Barcelona, España.

Lerner, Delia. (2001) *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Editorial FCE. México.

López, Luis Enrique (1989). *Lengua. Material de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Universidad Nacional del Altiplano, Perú. Santiago, Chile.

López, Luis Enrique (2001). Séptima Reunión del comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el caribe. “*La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*.”

Meliá, Bartomeu (1998). “Palabra vista, dicho que no se oye”, en *Sobre las huellas de la voz* López Luis Enrique e Ingrid JUNG (eds). Ediciones. Morata. Madrid.

Pérez Pedro y Miguel Sántiz (2002). *Vocabulario tsotsil-español*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

Quilaque Daniel, Quintriqueo Segundo y Cárdenas Prosperino (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Chile.

Riess, Carranza Bibiana (2013). *Interculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*. México.

Ruiz Bikandi, Uri (2000). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. *La comprensión de lectora, los primeros pasos en el aprendizaje (Lontxo Oihartzabal Rezola y la expresión escrita (Oriol Guasch Boyé)*. Editorial. Síntesis educación. España. Pp, 217-300.

SEP (2004). *Nuestras lenguas*. México.

SEP (2010). *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*. CONALITEG. México.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011 educación básica..* CONALITEG. México

Vallejo Corral Raúl, Ministerio de educación (Febrero 2010). *Manual de Metodología de enseñanzas de lenguas*. Ecuador.

Walqui, Aida y Galdames, Viviana (2007). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. PROEIB. Cochabamba.

Walqui, Aida y Galdames, Viviana (2007). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. PROEIB. Cochabamba.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Derechos humanos. Derechos de los pueblos indígenas. Disponible en: www.sjsocial.org/folletos/educa.ht.

Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, Disponible en:

<http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397>

INEGI (2011). Disponible en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/chis/Panorama_Chis.pdf

Ley General de Educación. Nueva Ley Pública en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto Vigente 2014. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Serrano Ruiz, Javier (1998). Revista Iberoamericana de Educación Número 17 Mayo- Agosto, monográfico. Educación, Lenguas, Culturas. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.pdf>

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (1999). Revista Iberoamericana de Educación Número 20, Mayo – Agosto. La educación intercultural bilingüe en

América Latina: balance y perspectivas. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/rie20f.htm>

SEP. Lineamientos Generales para la educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas (1999). Disponible en:
<http://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>

UNAM. Diagnóstico y programa del Trabajo (2009-2013). Disponible en:
<http://cele.unam.mx/Ligas/PROGRAMA.PDF>

Nila Vigil. (2006). Pueblos indígenas y escritura en:
www.interculturalidad.org/numero3