UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

SOY TSOTSIL Y TAMBIÉN SOY CHIDO. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS TSOTSILES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB). UN ESTUDIO DE CASO EN JECH CHENTIC/ZINACANTÁN, CHIAPAS.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
KAREN SANTIAGO PÉREZ

TUTORA PRINCIPAL DE TESIS:
DRA. SABINE R. PFLEGER BIERING
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO, D.F. ENERO, 2015.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de este trabajo, me es grato reconocer el apoyo y la participación de diferentes investigadores que colaboraron e hicieron posible que esta tesis se encaminara de una manera favorable.

Primeramente, quiero agradecer el apoyo de mi tutora, la Dra. Sabine Pfleger Biering, investigadora y académica de la UNAM, por su apoyo constante e incondicional y por su excelente disposición en la coordinación y asesoramiento de este trabajo. Por las largas charlas de reflexión y por compartir conmigo un poco de sus años de experiencia que, sin duda, alimentaron mi mente y mi formación y, asimismo, me permitieron explorar en mayor medida el mundo de la narrativa y el lenguaje; por su paciencia en momentos en los que no fui constante, ¡muchas gracias!

A mis maestros, los Doctores Maricela, Aída, Teresa, Carmen, Natalia, Monique y Roland por su invaluable apoyo y por los conocimientos transmitidos en las numerosas horas que pasamos juntos en los últimos dos años. Siempre estaré agradecida.

A quienes formaron parte del sínodo lector: los Doctores Laura Gabriela García Landa, Luisa Angélica Puig Llano, Virna Velázquez Vilchis y Roland Terborg Schmidt, por el tiempo dedicado para la lectura de este trabajo, por sus puntos de vista y sus valiosas sugerencias.

Agradezco eternamente a la Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme seleccionado alumna de la Maestría en Lingüística Aplicada. Asimismo, a mis 17 compañeros su amistad y experiencias compartidas a lo largo de este tiempo.

Muchas gracias a *CONACYT* por la beca otorgada durante los dos años de maestría, ya que sin ella habría sido imposible mi trayecto en esta gran aventura. Sin duda alguna, ha sido un privilegio y una gran responsabilidad haber contado con este apoyo.

Finalmente, agradezco a los niños tsotsiles cuyas mentes y percepciones del mundo fueron plasmadas en este trabajo.

Por siempre a mis padres, Salvador y Mercedes,
por su confianza y apoyo en todo momento y porque
aun estando tan lejos, siempre los sentí cerca.
A mi abuela Blanquita por ser el pilar de mi vida
y quien jamás me ha dejado sola.

A Pablo por su compañía, cariño y paciencia
y por enseñarme sitios inimaginables del lenguaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN …….. 1

1. Planteamiento del problema …….. 3

2. Pregunta de investigación …… 5

3. Objetivos …….. 6

3.1 Objetivo general …….. 6

3.1.1 Objetivos específicos …… 6

I. MARCO TEÓRICO …… 7

1. La educación intercultural bilingüe en México: El programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ……..... 7

1.1. La educación intercultural bilingüe en Chiapas …… 14

1.2 La educación intercultural bilingüe en la comunidad tsotsil de Jech Chentic en Na Chij del municipio de Zinacantán, Chiapas ……... 16

1.2.1 La educación intercultural bilingüe en la escuela primaria Rafael Ramírez Castañeda, en la localidad de Jech Chentic, en Na Chij del municipio de Zinacantán, en el estado de Chiapas …… 18

2. Identidad y lenguaje …….. 20

2.1 Identidad y aprendizaje de segundas lenguas …….. 22

2.2 Construcción de la identidad intercultural …….. 25

2.2.1 Desarrollo y construcción de la identidad intercultural en niños..... 27

2.3 El marco conceptual de “cuento infantil” ……... 31

2.3.1 Una aventura gigante …… 34

2.4 La historieta como espacio identitario ……..... 37

2.4.1 La historieta identitaria pedagógica …… 41

2.4.1.1 El proceso de la dinámica de fuerzas de oposición cultural: español mexicano *vs*. Tsotsil ……..... 44

2.4.1.2 Marcadores de la identidad lingüística-cultural ……..... 47

II. METODOLOGÍA …….. 50

1. Los pasos metodológicos …….. 51

1.1 Selección de niños tsotsiles que han cursado 5 años de EIB …….. 51

1.2 Búsqueda de la escuela intercultural bilingüe de acuerdo a criterios establecidos …..…… 51

1.3 En esta escuela, pilotaje con diversos ejercicios y evaluación de dicho pilotaje ……..... 52

1.4 Elaboración del instrumento para el estudio de caso: una historieta pedagógica, basada en un personaje principal de un cuento tsotsil: Sipakna …….. 54

1.5 Diseño de ejercicios guiados y no guiados de acuerdo a instanciaciones de estas prácticas culturales divergentes ……..… 54

1.6 Determinación de ítems conceptuales y lingüístico-culturales entre el tsotsil y el español mexicano …… 57

1.6.1 Ítems conceptuales …….. 58

1.6.1.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado guiado. Ámbito cultural: el

concepto de la separación de género dentro de la cultura tsotsil frente a la convivencia de hombres y mujeres en la cultura mexicana …… 58

1.6.1.2 Ítem 2: Ejercicio abierto no guiado

Ámbito cultural: el concepto de la autoridad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana ……..... 61

1.6.1.3 Ítem 3: Ejercicio abierto no guiado

Ámbito cultural: la humildad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana ……....…….. 62

1.6.1.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: los nombres propios en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana ……...…… 64

1.6.1.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: el concepto de los honoríficos en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana ……..….. 66

1.6.2 Ítems lingüísticos ……..… 68

1.6.2.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la cortesía verbal y su realización lingüística …….. 68

1.6.2.2 Ítem 2: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la jerga juvenil mexicana ……..…… 70

1.6.2.3 Ítem 3: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: verbos ……..….. 72

1.6.2.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: posición de los adjetivos …….. 73

1.6.2.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: Los artículos …….. 75

1.7 Semana de sensibilización con los alumnos …….. 76

1.8 Aplicación del instrumento …… 77

1.9 Análisis de las historietas …… 77

III. ANÁLISIS DE LOS DATOS …….. 78

1. Análisis de los ítems conceptuales …….. 78

1.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado guiado

Ámbito cultural: el concepto de la separación de género dentro de la cultura tsotsil frente a la convivencia de hombres y mujeres en la cultura mexicana …….. 78

1.2 Ítem 2: Ejercicio abierto no guiado

Ámbito cultural: el concepto de la autoridad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana …….. 80

1.3 Ítem 3: Ejercicio no guiado abierto

Ámbito cultural: la humildad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana …….. 83

1.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: los nombres propios en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana …….. 86

1.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: el concepto de los honoríficos en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana …….. 88

2. Análisis de los ítems lingüístico-culturales …….. 90

2.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la cortesía verbal y su realización lingüística …….. 90

2.2 Ítem 2: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la jerga juvenil mexicana …….. 93

2.3 Ítem 3: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: verbos ……... 97

2.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: posición de los adjetivos …….. 98

2.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: Los artículos …….. 100

IV. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS ……..…. 103

V. BIBLIOGRAFÍA ……..…….. 108

VI. ANEXOS …… 115

INTRODUCCIÓN

En México existe una gran variedad de lenguas indígenas, "6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena" (INEGI)[1]. Esto constituye una enorme riqueza cultural y lingüística para el país. Sin embargo los hablantes de dichas lenguas se encuentran en desventaja tanto de manera lingüística como cultural.

A lo largo del tiempo las diferentes políticas sociales acabaron por imponer un solo modelo de nación basado en una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Esto conllevó a un sinfín de desigualdades para los diferentes pueblos indígenas que existen en México al ser forzados a formar parte de una homogeneidad de la vida sociocultural del país en general sin importar su identidad cultural y lingüística propia[2]. Como una de las consecuencias, hoy en día un número amplio de indígenas niegan hablar su lengua materna por miedo a enfrentar diversos factores relacionados con la discriminación (Jordá, 2009).

Como medida en contra de la pérdida de las culturas-lenguas se impulsó la educación indígena destinada precisamente para estos pueblos y comunidades indígenas. Desde 1950 se logró la alfabetización en lenguas indígenas por una toma de conciencia de los maestros bilingües, hecho que posteriormente fue incorporado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su programa educativo en 1990. Posteriormente, en la última década del siglo XX se propone que la educación sea intercultural bilingüe que implica que, desde la educación básica, se reconozca la diversidad cultural, se fomente el dialogo y el conocimiento de lenguas, así como también, los valores y principios para que se den a conocer distintas visiones del mundo y se pueda fortalecer la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas y de la sociedad en general; lo anterior, para cumplir con el mandato de la política educativa del país que establece que la educación enfocada para la diversidad no es solamente para los pueblos indígenas sino también para el resto de la población.

De esta forma, hoy en día existe en México un programa educativo destinado a la educación bilingüe de los pueblos indígenas que conforman el marco pedagógico en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Este programa

---

[1] INEGI, http://www.inegi.org.mx/default.aspx? (Fecha de la última consulta, 4 de septiembre de 2013).
[2] Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, versión electrónica en: http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf (Fecha de la última consulta, 4 de septiembre de 2013).

llamado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) procura el mantenimiento, la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas y al mismo tiempo busca que los individuos adquieran las herramientas comunicativas (expresión oral, escrita, lectura y reflexión) tanto de su lengua materna como de la segunda lengua (L2), que es el español.

El programa de la EIB es sumamente importante, pues será el punto de partida para este estudio de tipo cualitativo en donde se evaluará de qué manera un cierto grupo de niños tsotsiles construyen su identidad después de haber recibido cinco años del programa de Educación Intercultural Bilingüe, todo esto a partir de las decisiones lingüísticas y culturales que tomen en una narrativa identitaria pedagógica que se explicará posteriormente.

1. Planteamiento del problema

Como ya es sabido, las comunidades indígenas en Chiapas se encuentran en un rezago tanto social como educativo por ser parte de la minoría que habla una lengua indígena. A su vez, el modelo de EIB no ha entregado resultados favorables que concuerden con uno de los estatutos que marca la SEP[3]: "atención de calidad, con equidad y pertinencia a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria" (SEP, 2005, en Jordá 2009: 4). Esto probablemente se debe a la falta de capacitación de profesores en dicho programa, a la falta de diseño y de actualización de materiales que atiendan a los cambios de la sociedad globalizada que, aunque la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) asegura que están actualizados, muchas escuelas en comunidades indígenas de Chiapas siguen usando materiales viejos que distan de ser interculturales ya que muestran una inclinación clara hacia el tsotsil; así también, muchas veces los profesores no son totalmente bilingües ni tienen un currículo apegado a las características, necesidades y realidades de la comunidad indígena.

Cabe resaltar que el español como lengua dominante, por su amplio uso y valoración social, produce una motivación entre los miembros de las comunidades para aprenderla (León, 1998); su objetivo al aprender español es poder desempeñarse de una mejor manera en el campo laboral y del comercio. La posesión y el dominio del español como "lengua de cultura es percibido como elemento base para propiciar el ascenso social" (León, 1998: 87). Sin embargo aunque se tiene la necesidad de aprender el español, la lengua tsotsil, por su parte, ofrece una resistencia ante la segunda lengua ya que goza de una alta valoración especialmente por los miembros mayores de las comunidades.

En el presente estudio me centraré en una pequeña zona de no más de 3375 habitantes en la comunidad de Jech Chentic en el municipio de Zinacantán, Chiapas. El trasfondo es la *Educación Intercultural Bilingüe*, pues al ser la escuela una institución bilingüe, es lógico suponer que se constituye bajo las normas de dicho programa, las cuales apuntan a la enseñanza del español como una segunda lengua para que estos niños se

[3] De acuerdo con Jordá, (2009) en su investigación "Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio" afirma que las mismas autoridades educativas generales en 1990 y 1999 reconocen que las políticas educativas para este sector de la población no han obtenido los resultados esperados. Disponible en:
http://132.247.1.12/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf (Fecha de la última consulta: 28 de mayo de 2014).

puedan desenvolver dentro de ambas culturas, la mayoritaria y la minoritaria, de forma equilibrada. Sin embargo, este programa asegura que el niño, al aprender el español, está adquiriendo también su cultura de forma automática. Esto conlleva a los niños a enfrentarse a una situación de "asimetría lingüística" (León 1998) y por consiguiente, surge en ellos un conflicto de identidad que en cierto momento favorece a una y en otros momentos a otra lengua. Por las razones dadas anteriormente, considero que la EIB que reciben puede crear cierto efecto en su identidad ya que manejan su propia lengua y cultura materna y la contrastan con el español en una tercera socialización (Byram, 1989). Asimismo sería interesante explorar si existe un rechazo o una mezcla de patrones culturales de ambas lenguas (tsotsil y español) o si hay una preferencia lingüística en áreas específicas.

Hasta ahora, muchos estudios se han realizado sobre las diferentes lenguas indígenas que se hablan en todo el país pero muy pocos han investigado la adquisición de la L2 y el desarrollo paralelo de la "identidad intercultural" en niños tsotsiles dentro del programa de EIB[4]. Los siguientes son algunos de los trabajos más recientes sobre lenguas indígenas y EIB:

García (2004) realizó una investigación sobre la Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad p'urhepecha, en el estado de Michoacán, en México. Este estudio hace una descripción exhaustiva de los inicios de la educación bilingüe en México y describe la realidad educativa de la comunidad p'urhepecha, para que de esta forma y mediante los resultados se contribuyera al diseño y la puesta en marcha de los proyectos educativos bilingües interculturales en esa zona.

Por otro lado, Sartorello (2009) en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, hace una investigación sobre la EIB destinada a los pueblos indígenas pero se centra principalmente en el surgimiento de nuevas propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas en la que un grupo de maestros conocidos como *Unión de Maestros de la Nueva Educación para México* (UNEM) fungen como educadores independientes en Chiapas para dar énfasis en la valoración y preservación de su propia

[4] Es importante mencionar que no estoy haciendo una investigación antropológica, ni tampoco estoy llegando a dicha comunidad sin tener trasfondo alguno. Visité la comunidad y dos de las escuelas primarias de la zona en varias ocasiones; asimismo tengo familiares maestros trabajando en el lugar y que fueron de mucha ayuda pues ellos me brindaron parte de la información previa y gracias a ellos pude tener acceso a esta escuela primaria y a los niños cuyas familias son conocidas por ellos.

lengua para que esta sirva como punto de partida para el contraste y el aprendizaje de la segunda lengua.

De la Peña publicó en el 2002 un artículo sobre la situación de la educación indígena en el país. Se centra principalmente en el surgimiento y los antecedentes de la educación bilingüe en México y posteriormente hace énfasis entre los viejos y nuevos retos que ha presentado y que presenta hoy en día la interculturalidad.

De manera más reciente, Gómez (2011) realizó una investigación que posteriormente fue publicada en la Revista *Pueblos y Fronteras Digital*, sobre la educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. Este trabajo hace referencia a la oportunidad que puede representar la educación intercultural para la resignificación de las identidades de género, etnia y clase. Esta investigación se llevó a cabo en el municipio de San Andrés Larráinzar en Chiapas. Con base a los resultados obtenidos se argumenta que en el contexto actual en que se está practicando la educación intercultural bilingüe en Chiapas y en el marco de políticas educativas que no son construcciones propias de los pueblos indígenas significan nada más nuevas imposiciones simuladas con los discursos de respeto a la diversidad cultural (Gómez 2011: 273).

En esta investigación se abordarán aspectos de movimientos de identidad cultural y lingüística que toman algunos niños tsotsiles de una pequeña localidad del municipio de Zinacantán, en el estado de Chiapas.

Por lo anterior, propongo la siguiente pregunta de investigación y objetivo general y específicos.

2. Pregunta de investigación

De lo anterior se desprende la pregunta de investigación del presente trabajo. ¿Cómo construye su identidad un grupo de niños tsotsiles de la escuela primaria Rafael Ramírez Castañeda en Jech Chentic en la comunidad de Na Chij municipio de Zinacantán, Chiapas, después de recibir 6 años de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es investigar como un grupo de niños tsotsiles de entre 9 y 10 años construye su identidad después de 6 años de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

3.1.1 Objetivos específicos

- Describir las preferencias identitario lingüístico-culturales que toman los niños en una historieta identitaria pedagógica;
- Evaluar el impacto de la EIB en la construcción de la identidad.

I. MARCO TEÓRICO

1. La educación intercultural bilingüe en México: El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Sin duda alguna, la educación en México ha atravesado múltiples etapas y cambios. Estos cambios tienen sus inicios desde la independencia en 1810 cuando se asigna al español como lengua única sin importar aquellos grupos que hablaban otra lengua minoritaria por considerarlos individuos que no necesitaban de ningún tipo de alfabetización (Nolasco, 1988 en García, 2004).

Posteriormente, después de la revolución, se implementó la política de "mexicanizar" a los indígenas, es decir, que estos se incluyeran a la mayoría para formar una sola lengua, una sola nación (Martínez, 2011). Se prohibió el uso de las lenguas indígenas en materia de educación "por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación tanto de los alumnos como de la sociedad nacional" (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004:12) y se llevó a cabo una castellanización a todos los indígenas pues de esta forma, pasarían a formar parte de los ciudadanos nacionales (Martínez, 2011). Esta nueva ley se llamó *Ley de Instrucción Rudimentaria*, en la que todas las escuelas del país debían enseñar a leer, escribir y hablar a los indígenas en español, asimismo poder llevar a cabo las operaciones más usuales y sencillas de las matemáticas (García, 2004).

Como paso siguiente, en 1925, Plutarco Elías Calles, el entonces presidente de la República, inauguró la *Casa del Estudiante Indígena*, en la Ciudad de México. El objetivo de este proyecto era reclutar a un cierto número de indígenas "puros" en dicha casa con la finalidad de hacerlos "civilizados" y cambiar su perspectiva frente al mundo y sus costumbres, para que al momento de regresar a sus comunidades fueran ellos quienes se encargaran de transmitir la cultura aprendida e integraran a su comunidad a una sola nación monolingüe (Aguilar, 2013). Sin embargo, pese a tal iniciativa, ésta fracasó al poco tiempo pues al terminar el reclutamiento, estos jóvenes ya no querían regresar a sus comunidades para generar un cambio en la cultura que ya poseían.

Finalmente en los años 30 es cuando se toman cartas en el asunto y se atienden algunas necesidades de los indígenas, una de estas es la educación. Por esta razón, en 1934

se crea el *Departamento de Educación y Cultura Indígena* y posteriormente, en 1939 se crea el *Proyecto Tarasco* en la cual se encontraba al frente el lingüista Mauricio Swadesh quien trabajó en una zona p'urhepecha impulsando la alfabetización en la lengua materna (Martínez, 2011). Gracias a este trabajo se aclara más el panorama educativo que por años se había estado llevando y se prosigue a implementar un sistema educativo en el cual los niños indígenas reciban la alfabetización y educación en su lengua materna para posteriormente dar paso a la enseñanza del español (García, 2004).

Sin embargo, como explica Brice Heath en Martínez, 2011, cuando ya se había logrado un gran avance en la educación bilingüe con el *Proyecto Tarasco*, se vuelve a retroceder con la aparición de una oposición que prohíbe a los niños indígenas hablar en su lengua materna en las escuelas.

Posteriormente, en 1948 se crea el *Instituto Nacional Indigenista* (INI) totalmente separado y autónomo de la SEP, el cual tenía diferentes objetivos como "formación de maestros y promotores bilingües, acción regional integral a partir de centros coordinadores indigenistas y educación bilingüe" (De la Peña, 2002: 2). Sin embargo, no se obtuvo el resultado previsto. En réplica, surgieron un número de "luchas", por llamarlas algún modo, de los pueblos indígenas y de algunos individuos de la sociedad civil nacional, quienes exigieron normas participativas e incluyentes con su propia cultura y lengua.

De esta forma, en los años sesenta se destinó a profesores bilingües, originarios de las diferentes comunidades, para que en los primeros niveles de escuela primaria se encargaran de alfabetizar a los niños indígenas en su lengua materna y posteriormente, en niveles más avanzados, se les enseñara el español (García, 2004).

Así es como en 1978 se crea la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI), la cual pasa a sustituir al INI. Ésta se encarga de "elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico ya que por las condiciones de la población, requieren de atención especial" (DGEI, 2008 en Martínez 2011: 2). De esta forma se pudo percibir un gran avance en cuanto a materiales educativos pues a finales de los años setenta y principios de los ochenta, es cuando se empieza a crear un gran número de textos en aproximadamente 20 lenguas indígenas, así como también guías para los maestros y mapas curriculares (García, 2004).

Como resultado de tantos años de gestión por dichos pueblos y civiles, se logra que la SEP tome en cuenta a la educación bilingüe bicultural que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas (lengua indígena y el español) y "el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional" (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004:14) y posteriormente en la última década del siglo XX se propone la EIB. Esto implica que, desde la escuela se reconoce la diversidad cultural, se fomenta el dialogo, el conocimiento de lenguas, de valores, de principios y se den a conocer distintas visiones del mundo para que se pueda fortalecer la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas e igualmente de la sociedad en general (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004). La política educativa del país establece que la educación enfocada a la diversidad no es solamente para los pueblos indígenas sino también para todos los mexicanos en general.

Bajo los diferentes niveles y modalidades del SEN, se crea en el año 2000, un programa educativo bilingüe para pueblos indígenas, el programa de EIB que se propone mantener y revitalizar a las lenguas indígenas para que los individuos también contrasten las mismas habilidades comunicativas en español (Martínez, 2011). Posteriormente se crea la *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB) quien a través de dicho enfoque, adapta proyectos y líneas de acción para dicho programa. A pesar de su reciente creación, el 22 de enero de 2001, la CGEIB tiene el objetivo claro de la construcción colectiva de una plataforma común "que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB, así como las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución" (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 9). Por lo tanto se pretende promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos.

De acuerdo con lo establecido en las Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (2004), el programa de EIB tiene dos objetivos: el primero consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales para asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad; el segundo, implica replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Lo anterior implica hacer

conciencia de la propia identidad cultural para que de esta forma sea posible aceptar la existencia de otras culturas que son igualmente válidas y valiosas como la lengua franca. Esto es "intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas" (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 59). En otras palabras, interesa reconocer el valor de la propia cultura para que de esta forma se pueda comprender el conocimiento de otras; asimismo, hacer comprender al individuo que a lo largo de la historia también han existido nuevas culturas diferentes a la suyas pero con el mismo valor e importancia. De esta forma se busca realizar un dialogo que implique confrontar su cultura y tradiciones con otras ajenas.

Tal y como mencioné anteriormente, en lo que respecta al campo lingüístico, la EIB se centra en la búsqueda de un bilingüismo armónico que pueda alcanzar habilidades y destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, y que sea capaz de desenvolverse de manera competitiva en la expresión oral, lectora, escrita y de reflexión sobre la lengua. Así, el objetivo es también estimular, fortalecer y desarrollar el uso de la lengua materna, utilizada como vehículo de comunicación y enseñanza.

Por su parte, la DGEI continúa con la tarea de editar y distribuir materiales de apoyo para la educación indígena. En 2008 junto con la *Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas*, maestros y maestras bilingües y diferentes representantes de organizaciones y academias de las diferentes lenguas del país, así también, personal académico del *Departamento de Educación y Comunicación* de la *Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM) y la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) crean un documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas y para la impartición de la lengua indígena (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011). En dicho documento se establece que la lengua indígena deberá ser la lengua de instrucción y el español la segunda lengua. De esta forma se establece una nueva asignatura: *lengua indígena,* que de acuerdo a los parámetros "propiciará la reflexión sobre sus idiomas y desarrollarán los usos del lenguaje a través de la impartición de la asignatura de lengua indígena en sus lenguas nativas" (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011: 7). Así también, se afirma que esta asignatura debe ser complementada con el español como segunda lengua pues sólo de esta forma se

cumplirá con lo que establece el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y a su vez bilingüe. Sin embargo, parece que la interculturalidad, en este caso, no siempre queda clara, pues a simple vista, parece que dan por hecho que al estudiar y aprender el español, los niños se harán interculturales de forma automática.

En cuanto a la organización escolar en dichos parámetros, con respecto a la parte lingüística, se asigna un tiempo para impartir la asignatura de Lengua Indígena y Enseñanza del Español como Segunda Lengua, sin embargo el profesor puede ampliar ese tiempo de acuerdo a las necesidades ya que muchos de los contenidos de Lengua Indígena están sumamente ligados a otras asignaturas del plan de estudios (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011). En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe exige el uso de la lengua indígena y del español ya sea tomándolas como objeto de estudio o como lenguas de instrucción.

En el primer ciclo de educación (1º y 2º grado), se da una importante atención a la alfabetización de los niños en su lengua materna, es decir, la lengua indígena será la lengua de instrucción y objeto de estudio (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011). Posteriormente, se empieza con la inserción del español como segunda lengua, destinando 11 horas semanales tanto para la asignatura de Lengua Indígena como para la segunda lengua. Estas 11 horas se distribuyen de la siguiente forma: 7.5 horas semanales (1.5 horas diarias) destinadas a Lengua Indígena para el desarrollo de sus competencias comunicativas y 4 horas semanales (1 hora diaria durante 4 sesiones) para el Español como Segunda Lengua (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011). De esta forma, se pretende cumplir con el mandato de una educción intercultural bilingüe y se requiere que "en el segundo (3º y 4º grado) y tercer ciclos (5º y 6º grado) ambas lenguas ocupen el 50% del tiempo escolar, como lenguas de instrucción y como objetos de estudios" (Dirección General de Educación Indígena en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2011: 23).

De acuerdo con el documentos curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas (2011), la distribución de los contenidos para escuela primaria fue diseñada de la siguiente manera:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Dialogar entre niños, y entre niños y adultos	Escribir sobre los lazos familiares y comentar sobre ellos	Narrar la historia de uno mismo o de otros
Compartir experiencias de la vida familiar	Describir y compartir experiencias y expectativas de la infancia	
	Registrar y difundir costumbres y tradiciones	Escuchar y analizar los discursos del buen orador y del buen consejero
	Identificar las diferentes formas del habla de las personas por edad, género y jerarquía social	Escribir una carta formal
Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales.	Leer, escribir y comentar crónicas y noticias de sucesos actuales	Dejar testimonio de sucesos actuales e históricos

Cuadro 1: Distribución de contenidos que se relacionan a las prácticas del lenguaje vinculadas la vida familiar y comunitaria. DGEI (2011).

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Comentar y registrar narraciones de sus mayores, así como los valores y las enseñanzas que encierran	Registrar y difundir las palabras de la experiencia	
	Escuchar narraciones y lecturas de la palabra antigua	Elaborar antologías grabadas o escritas con narraciones de la palabra antigua
	Recopilar, leer y declamar textos líricos de su comunidad o pueblo	Leer y recopilar textos lírico y narraciones de la nueva palabra
Jugar con las palabras y escuchar, leer y escribir textos con propósitos expresivos y estéticos	Escribir y editar textos con propósitos expresivos y estéticos	Escribir textos con propósitos expresivos o estéticos

Cuadro 2: Distribución de contenidos que se relacionan a las prácticas del lenguaje vinculadas con tradiciones, literatura y testimonios históricos. DGEI (2011).

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Explorar el espacio letrado (espacios con escritura) bilingüe de la escuela y la comunidad		Leer y escribir para conocer y valorar la cultura y la lengua de otros pueblos
	Iniciar un intercambio epistolar con niños de la misma comunidad lingüística que hablan otras variantes	Intercambiar textos orales y escritos con niños de la misma comunidad lingüística que hablan otras variantes
		Investigar y difundir los derechos de los niños en el uso y mantenimiento de la lengua

Cuadro 3: Distribución de contenidos que se relacionan con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos. DGEI (2011).

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Hablar y escribir para participar en la vida escolar	Participar en actividades comunicativas de la vida escolar	
Usar palabras referidas a unidades de medida de tiempo y cantidad		Conocer distintas formas de registrar el tiempo en la antigüedad
Elaborar herbarios y registrar observaciones sobre cultivos y plantas	Registrar y compartir conocimientos tradicionales a través de catálogos y recetarios	Elaborar catálogos o recetarios con la propiedades de las plantas medicinales Difundir las prácticas del cuidado ambiental
Elaborar rutas de ubicación y señales preventivas	Representar el espacio de la comunidad y enriquecer la comunidad visual	
	Explorar la escritura de la antigüedad	Explorar documentos de la antigüedad
Participar en la biblioteca de la escuela y del salón	Participar en el cuidado, organización y circulación de los materiales de la biblioteca	Participar en el cuidado organización y circulación de los materiales de la biblioteca
Leer y escribir en el sistema de escritura de su lengua	Revisar los textos que se escriben (ortografía y puntuación)	Investigar, leer y escribir sobre temas que estudian
		Participar en eventos comunicativos formales para obtener y compartir información

Cuadro 4: Distribución de contenidos que se relacionan con el estudio y la difusión del conocimiento. DGEI (2011).

Los tres cuadros anteriores describen de forma detallada los contenidos que se proporcionan durante los 6 años de educación primaria en comunidades indígenas, tomando en cuenta que la educación bilingüe empezará en el segundo ciclo con la implementación del español como segunda lengua. No obstante, es notorio ver que la distribución de contenidos da prioridad a diferentes aspectos de la lengua y cultura indígena, pues el documento afirma que

> la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las comunidades escolares mismas (DGEI, 2011: 11).

Sin embargo, desde mi punto de vista, la distribución de contenidos también debería de tomar en cuenta aspectos de la cultura mexicana, si no de manera equitativa, al menos en un 40%, pues como el documento mismo señala que,

> Una educación intercultural en un medio indígena requiere el uso de al menos dos lenguas: la local y el español. La asignatura Lengua Indígena no pretende sustituir u oponerse al español, sino desarrollar el lenguaje oral y escrito en ambas lenguas. (DGEI, 2011: 13)

Pero no basta simplemente enseñar la lengua de forma oral y escrita; por el contrario, se debe complementar con la enseñanza de diferentes prácticas culturales de la nueva lengua para que se logre realmente el propósito intercultural.

1.1 La educación intercultural bilingüe en Chiapas

Chiapas es el segundo estado después de Oaxaca con más hablantes de lengua indígena (con más del 15 y hasta el 30% en su totalidad) (INEGI, 2010). Sin embargo estos hablantes se encuentran rezagados en comparación con el resto de la población ya que desde tiempos de la independencia y posteriores a la revolución no se han desarrollado de manera equitativa en comparación con el resto de la sociedad en general y, asimismo, es fuertemente reflejado en la educación.

Ser indígena implica tener muchas desventajas sociales y educativas; León (1998) explica que las comunidades indígenas de Chiapas son:

> Los grupos más marginados de la vida social y cultural, quienes reciben menores beneficios y una educación más pobre, tanto en lo que a oportunidades y recursos disponibles se refiere, como en la naturaleza misma de la educación impartida (León, 1998: 93).

Sin embargo, gracias a los movimientos indígenas que levantaron sus voces para recibir los mismos beneficios y ser tratados como todos los demás, se logró contribuir a las reformas constitucionales de 1992 en donde se reconoce que México es un país pluricultural. El movimiento del *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en Chiapas surge en 1994 y propone un proyecto de nación incluyente. Es decir, que dichos pueblos indígenas establezcan una relación entre el estado y el resto de la sociedad (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en Lengua Indígena: Parámetros curriculares, 2004) para que formen parte de ésta sin distinción alguna.

No obstante, se creó en 1948 un organismo que se encargó de la capacitación y formación de maestros bilingües, el *Instituto Nacional Indigenista* (INI). Sin embargo, los resultados no eran los esperados. Guiteras (1965) lo describe de la siguiente manera:

> Más del ochenta por ciento de los pedranos no habla castellano. El resto ha recibido uno o dos años, hasta cuatro, de educación escolar, [y ha aprendido] un poco de español; se le ha enseñado a poner sus nombres, a firmar, a leer a la pata coja en sus sencillísimas cartillas, y quizá a escribir. Cuando los alumnos salen de la escuela, olvidan casi por completo, en su mayoría, estos reducidos conocimientos, y sólo recuerdan las frases que se usan en el comercio, y algunas generalidades (Guiteras, 1965: 15).

Por consiguiente, las escuelas bilingües-biculturales llegaron a Chiapas desde 1951. Entre 1950 y 1970 el INI contribuyó al desarrollo de la institución pública, aunque, tal y como se describió con anterioridad, sus resultados fueron criticados muchas veces (De la Peña, 2002). De esta forma y a partir de los trabajos del INI, en materia educativa, se funda en 1970 lo que hoy en día se conoce como *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI), quien retoma el sistema de enseñanza bilingüe-bicultural (Gómez, 2011) pues de ella dependerían todos los maestros y las escuelas de las zonas indígenas; por su parte, el INI seguía siendo quien supervisaba todas las actividades de ésta. La siguiente cita expresada por un vocero de dicha dirección, explica claramente lo se tendría como objetivo:

> El trabajo que se realiza en esta Dirección tiene como planteamiento pedagógico la educación bilingüe y bicultural, que enunciamos como la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua [...] [Además este enfoque reconoce] la permanencia de un patrón educativo vigente en la familia y en las comunidades étnicas (en De la Peña, 2002).

Este programa, de igual manera, se interesa en la preservación de la lengua materna para que de esta forma se siga transmitiendo de generación en generación, ya que la primer

lengua constituye uno de los elementos más sólidos de la identidad cultural y juega el rol de matriz referencial debido a que en ella se reproducen los valores culturales de los pueblos.

Se sabe, pues, que si bien existe un programa para la educación bilingüe intercultural, este muchas veces no es seguido al pié de la letra o los profesores no cumplen el perfil que, de acuerdo los parámetros curriculares, es el adecuado. Sin embargo, es alentador saber que, a pesar de que la educación primaria en zonas indígenas y en todo el estado de Chiapas en general, tanto a nivel educativo como de infraestructura, es bastante deficiente, existen secundarias y preparatorias que se distribuyen a lo largo del estado para que la mayoría pueda tener acceso a la educación. También es importante mencionar que en 2008, Juan Sabines Guerrero, quien era entonces gobernador del estado, inauguró la primer *Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe* (ENIIB): "Jacinto Canek", única en el país, edificada en la comunidad de Zinacantán, esto con la finalidad de *formar a los maestros que atienden a la población escolar de las comunidades de 39 municipios indígenas de la región Altos, Norte y Selva de Chiapas* (El Heraldo de Chiapas, 2008). Asimismo, en Tuxtla, Gutiérrez, capital del estado, se encuentra ubicada la *Escuela Normal Rural Mactumactzá* que ha formado por más de 80 años a maestros rurales, campesinos e indígenas (Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas, 2013), lo cual alienta a los jóvenes indígenas a seguir estudiando en el nivel superior.

1.2 La educación intercultural bilingüe en la comunidad tsotsil de Jech Chentic, en Na Chij del municipio de Zinacantán, Chiapas.

Jech Chentic es una localidad que se encuentra ubicada dentro de la comunidad de Na Chij en el municipio de Zinacantán, en el Estado de Chiapas. De acuerdo con datos del INEGI (2010), es una comunidad pequeña de 558 personas (263 hombres y 295 mujeres). En general, los habitantes se dividen en 295 menores de edad y 263 cuya edad oscila entre 35 y 60 años, o más.

En materia educativa se encuentra en situación vulnerable pues 173 habitantes de la edad de 15 años en adelante son analfabetas y 66 niños de entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. Esto se ve reflejado en la adolescencia ya que, a partir de los 15 años, 176 jóvenes no tienen ninguna escolaridad, mientras que 119 tienen una escolaridad incompleta (INEGI, 2010). Por otro lado, 473 habitantes mayores de 5 años hablan una lengua indígena (en su

mayoría tsotsil), pero sólo 227 dominan el español. La pequeña localidad cuenta únicamente con un jardín de niños "Carmen Rodríguez Jiménez" y una escuela primaria "Rafael Ramírez Castañeda".

Pese a tal situación, Jech Chentic es una localidad de la comunidad de Na Chij y se encuentra aproximadamente a 5 minutos de distancia una de la otra; esta última es mucho más grande tanto en extensión como en su población. Según el INEGI (2010) es una comunidad de 3375 habitantes de los cuales, alrededor de 1609 son hombres y 1766 mujeres. En materia educativa, en proporción a Jech Chentic, Na Chij se encuentra en la misma situación, pues 614 habitantes de la edad de 15 años son analfabetos y 244 niños de entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. 594 jóvenes de 15 años en adelante no tienen ninguna escolaridad, mientras que 686 tienen una escolaridad incompleta INEGI (2010). Por otro lado, de 2846 habitantes mayores de 5 años que hablan una lengua indígena (en su mayoría tsotsil) sólo 1373 dominan el español. Esta comunidad, al tener mayor número de habitantes, cuenta con una institución a nivel preescolar: "Víctor María Flores", una escuela primaria: "Narciso Mendoza" (en donde se realizó el pilotaje de esta investigación), la Telesecundaria 305: "Belisario Domínguez Palencia", la secundaria "Jaime Sabines Gutiérrez", así como un Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH)[5] que brinda educación nivel media superior. Asimismo, como se mencionó en el apartado anterior, la comunidad abrió en 2008 la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) "Jacinto Canek", cuya misión se describe en las siguientes líneas:

> Formar profesores de educación preescolar y primaria con principios filosóficos, pedagógicos, didácticos y humanísticos que atiendan el desarrollo educativo de las niñas y niños, a partir de la revaloración y fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios y la construcción de la ciudadanía nacional (ENIIB, 2014).

Esta normal es encargada de la formación de maestros que al momento de su egreso serán los encargados de atender a la población escolar de diferentes comunidades indígenas. Actualmente cuenta con ocho grupos con un total de aproximadamente de 145 alumnos y 16 docentes (El Heraldo de Chiapas, 2008).

[5] Colegio de Bachilleres de Chiapas, creado en 1987 por el entonces gobernador del estado Lic. Salomón González Blanco, a fin de proporcionar educación calificada a nivel medio superior que sirva al desarrollo y progreso de la entidad. Fuente: http://www.cobach.edu.mx

Esta información demuestra que los habitantes de la comunidad de Jech Chentic tienen acceso a todos los niveles educativos, pues pueden ir y venir fácilmente de Na Chij. Sin embargo es decisión de cada uno de ellos, y en muchas ocasiones de los padres, permitirles continuar o no con sus estudios.

1.2.1 La Educación Intercultural Bilingüe en la escuela primaria Rafael Ramírez Castañeda, en la comunidad tsotsil de Jech Chentic, en Na Chij del municipio de Zinacantán, Chiapas.

Esta comunidad cuenta únicamente con la escuela primaria estatal Rafael Ramírez Castañeda, con clave 07DPR3012P y turno matutino, cuya responsable es la Secretaria de Educación del Estado. Un total de 175 niños asisten a esta escuela.

A través de diferentes visitas a la escuela primaria se pudo observar que ésta carece de materiales educativos y de infraestructura. Sin embargo, esto no sería tan sorprendente para el ámbito educativo a nivel estatal, pues en general, la mayoría de las escuelas primarias, ya sean del medio rural o urbano, tienen varias deficiencias que el gobierno chiapaneco muy pocas veces satisface. En cuanto a la educación intercultural bilingüe, fue necesario realizar entrevistas a los profesores y observaciones de algunas clases y de la convivencia entre los niños.

En marzo de 2003 se aprobó la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación* la cual protege y reconoce los derechos lingüísticos individuales y grupales de los pueblos indígenas (DGEI, 2011). En dicho documento, nos centramos en el artículo 13 de su fracción VI, que dice lo siguiente: *Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena que trate*. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2012).

Pese a que este documento está muy bien estructurado y realmente atiende a los derechos de los indígenas, la realidad es otra. En las entrevistas realizadas a los profesores en diciembre de 2013 se pudo observar que no se cumple con lo que demanda la fracción VI del artículo 13 ya que de los 6 maestros entrevistados, sólo uno maneja el tsotsil; la

lengua materna de los 6 profesores es el español y por el contrario, algunos tienen nociones de inglés.

En este sentido, no se cumple con lo que establecen los parámetros curriculares ya que estos demandan que las asignaturas requieren de maestros que conozcan y manejen, tanto de manera lingüística como cultural la lengua que hablan los niños; esto incluye diferentes prácticas sociales asociadas con el lenguaje oral. Para ello es necesario que los profesores hablen, entiendan, lean y escriban en la lengua indígena que se requiera.

Es necesario recordar que la organización escolar, como se mencionó anteriormente, demanda 11 horas semanales para la asignatura de la lengua indígena las cuales atienden el desarrollo de las competencias comunicativas. No obstante, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por los profesores, si la mayoría no habla tsotsil, todo indica que la educación se da probablemente en español durante las 25 horas semanales.

Por otro lado, de acuerdo a las respuestas de los profesores sobre qué lengua es la que notan que los alumnos usan con más frecuencia, sus respuestas fueron que en momentos de juegos y recreación usan principalmente el tsotsil, otros dijeron que el tsotsil en la mayor parte del tiempo.

Asimismo, se le preguntó a los maestros en qué lengua están los material que usan en escuela primaria y sus respuestas apuntan a que el 90% del material está en español:

- *Casi todo el material está en español y algunos cuentos se encuentran en tsotsil.*
- *En español: los libros de texto gratuito, la biblioteca escolar y los libros del rincón*[6]*. En tsotsil: el libro de la lengua tsotsil y algunas guías didácticas de lengua materna*[7]*.*

Lo anterior también es otra de las discrepancias que se identifican ya que los parámetros curriculares afirman que dentro del *Plan Nacional de Desarrollo* 2007-2012 y el *Programa Sectorial de Educación* en el mismo periodo, se vuelve a dejar en claro que México es una

[6] Colección de libros distribuidos por la SEP a partir del ciclo escolar 2002-2003 ya que la lectura y la escritura, como prácticas sociales del lenguaje, requieren que los materiales con que se trabaja en el aula sean diversos. Por lo tanto es necesario enriquecer el trabajo escolar con otro tipo de materiales que permitan ampliar la perspectiva cultural de los alumnos. La colección "Libros del Rincón" se distribuye en todos los niveles de la educación básica en dos modalidades: Bibliotecas de Aula (BA) y Bibliotecas Escolares (BE). Los materiales, aun cuando no están escritos en la lengua materna, son un modelo cultural que los alumnos deben conocer y valorar durante su educación bilingüe (DGEI, 2011, 20).

[7] Extractos de algunas de las respuestas proporcionadas durante la entrevista a los profesores de dicha escuela primaria.

nación pluricultural y al mismo tiempo se decreta que es necesaria la educación intercultural bilingüe, por lo que el plan curricular *supone la adecuada formación de maestros para una educación bilingüe, así como la elaboración [y distribución] de los materiales pertinentes y de calidad que apoyen este tipo de educación* (DGEI, 2011: 8). Sin embargo, es notorio que los parámetros curriculares y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, con sus artículos, fracciones y decretos, distan mucho de la realidad que se vive en la situación intercultural bilingüe de esta escuela primaria.

2. Identidad y lenguaje

Cuando se escucha la palabra "narrar", es probable que a la mayoría le llegue a la mente la "visión tradicional" (Catalá, 2012) que implica contar un cuento o una historia que generalmente contiene una trama que se va desarrollando, para finalmente ofrecer un desenlace o conclusión. Sin embargo, la narración no se refiere solamente a contar historias ficticias, de aventura o fantasía, sino que también se caracteriza por ser la forma del lenguaje humano. Calsamiglia y Tusón (1999: 270) están en lo cierto cuando nos dicen que *narramos para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener…* pues desde que inicia la rutina diaria, cada individuo, sin importar su cultura y edad, comienza un proceso constante de narración que implica transmitir las vivencias y experiencias con las que se enfrenta a diario y que, a su vez, le ayudan a cimentar y forjar la sociedad en la que se desenvuelve. Talmy (2000) explicó que transmitimos historias sobre hechos particulares y sobresalientes con la finalidad de entender el mundo físico espaciotemporal. Varela (1988) en Pfleger (2009: 1) afirma que "la facultad de contar o narrar es inherentemente humana y constituye un mundo [que] es una narración". Es así como este proceso narrativo también nos sirve para entender de una forma más precisa el mundo que nos rodea; por tanto, *la narrativa es una modalidad esencial de nuestra mente, de nuestra cognición, para construir nuestro mundo y nuestra condición humana* (Bruner 1991).

Para que la narración tenga lugar, no se puede olvidar nunca que se requieren *diversas habilidades cognoscitivas básicas y procesos cognoscitivos-sociales* (Tomasello, 2000; Nelson, 2000 en Zimmermann & Auza, 2013: 17). Si entendemos a la cognición

como toda aquella información que pertenece o se relaciona con el conocimiento que se adquiere por medio del aprendizaje y experiencia, y que ese conocimiento lo transmitimos en su mayoría por medio de la narrativa, entonces, como afirma Pfleger (2009: 19), *la narrativa es el proceso básico de cognitivización para la experiencialidad,* en otras palabras, la narrativa, al ser una modalidad de la cognición, *nos permite formar patrones de conocimiento que encapsulan nuestras experiencias de vida, generando historias e historia* (Pfleger, 2009: 1). De esta forma, la modalidad narrativa de la cognición está totalmente ligada a la enculturación de la mente, propiciando que los elementos de ambas se fundan y se manifiesten en las sociedades de las que cada uno de nosotros formamos parte.

La narración es, por consiguiente, la forma de expresión más utilizada por las personas, no solo porque *organiza nuestras propias experiencias de vida y la de las personas que nos rodean, sino porque nos permite expresar nuestra perspectiva* del mundo (Zimmermann & Auza, 2013: 8). En la siguiente cita, Calsamiglia y Tusón (1999) hacen patente cuán ligada está la narrativa con nuestras experiencias de vida:

> A menudo, cuando a alguien –sobre todo si es un niño o una niña- se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es…?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando…* Este hecho tan familiar no hace sino demostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos. (Calsamiglia, 1999: 270).

Sin importar la raza, la edad y el entorno, en todas las sociedades la narración es un acto comunicativo que aparece como la forma humana de expresión, ya que "está simplemente ahí, como la vida misma" (Barthes, 1977 en Zimmermann & Auza, 2013: 7). Por esta razón, siempre narramos lo que nos sucede, lo que vemos, lo que deseamos, lo que nos preocupa, lo que nos hace felices, lo que nos disgusta… narramos a toda hora, en cualquier lugar.

El ser humano, al no desarrollarse ni deselvolverse solo, es visto como un ser social y cultural que, desde tiempos remotos, ha recurrido a la narrración cuando se ha visto en la necesidad de explicar sus orígenes y su evolución (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por esta razón los mitos, las leyendas y la forma de explicar las costumbres y tradiciones se reflejan en la forma en la que cada individuo cuenta sus origenes, que también son parte de su identidad individual y colectiva. Estas identidades deben entenderse como una realidad vivida por todos los individuos que conforman ese grupo; como escribió Lacomba (2001),

debe entenderse como "lo común" y gracias a la habilidad narrativa de la que gozamos los seres humanos y que nos transmitimos unos a otros, se ha logrado que diferentes culturas no se desvanescan facilmente. Por tal razón, *el discurso narrativo prevalece en el pensamiento, en la socialización y en la enseñanza de todas las culturas* (Zimmermann & Auza, 2013: 7).

Como parte del lenguaje e identidad, a diferencia de los adultos, los niños poseen una forma peculiar de percibir la realidad y por consiguiente su forma de narrar también es diferente. Piaget (1971) decía que aunque el niño posee una capacidad innata para estucturar la realidad, la identidad no es innata, sino que sólo se comprende a través del desarrollo del pensamiento; por lo anterior, su capacidad narrativa, se va a limitar, en la mayoría de los caso, a la simple fantasía, pues la diferencia entre el mundo que existe y el que se imaginan no parece ser tan clara para ellos (Piaget, 1970).

En los niños, la narración está presente desde etapas muy tempranas; la presencia de la "interacción-dialógica" (Zimmermann & Auza, 2013) entre adultos y niños son necesarias para el desarrollo lingüístico del infante; asimismo, las prácticas "socio-interactivas" son la puerta de entrada *a rutinas discursivas y construcciones narrativas que van dando cause a la construcción de eventos narrativos* (Zimmermann & Auza, 2013: 9). En los primeros años de vida, el niño tiene el papel de espectador en las interacciones narrativas; los adultos son quienes llevan a cabo el ejercicio narrativo que motiva al infante a narrar diversas experiencias propias o compartidas. Poco a poco, con el desarrollo del individuo que incluye factores cognoscitivos, lingüísticos y sociales, la narración se hace cada vez más compleja.

2.1 Identidad y aprendizaje de segundas lenguas

México se caracteriza por ser un país multicultural y plurilingüe puesto que, de acuerdo al *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* hecho por el *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI), existen 11 familias lingüísticas dispersas en todo el territorio. De ellas se desprenden 68 lenguas y 364 variantes, lo que lo ubica como una de las naciones más

ricas en diversidad cultural y lingüística[8]. El español, por su parte, se posiciona como la lengua materna de la mayoría de los mexicanos.

En México la globalización se hace patente cada día con más fuerza y motiva a las instituciones encargadas de diseñar los planes de estudio destinados a algunas escuelas de comunidades indígenas a implementar el español como segunda lengua para que se obtenga, como marcan los *Parámetros Curriculares de la lengua indígena*, un bilingüismo armónico entre la L1 y la L2 y de esta forma se logre un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente (Dirección General de Educación Indígena, DGEI, 2011). Pfleger explica que

> Enfrentarse a un mundo globalizado implica tener muchas destrezas y habilidades para un estudiante, y se necesitan muchas y diversas prácticas educativas que conducen a un joven a obtener una actitud intercultural. Sin duda alguna, muchos coincidiríamos, que el estudio de una o más lenguas extranjeras coadyuvaría a esta actitud. (Pfleger, 2014: 2)

Considero que el primer paso para logar un "país unido en la diversidad" como lo marca la DGEI es lograr que los estudiantes adquieran una "concienciación cultural" o *culture awareness* (Trujillo, 2005) que implica la toma de conciencia de la presencia de la propia cultura y la diversidad cultural, rasgo característico y fundamental de todas las sociedades.

Por otro lado, un factor importante para el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua es la edad; el aprendizaje se da con más éxito en etapas tempranas de la infancia, cuando el individuo cursa la educación primaria, aunque de forma más ideal, en los primeros años de vida. De acuerdo con la hipótesis del periodo crítico postulada por Lenneberg (1967), la capacidad para adquirir el lenguaje disminuye al alcanzar la pubertad dado que el cerebro pierde plasticidad, circunstancia que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua. Por esta razón, es necesario que la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua se de en el periodo de la infancia en donde los niños como unas "esponjitas", capaces de absorber y retener dos o más lenguas.

[8] Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas elaborado por el INALI. Diario Oficial. México, DF. (31-112), versión electrónica: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Fecha de la última consulta: 14 de junio de 2014).

Muchas veces los docentes de lenguas se limitan a enseñar solamente cuestiones lingüísticas y dejan a un lado los aspectos culturales, dando por hecho que al aprender la lengua también aprenden la cultura; por tal razón, es menester que el docente sepa que

> los estudiantes no son "recipientes" para contenidos lingüísticos en una progresión gramática artificial ni pueden ser reducidos a fórmulas binarias de "motivado", "no-motivado" dentro de un modelo del "buen aprehendiente" de una lengua (Wortham 2006 en Pfleger 2014: 3).

Así pues, es importante hacer énfasis en que aprender una lengua no significa aprender su cultura en automático. Manejar una segunda lengua implica entender un trasfondo inimaginable de su sistema, es decir, conlleva a estar consciente de que existe una *cultura nacional con todas sus variantes, subculturas, contraculturas y las manifestaciones individuales de éstas* (Pfleger, 2014); tarde o temprano, quien aprende una segunda lengua se da cuenta de que todo lo que se encuentra detrás de ese simple léxico y gramática es invariablemente todo un sistema cultural.

En ambientes bilingües el individuo está expuesto a situaciones de "foraneidad" ya que tiene contacto con diferentes *frames* culturales[9] (Pfleger, 2014); en el caso de los niños tsotsiles, quienes manejan su lengua y su cultura tsotsil y a su vez se exponen explícita e implícitamente al español y a su constante inmersión en la cultura mexicana, provoca, sin duda, cierto efecto en su identidad.

Todos los seres humanos a lo largo de nuestra vida y desarrollo diario nos enfrentamos a diferentes procesos de socialización. La socialización primaria se da en el seno familiar, en el hogar, principalmente con nuestros padres y hermanos; la socialización secundaria se adquiere en la escuela, con el contacto con personas externas como son los compañeros de clase y los profesores. Ambas socializaciones hacen que se presente *una nueva manera de hacer las cosas, un nuevo concepto de la realidad, un nuevo conjunto de valores* (Byram, 1998: 14). Sin embargo, el cambio constante y acelerado por el que atraviesan las diferentes sociedades exige, en algunos casos, el aprendizaje de una segunda lengua propiciando así una "socialización terciaria" (Byram, 1989); este encuentro con otro código y con otros espacios sociales, culturales y educativos, *cuestiona y "desnaturaliza"*

[9] El término de *frame* o *frames* en inglés denota más claramente su inserción en el marco teórico cognitivista correspondiente (Goffmann 1974, Turner 2003, Barsalou 2009), a diferencia de la traducción en español de "marco cultural" que hace referencia a un término sociológico o antropológico sin tomar en cuenta el componente cognitivista.

la cultura nativa del alumno (Byram & Fleming, 1998: 14) lo cual provoca que adquiera patrones culturales que no pertenecen a los que aprendió en la socialización primaria y secundaria. Todo este cuestionamiento y reconstrucción de su propio parámetro cultural hace que se produzca un movimiento o cambio identitario que se generan a partir de una "induction into the norm, of behavior, beliefs and values of second culture" (Byram 1990 en Pfleger, 2014: 4).

Lo anterior es sin duda una puerta de entrada para lograr que el aprendiente adquiera una "socialización rica" (Trujillo, 2003 en Trujillo, 2005) que le permita poder posicionarse en distintos contextos de socialización donde pueda interactuar y desarrollarse en otros contextos con individuos pertenecientes a otras culturas. Podemos decir, entonces, que la socialización rica es otro de los procesos de socialización que aparece como consecuencia de la socialización terciaria a través del contacto con la diversidad cultural que se experimenta con el aprendizaje de una segunda lengua.

2.2 Construcción de la identidad intercultural

La interculturalidad está presente en todos los territorios en los que coexisten grupos con culturas diferentes. En países con diversidad cultural y lingüística, en donde los individuos pertenecen a entornos culturales distintos, muchas veces interactúan entre sí para dar paso a la interculturalidad. Cabe señalar que el término no se trata de determinar qué cultura es la mejor, sino de crear una armonía entre todos los grupos.

Es evidente que un grupo social está compuesto por dos o más individuos que comparten cierta cultura y formas de pensar, y a su vez, desarrollan marcos conceptuales individuales; Turner en Tajfel (1982) menciona que:

> A social group can be defined as two or more individuals who share a common social identification of themselves or, which is nearly the same thing, perceive themselves to be members of the same social category (Turner en Tajfel 1982: 15).

En la definición anterior se especifica que muchas veces un grupo de individuos necesita tan solo compartir la misma percepción de su sociedad para que pueda ser considerada como un grupo social (Turner en Tajfel, 1982). Todos estamos inmiscuidos en uno; es éste quien define nuestras conductas, actitudes, pensamientos, creencias y muchas veces la

forma en la que queremos conducirnos en la vida. Esta realidad social, por llamarla de algún modo, la compartimos unos con otros, eso es indudable.

Construimos y transmitimos nuestra realidad simbólicamente y producimos símbolos compartidos que nos identifican, como un himno nacional, una bandera, pero también mitos, leyendas, creencias, rituales, celebraciones, entre otros. Muchas veces, cuando escuchamos el término "cultura", erróneamente sólo pensamos en las tradiciones, las costumbres o las formas de actuar o vestir. Sin embargo, es necesario ver a la cultura como lo sugiere Pfleger (2012), como un *iceberg*; con este ejemplo, los elementos mencionados arriba se encuentran en la punta del témpano de hielo que sobresale de la superficie del agua y que es apreciable a simple vista. Sin embargo, la mayor parte de la cultura no es accesible a simple vista porque hace referencia a este complejo sistema simbólico que se refiere a los valores, creencias, formas de pensar y actuar; estos elementos también son parte del iceberg pero se encuentran en el fondo del mar. Es esta la parte de la cultura que "se encuentra inaccesible a la conciencia, es decir, está –"entrenched" – o arraigado, afianzado" (Pfleger, 2012: 5).

Ahora bien, sabiendo de forma general, lo que la cultura engloba y qué tan relacionada está con la identidad social, es importante mencionar que para adquirir esta última, es necesario pasar por una serie de procesos. Berger y Luckmann (2001) en su obra "La construcción social de la realidad" advierten que para que estos elementos simbólicos se puedan arraigar y ser parte de nosotros, es necesario "internalizarlos". Para ello es indispensable pasar por un proceso de "socialización". Como se mencionó en el apartado anterior, la socialización primaria y secundaria son un factor importantísimo. La primera al desarrollarse en el seno familiar, está llena de sentimientos y queda, por decirlo de algún modo, automáticamente grabada en nuestro registro personal. En esta parte es donde reconocemos a nuestros familiares, aquellos con quienes tenemos un vínculo muy fuerte y cercano, y también a aquellos que no son significativos en nuestra vida, pero con quienes compartimos el mundo. Por otro lado, en la socialización secundaria que se da generalmente por medio de las instituciones educativas y sociales, se aprenden las reglas y pautas de conducta sociales que nos preparan para el contacto con los miembros de nuestro grupo. Ambas socializaciones enculturan nuestra identidad (Berger y Luckmann 2001).

Hasta este punto se sabe que gracias a la socialización primaria y secundaria empezamos a darle forma a nuestra identidad individual y social, sin embargo el proceso para lograr una identidad intercultural se empieza a forjar con el contacto con otras lenguas, con nuevos individuos, con nuevas culturas.

Los tsotsiles, por ejemplo, refuerzan su identificación por medio de actos públicos y privados que ayudan a fortalecer la cohesión del grupo y guían las acciones de los pobladores (Obregón, 2003), esto engloba la transmisión de mitos y la participación y organización de rituales y fiestas, los cuales también marcan el territorio del que forman parte y lo hacen diferente de los que lo rodean. Asimismo, los mitos o "palabras antiguas" (como ellos los llaman) que se transmiten de generación en generación, describen los elementos que conforman su realidad; en ellos *quedan interiorizadas las categorías, los parámetros espaciales y temporales, los paisajes culturales, que constituyen la forma particular en que estos grupos perciben el mundo* (Obregón, 2013: 18) y que en cierta forma, alimentan su identidad individual y grupal. Por consiguiente, cuando estos individuos adquieren una socialización terciaria (Byram, 1989), por medio del aprendizaje de una segunda lengua y por el contacto con las zonas urbanas en donde la cultura mexicana y el español ejercen una influencia poderosa, propicia que las estructuras mentales que los tsotsiles adquirieron con la socialización primaria y secundaria sean mutables puesto que en ellas se van incorporando las nuevas experiencias y nuevas formas de percibir y reorganizar la realidad.

A partir de esta adquisición de patrones culturales diferentes a los suyos y de la reorganización de los ya existentes, se adquiere una mirada un tanto intercultural que visualiza su cultura materna tal y como es pero también la contrasta con la cultura de llegada. Esto propicia que se tenga conciencia de que existen otros individuos que poseen una lengua y prácticas culturales diferentes que son fácilmente reconocidas ya que, gracias a la socialización terciaria, algunas de ellas ya se han adherido para dar paso a su identidad intercultural.

2.2.1 La construcción de la identidad intercultural en niños

La construcción de la identidad es una labor que siempre está vigente, sin embargo tiene su punto de apogeo durante la infancia y la adolescencia, "la misma importancia que tienen los

cimientos al construir una casa", como Frabetti (2009) señala. Frecuentemente se puede escuchar a los padres hacer afirmaciones como: "el bebé es muy tranquilo o muy llorón", pues desde que el niño nace posee rasgos identitarios distintivos que con el paso del tiempo se van forjando y definiendo. A los siete meses aproximadamente, el bebé empieza a separarse de la madre y se da cuenta de que él es diferente, que tiene una mente y los demás otra (Inhelder & Piaget, 1997). A partir de aquí, es cuando el bebé, quien poco a poco se va convirtiendo en un niño comienza a crear su propia identidad a partir de las relaciones con las personas con las que más interactúa, empezando por sus padres, y siguiendo por los demás familiares, cuidadores, compañeros y profesores. En este punto, el niño es visto como una esponja que absorbe aspectos de todo lo que está a su alrededor y es en ese momento cuando empieza a reflexionar de forma sistemática y a adquirir una cierta visión del mundo que lo rodea (Frabetti, 2009). Para tener una idea más clara y más detallada de cómo el niño desarrolla su cognición es necesario basarse principalmente en los estudios de Piaget, cuya aportación es considerada una de las más extensas y completas de este siglo.

Antes de las teorías de Piaget, se creía que los niños eran simples organismos pasivos que únicamente eran moldeados por el ambiente. Sin embargo, gracias a sus aportaciones, hoy en día se sabe los niños son como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo (Rafael, 2007). Basta con darse cuenta cómo un bebé, cuando abre los ojos por primera vez a los pocos días de nacido, empieza a observar todo lo que lo rodea, a las personas, a su entorno, a las diferentes formas y destellos de luz intentando descubrir algo que nunca antes había estado a su alcance.

Uno de los trabajos más representativos de Piaget se centró en la evolución de conocimiento en los niños basándose en diferentes estructuras mentales y para lo cual dividió su teoría en tres premisas.

La primera se centra en averiguar de dónde provienen los conocimientos empíricos en nuestras acciones y cuáles son los efectos que producen (Mounoud, 2001). En este sentido, nuestras acciones son las que nos permiten descubrir las significaciones e identificar todo lo que nos rodea (objetos, situaciones, personas). Lo anterior, es lo que Piaget llama experiencia física, es decir, un proceso de abstracción (Mounoud, 2001). La segunda premisa hace referencia a la parte sensorial, es decir, de dónde provienen las estructuras lógicas que dan cuenta de las conductas sensoriales de un bebé y cómo

coordinan sus acciones (Mounoud, 2001). Con la tercera premisa, Piaget va más allá de las dos anteriores, pues se centra en las operaciones lógicas que fundamentan nuestros juicios y razonamientos (Mounoud, 2001).

A lo largo de la historia ha habido muchas conjeturas sobre el desarrollo mental del ser humano, sin embargo, las que han tenido más peso han sido las influenciadas por el racionalismo y el empirismo. Bruner (1991) nos dice que

> Piaget became the spokesman for the classic rationalist tradition by arguing the universality of a series of invariant developmental stages, each with its own set of inherent logical operations that successively and inexorably led the child to construct a mental representation of the real world akin to that of the detached, dispassionate scientist. (Bruner, 1991: 2)

En este sentido, Piaget percibe el mundo externo del niño, como un mundo desordenado que también carece de estructura, ya que "para el recién nacido, en particular, este mundo exterior se describe en permanente transformación, con variaciones continuas y caóticas sin significaciones en el seno de las cuales el sujeto deberá construir un orden para encontrarse."(Mounoud, 2001: 59); El recién nacido, a medida que va creciendo, va dándole sentido a lo que antes estaba desorganizado y gradualmente, va comprendiendo las diferentes transformaciones del mundo que lo rodea. Para llevar a cabo esta tarea, el niño atraviesa por cuatro etapas diferentes que si bien, se encuentran en niños de todas las culturas, estas varían de acuerdo al intelecto y edad de cada uno.

Etapa sensoriomotora, que comprende desde el nacimiento hasta los 2 años de edad. En esta etapa el bebé está rodeado de objetos con los cuales va interactuando y experimentando día con día; poco a poco comienza a entender la información que está percibiendo y su capacidad para relacionarse con el mundo empieza a desarrollarse. Comienza a interactuar con objetos o personas pero una vez que desaparecen de su mirada, es imposible que entiendan que ese objeto aun existe fuera del alcance de su vista (Meece, 2000); si está fuera de su vista, también está fuera de su mente. En esta etapa, el niño también va centrando sus habilidades de conducta. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje y de la cognición todavía es débil y carece de coordinación. Cuando se acerca a los dos años, este comportamiento va siendo reemplazado por la permanencia, los recuerdos y la imitación. Si alguien quita algo de la vista del niño, éste se da cuenta y exige su

permanencia. Asimismo, comienza a observar de una manera más detallada todo lo que lo rodea y empieza a imitar las acciones de otras personas (Vargas, 2006).

La etapa preoperacional, comprende de los 2 años 7 años. A esta edad el niño ya conoce perfectamente bien la permanencia de los objetos. Sabe que si son quitados de su vista, siguen existiendo. Es aquí en donde empieza a interactuar con su ambiente de una forma más estrecha usando diversas palabras e imágenes mentales (Meece, 200). Esta etapa se caracteriza por el egocentrismo pues el niño cree que todos miran y entienden el mundo de la misma forma en la que él lo hace (Meece, 2000). Seguramente todos hemos interactuado con niños de esas edades y al observarlos jugar con muñecos creen que estos objetos inanimados también tienen vida, piensan y sienten de la misma forma que ellos lo hacen.

La tercera etapa es la de las operaciones concretas, que comprende de los 7 a los 12 años, aproximadamente. En este período se puede notar que el niño va dejando poco a poco el egocentrismo y se centran en más de un aspecto. "En esta etapa el niño da cuenta de los juicios y razonamientos objetivos respecto a situaciones concretas presentes o evocadas verbalmente" (Mounoud, 2001: 62). Así también, el niño se vuelve operacional porque puede realizar una serie de operaciones concretas que lo ayudarán a clasificar y agrupar objetos; empieza a distinguir los diferentes aspectos de un objeto, persona o animal y puede clasificarlos. Por ejemplo, sabe distinguir entre un gato pequeño y un gato adulto pero entiende que ambos son de la misma especie. Sin embargo, aquellos elementos que no percibe pero que sí existen en su imaginación siguen siendo tabú (Meece, 2000), lo que demuestra que al pensamiento abstracto todavía le falta desarrollarse más.

Finalmente, la etapa de las operaciones formales es la etapa final del desarrollo, empieza de los 12 años en adelante. En este período, el niño empieza a ver el mundo de una forma más abstracta y lógica, y entonces "los juicios y razonamientos no les conducen sólo sobre lo real, sino también hacia el conjunto de situaciones posibles (estructuras del pensamiento abstracto)" (Mounoud, 2001: 62). El pensamiento también se vuelve más científico y el individuo empieza a desarrollar la capacidad de encontrar soluciones a cierto problema. En esta etapa, el niño, o más adecuado decir, el pre-adolescente desarrolla sentimientos idealistas y surgen preocupaciones acerca de la identidad y de diferentes cuestiones sociales (Leiva, 2006: 4).

Como se pudo constatar, todas las etapas son importantes y necesarias para el desarrollo mental y la construcción de la identidad del ser humano. Durante todo ese proceso, el niño ya ha pasado por la socialización primaria en sus primeros años de vida y la socialización secundaria se hace presente cuando ingresa a las instituciones educativas. En este estudio, trabajamos con niños que se encuentran a finales de la etapa de las operaciones concretas y a principios de las operaciones formales.

Se mencionó anteriormente que de acuerdo a estudios de Piaget (1970) la realidad y la fantasía no parece ser tan clara en los niños, basta con leerles un cuento u observar sus gestos mientras ven una caricatura y pareciera que se desconectan de la realidad y viven dentro de la trama de la historia, algo que muy difícilmente pasaría con un adulto; se constató que los niños tsotsiles que participaron en este estudio siguen el mismo patrón. Asimismo, estos niños, al tener entre 11 y 12 años atraviesan por los principios de la etapa de las operaciones formales lo que implica una capacidad mayor de desarrollar y explayar sus sentimientos y deseos hacia los demás para empezar a ser consciente de que existen otros individuos, otras culturas y otras lenguas, pero no por ello superiores ni inferiores a las de él.

La socialización terciaria (Byram, 1989), adquirida con el aprendizaje de una segunda lengua es el punto de partida en el que el niño comienza a desarrollar una nueva identidad cultural que lo hace capaz de interactuar con miembros de otras culturas que hablan otras lenguas. Esta socialización terciaria los capacita para que establezcan contacto con una diversidad cultural y lingüística que favorece al niño con una "socialización rica" (Trujillo, 2003 en Trujillo, 2005) que lo mantiene en diferentes ámbitos culturales que antes no pertenecían a los suyos pero que ahora también son parte de él.

2.3 El marco conceptual de "cuento infantil"

Sería imposible proporcionar una fecha exacta del surgimiento del cuento ya que, si bien se sabe, la costumbre de contarlos es muy antigua y muchas de las historias que hoy en día sabemos, se han ido transmitiendo de generación en generación por muchísimos años. A continuación proporcionaré algunas definiciones propuestas por tres autores sobre el cuento infantil. Primeramente, presento la definición de "cuento" propuesta por el narrador y poeta Carlos Castillo Quintero:

> La palabra cuento viene del latín *computus* que quiere decir llevar cuenta de un hecho. Así, el cuento conserva en su esencia un oculto sentido matemático que lo hace riguroso. Contar sería entonces la acción de llevar con palabras la cuenta precisa de un suceso. Un cuento literario, en consecuencia, sería la narración de un hecho usando con arte las palabras indispensables para contarlo. (Quintero en Castillo s.f.)

Por otro lado Remedios Molina Prieto en su investigación "Los Cuentos Ayudan a Crecer" especifica que:

> el cuento es una narración breve, oral o escrita, de un suceso imaginario. Históricamente el cuento es una de las más antiguas formas de literatura popular de transmisión oral, que sigue viva, como lo demuestran las innumerables recopilaciones modernas que reúnen cuentos folklóricos, exóticos, regionales y tradicionales. Sus principales temas, que han sido agrupados en familias, se han transmitido por vía oral o escrita, y reelaborados incesantemente; es decir, contados de nuevo por los autores más diversos. (Molina, 2008: 2).

Finalmente Castellano, et. al. (2012) afirman que el cuento infantil es una narración breve de carácter ficcional protagonizada por un grupo reducido de personajes, con argumentos sencillos y transmitido por vía oral (escucha) o escrita (lectura).

Estas definiciones nos sirven para entender que en los cuentos infantiles existe una serie de peculiaridades tales como la fantasía, el carácter breve, los argumentos sencillos, entre otras, que hacen que hoy en día sean una herramienta primordial en el repertorio de los maestros. Un buen cuento es aquel que atrapa al lector y le da la posibilidad de reconocer situaciones y de identificarse con los personajes principales (Quintero en Castillo, s.f.).

Muchas veces se usa el cuento infantil para invitar a los niños a leer y comenzar a crear en ellos un hábito de la lectura, pero es importante señalar que también los ayuda a un óptimo desarrollo del lenguaje y de su imaginación, los invita a crear y recrear ya que al identificarse con los personajes les permite *vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea* (Sandoval, 2005: 1). Por lo anterior, es necesario destacar las ventajas del cuento infantil y lo que éste provoca en los niños lectores:

F. Abril en Molina (2008) proporciona los dones que los cuentos infantiles regalan a los niños:

- *La historia misma*; puede causarles conmoción sentimental que hace que la información adquirida se quede en su memoria por mucho tiempo, de manera que

cuando se vuelva a recordar, se experimenten las mismas sensaciones (Molina, 2008).

- *El afecto;* que puede variar de lector a lector.
- *La identificación;* los niños suelen identificarse con los personajes al grado de adentrarse tanto en la historia y sentir que son ellos quienes experimentan la aventura.
- *La evasión del mundo real*; ya que al adentrarse tanto en la historia, los niños se olvidan de su alrededor y de su propia realidad en ese momento.
- *La posibilidad de comprender y modificar esta realidad*; los cuentos pueden, de cierta forma, ayudar a los niños a prepararse para la vida y ser mejores personas y ser más sensibles ante ciertas situaciones de la vida cotidiana.

Por otro lado, Castellano, et. al. (2012) también enfatiza las ventajas de los cuentos infantiles; aquí propongo algunas de ellas:

- *Catalizador de la imaginación infantil*
- *Libera tensiones*
- *Potencia el desarrollo afectivo y social*
- *Identifica emociones*

Si en realidad un buen cuento provoca en los pequeños lectores todo lo descrito anteriormente, entonces se podría afirmar que los niños, al sentirse tan identificados con los personajes, se envuelven tanto en la historia que dejan atrás el mundo que los rodea, para formar parte de éste y sentir como si fueran ellos protagonistas que caminan por toda la trama del cuento, dejando al descubierto sus deseos, frustraciones y aspiraciones más profundas. A todo lo anterior, hay que agregar que Piaget, en sus diversos estudios, explica que, a diferencia de los adultos, la distinción ente la realidad y la fantasía, ente el mundo que existe y lo que se imagina, no parece tan clara en los niños (Piaget, 1970). Esta podría ser la razón por la que los pequeños se "meten" y viven, sin darse cuenta, en ese mundo ficticio que podría considerarse como "otra dimensión".

Como se trabajó con niños, era necesario buscar un instrumento que los motivara a develar de forma insconsciente sus deseos y aspiraciones identitarias más profundas; para ello se eligió el cuento infantil como marco conceptual y la realización de éste se reflejó en la *historieta identitaria pedagógica* de la cual se hablará a lo largo de la investigación.

2.3.1 Una aventura gigante

Existe una gran cantidad de cuentos tsotsiles que hacen referencia a diferentes mitos y leyendas que han sido transmitidas de manera oral de padres a hijos. Con el paso del tiempo, diferentes instituciones como la SEP, la Dirección General de Cultural Populares del Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y los institutos de cultural que integran la colección Lenguas Indígenas, con la ayuda de interpretes tsotsiles, se han encargado de transcribir esta literatura oral a una literatura escrita ya que es importante que las historias *portadoras de memorias milenarias* (CONACULTA, 1995) sean plasmadas en papel por si en algún momento llegan a ser poco reconocidas.

En 1995 las instituciones antes mencionadas lanzaron el libro "Relatos Tzotziles. A 'yej lo'il ta sot'ilk' op" que consta de una colección de 17 relatos tsotsiles que

> expresan realidades sociales diversas, un simbolismo y una creación estética particular que abunda en temas míticos tanto como en fabulas y ejemplos morales: astros y elementos naturales; relatos sobre el hombre y sus normas, usos y costumbres sociales, además de cuentos sobre brujos y apariciones (CONACULTA, 1995: 3).

Estos relatos son muy importantes dentro de la cultura tsotsil porque, como ya se mencionó, la transmisión de mitos y leyendas son una forma de mantener y reforzar la identidad comunitaria de los grupos tsotsiles así como la identificación entre diferentes comunidades.

El libro de Relatos Tzotziles fue esencial en el diseño del instrumento ya que era necesario buscar a un personaje de la literatura tsotsil para que sirviera como protagonista de una nueva historia que posteriormente se crearía. Se eligió el Cuento de *Sipakna* (*Slo' il Sipakna*, en tsotsil) cuya trama está centrada en *Sipakna*, un gigante muy fuerte que, a causa de su buena voluntad, es traicionado por 400 hombres que al morir se transformaron en estrellas que hoy en día se ven en el cielo y son llamadas por los tsotsiles "estrellas amontonadas" o *Tzoplajan Xolom K'anal* en tsotsil[10].

[10] Para la lectura del "Cuento de Sipakna" puede consultar Relatos Tzotziles. A 'yej lo'il ta sot'ilk' op. México, DF. Lenguas de México, ubicado en la siguiente dirección electrónica: http://es.scribd.com/doc/63655118/Varios-Relatos-Tzotziles (Fecha de la última consulta: 29 de abril de 2014).

Imagen 1: Portada del cuento de *Sipakna*.

Se tomó, entonces, al personaje principal de esta historia, *Sipakna*, y se transformó en un cuento infantil con una trama fantástica y de aventura, sin dejar atrás el trasfondo tsotsil; el título del cuento es "Una Aventura Gigante". Para ello se contó con la ayuda de María Fernanda León García, una estudiante chiapaneca de 15 años con mucho talento de dibujante, para que, con los guiones del cuento ya establecidos, creara a los personajes principales, secundarios y circunstanciales del cuento. Es así como quedaron algunos de los primeros bocetos del cuento:

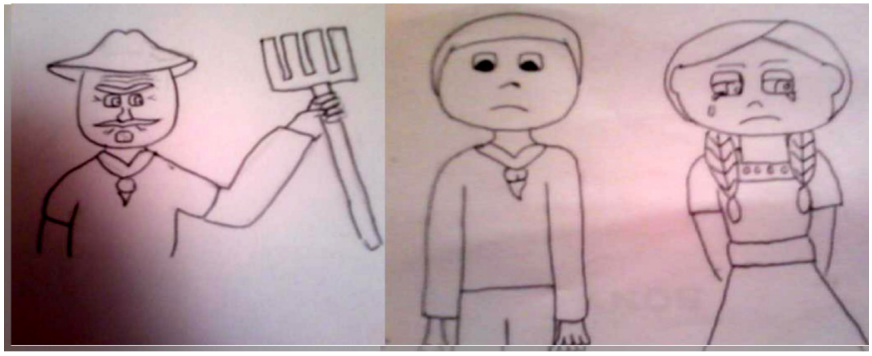


Imagen 2: Dibujos para la historieta hechos por María Fernanda León García.

Posteriormente, gracias a la ayuda del comunicólogo David Ordóñez, quien me instruyó para aprender a usar *Photoshop*, pude editar las dibujos originales, ponerles color y colocarlos sobre fotografías reales de la comunidad para que los niños se sintieran identificados con el entorno y con la vestimenta típica tsotsil de los personajes. Este fue el resultado de algunos de los dibujos junto con el diseño:

Imagen 3: Dibujos editados con *Photoshop*.

Finalmente, se agregaron los diálogos a cada viñeta, junto con los ejercicios que se usaron para observar las preferencias identitario-lingüísticas y culturales; los diálogos en tsotsil fueron traducidos por el informante tsotsil José Manuel Sánchez.

Así fue como quedó una de las viñetas:

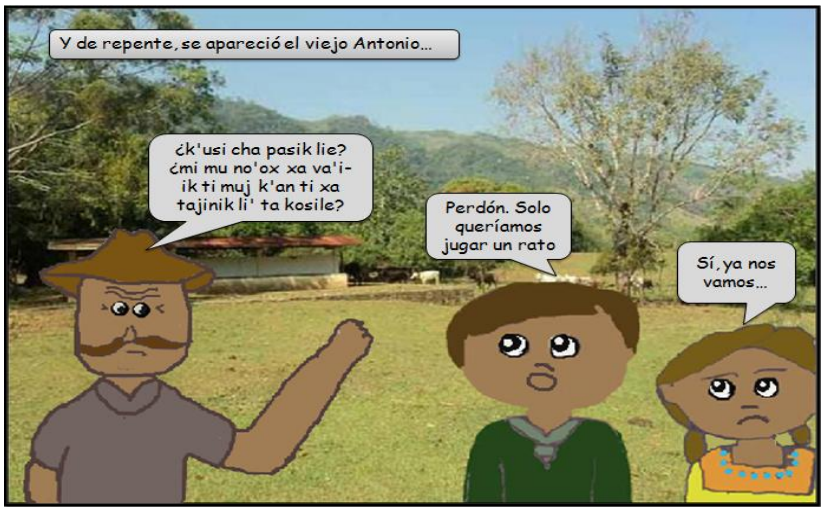


Imagen 4: Viñeta final de la historieta pedagógica.

Las viñetas de esta historieta identitaria pedagógica, como se puede observar, contienen diálogos del habla cotidiana tsotsil y chiapaneca. Asimismo, los personajes portan trajes típicos de la región y sus rasgos son parecidos al de los niños tsotsiles para que se sientan identificados al momento de leer el cuento. Las imágenes que se muestran son fondos reales de la comunidad indígena.

En la metodología se explicará a fondo cómo se llevó a cabo la determinación de *ítems* (ejercicios) de acuerdo con las divergencias lingüísticas y culturales del tsotsil y del español mexicano.

2.4 La historieta como espacio identitario

Las historietas son textos muy comprensibles y motivadores para niños de todas las edades ya que muchas veces se basan en historias reales de la vida cotidiana con un toque de fantasía y ficción que, aunado con las coloridas imágenes, hacen que los lectores se diviertan al momento de echar andar su imaginación, que practiquen y estimulen su habilidad lectora; Bruner (2006) sugiere que:

> "Paralelamente, el contacto de las historias de ficción va conformando el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para el dominio de la narración, herramienta fundamental para el acceso a la cultura" (Bruner, 2006: 1).

Es aquí, en donde, por medio de los dibujos y el lenguaje, el niño comprende y se expresa de forma natural, produciendo así distintas narraciones mediante las imágenes. Una historieta es 50% palabras y 50% imágenes ya que se sirve del dibujo y de la lengua escrita para narrar (Carranza & Mora, 20011).

Muchos autores se han tomado la tarea de definir qué es una historieta. Para Humberto Eco (1992) en Marulanda y Rengifo (2007) la historieta

> es una estructura narrativa constituida por una serie de secuencias progresivas de pictogramas que pueden tener elementos de análisis sintáctico, fonético y semántico. Estas características hacen del comic un recurso adecuado a la hora de plantear un trabajo de interpretación de lectura sobre textos narrativos y quizás se puede convertir en un eslabón entre la imagen y el texto escrito a la hora de plantear alternativas eficientes de trabajo lector en los ambientes escolares. (Eco, 1992 en Marulanda y Rengifo, 2007: 51).

Con base en la definición anterior se puede entender que la historieta es esencialmente un lenguaje narrativo pero fundamentado en la imagen, provisto de espacio y diferentes ámbitos, así como de temporalidad.

Otra de las definiciones es la propuesta por Pamarrón (1989) quien describe a la historieta como:

> "Una narración gráfica, visualizada mediante series de cuadros dibujados, a partir de un guión previamente escrito, en la que existe un personaje central alrededor del cual gira el argumento. Este argumento se explica mediante diálogos que son rotulados en cada cuadro, y, a través de la acción, el movimiento y la expresión de los sujetos dibujados" Pamarrón (1989: 28).

En un sentido más lingüístico Barrero, citado en Peppino, 2012, proporciona una definición más acertada:

> "La historieta o comic, es un medio de comunicación que hace uso de imágenes y, por lo tanto, de signos, pero con unos significantes concretos, eminentemente gráficos, que pueden vincularse o desvincularse de textos acompañantes para articular mensajes" (Barrero en Peppino, 2012: 29).

Como señala la definición de Parramón, la historieta cuenta con imágenes de personajes centrales los cuales se desarrollan a través de acción, comedia o fantasía. Sin embargo, no hay que olvidar el contexto, pues juega un papel importante dentro de las historietas y en gran parte, depende de éste que los lectores se sientan identificados con el entorno en el que gira la historia. Considero que al ser éstas adaptadas a diferentes ámbitos o dominios de distintos grupos sociales, se podrían develar distintas formas identitarias en la que los niños sean capaces de aportar sus propias vivencias o hechos basados en la realidad en la que viven.

Argentina y España fueron los países pioneros en el uso de historietas como parte del repertorio educativo. De hecho, para los argentinos la tradición de leer historietas es parte de su cultura, quizás por la influencia de los carismáticos personajes Mafalda y Condorito, aunque este último chileno, llegó a Argentina en 1977 (Colectivo de Humor Gráfico, 2009).

Sin embargo, de acuerdo con Carranza y Mora (2011), al menos en Colombia (y muy probablemente en países sudamericanos) en la década de los 70s, las historietas y los comics eran considerados como un subproducto y no eran aceptados en el ámbito escolar ya que muchos afirmaban que causaban efectos que perjudicaban a los adolescentes y niños, siguiendo la idea de que "lo que era placentero no podía ser educativo" (Carranza y Mora, 2011: 53). Finalmente, para los años 80s, la historieta, fue incluida en el ámbito educativo con la ayuda de diferentes reformas y planteamientos pedagógicos.

A continuación describiré algunas de las investigaciones que se han hecho con la ayuda de la historieta para atender diferentes necesidades.

En 2009, el 1er Congreso Internacional de Historietas – Viñetas Serias[11], en Argentina, aprobó la ponencia de Goicoechea y Vergara titulada "Apuntes de una experiencia pedagógica: La historieta como recurso disparador para reconstrucción de la identidad de los pueblos y el aprendizaje de la historia argentina en las escuelas", en donde ambos autores pretenden, por medio de un proyecto educativo cultural, seguir difundiendo y logrando en los niños la comprensión de la historia argentina por medio de la historieta (Goicoechea y Vergara, 2009). Si bien sabemos, la materia de historia no es muy querida por los estudiantes, por tanto las historietas servirían para dar vida a la historia y a los diferentes acontecimientos y personajes importantes de distintas épocas para ayudar a la reconstrucción de la identidad de distintos pueblos que poco a poco la han ido perdiendo.

Por otro lado, Carranza y Mora (2011) realizaron en Bogotá, una propuesta para utilizar el cómic como herramienta pedagógica para mejorar la compresión textual en alumnos de primaria. Los autores afirman que con la historieta el estudiante puede llegar a ser el actor principal y que por medio de la trama e imágenes comprende, interpreta y desarrolla su capacidad creativa (Carranza y Mora, 2011) que a su vez, sirve como un puente para fomentar el aprendizaje significativo.

De igual forma, en 2007 Marulanda y Rengifo centraron su investigación en la utilización de la historieta para mejorar la compresión de textos narrativos en una escuela primaria del Municipio de Dosquebradas, Colombia. De acuerdo con los autores “hace falta estimular el aprendizaje y llevarlo a los límites de la imaginación y la creatividad a través de un acompañamiento activo y efectivo” (Marulanda y Rengifo, 2007: 1) y qué mejor instrumento que la historieta para ayudar a despertar en el estudiante su capacidad creadora e imaginativa.

Finalmente, Segovia (2010), realizó en Córdoba, España, una investigación sobre el cómic como herramienta para desarrollar la narrativa visual en estudiantes de primaria, afirmando que

> estas dos potentes herramientas -dibujo y narración- adquieren especial importancia en los primeros años de escolaridad, cuando el niño comienza a dar los primeros pasos en la alfabetización letrada, accediendo, de esta manera, al mundo de la lectura y la escritura. (Segovia, 2010: 1)

[11] Festival que consiste en un encuentro anual relacionado con el mundo de la historieta Sudamericana y Europea. Se lleva a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y está a cargo de la Asociación Civil Viñetas Sueltas. http://www.vinetasserias.com.ar/equipo.html Fecha de la última consulta: 8 de junio de 2014.

Como se puede ver, la mayoría de las investigaciones hacen uso de la historieta y el cómic para fomentar la lectura y el desarrollo de la escritura en los estudiantes. Sin embargo, es bueno saber que la historieta con fines pedagógicos se está expandiendo también a otros países de Latinoamérica; en el caso de esta investigación, la historieta identitaria pedagógica funge como herramienta para identificar las preferencias y movimientos identitarios lingüísticos y culturales en niños tsotsiles, en México.

Existen diferentes tipos de historietas; entre las más importantes, de acuerdo con Parramón (1989), se pueden distinguir las siguientes:

1. Historieta cómica: basadas en hechos divertidos en los que el personaje central se ve envuelto en un problema ocurrente y chusco.
2. Historieta de aventura: estas muchas veces pueden ser del oeste, policiacas, futuristas, legendarias, de la selva, etc.
3. De carácter religioso: para instruir a los niños espiritualmente por medio de un hecho relacionado con un ser divino.
4. Historieta biográfica: estas representan la vida de un personaje histórico o de la vida pública.
6. Dibujos animados: de igual forma, son adaptados a historietas; un ejemplo de ello es la historia de Tarzán, que posteriormente fue adaptada a una historieta. Parramón (1989: 28).

Para esta investigación, creo pertinente hacer una mezcla de varios tipos de las arriba mencionadas, comenzando con una historieta biográfica en la que el niño se verá reflejado así mismo, ya que se hará uso del contexto en el que viven, amigos, familia y los lugares más concurridos, sin olvidar mezclar estos hechos con los de la historieta cómica y de aventura. De esta forma, la historieta será usada por el niño como un instrumento expresivo (Segovia, 2010) que le permita expresar aspectos de su propia identidad. Cuando el niño idealiza su propia historieta, por medio del dibujo y de los diálogos, deja ver un interesante sistema de simbolización que a su vez se va desarrollando hasta llegar a representaciones de su realidad en las que se ven reflejados diversos aspectos de personas, objetos y sentimientos más profundos.

Antes de explicar cómo fue estructurada nuestra historieta identitaria pedagógica es importante destacar los procesos lingüísticos y cognitivos que tienen lugar en la lectura de una historieta identitaria en el ámbito educativo y que se dan de manera inconsciente por los pequeños lectores. De acuerdo con Carranza y Mora (2011) éstas son algunas:

- *Lectura de la imagen:* primeramente el niño observa la viñeta y dirige automáticamente su mirada hacia los rasgos icónicos;

es probable que sea aquí donde, en primera instancia, el niño se adentre a la historia, se pierda dentro de ella, se sienta identificado con los personajes y empiece a echar a volar su imaginación mostrándose como realmente es o le gustaría ser.

- *Conversión del significante gráfico de los textos en significantes conceptuales*.

A partir de aquí, por medio de las imágenes, el niño va dando forma a nuevos significados que probablemente están relacionado con su vida cotidiana o con sus aspiraciones y deseos.

- *La integración del plano icónico y del plano gráfico de los textos en un plano global y comprensor de la viñeta*.

Finalmente el niño comprende la trama de la historieta de forma general, pero ya antes tuvo la oportunidad de fantasear e imaginar mientras leía.

Con las historietas, surge un ejercicio narrativo que conlleva a la creatividad y expresión misma de los niños y, sin duda, debería ser parte del repertorio de las todas las escuelas primarias bilingües de México, ya que éstas podrían desvelar diferentes marcadores de identidad de los alumnos que al aprender una segunda lengua se desenvuelven en dos culturas diferentes.

2.4.1 La historieta identitaria pedagógica

Ya se mencionó en el apartado anterior cómo la historieta ha cobrado fuerzas y poco a poco se ha ido implementando en el ámbito educativo. Los diferentes estudios prueban que parece estar teniendo buenos resultados en el mejoramiento de la compresión de textos y en el fomento de la lectura y escritura. Con todo, para esta investigación decidimos hacer uso de la historieta pedagógica para observar los movimientos identitario-lingüísticos y culturales que realizan los niños tsotsiles que al aprender una segunda también tienen que lidiar con una nueva cultura.

La *historieta identitaria pedagógica*, como considero que debe llamarse la que en esta investigación implementamos, consta de tres partes importantes. La primera son los dibujos infantiles que tienen que ser acordes a los rasgos físicos de los niños y a su vestimenta típica para que no se sientan ajenos a la historia; el objetivo primero es que se sientan identificados y cómodos con los personajes que ven. Segovia (2010) especifica la importancia de los dibujos infantiles dentro de la historieta:

> El dibujo infantil es, sobre todo, una manera de expresión en la que el niño despliega un interesante sistema de simbolización que va evolucionando desde la más absoluta subjetividad hasta que, progresivamente, adquiere y comparte modos de representación de esa realidad en la que se funden personas, objetos y sentimientos. (Segovia, 2010: 1)

Por medio de las imágenes y de esa asociación que hace con su propia persona, el niño va creando otra nueva representación y significado que atribuye a su propia vida, a sus deseos y aspiraciones. En otras palabras, sin darse cuenta, se muestra tal y como es.

La segunda parte esencial de la historieta identitario-pedagógica son los fondos reales del lugar en el cual se desea explorar[12]. Los fondos de fotografías reales, al igual que las imágenes, hacen que el niño se sienta aún más a gusto dentro del entorno en el que se desenvuelven los personajes pues estos brindan confianza y seguridad en el niño al notar que el contexto de la historieta es parte de los ámbitos en el que vive a diario. Finalmente, el tercer punto importante dentro de la historieta se encuentra en los diálogos con un registro coloquial o un poco más formal de la zona que se explore y de acuerdo a la situación en la que se encuentren los personajes[13].

Ahora bien, puesto que se tratan de investigar los movimientos identitario-lingüísticos y culturales de individuos que adquieren una segunda lengua y cultura, es necesario buscar divergencias culturales y lingüísticas que existan entre una y otra lengua para que estás sean ubicadas dentro de la historieta y sirvan como *contextual cues*[14] para

[12] La historieta identitario-pedagógica usada para esta investigación, al ser aplicada en niños tsotsiles de la localidad de Jech Chentic en Zinacantán, Chiapas, mostró fondos reales del lugar.

[13] Para los diálogos de la historieta pedagógica de esta investigación se hizo uso del registro coloquial y formal tsotsil de la zona de Zinacantán proporcionado por los informantes tsotsiles que colaboraron con la investigación. Para el registro coloquial y formal en español se hizo uso de la variante del español que se habla en el estado de Chiapas.

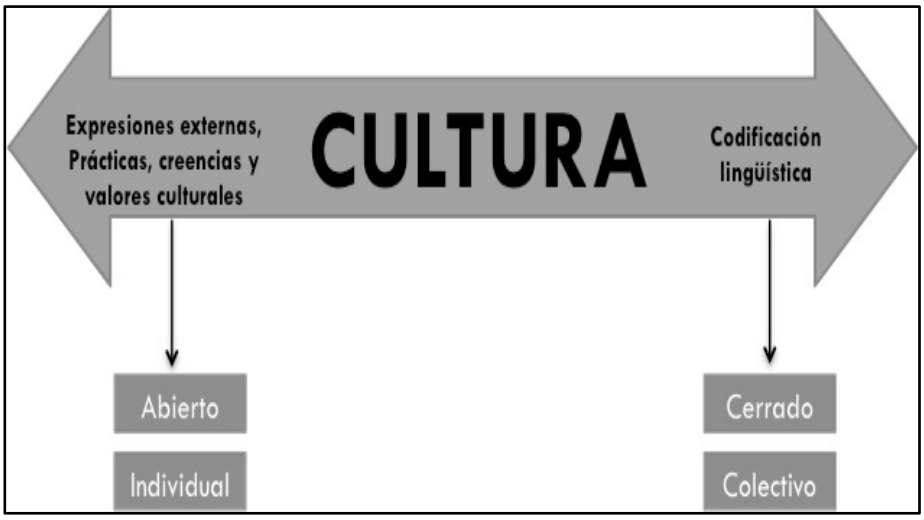
[14] Claves o pistas que se dan dentro del contexto para provocar a los participantes a responder cierto ejercicio. *Contextual cues* usado por Verkuyten & Pouliasi (2006) en su estudio Biculturalism and Group Identification. The Mediating Role of Identification in Cultural Frame Switching. Disponible en: http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/312 (Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2014).

que el niño conteste cierto ejercicio. Estas divergencias corresponden a lo que posteriormente se denomina ejercicios abiertos y cerrados.

Hasta ahora, es posible distinguir entre dos clases de palabras que, de acuerdo a diferentes datos, se procesan de manera distinta en el cerebro. Gentner y Boroditsky (2001) en Tomasello (2003) afirman que las palabras de clase abierta muestran relativa dominancia cognitiva ya que su función primaria es denotar entidades perceptivas. Mientras que las palabras de clase cerrada sirven para dar conexiones lingüísticas entre las palabras de clase abierta. En el siguiente ejemplo queda más clara la distinción entre ambas clases de palabras:

> The words *the* and *and* do not really indicate things in the world in the same way as *the ball* or *Jill and Jack*. Relational terms are thus more linguistically dominant, in the sense that they take their meaning partially from other lingüistic items in the context. (Gentner y Boroditsky, 2001 en Tomasello, 2003: 47)

En el caso de la historieta pedagógica, teniendo en cuenta las clases abiertas y cerradas, se entiende a la cultura como un continuo:



Esquema 1: Continuo lingüístico-cultural en la historieta pedagógica.

En el polo o extremo izquierdo se encuentra el ámbito cultural con todo tipo de expresiones externas, prácticas, rituales, creencias y valores culturales. En el polo derecho se encuentran las manifestaciones lingüísticas que, a su vez, también codifican nociones culturales.

Teniendo este continuo de fondo, se elaboran los ejercicios o *ítems* que se ubican en el polo cultural o en el polo lingüístico, según sea el caso; es precisamente en estos *ítems* en

donde se sitúan las divergencias culturales y lingüísticas que se hayan encontrado anteriormente entre ambas lenguas y culturas.

Por su naturaleza más general, los ejercicios del ámbito cultural son abiertos, y en su mayoría no guiados, es decir, que no se le proporciona una instrucción a los sujetos para contestar de una u otra forma el *ítem*. Mientras que los del polo lingüístico son cerrados y guiados ya que se proporciona cierta instrucción como una guía para que contesten. De igual forma, se pueden combinar los ejercicios, es decir, los cerrados no tienen que ser estrictamente guiados ni los abiertos estrictamente no guiados.

El extremo izquierdo cultural del continuo muestra tendencias más individuales de la concepción cultural y se pretende encontrar información de acuerdo a la concepción del mundo que el niño considera más apropiada. En el lado lingüístico que es socializado de manera colectiva, se pretende encontrar información de codificación cultural ofreciéndole al niño opciones múltiples.

Posteriormente, en la metodología, se explicará de qué manera esta teoría y organización es implementada en la historieta identitaria pedagógica que se está usando.

2.4.1.1 El proceso de la dinámica de fuerzas de oposición cultural: español mexicano *vs*. tsotsil

Muchas investigaciones antropológicas dejan claro que hace todavía algunos años los indígenas del país vivían un tanto aislados, es decir, como "actores invisibles, confinados irremediablemente al olvido y, por consecuencia, al silencio" (Zúñiga, 1998: 132). Sin embargo, hoy en día se puede notar que poco a poco han ido saliendo de esa esfera recóndita para formar parte de la sociedad mexicana. El antropólogo Bonfil Batalla anunció desde hace varios años que ese silencio no iba a durar para siempre (Zúñiga, 1998) y tuvo razón puesto que cada vez los indígenas se hacen notar y alzan sus voces en cuestiones políticas, culturales y lingüísticas. Esas lenguas que hace algunos años eran inimaginables, ahora ya son parte de la vida cotidiana de la sociedad mexicana, aunque lamentablemente, muchas veces no son tan valoradas como el español.

La lengua tsotsil es una de las tantas lenguas indígenas habladas en México; ésta pertenece a la familia maya junto con el tzeltal. El vocablo tsotsil, que deriva de *sots ́il winik* que significa "hombre murciélago", también se utiliza como gentilicio para designar

a quien habla la lengua (Obregón, 2003). A pesar de que hoy en día los tsotsiles son conocidos por la mayoría de los mexicanos y que se han ido inmiscuyendo en asuntos de la sociedad en general, tanto de manera política como económica (mediante el comercio), existen muchos rasgos de su vida que los distinguen del resto del país. Son precisamente estos rasgos y divergencias entre ambas culturas las que nos sirven como punto de partida para desarrollar la historieta identitaria pedagógica.

Para la sociedad tsotsil, la familia es muy importante ya que, al estar unida, es el pilar de la colaboración económica, la socialización e interacción. Por esta razón, las familias tienden a ser extensas para que juntos colaboren con las tareas del campo, con la venta de productos provenientes de las cosechas y de la elaboración de artesanías, con el fin de que las ganancias sean más fructíferas. Las tierras que poseen para la siembra han sido heredadas de generación en generación, normalmente a los hijos varones; los varones de mayor edad son precisamente los que toman las decisiones importantes entorno a la familia y a la posesión de tierras y, por ende, se puede notar la autoridad y jerarquía que poseen; asimismo, los que alcanzan los mayores cargos también son los varones de mayor edad (Obregón, 2003). Por lo anterior, el respeto que se le debe a los mayores es notorio; incluso en el área tsotsil de Zinacantán los hijos varones tienden a construir sus hogares cerca del de su padre *mostrando el gran respeto y colaboración hacia él, pues el reparto de las tierras, a su muerte, está sujeto a su decisión expresa* (Obregón, 2003: 26).

La separación de genero es característica de los tsotsiles ya que, incluso, existen lugares específicos dentro de la vivienda que son considerados como masculinos o femeninos y de igual forma son las tareas que desempeña cada sexo (Obregón, 2003). Las mujeres son quienes se encargan del cuidado de los hijos, de las tareas del hogar, de la fabricación de artesanías para el comercio; mientras que los hombres, al ser la cabeza del hogar, son quienes proveen a la familia y se encargan de las siembras junto con los hijos varones.

Pese a lo anterior, de acuerdo con el informante tsotsil José Manuel Sánchez, esta cultura resalta por su carácter de humildad puesto que, ante todo, evitan ser elogiados; lo que hacen, simplemente lo hacen de corazón y no porque deseen otorgar cierto mérito a sus hechos.

Por otro lado, los tsotsiles explican la realidad de una forma totalmente distinta a la del resto del país. Como explica Obregón (2003, 28), *cada una de las comunidades del área tzotzil se ve a sí misma como el centro u ombligo del mundo, el único espacio donde se da la vida humana en plenitud*. Asimismo, su vida gira entorno a los dioses protectores, es decir, los antepasados, los difuntos; el cielo, por su parte, tiene cualidades positivas, probablemente por la gran influencia cristiana que poseen estos pueblos; por su parte, el *sol es quien estableció el orden que permite la vida sobre la tierra como la conocemos ahora* (Obregón, 2003: 30). Para los tsotsiles, antes de la creación existieron tres mundos que estaban habitados por los judíos, los monos (*Mas*) y los enanos, que fueron quienes le dieron muerte de Cristo, pero posteriormente fueron destruidos por los dioses debido a sus imperfecciones. Por esta razón, los niños al nacer no poseen un nombre propio, sino que son llamados *Mas* precisamente porque son considerados seres imperfectos. Es hasta la edad tres años, al momento de ser bautizados, cuando se les otorga un nombre propio (Obregón, 2003).

En cuanto al lenguaje, el tsotsil también posee sus propias construcciones lingüísticas formales e informales de acuerdo al ámbito y a quien vaya dirigida la conversación. Además, los jóvenes tsotsiles tienen su propia jerga; muchas de las palabras son tomadas de la jerga del español y adaptadas al tsotsil[15]; más adelante se darán algunos ejemplos.

Sería imposible abordar en esta investigación la totalidad de las prácticas culturales y lingüísticas de la cultura tsotsil. Sin embargo, hasta este punto podemos contrastar algunas de estas prácticas y estilos de vida con el de la población mexicana, en especial, con la de la población chiapaneca, pues cabe resaltar que no se trata de buscar divergencias estrictamente propias de los mexicanos puesto que cada estado, incluso cada región posee prácticas culturales y dialectales específicas y diferentes. Más bien, se buscan tendencias culturales generalizables. Podemos decir que en cuanto las características de vida de los tsotsiles mencionadas anteriormente, existen rasgos culturales y lingüístico-culturales en los que la sociedad mexicana difiere en cierto grado. Por poner algunos ejemplos, hoy en día la separación de genero ya no es tan marcada, incluso las mujeres han tomado cierto poderío tanto en el hogar como en diferentes cargos públicos. Por consiguiente, ya no son

[15] Información proporcionada por el informante tsotsil José Manuel Sánchez.

solamente los mayores a quienes se les debe respeto sino también los jóvenes que cada vez se posicionan en la dirección de altos puestos dentro del sector público y gubernamental.

Estas diferencias son algunas de las que se ubican dentro de la historieta identitaria pedagógica de una forma oculta, es decir, sin que el niño se de cuenta de que lo que necesita el investigador es averiguar cierta información referente a cómo ellos perciben la humildad, la separación de género, o las preferencias que tienen cuando nombran a un niño menor de tres años, por poner algunos ejemplos. De esta forma, se necesita de una historia, ya sea, adaptada o creada, en la cual puedan encajar tales divergencias. En las cuestiones lingüístico-culturales, en las que se sigue un patrón diferente en una y en otra lengua, lo adecuado es hacer un ejercicio guiado con cuatro opciones de respuesta diferentes. Por otro lado, cuando se trata de cuestiones culturales, lo conveniente es dejar el ejercicio como no guiado para que el niño se explaye y se deje llevar por sus deseos al momento de contestar tal ejercicio.

En la metodología se explicarán a detalle las divergencias culturales y lingüístico-culturales encontradas en la revisión exhaustiva entre la cultura tsotsil y mexicana y la forma en la que fueron dispersas dentro de la historieta identitaria pedagógica.

2.4.1.2 Marcadores de la identidad lingüística-cultural

Hasta este punto, se sabe que la identidad engloba toda una serie de sentimientos de pertenencia a cierta comunidad tales como las tradiciones, creencias, valores y actitudes provenientes de ésta. Lacomba (2001: 2), en su investigación sobre la identidad de los pueblos y el caso andaluz, refiere a la identidad como *la resultante de una experiencia histórica colectiva (en lo económico, social, político y cultural), que genera un conjunto de valores y actitudes que constituyen los "marcadores de identidad*". Por medio de estos marcadores se manifiesta la identidad de un pueblo determinado y, por ende, la cultura de los habitantes se constituye de vivencias comunes que a su vez generan una concepción del mundo que probablemente sólo es entendida y compartida por ese grupo de personas (Lacomba, 2001); estas marcas identitarias son un elemento importante para diferenciar a una comunidad de otra.

Dentro de la comunidad tsotsil, por ejemplo, también existen diferentes rasgos que los hacen diferentes de acuerdo a la zona en la que se desarrollan; los tsotsiles de

Zinacantán y los tsotsiles de San Juan Chamula poseen algunos valores y actitudes diferentes que constituyen distintos marcadores identitarios. Cohen (1986) afirma que cada comunidad posee una forma de identificar a sus miembros y seguramente se da mediante los marcadores diferenciales que caracterizan a cada individuo miembro de una determinada comunidad.

Normalmente, cuando se trata de grupos indígenas los marcadores de identidad que se perciben son los del polo abierto, tales como el lenguaje y la indumentaria que incluye todo tipo de vestimenta tradicional del grupo, pero cuando se analiza de forma detenida y exhaustiva, sale a la luz una gran variedad de marcadores étnicos, culturales y lingüísticos que identifican con mucha más precisión a los pobladores.

Para los jóvenes que experimentan una tercera socialización (Byram, 1989) por medio de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y cuya cercanía y convivencia con la zona urbana es muy estrecha (como en el caso del grupo de niños de esta investigación), los marcadores de identidad no se limitan simplemente a la lengua e indumentaria con la cual se identifican en un primer plano, sino que se necesita excavar muy por debajo de éstas para develar e indagar cuestiones de identidad cultural y lingüística. En este caso, la "multiculturalidad", refiriéndome a la convivencia del español con la cultura mexicana en contraste con la lengua y cultura tsotsil, y a su vez con otras lenguas y culturas indígenas, implica convivir con otros pueblos y que se adquieran patrones culturales y lingüísticos diferentes de los ya existentes. Esta "multiculturalidad" podría ser el punto de partida para determinar los marcadores de identidad específicos que aparecen en esa "excavación" de la cual hablé en líneas anteriores. Para muestra de ello tenemos el título de esta investigación que surge a raíz de que un niño tsotsil mencionara que él *también es chido*, revelando así cómo el contacto con diferentes lenguas y culturas puede provocar ciertos cambios o efectos en su identidad y que por consiguiente se generen nuevos marcadores, en este caso, el marcador identitario referente a la jerga juvenil adquirida de la lengua y cultura mexicana.

En esta investigación se abordaron marcadores de identidad más específicos de los que normalmente se usan en estudios relacionados con lengua indígena. En este caso,

puesto que el objetivo fue analizar la construcción de la identidad de niños tsotsiles que adquieren español como segunda lengua, fue necesario realizar una investigación a fondo que sacara a la superficie diferencias culturales y lingüísticas entre el español y la cultura mexicana y la lengua y la cultura tsotsil.

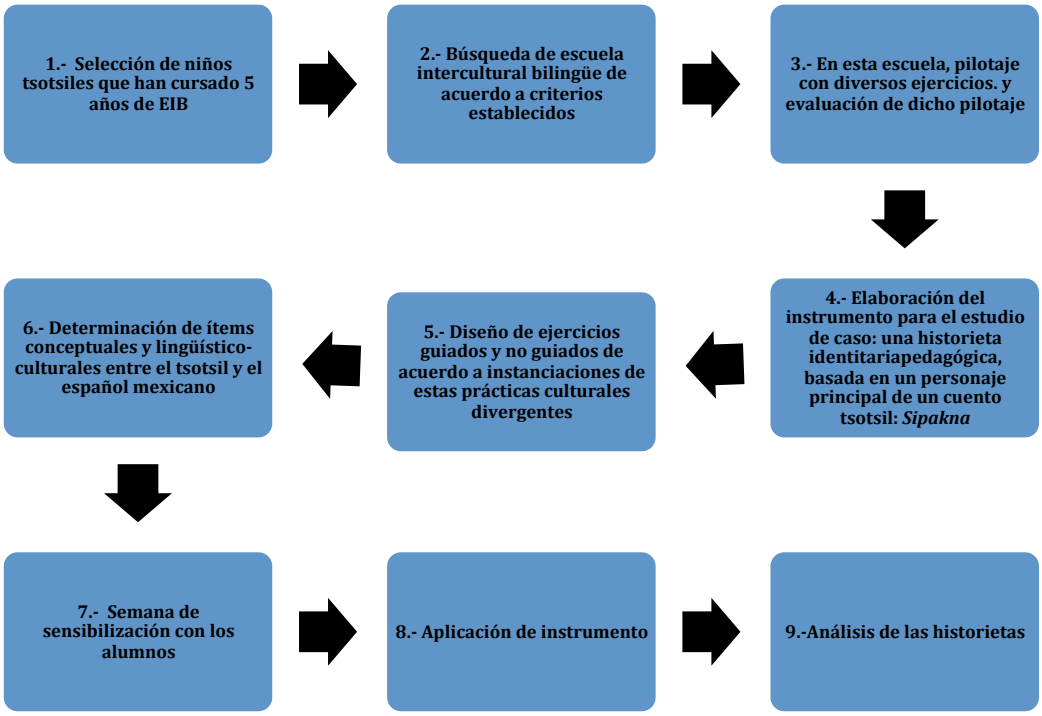
Se determinó que en el caso de cuestiones socioculturales, la autoridad, la humildad, la separación de género, los honoríficos y cuestiones sobre nombres propios, son algunos de los marcadores más importantes que revelan información de movimientos identitarios culturales. En cuanto a cuestiones lingüísticas se identificó que los hablantes reaccionan identitariamente ante cuestiones de cortesía verbal, concordancia entre género y número, posición de adjetivos, uso de verbos y potencialmente el uso de la jerga juvenil, ya que estos aspectos, aunque lingüísticos, también codifican información con respecto a su cultura.

Estos marcadores fueron cruciales para determinar los movimientos o preferencias identitarias culturales y lingüísticas dentro de la historieta identitaria pedagógica. En la metodología que se presenta a continuación, se explicará cómo, a través de la investigación exhaustiva, emergieron estos marcadores de identidad y de qué forma fueron insertados en la historieta para provocar reacciones identitarias en las respuestas de los niños.

II. METODOLOGÍA

Dentro del marco teórico se describió la situación de la educación intercultural bilingüe, sus aciertos y fallos y de qué forma es aplicada a los niños tsotsiles. Así también se describió la forma en la que una persona construye su identidad tanto de manera individual como grupal y precisamente cómo la cultura tsotsil está influenciada por sus antiguas tradiciones que hoy en día aún siguen estando vigentes. Se explicó también que los niños, por su capacidad imaginativa, se encuentran en una etapa en la que al leer un cuento se apropian de la historia y de sus personajes ya que se identifican con ellos, echando a volar su imaginación y dando a conocer sus deseos más profundos. Es por eso que para este estudio la narrativa constituye una forma eficaz de adentrarnos a la mente de los niños tsotsiles para saber en dónde se mueven identitariamente.

La metodología consta de diferentes pasos de selección, análisis y búsqueda, elaboración y diseño que se describirán a continuación con la ayuda de un esquema que enumera cada una de sus fases, esto, con la finalidad de entender de manera general la forma en la que se llevó a cabo la elaboración de la historieta como única herramienta para investigar cómo los niños tsotsiles de dicha comunidad construyen su identidad.



Esquema 2: Pasos metodológicos de la investigación

A continuación se detallan los 9 pasos metodológicos:

1. Los pasos metodológicos

1.1 Selección de niños tsotsiles que han cursado 5 años de EIB

El primer paso metodológico consistió en plantear el estudio de caso y seleccionar a los niños que serían parte del estudio. Para ello fue necesario estudiar a fondo los parámetros curriculares que plantea la DGEI para la EIB y se llegó a la conclusión de que sería oportuno realizar este estudio con al menos 30 niños de entre 11 y 12 años (de sexo indistinto) que estuvieran cursando el 6º grado de primaria, puesto que al estar en último grado, los niños ya habrían recibido 5 años de enseñanza con el plan de la EIB y se supone que, en teoría, manejan casi a la perfección la segunda lengua. El número de niños tendría que ser de entre 30 y 35 ya que esto refleja la población normal de 6° grado de una escuela bilingüe-intercultural promedio en Chiapas.

1. 2 Búsqueda de la escuela intercultural bilingüe de acuerdo a criterios establecidos

En la búsqueda por la escuela ideal para esta investigación, se hizo un recorrido por primarias de comunidades diferentes. La primera fue una escuela muy rural ubicada en el Ejido la Esperanza, en el municipio de Ocozocoautla, a unos 35 kilómetros de la capital del estado. Y la segunda fue una escuela muy urbana, ubicada en la comunidad de Na Chij, en el municipio de Zinacantán, a 15 minutos de San Cristóbal de las Casas. Analizando ambas escuelas, se llegó a la conclusión de que la escuela muy rural, al carecer de muchos servicios públicos (alcantarillado, alumbrado, agua) y educativos (instalaciones en condiciones de pobreza extrema e inadecuadamente equipada) no iba a resultar típica o representativa ya que al ser una comunidad aislada de las zonas urbanas, los niños se encontrarían muy encapsulados en su comunidad tsotsil al no tener contacto con el resto de la población urbana. Lakin y Gasperini (2004) explican:

> "Los educandos de las áreas rurales, independientemente de su edad, generalmente se encuentran en condiciones de desventaja en comparación con sus pares de la ciudad, quienes tienen oportunidades de educación relativamente mejores" (Lakin & Gasperini, 2004: 81).

Asimismo, la escuela contaba con muy pocos alumnos y se necesitaba de una población más grande para llevar a cabo este estudio. También se estudió la escuela primaria *Narciso*

Mendoza ubicada en la comunidad de Na Chij, en el municipio de Zinacantán. Esta escuela está en una comunidad que es catalogada como rural pero que poco a poco ha tomado rasgos de una comunidad más desarrollada (por la cercanía que tiene con la zona urbana de San Cristóbal de las Casas). Cuenta prácticamente todos los servicios públicos, medios de comunicación y electrónicos (internet, señal de telefonía celular, incluso televisión con cable). Asimismo, esta escuela quedó descartada puesto que se pensó que los niños estarían prácticamente inmiscuidos con el español y que probablemente mostrarían una inclinación más marcada hacia esta lengua.

Finalmente, se tomó la decisión de elegir una escuela primaria que estuviera a la mitad del rango entre ambos polos descritos anteriormente, es decir, ni muy rural, ni muy urbana. Por lo tanto se escogió la escuela *Rafael Ramírez Castañeda*, que aunque se encuentra en la comunidad de Na Chij, ésta, a su vez, cuenta pequeñas localidades más adentradas. La escuela se encuentra en la pequeña comunidad llamada Jech Chentic (dentro de la comunidad de Na Chij) a unos 35 minutos de San Cristóbal de las casas. Al no encontrarse tan cerca de la zona urbana (como la escuela en Na Chij) se notó que los niños no están ni muy arraigados ni muy alejados a los aspectos del español, además de que la comunidad no está tan desarrollada. Aunque tienen acceso a algunos canales de la televisión local, en algunas áreas carecen de señal de telefonía celular. Si bien tiene cobertura de internet, ésta comunidad solo cuenta con un pequeño café internet al cual muy pocos pobladores tienen acceso. Asimismo, en algunas zonas carecen de alcantarillado y luz eléctrica. Sin embargo, no se encuentra tan aislada de la zona urbana como la escuela en el Ejido la Esperanza. Por tal motivo, se concluyó que está sería la escuela ideal para llevar a cabo el estudio, además de que cuenta con el número de alumnos necesarios para la aplicación de los instrumentos.

1.3 En esta escuela, pilotaje con diversos ejercicios y evaluación de dicho pilotaje

Antes de determinar el instrumento que se usó, se llevó a cabo un pilotaje en la escuela primaria *Narciso Mendoza*, en la comunidad de Na Chij, municipio de Zinacantán. Se pidió a un profesor que designara a una niña y un niño de 6° grado para realizar diversos ejercicios. Ambos niños fueron llevados a un salón de clases para que estuvieran aislados del resto de sus compañeros. Al principio se tuvo una pequeña plática con ellos para que se

sintieran en confianza, sin embargo, se notaban intimidados y poco cómodos con el proceso. Los niños trabajaron individualmente. El primer ejercicio consistió en darles una serie de recortes con muebles y aparatos electrónicos y electrodomésticos, así también una hoja en blanco para que dibujaran su casa, o su casa ideal y la amueblaran con los que ellos quisieran. En el segundo ejercicio se les dio un recorte de figuras de niños y también recortes de prendas de vestir. El ejercicio consistía en vestir a los niños como ellos quisieran. Dentro de las prendas de ropa había ropa moderna que se usa en la ciudad y también ropa que normalmente usan en la comunidad tsotsil. Finalmente, la instrucción del 3er ejercicio fue que se imaginaran cómo serían dentro de 15 años y se dibujaran. Al final de cada ejercicio se hizo una pequeña discusión. Tanto en el primero como en el segundo ejercicio hubo cierta inclinación hacia la cultura mayoritaria pues los niños usaron para sus "casas" computadoras, televisiones de pantalla plana, teléfonos y una variedad de aparatos que no son comunes en los hogares tsotsiles. En el último ejercicio sí hubo una pequeña distinción entre el dibujo y las respuestas del niño y la niña. El niño se dibujó con pantalón de vestir, camisa e incluso corbata y comentó que le gustaría ser maestro de educación física pero que no le gustaría casarse ni tener hijos tan rápido como se acostumbra en su comunidad. Por su parte, la niña se dibujó con falda larga, típica de la comunidad y dijo que ella estaría trabajando en las labores del hogar y haciendo artesanías, como su mamá lo hace. Ambos dibujos se aprecian a continuación:

Imagen 5: Resultado del ejercicio 3 del pilotaje. El personaje marcado con el número 1 muestra la concepción a futuro del niño y el personaje marcado con el número 2 la concepción a futuro de la niña.

Los resultados de estos ejercicios, sin embargo, no convencieron del todo, puesto que esta escuela, por su cercanía a la zona urbana, pudo haber influido en el resultado tan marcado de la cultura mayoritaria en los dos primeros ejercicios. Asimismo, se concluyó que si se aplicaban estos ejercicios, los datos obtenidos no serían suficientes para determinar la identidad de los niños ya que, tanto por la situación como por el tipo de ejercicios los niños, se sentirían forzados a realizar una tarea escolar más y probablemente no se expresarían de una manera más "natural". Se necesitaba, pues, buscar un instrumento que hiciera que los niños se adentraran a las profundidades de su ser y sacaran sus deseos más recónditos y la forma en la que realmente se conciben.

1.4 Elaboración del instrumento para el estudio de caso: una historieta identitaria pedagógica, basada en un personaje principal de un cuento tsotsil: *Sipakna*

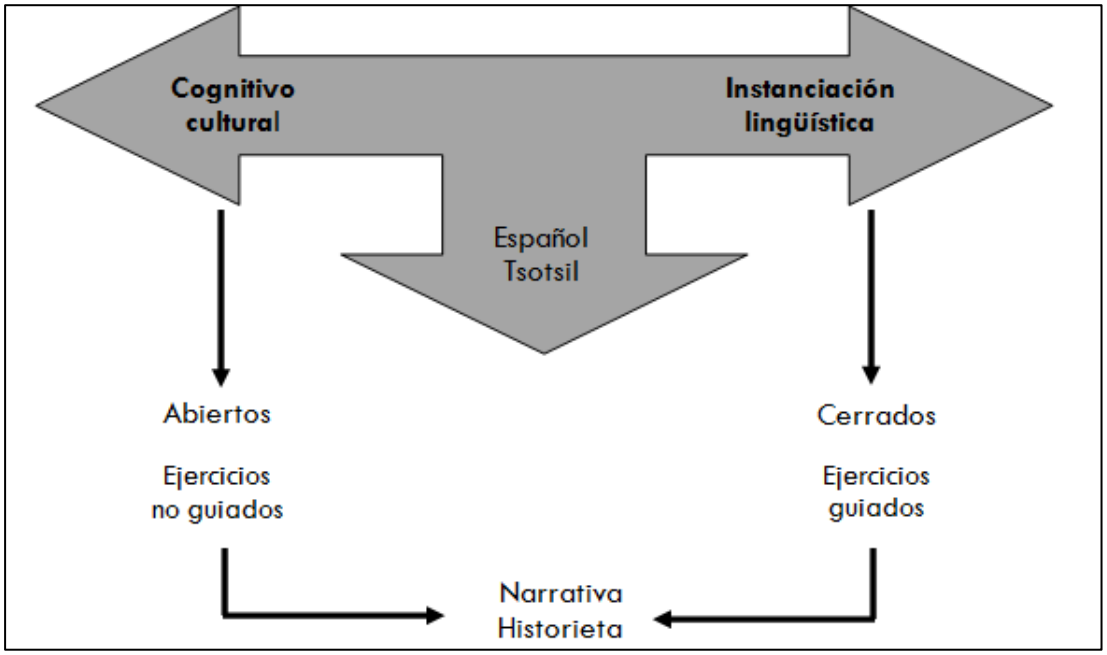
En cuanto a la historieta, se hizo una investigación exhaustiva sobre los cuentos y leyendas más representativos de los pueblos tsotsiles y se eligió "El Cuento de Sipakna", un relato antiguo cuyo personaje principal es un gigante. Posteriormente, se tomó a dicho personaje como base para desarrollar un cuento totalmente diferente, en el que se incluyeron temas sobre aventura y fantasía de manera que fuera más atractivo para los niños. Esta historia gira en torno a dos niños (una niña y un niño) que se encuentran en aprietos al ser desterrados de su lugar preferido de juego por un viejo de la comunidad, por lo que acuden al gigante Sipakna para que éste los ayude a solucionar el problema y puedan volver a su antigua área de diversión (ver la historieta completa en anexo #1).

Este cuento fue la base para después, elaborar una historieta pedagógica. Los personajes fueron dibujados a mano y posteriormente, por medio de un programa de *photoshop*, fueron colocados sobre paisajes de fotografías reales del entorno de la escuela escogida y comunidad escogida.

1.5 Diseño de ejercicios guiados y no guiados de acuerdo a instanciaciones de estas prácticas culturales divergentes

La historieta pedagógica cuenta con 37 viñetas y sus respectivos bocadillos[16], de las cuales 10 de ellas contienen los ítems. Los bocadillos contienen diálogos en español y tsotsil, y algunos quedan en blanco (*ítems*). La tarea de los alumnos fue llenar estos espacios de acuerdo a las instrucciones que se les proporcionó.

Las instrucciones para el llenado de los espacios en blanco fueron de naturaleza guiada y no guiada; Se buscó que el niño tuviera la libertad de escribir en español o en tsotsil, o bien, hacer una mezcla de ambas lenguas. Tomando como base el continuo sobre palabras abiertas y cerradas elaborado por Gentner y Boroditsky (2001) en Tomasello (2003), se hizo una división de ejercicios en: ejercicios de naturaleza abierta y ejercicios de naturaleza cerrada. Se creó un propio continuo para la repartición de los ejercicios y cuya estructura puede ser visualizada en el siguiente esquema:



Esquema 3: Distribución de los ejercicios en la historieta

En el continuo se aprecia que del lado de los ejercicios abiertos (al ser más libres) se evaluaría el desenvolvimiento cognitivo cultural y de la misma forma, el grado de biculturalidad que poseen los niños en sexto grado de primaria; mientras que del otro lado,

[16] Es el espacio en donde se coloca el texto que dice o piensa el personaje.

con los ejercicios cerrados se evaluarían las instanciaciones lingüísticas tanto en español como en tsotsil.

Con los ejercicios guiados se le proporcionó al alumno la instrucción clara de lo que tenía que hacer. Esto significa que tendría ejercicios de opción múltiple o preguntas concretas guiadas para el llenado del espacio blanco en cuestión[17].

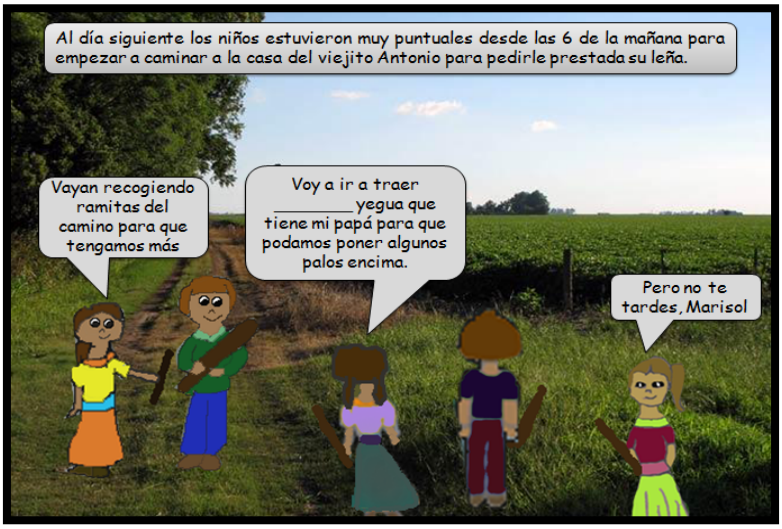


Imagen 6: Ejemplo de un ejercicio abierto, no guiado

En la viñeta se puede ver la escena en la que los niños se disponen a armar una escalera por lo que a una de las niñas se le ocurre ir por un animal de carga para que puedan poner sobre éste los palos que necesiten. Al ser un ejercicio guiado, los niños tuvieron cuatro diferentes opciones de respuesta para que eligieran la que creyeran conveniente. En el caso de esta viñeta se evaluó el uso de los artículos; más adelante se explicará detalladamente.

[17] Durante la aplicación del instrumento, la historieta pedagógica se mostró a los niños por medio de una presentación de PowerPoint que se proyectó en la pared, de manera que las opciones de respuesta fueron apareciendo como una animación (efecto de entrada). Cada uno de los niños tuvo su propia historieta impresa.

En los ejercicios no guiados no hubo instrucción alguna, sino que el niño tuvo la oportunidad de rellenar el bocadillo con la idea que tenía en mente y que creyó conveniente.

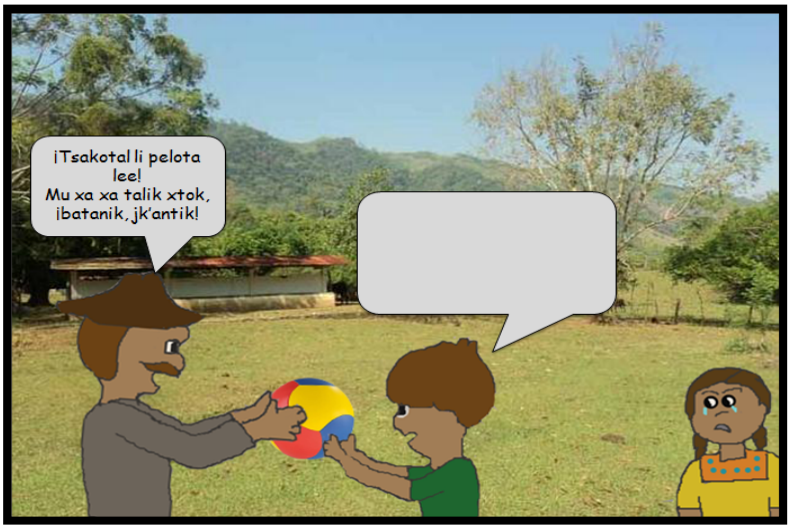


Imagen 7: Ejemplo de un ejercicio cerrado, guiado

En la viñeta se puede ver la escena en la que un señor de edad avanzada no está muy contento de que los niños estén jugando en su jardín, por consiguiente, les quita la pelota y les dice en tsotsil: nat kerem ta li'e! (¡lárguense de aquí, chamacos!). Al ser un ejercicio no guiado, en niño escribirá dentro del bocadillo la respuesta que considere apropiada para esa situación de justicia o respeto; más adelante se explicará a detalle.

Dentro de la historieta se diseñaron 10 *ítems* para la evaluación de la identidad, los cuales, en las interacciones entre los personajes de la historieta, denotan ciertos valores sociales que están codificados en todas las sociedades (amistad, solidaridad, cooperación, responsabilidad, entre otros). Dichos *ítems* serán explicados con mayor profundidad en el paso 6.

1.6 Determinación de ítems conceptuales y lingüístico-culturales entre el tsotsil y el español mexicano

Para la selección de los *ítems* se revisó una amplia bibliografía etnográfica para determinar la divergencia entre las prácticas culturales y lingüístico-culturales específicas tsotsiles y mexicanas. Se estudiaron a fondo aspectos sobre los tsotsiles y su comportamiento

individual y colectivo dentro de su comunidad, esto para darnos cuenta de los puntos centrales en los que difiere ésta de la cultura mexicana.

Recordemos aquí que entendemos las expresiones culturales como pertenecientes a un continuo con un polo más conceptual-cultural y otro más lingüístico-cultural, tal como lo vemos en la gráfica en (1) y (1a)

(1) Lengua de origen (tsotsil)

Cultura → Lengua

Conceptos de cultura → Realización lingüística

(1a) Lengua de origen (español)

Cultura → Lengua

Conceptos de cultura → Realización lingüística

Este continuo, a su vez, representa también un polo más conceptual representando nociones generales de una cultura circundante y, del otro polo una realización lingüística de acuerdo a esta conceptualización.

Con este continuo en mente, proponemos una serie de ejercicios en ambas lenguas, tanto del polo conceptual como del polo lingüístico, para ver que "movimientos" de identidad existen entre la lengua-cultura de origen (tsotsil) y la lengua-cultura meta (español-mexicana) después de haber recibido seis años de EIB.

Proponemos un total de 5 ítems que indagan sobre cuestiones conceptuales-culturales y 5 ítems que indagan sobre cuestiones lingüístico-culturales.

1.6.1 Ítems conceptuales

1.6.1.1 Ítem 1: Ejercicio abierto guiado

Ámbito cultural: el concepto de la separación de género dentro de la cultura tsotsil frente a la convivencia de hombres y mujeres en la cultura mexicana.

En la cultura tsotsil, específicamente en la zona de Zinacantán, las cosechas proporcionan una parte del ingreso económico de las familias, otra parte la genera la renta de las tierras para su cultivo, esto permite que los hijos varones construyan sus casas cerca de la de sus

padres reflejando respeto y colaboración hacia él (Obregón, 2003) pues de su colaboración dependerá que esas tierras les sean heredadas. Este sistema, como lo afirma Obregón (2003: 26) "tendió a crear fuertes lazos de solidaridad entre quienes explotaban la tierra juntos". Estos lazos de solidaridad y cooperación se siguen dando y son característicos de los tsotsiles. Sin embargo, aunque este vínculo solidario se ve reflejado con más fuerza cuando se trata de un fin que es sumamente importante para las familias (como lo es su ingreso económico por medio de las cosechas), dentro de la cultura tsotsil existe una distinción y separación clara entre los espacios de los hombres y de las mujeres. Obregón (2003) lo afirma en una investigación exhaustiva sobre la cultura de los tsotsiles:

> Dentro del espacio doméstico, hay áreas consideradas como femeninas y otras como masculinas. El fogón de tres piedras o cocina, ubicado por lo general en el lado izquierdo de la puerta de la vivienda, es el ámbito principal de la mujer, mientras el lado derecho está reservado a los hombres, para que coman y trabajen allí cuando toda la familia está en casa (Obregón, 2003: 23).

Obregón también señala que incluso, las tierras son heredadas solamente a los hijos varones. Es evidente, entonces, que en su cultura sigue viéndose al hombre como la autoridad y a la mujer encargada de las tareas del hogar, por consiguiente, tampoco se da una interacción entre hombre y mujer para realizar una tarea conjunta. Aunado a esto, con la observación que realicé en la escuela primaria en julio de 2013, pude notar la división entre niños y niñas; a la hora del recreo, por ejemplo, mientras las niñas se juntaban en grupos para comer o platicar, los niños jugaban futbol. Asimismo, no logré percibir alguna niña jugando con niños, ni tampoco a un niño sentado con las niñas. Lo anterior permite ver que la cultura tsotsil difiere un poco de la cultura mexicana, en el sentido de que en esta última, la separación entre hombres y mujeres ya no es tan marcada; hoy en día la mujer empieza a tomar un rol importante en la toma de decisiones dentro de los asuntos del estado y de su propio hogar. En cuanto al ámbito escolar, es normal ver a niños y niñas jugando e interactuando juntos.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para dicho ítem:

Imagen 8: Viñeta de ejercicio abierto – guiado. Ámbito cultural: Separación de género.

Situación:

Dentro de la historieta se encuentra una situación en la que los dos niños principales, Rosa y Juan, explican a sus amigos el plan que les propuso el gigante y les piden ideas para poder construir la escalera. Para ello, niños y niñas tienen que interactuar, colaborar y ponerse de acuerdo juntos sobre cómo llevar acabo dicho plan.

Instrucción a los sujetos:

A ver, ahora todos los niños y niñas tienen que ayudar a Rosa y Juan a pensar cómo le van a hacer para construir la escalera. Así que entre todos tienen que ponerse de acuerdo. Acuérdense que son como un equipo de futbol, todos tienen que ayudar, niño y niñas ¿sale? Escriban sus propuestas, ¿qué sugieren hacer para construir la escalera?

a) Mientras los niños empiezan a armar la escalera, las niñas siguen buscando más palitos.
b) Mientras Juan va corriendo al *ciber* a investigar cómo construir una escalera, las niñas aprovechan para terminar sus muñecas de trapo.
c) Mientras los niños construyen la escalera, las niñas preparan pozol para tomar.
d) Las niñas van pasando los palitos a los niños y ellos van amarrándolos para formar la escalera.

1.6.1.2 Ítem 2: Ejercicio abierto no guiado

Ámbito cultural: el concepto de la autoridad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

En la cultura tsotsil (al menos en la tradicional), las familias se caracterizan por ser patriarcales. Éstas forman una línea de descendencia que los antropólogos llaman *sna* "casa de él" (Obregón, 2003). Dentro del *sna,* los hombres de mayor edad son los que toman las decisiones importantes, por lo tanto se puede afirmar que estos individuos gozan de una cierta autoridad y respeto. Asimismo el "cabildo regional" está integrado por ancianos quienes se encargan de la administración y organización del trabajo en equipo. Obregón (2003: 25) recalca que "al asumir su cargo, los ancianos reciben un bastón, el cual ha sido utilizado de generación en generación, como emblema de su autoridad." Esto nos lleva a notar nuevamente el gran respeto que se tiene hacia los mayores como una figura de autoridad, es decir, que dentro de esta cultura, el respeto hacia los mayores está mucho más marcado que en la cultura mexicana, ya que en esta última podemos ver que los representantes de ayuntamiento son personas jóvenes (en algunos casos) y muchas veces la ciudadanía ya no otorga el respeto a los mayores que años antes se les brindaba. Por lo anterior, propongo un ejercicio no guiado abierto.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

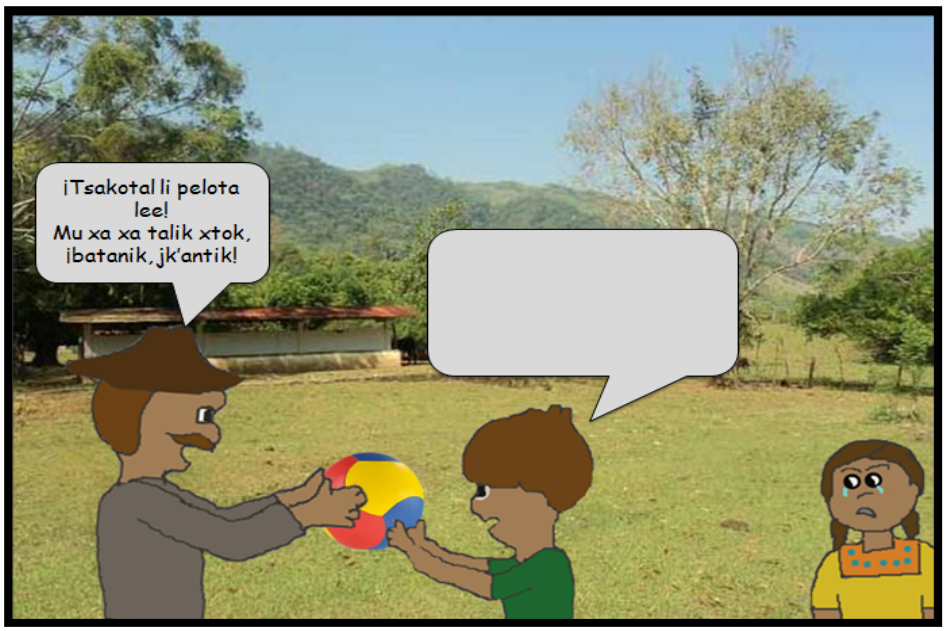


Imagen 9: Viñeta de ejercicio abierto – no guiado. Ámbito cultural: La autoridad.

Situación:

Dentro de la historieta se encuentra una situación en la que los niños tienen que hacer frente a un anciano que les quita su pelota de futbol y les prohíbe jugar en el patio en donde solían jugar. Se pretende averiguar de qué forma los niños dialogan y negocian con el anciano para que éste les devuelva la pelota y los deje jugar de nuevo. Asimismo, indagar de qué forma se dirigen los niños a él, es decir, si lo ven como figura de autoridad.

Instrucción a los sujetos:

¿Y ahora? ¿Cómo le hacemos para recuperar la pelota? ¡Qué viejito tan enojón! Tenemos que pensar que le puede decir Juan para que se la devuelva. Pero hay que pensar bien porque si no, el viejito se va a enojar más.

1.6.1.3 Ítem 3: Ejercicio abierto, guiado

Ámbito cultural: la humildad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

Los elogios están presentes tanto en la cultura tsotsil como en la mexicana, sin embargo, en la cultura mexicana cuando alguien elogia a una persona, en la mayoría de los casos, esta tiende a responder positivamente, incluso a darse a si mismo más créditos. En la cultura tsotsil los elogios se reciben de forma diferente y en este caso, la persona que está siendo elogiada responde de forma negativa[18] y en ningún caso se atribuye ella misma más créditos; al contrario, se los quita. Veamos un ejemplo dado por un informante tsotsil en el que se ve la diferencia entre ambas situaciones:

Imaginemos una escena en la que una persona de la cultura mexicana que toca muy bien la guitarra está teniendo una conversación con un amigo.

Amigo: *¡Qué bien tocas la guitarra!*

Guitarrista mexicano: *Ya lo sé, aprendí desde que era un niño.*

En este ejemplo vemos que el guitarrista responde de forma positiva y se otorga más elogios. Ahora imaginemos la misma escena pero con una persona de la cultura tsotsil:

Amigo: *¡Qué bien tocas la guitarra!*

Guitarrista tsotsil: *Estoy aprendiendo, no sé mucho. Cuando quieras te enseño lo poco que sé.*

[18] Información proporcionada por el informante tsotsil José Manuel Sánchez, 2013.

En este ejemplo vemos como el guitarrista, a pesar de saber que toca bien la guitarra, contesta de forma un tanto negativa y a diferencia del ejemplo anterior, éste no se otorga más elogios.

Lo anterior se puede traducir a humildad ya que es de esta forma los tsotsiles la demuestran en sus conversaciones cuando están siendo elogiados. La cultura tsotsil entiende esta negación como una demostración de humildad, en esencia, es la humildad y el agradecimiento lo que se busca, como lo afirma el informante José Manuel Sánchez. Por lo anterior, propongo un ejercicio abierto, guiado.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

Imagen 10: Viñeta de ejercicio abierto – guiado. Ámbito cultural: La humildad

Situación:

Dentro de la historieta se encuentra una situación en la que una niña tiene mucha hambre, así que saca un poco de comida que ella misma preparó en casa antes de salir y le invita un poco a uno de los niños del grupo. Como la comida estaba muy rica, el niño le agradece y le dice que la comida estuvo riquísima. Acto siguiente, la niña responde al elogio y ante tal respuesta demostrará su humildad y agradecimiento.

Instrucción a los sujetos:

¡Qué buena gente es Marisol!, ¿ya vieron que le invitó un poco de su comida a Pablo? Bueno, como el niño está muy agradecido, ayuden a Marisol a escoger una respuesta para lo que Pablo le acaba de decir.

Pablo: *¡Cocinas bien rico, Marisol, muchas gracias!*

Marisol:

a) *No sé cocinar tanto*
b) Gracias, soy la mejor cocinando
c) *Solo fue un pedazo de tortilla* (expresión equivalente a "*no fue nada*" en español)
d) Gracias pero nunca me queda tan rica la comida

1.6.1.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: los nombres propios en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

En la cultura tsotsil se cree que los niños, en sus primeros años de vida, son seres todavía no integrados en la comunidad de los hombres. De hecho, en algunas zonas tsotsiles se les llaman *Mas* (que en español significa "mono"), y que según las creencias tsotsiles, fueron seres imperfectos que existieron antes de la creación y que fueron destruidos por los dioses debido a sus imperfecciones (Obregón, 2003). Es hasta los 3 años cuando los niños son bautizados y reciben un nombre propio. Esto dista totalmente de la cultura mexicana, en la que los niños, al nacer, ya tienen un nombre propio. Respecto a esta información presento un ejercicio cerrado, guiado. Cabe recordar que la historia se centra en una comunidad mágica tsotsil, donde muchos niños de diferentes edades tienen que colaborar para vencer al viejo gruñón.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

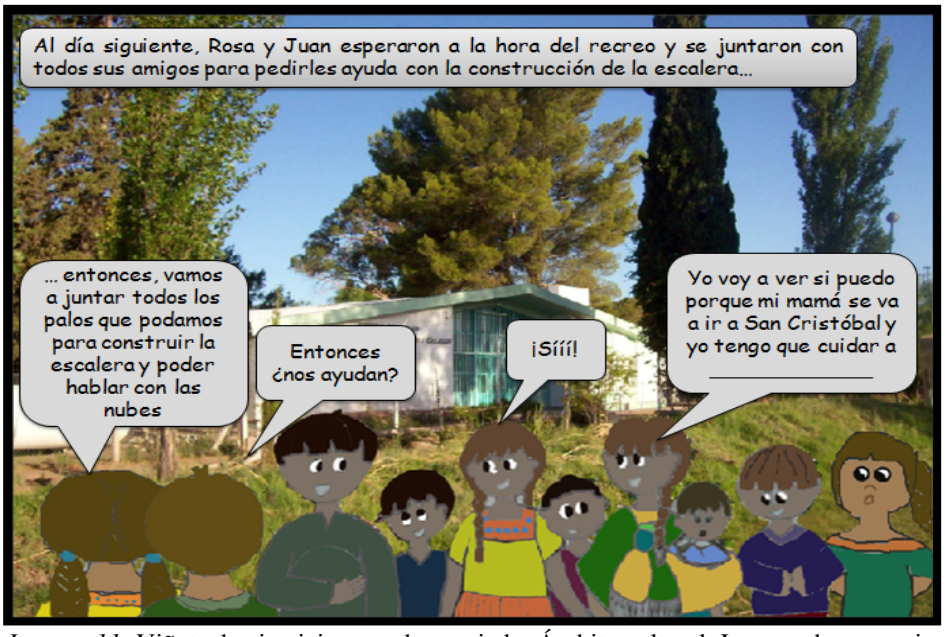


Imagen 11: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito cultural: Los nombres propios.

Situación:

Para este ejercicio nos centraremos en la viñeta en la que todos los niños están interactuando para ponerse de acuerdo en cómo conseguir los palos para construir la escalera. En tal escena se encuentran niños de diferentes edades, entre ellos, una niña con un bebé, ya que en las comunidades indígenas es común ver a las hermanas mayores cuidar a sus hermanos menores y cargarlos en la espalda con un reboso. La instrucción en este ejercicio será que asignen un nombre al bebé.

Instrucción a los sujetos:

¿Ya vieron a la niña que lleva a su hermanito de 10 meses cargando en la espalda? ¡Ese bebé no tiene nombre! tenemos que ponerle uno, ¿cuál de estos cuatro nombres creen que es el adecuado para ese bebé?

a) José
b) Daniel
c) *Mas*
d) Gerardo

1.6.1.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: el concepto de los honoríficos en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

Como ya mencioné anteriormente, es notoria la distinción y trato respetuoso que se hace de los jóvenes hacia los ancianos. Asimismo, dentro de esta cultura, existen formas específicas para referirse a los mayores. Obregón (2003) lo explica a detalle:

> Tradicionalmente, todo se organizaba alrededor de los parámetros, joven-viejo; existía un trato reverencial y de respeto de los más jóvenes hacia los mayores, a quienes se consideraba habían asimilado el valioso conocimiento de las generaciones pasadas. Esto se refleja en el uso de los calificativos *bankilal*, "hermano mayor", *eytzinal / its´inal*, "hermano menor", en muy variados contextos. Por ejemplo, dentro de la propia familia el individuo más joven trata a todos los parientes mayores de *bankilal*, mientras que éstos tratan a los menores de *ytzinal* (Obregón, 2003: 31).

Sin embargo los términos anteriores son normalmente usados cuando las personas son de la misma generación[19]. El informante tsotsil plantea estos ejemplos:

¿k'uxi a vo'nton bankilal?: ¿cómo estas hermano? (plática entre mayores)

¡k'uxime its'inal!: hola hermano (plática entre menores)

Asimismo, *mol* (viejo) también denota jerarquía pero se usa dentro de una conversación, es decir, cuando una persona pregunta a otra por alguien mayor, por ejemplo:

¿A dónde se habrá ido don Antonio?

¿Bu nan bat li mol Antune?

En tanto, cuando alguien menor se dirige a un anciano se hace uso de la palabra *juntotil* que normalmente significa tío, pero en el caso del tsotsil, la traducción sería "otro papá"[20].

En cuanto a la cultura mexicana, normalmente se antepone el vocablo *don* seguido del nombre de la persona; dicho vocablo proviene del latín *domĭnus* (propietario o señor), término que también dio origen a la palabra dueño y que se usa no como un título, sino como una expresión de respeto o cortesía. A pesar de que el uso del *don* es bastante común dentro de la cultura mexicana, parece que en cuanto a respeto, los honoríficos usados en la cultura tsotsil tienen un peso de mayor rango y jerarquía para quienes los poseen. Lo anterior, me lleva a formular un ejercicio cerrado, guiado.

[19] Información proporcionada por el informante tsotsil José Manuel Sánchez.
[20] De igual forma, esta información fue proporcionada por el informante.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

Imagen 12: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito cultural: Los honoríficos.

Situación:

Existe una situación en la que el niño protagonista de la historia llega a la casa del viejito para preguntarle si es posible que éste le preste algunos palos de su leña para construir una escalera. Sin embargo, antes de formularle la pregunta, lo saluda. Aquí veremos entonces, si el niño hace referencia al anciano de manera respetuosa haciendo uso de los honoríficos y en qué lengua lo hace.

Instrucción a los sujetos:

Bueno, ya llegaron todos los niños a la casa del viejito gruñón para pedirle la leña, ojalá que quiera dársela. Pero antes de preguntarle, Juan tienen que saludarlo pero como está tan nervioso, se le olvidó una palabra. Ayúdenlo a completar el saludo; les voy a dar cuatro opciones.

Niño: - Buenos días, _____ Antonio, soy Juan

a) Don
b) Juntotil
c) Señor
d) Bankilal

1.6.2 Ítems lingüísticos

1.6.2.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la cortesía verbal y su realización lingüística

Con el ejercicio de cortesía se determinará si estos niños tsotsiles hacen un uso adecuado de la petición formal típica mexicana al dirigirse a alguien mayor, pues como afirma Eelen (2001), ser cortés implica, además de acciones de comportamiento físico y lingüístico, saber comportarse para no herir sentimientos ajenos. Sin embargo, Blas (1994) propone que también la elección de un hablante para referirse a otro usando estrategias de cortesía dependerá de una serie de variantes tanto sociológicas como psicológicas que se encuentran interiorizadas por los hablantes durante la interacción,

- la distancia social entre el hablante y el oyente
- el poder relativo del hablante sobre el oyente
- el rango de imposición que determinados tipos de actividades lingüísticas tienen en una comunidad de habla particular. (Blas, 1994: 24).

En este apartado haré referencia a la petición cortés que los hablantes utilizan en sus interacciones con los otros de manera casi sistemática. Para este ítem se usará el concepto de petición de permiso, estructura que ya está pragmáticamente establecida por los hablantes (De Diego, 1993), pues normalmente, cuando una petición implica un proceso de negociación, lo adecuado (pragmáticamente), o lo más cortés es usar una estructura de petición directa formal (Moreno, et al., 2010), la cual está estructurada gramaticalmente de la siguiente manera:

(1) ¿Podría + *infinitivo* + complemento, + por favor?

(1a) ¿Podría pasarme la cuchara, por favor?

De Diego (1993) afirma que cualquier hablante que es competente, tanto social como lingüísticamente con el español, debe conocer las reglas pragmáticas de la petición de permiso. Cabe mencionar que los niños, aunque conocen esta estructura gramatical, normalmente no la formulan de esta forma, sino que utilizan formas más simples. Por lo anterior, propongo un ejercicio cerrado, guiado.

En este ejercicio, se le da a cada niño cinco tiritas de papel recortadas en cinco partes. Estas tiras contendrán la petición cortés cuyo orden de componentes está revuelto. Los niños, en este caso, tendrán que ordenar las palabras de la forma que ellos crean correcta y pegarlas en el espacio vacío. La petición que tienen que armar es la siguiente:

¿Juntotil Antonio, nos puede prestar un poco de su leña, por favor?

De esta forma se verá si los niños, quienes, de acuerdo a los parámetros de la EIB, ya son competentes tanto cultural como lingüísticamente con el español, saben estructurar de manera correcta una oración de petición cortés en español.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

Imagen 13: Viñeta de ejercicio cerrado-guiado. Ámbito lingüístico: La cortesía verbal y su realización lingüística.

Situación:

Dentro de la historieta se encuentra una situación en la que los niños hacen un intento por hablarle al viejito para pedirle un poco de leña para construir la escalera. De esta forma, los niños acuden a la casa de éste para pedirle lo que necesitan y después de saludarlo, le hacen una petición cortés.

Instrucción a los sujetos:

Juan estaba tan nervioso que cuando habló con el viejito, las palabras se le enredaron y ahora no sabe cómo decirlas. Lo que tenemos que hacer ahora es ayudarlo a ordenar las palabras para que le haga la pregunta al viejito.

Los siguientes y últimos cuatro ítems han sido diseñados con la ayuda de un informante tsotsil, quien colaboró con algunas cuestiones lingüísticas muy características de su lengua y que además difieren del español.

1.6.2.2 Ítem 2: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la jerga juvenil mexicana

Las jergas son parte de un conocimiento compartido que maneja cierto grupo de personas; por ejemplo el lenguaje informal de los estudiantes, locutores deportivos, amigos de barrio, lenguaje carcelario (Coordinación General Educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México, 2005) que, cuando está más cimentado dentro del grupo se convierte en "facilidad compartida" (García & Terborg, 2011). En este caso, la jerga juvenil mexicana se convierte en facilidad compartida entre los jóvenes cuando la emplean.

En el español juvenil de México hay expresiones y palabras que forman parte del uso cotidiano; uno de estos es el uso de la palabra *chido,* ya incluido en el diccionario de la Real Academia Española, para referirse a algo o alguien que es *bueno, bonito, lindo, muy bueno, o agradable*[21]. Esta palabra es normalmente usada por adolescentes pero entendida por todos.

El tsotsil también tiene su propia *jerga* juvenil, aunque algunas veces también son usados por personas mayores. Gracias a nuestro informante tsotsil, aquí menciono una pequeña lista de los más comunes:

k'uxi: hola

k'uxi ka': ¿qué onda?

ka': wey (traducido literalmente seria: ¿qué onda caballo?)

k'uxi a vo'onton: ¿qué onda? (como esta tu corazón, que dice tu corazón)

[21] ¿De dónde proviene la palabra chido? Versión electrónica: http://www.muyinteresante.com.mx/preguntas-y-respuestas/437756/donde-proviene-palabra-chido/ (Fecha de la última consulta: 6 de julio de 2014).

k'usi oy: ¿qué hay?

chingonot: eres chingón (adaptación de la palabra chingón al tsotsil)

toj chopolot: eres maleante, chingón, malo

mero lek: chido.

Por lo anterior, propongo un ejercicio cerrado, guiado. En esta situación, los niños tendrán cuatro opciones de respuesta, dos de ellas basadas en la compilación del *argot* mexicano o habla popular juvenil propuesta por Pivín (2012).

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

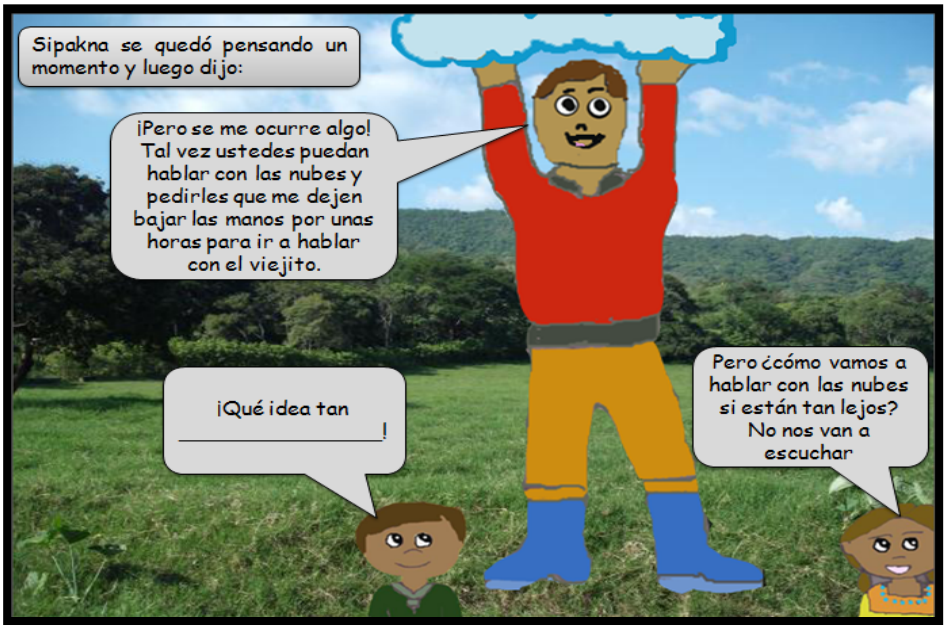


Imagen 14: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito lingüístico: El argot juvenil mexicano

Situación:

Dentro de la historieta hay un dialogo entre el gigante *Sipakna* y los niños en la cual, el gigante sugiere la idea de construir una escalera muy alta para hablarle a las nubes. Esta idea deja emocionados a los niños por lo que emiten una expresión de asombro.

Instrucción a los sujetos:

¡Órale! el gigante les acaba de dar una gran idea, pero ¿qué opinan ustedes del plan? Juan y Rosa están tan asombrados con la idea que no saben que decirle. Ayúdenlos a completar la frase.

Niño: – ¡Qué idea tan _____!

a) chida b) chafa c) neta d) gacha

1.6.2.3 Ítem 3: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: verbos

En la lengua tsotsil los verbos "desayunar, comer, merendar y cenar" denotan una misma acción. Por consiguiente, en la lengua indígena "comer" (ve'el), que significa acción de masticar con los dientes, se utiliza para nombrar a las cuatro comidas que se tienen en la cultura mexicana. Así, traduciendo esta oración tsotsil al español " "chi ve' ka'i" tendríamos "voy a comer". Los tsotsiles no tienen la lexicalización para "desayunar comer o cenar". Simplemente denominan a todas estas acciones "comer comida".

Por lo anterior, propongo un ejercicio cerrado, guiado para determinar si los niños mantienen esta convención tsotsil o si se adaptan a los significados de los tres verbos que tenemos en español para las diferentes etapas de alimentación durante el día.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

Imagen 15: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito lingüístico: Verbos

Situación:

En la historieta hay una escena en la que los niños, decepcionados porque el viejito no quiso prestarles la leña, se reúnen para juntar todos los palos y ramas que recogieron mientras caminaban. Entre todos se disponen a armar la escalera cuando una de las niñas del grupo se queja de tener hambre.

Instrucción a los sujetos:

Son las 7 de la mañana y los pobres niños no han tenido tiempo de comer. Marisol no puede ni hablar de tanta hambre, ayúdala a completar la frase; les voy a dar cuatro opciones.

Niña: -- Tengo mucha hambre. Vamos a _____ algo. ¿Quieres un poco, Ramón?

a) Desayunar
b) Comer
c) Cenar
d) Merendar

1.6.2.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: posición de los adjetivos

En el español, la posición de los adjetivos difiere de la del tsotsil. En el primero, normalmente colocamos a los sustantivos antes de los adjetivos. Cabe señalar que en el español, el orden de palabras es relativamente libre y por tanto también es válido anteponer el adjetivo al sustantivo ya que ayuda a enfatizar las cualidades del sustantivo, sin embargo, esta colocación tiende a tener un cierto matiz estilístico (Sang, 1997) y a dar cuenta de las variantes propias del registro literario (Hernando, 1995). Por el otro lado, en la estructura del tsotsil primeramente se coloca el adjetivo seguido del sustantivo, muy similar a la estructura del inglés. Veamos los siguientes ejemplos:

Español:	¡Qué bonitas botas azules!
Tsotsil:	¡Futsal tak mu asul bota!
Inglés:	¡What beautiful blue boots!

Por lo anterior propongo un ejercicio cerrado, guiado para determinar si los niños siguen la estructura de la posición del adjetivo como en la lengua tsotsil o como la del español.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

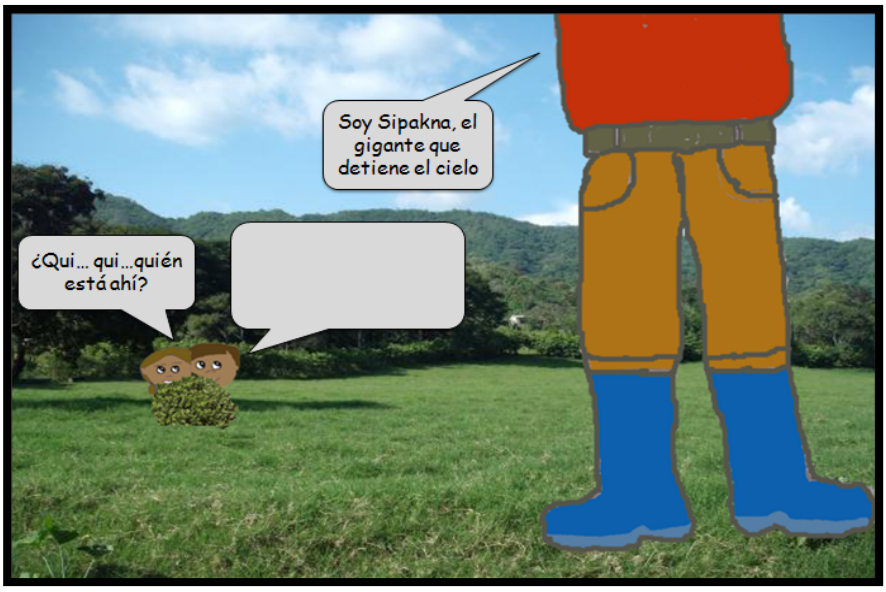


Imagen 16: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito lingüístico: La posición de los adjetivos.

Situación:

Al inicio de la historieta hay una escena en la que los niños huyen de la casa del viejito después de que éste les ha quitado la pelota. Cuando ya están lo suficientemente lejos se detienen para tomar aire, pero la niña está muy asustada. De repente escuchan una voz muy fuerte, que es la del gigante, preguntando quién llora y por qué. Cuando los niños lo ven, se asombran ante su gran tamaño y observan detenidamente su ropa. El niño comenta: ¡*Qué bonitas botas azules!*

Instrucción a los sujetos:

¿Vieron las botas del gigante? ¿Les gustan? A Rosa y a Juan les encantaron, pero como es la primera vez que ven al gigante, no saben qué decir y están muy sorprendidos. ¿Qué expresión elegirían ustedes para que Juan le diga al gigante que le gustaron sus botas?

a) **¡Qué bonitas botas azules!**
b) **¡Qué bonitas azules botas!**

1.6.2.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: Los artículos

En tsotsil no existen los 11 artículos que maneja el español tanto en singular como en plural (determinados: el, la, los, las; indeterminados: un, una, unos, unas; e invariables: lo, al, del) sino que se hace uso del artículo: *"li"*, que define singular, plural, masculino y femenino. Algo similar al artículo "the", del inglés, como ejemplificó el informante tsotsil:

li ka'e: el caballo
li ka'etike: los caballos

Por esta razón, es común que los niños (e incluso algunos adultos), en los primeros años de uso de español, se confundan al nombrar el género de los sustantivos; por ejemplo: *el yegua, el casa* (Ejemplo proporcionado por José Manuel Sánchez, 2013). Por lo anterior, he propuesto un ejercicio cerrado, guiado.

A continuación, presento la viñeta que fue usada para este ítem:

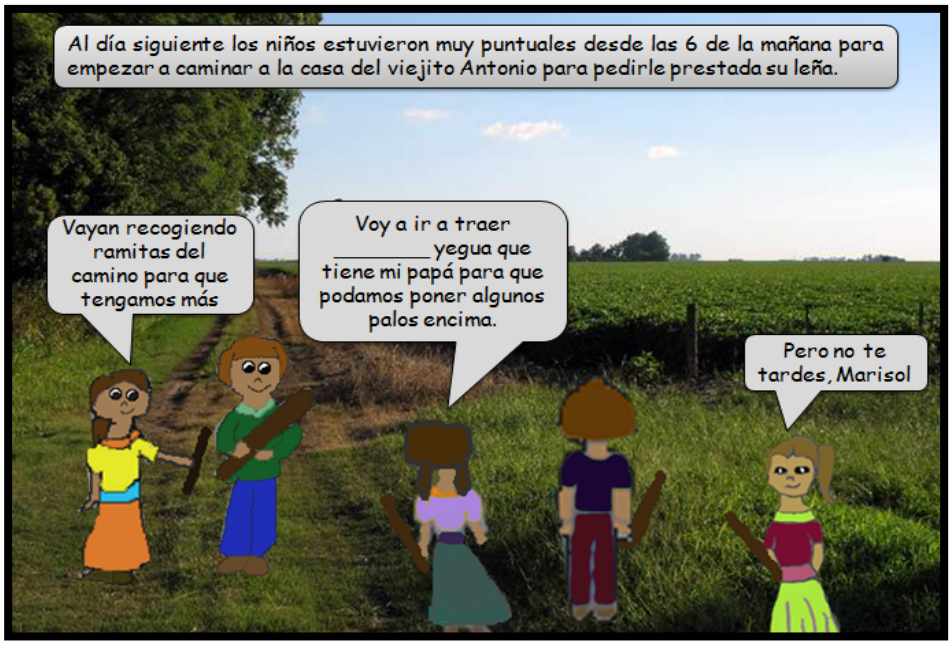


Imagen 17: Viñeta de ejercicio cerrado – guiado. Ámbito lingüístico: Los artículos.

Situación:

Dentro de la historieta hay una situación en la que niños y niñas van caminando y recogiendo ramitas y palitos para la escalera. En ese momento, Marisol, una de las niñas del grupo sugiere a los niños llevar una yegua de su papá para que sea más fácil transportar todos los palos.

Instrucción a los sujetos

Bueno, ¿ya vieron que Marisol quiere ir por uno de los animales de su papá para que les ayude a cargar los palitos? Como es la más pequeñita del grupo, todavía no habla muy bien y se le olvidó completar la frase, ayúdenla a buscar la palabra que le falta.

Marta: Voy a ir traer ____ yegua de mi papá para que pongamos algunos palos encima.

a) las
b) el
c) la
d) los

1.7 Semana de sensibilización con los alumnos

Previo a la aplicación del instrumento se trabajó con los niños una semana antes de darles la historieta. Esto permitió que se estableciera una relación de confianza con la investigadora y que al momento de la aplicación ésta no fuera tan mecánica y no la sintieran como una más de sus tareas escolares. En el pilotaje que se describió anteriormente se pudo ver que si se llega de manera sorpresiva los niños se sienten intimidados y forzados a realizar los ejercicios. De esta forma, la semana de sensibilización fue necesaria para crear lazos de confianza y amistad entre niño e investigador.

Es necesario, como se mencionó en el marco teórico, que el niño se adentre a la historieta y la haga parte de ella para que conteste de la forma más auténtica posible. Durante la semana de sensibilización, se trabajó contándoles diferentes cuentos y discutiendo con ellos acerca de su opinión sobre los personajes. Esta semana también sirvió para hacer observaciones sobre cómo interactúan los niños unos con otros y en qué lengua

lo hacen. Estos datos pueden servir, en algún futuro, para complementar la información con los resultados encontrados.

1. 8 Aplicación del instrumento

Al momento de la aplicación del instrumento, se les pido a los niños que me ayudaran a completar la historia de un gigante y unos niños, pues se me habían perdido algunas de sus conversaciones. Cada niño tuvo un ejemplar de la historieta y con la ayuda de un proyector, el cual muestra las páginas de la historieta en grande, fui leyendo la historieta junto con ellos y en el momento de encontrarnos con un ejercicio guiado o no guiado, les fui dando cierto tiempo para que ellos completaran los espacios vacíos de manera individual.

Se decidió que los niños trabajaran individualmente ya que si lo hacían en parejas o en grupo, cabía la posibilidad de que uno solo fuera quien completara las conversaciones o que se mezclaran ideas del uno con el otro. Así pues, en el trabajo individual, cada niño tuvo la autonomía de contestar de acuerdo a como percibía la situación, con sus propia ideas y conocimientos del mundo.

1.9. Análisis de las historietas

El análisis de las historietas se llevó a cabo con base en el sustento teórico de varios autores, de investigaciones sobre la cultura tsotsil y de las aportaciones de los informantes tsotsiles José Manuel Sánchez y Rafael Castellanos.

Por su extensión y profundidad, presentaré el análisis en el siguiente apartado.

III. ANÁLISIS DE LOS DATOS

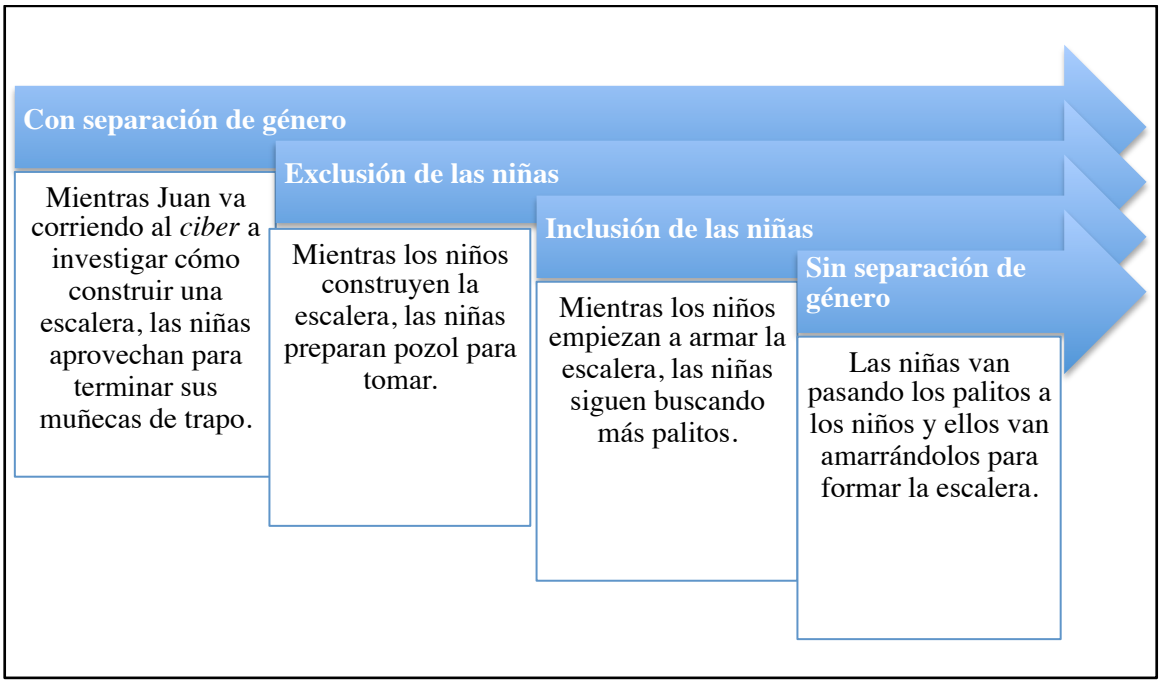
1. Análisis de los ítems conceptuales

1.1 Ítem 1: Ejercicio abierto guiado

Ámbito cultural: el concepto de la separación de género dentro de la cultura tsotsil frente a la convivencia de hombres y mujeres en la cultura mexicana.

Como se mencionó en la metodología, este ejercicio fue diseñado para determinar cómo se organizan los niños y las niñas para solucionar cierto problema y asimismo para observar si realmente existe la separación de género tan marcada como lo hace la cultura tsotsil o si ambos grupos (niños y niñas) colaboran para solucionar la tarea.

Se pensó en una gama de cuatro diferentes respuestas que, a su vez, se estructuraron de manera jerárquica, es decir, cada una tuvo un valor diferente: *con separación de género, exclusión de las niñas en tareas de construcción, inclusión de las niñas en tareas de construcción y sin separación de género*. El siguiente esquema muestra cómo fueron estructuradas las respuestas; de izquierda a derecha: *con separación de género - sin separación de género*.



Esquema 4: Separación de género de acuerdo a los incisos de respuestas proporcionados a los niños.

Al ser un ejercicio guiado, este fue el orden en que se presentaron las posibles respuestas a los niños durante la aplicación del instrumento:

a) Mientras los niños empiezan a armar la escalera, las niñas siguen buscando más palitos.
b) Mientras Juan va corriendo al *ciber* a investigar cómo construir una escalera, las niñas aprovechan para terminar sus muñecas de trapo.
c) Mientras los niños construyen la escalera, las niñas preparan pozol para tomar.
d) Las niñas van pasando los palitos a los niños y ellos van amarrándolos para formar la escalera.

Las siguientes imágenes muestran algunas de las respuestas de los niños:

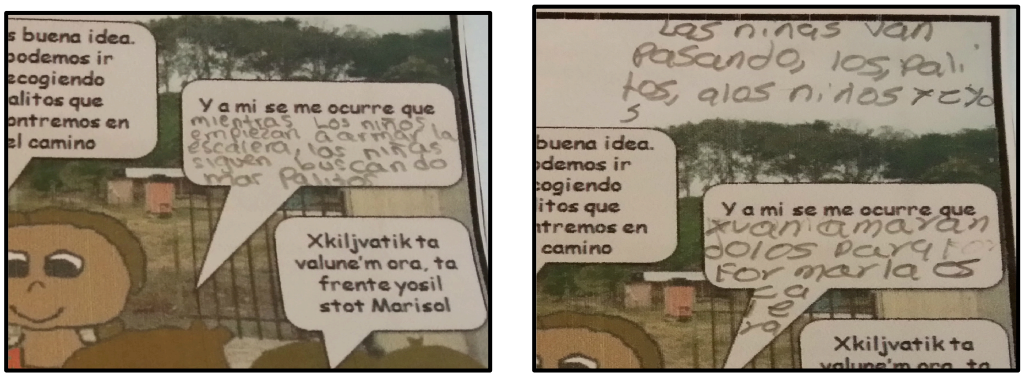


Imagen 18: Ejemplos de respuestas de algunos niños en el ítem 1, ámbito cultural.

El cuadro que se presenta a continuación muestra las repuestas dadas por los niños y niñas:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	6
B)	0
C)	0
D)	22

Cuadro 5: Preferencias de los niños en el ítem 1, ámbito cultural.[22]

Fue sorprendente la elección del inciso D) por 22 niños: *Las niñas van pasando los palitos a los niños y ellos van amarrándolos para formar la escalera,* pues esta respuesta fue diseñada precisamente para demostrar una cooperación equitativa entre niños y niñas, es decir, no se percibe una separación género (ver esquema 4). Por el contrario, 6 niños eligieron la respuesta del inciso A) *Mientras los niños empiezan a armar la escalera, las*

[22] Dos de los niños no proporcionaron ninguna respuesta.

niñas siguen buscando más palitos, la cual empieza a mostrar una inclusión a las niñas para realizar la misma tarea que los niños. Los incisos B) y C) muestran una clara situación en la que se separan ambos géneros (ver esquema 4). Es decir, los niños realizan la tarea pesada que normalmente se considera tarea masculina y las niñas realizan tareas femeninas: "terminan sus muñecas de trapo" (artesanía), "preparan pozol para tomar" (bebida típica chiapaneca). Sin embargo, como se muestra en la tabla 1 de resultados, ningún niño eligió esas respuestas.

Lo anterior demuestra que, al menos en el ámbito narrativo, cuando se tienen que posicionar en cierto contexto cultural dentro de un mundo ficticio (en este caso, la interacción para realizar una tarea en conjunto), los niños se organizan de tal manera para que exista colaboración en ambas partes de forma equitativa. De igual forma, las respuestas demuestran que estos niños no siguen sus patrones culturales tsotsiles en cuanto a la separación de género que, como ya se mencionó en la metodología, existe una distinción y separación clara entre los espacios y las actividades de los hombres y de las mujeres tsotsiles (Obregón, 2003). Por lo anterior, se puede percibir una tendencia de que los niños, en este ámbito, se inclinan más hacia el patrón cultural mexicano en donde dicha separación, si bien existe todavía, ya no es tan marcada.

1.2 Ítem 2: Ejercicio abierto no guiado

Ámbito cultural: el concepto de la autoridad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

El ejercicio dos fue diseñado con la intención de ver la forma en la que los niños negocia con el anciano para que éste les devuelva la pelota y de igual forma, notar si lo ven como figura de autoridad, lo cual, como se mencionó anteriormente, es característico dentro de la cultura tsotsil (Obregón, 2003). Cabe recordar que al ser un ejercicio abierto no guiado, los niños fueron libres de escribir lo que quisieran y en la lengua que eligieran de acuerdo a la situación que se les presentó. Las siguientes, fueron algunas de las respuestas de los niños[23]:

- *Dame mi pelota sino rosa le ba a abisar su mama damelo la pelota por fabor no ves que esta llorando*

[23] Las respuestas que aparecen son algunas de las que dieron los niños y fueron reproducidas tal y como ellos las escribieron.

- *No le boy adar la pelota es de nosotros no no*
- *no te lo dare mi pelota porque nosotros queremos jugar. Mi papá me va regañar*
- *Por que, sino estamos robando nada*
- *Dame la pelota que Rosa esta llorando dame la pelota que no boy a jugar aquí*

Las siguientes imágenes muestran algunas de las respuestas de los niños dentro de la historieta.

Imagen 19: Ejemplos de respuestas de algunos niños en el ítem 2, ámbito cultural.

Las respuestas anteriores muestran, primeramente, que estos niños tsotsiles cuando hablan español tienden a tutear a su receptor aunque éste sea una figura de autoridad, sin embargo, esto no demuestra que desconozcan que al anciano se le debe respeto sino, más bien, demuestra que la enseñanza del español debería ser reforzada en los tratamientos formales y corteses para dirigirse a las personas de mayor edad o rango, es decir, a las dos formas pronominales que posee el español: tú y usted; De acuerdo con Rodríguez (2006) los sociolingüistas llaman a este fenómeno la "distinción V-T".

Estas fueron otras de las respuestas de los niños que demuestran que en español sí tienen clara la cortesía hacia una persona mayor:

- *No te voy a dar la pelota porque es mio <u>don Antonio</u>*
- *No esque quiero jugar con mi pelota dejame jugar un ratito <u>por favor señor</u>*
- *<u>Señor antonio</u> perdonanos ya no iremos pero danos nuestra pelota*
- *Da mi pelota <u>señor por favor</u>*

En general, las respuestas de estos niños tsotsiles, en cuanto a este ejercicio, me hacen pensar que sí tienen claro quién es la figura de autoridad, el cual mantienen de acuerdo al patrón cultural tsotsil. Sin embargo, aún no tienen clara, gramaticalmente, la distinción V-T.

Así también se puede demostrar que la historieta es efectiva porque el niño se adentró tanto en la historia que hizo que su respuesta no fuera simple, sino que dio más información de la que se esperaba. En algunas respuestas manifestaron *defensa*, en otras ofrecieron *disculpas*, en otras mostraron su *preocupación* ante la situación de no tener la pelota y que pudieran ser regañados en casa:

No no no te lo voy a dar la pelota por que es mio la pelota	Defensa
Por que, sino estamos robando nada	Defensa
Señor antonio pedonanos ya no iremos pero danos nuestra pelota	Ofrece disculpas
Por fabor dame esa pelota ya no vendremos	Ofrece disculpas
No te lo dare mi pelota porque nosotros queremos jugar. Mi papá me va regañar	Preocupación

Las siguientes imágenes muestran algunas de las respuestas de los alumnos:

Imagen 20: Ejemplos de algunas respuestas: ofreciendo disculpas, defensa.

En general, claramente se puede notar en las respuestas que pareciera haber discrepancias en cuanto al orden sintáctico de las oraciones, probablemente se deba a que el contenido semántico de una lengua siempre difiere de la otra, y por tanto, es necesario que la

enseñanza del español se centre también en el tratamiento de diversos ejercicios para que el niño sea consciente de que ciertas palabras u oraciones del tsotsil podrían existir también en español y que no precisamente corresponderían al nivel semántico.

Aunque en esta investigación no se está tomando en cuenta la ortografía de los niños, queda claro que éste es otro de los elementos que la mayoría de los niños no tienen claro. Sin embargo, culturalmente sí son capaces de transmitir diferentes actos de habla, los cuales, como afirman Abraham, Brenca y Guaita (2009), son precisamente los que constituyen el discurso, demostrando así que los niños se dan a entender en distintos ámbitos y que por medio del uso de dichos actos demuestran en su discurso el manejo de diferentes ámbitos y *frames* culturales.

1.3 Ítem 3: Ejercicio abierto, no guiado

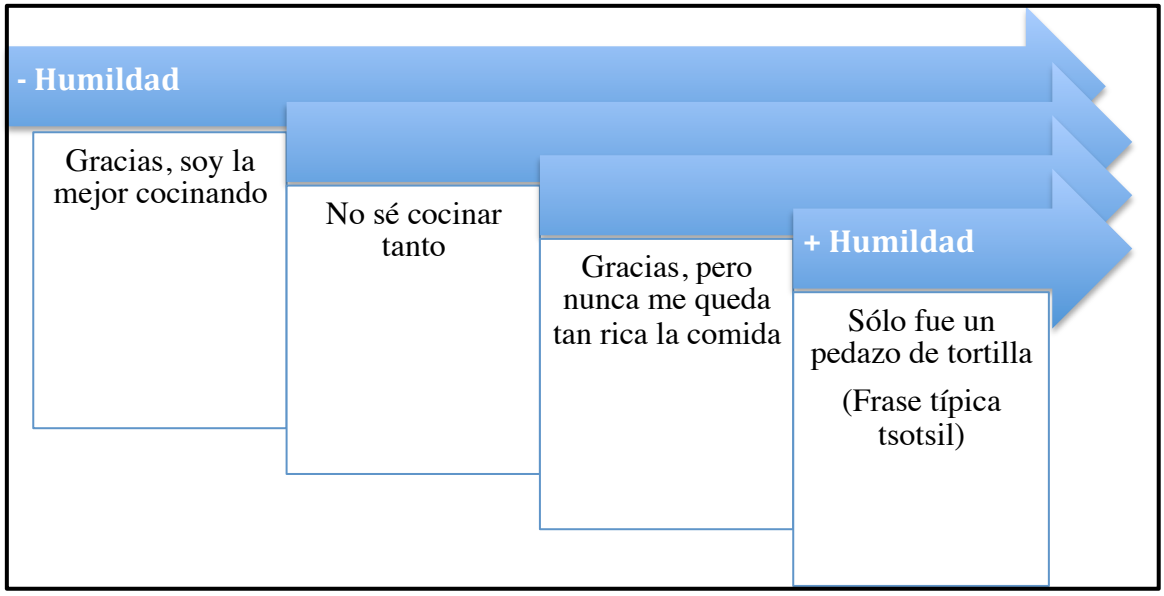
Ámbito cultural: la humildad en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

Como se comentó en la metodología, en la cultura tsotsil la humildad resalta por encima de todo, de modo que cuando un tsotsil está siendo elogiado, éste demuestra su humildad de forma negativa, es decir, sin verse engreído y, en vez de atribuirse más méritos, se los quita. En la cultura tsotsil esta negación es entendida como humildad.

Este ejercicio fue diseñado para percibir de qué forma, el niño muestra su humildad ante una situación en la que está siendo elogiado por la exquisita comida que preparó. Esta fue la oración que se usó en la historieta para provocar la respuesta del niño:

"Cocinas bien rico, Marisol. Muchas gracias"

Al igual que en el *ítem* anterior, se pensó en una gama de cuatro diferentes respuestas que, a su vez, se estructuraron de manera jerárquica teniendo valores que van desde - *humildad* hasta +*humildad*. El siguiente esquema muestra cómo fueron estructuradas las respuestas; de izquierda a derecha: - *humildad, + humildad:*



Esquema 5: Estructura jerárquica de las respuestas de humildad.

Al ser un ejercicio guiado, éste fue el orden en que se presentaron las posibles respuestas a los niños durante la aplicación del instrumento:

a) No sé cocinar tanto
b) Gracias, soy la mejor cocinando
c) Solo fue un pedazo de tortilla
d) Gracias, pero nunca me queda tan rica la comida

Cabe señalar que en el inciso *c)* la expresión es equivalente a lo que en español sería "no te preocupes, no fue nada" y que es comúnmente usada en sus conversaciones para expresar humildad.

El siguiente cuadro muestra las respuestas dadas por lo niños y las niñas:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	2
B)	3
C)	18
D)	2

Cuadro 6: Preferencias de los niños en el ítem 3, ámbito cultural[24].

[24] Uno de los niños no contestó.

Como puede verse en la tabla de resultados, el inciso C) fue la respuesta que se asignó para denotar 100% humildad, y que además, es la frase que normalmente se usa en la cultura tsotsil y que, como era esperado, fue elegida por 18 niños. Esto indica una tendencia de que a pesar de que contestan en español, siguen demostrando su humildad de acuerdo al patrón cultural tsotsil. Por otro lado, el inciso B) es una respuesta que no demuestra nada de humildad, por el contrario, el emisor se agrega más créditos afirmando que es el mejor cocinando; Ésta fue elegida por 3 niños lo cual no sería representativo para afirmar que, al menos en esta situación, el niño no demuestra humildad. Siguiendo con el esquema 5, el inciso D) ya empieza a mostrar un poco de humildad (por eso se señaló como "- elogio"); esta respuesta fue elegida solamente por 2 niños de igual forma que la respuesta del inciso A), en la cual se deja a un lado el elogio y comienza a centrarse en ser humilde pero, al igual que en el inciso D), la elección de dos niños en cada respuesta no es representativa para afirmar que son o no humildes al momento de ser elogiados.

En las diferentes culturas, existen costumbres, valores, formas de pensar y actuar que son inherentemente culturales de modo que aunque los miembros de esas culturas tengan lazos estrechos con otras, siempre dominará el patrón cultural de la lengua materna.

Ya se había mencionado en el marco teórico que existen dos tipos de socialización, la primaria y secundaria; la primera es la que se desarrolla en el seno familiar con las personas más cercanas a nosotros y que, a su vez, transmiten la lengua materna, las costumbres y tradiciones que están ancladas a esa cultura; la segunda es la que brindan las instituciones educativas que enseñan pautas de conducta y diferentes reglas sociales que nos facilitan la socialización con los otros; Berger y Luckman (2001) afirman que "ambas socializaciones enculturan nuestra identidad". Sin embargo en el caso de este ítem, la expresión "sólo fue un pedazo de tortilla" está totalmente ligada a la socialización primaria pues se trata de pautas que naturalmente se forman en el seno familiar; este tipo de expresiones usadas por los hablantes demuestran su adherencia o su pertenencia a dicha cultura.

Es importante mencionar el concepto de "conciencia cultural" que maneja Cohen (1986) y que se entiende como el sentido de diferencia de un grupo de individuos hacia otros que pertenecen a otra comunidad; esta "distinción social" es la base de la "conciencia cultural" (Flores, 2005) y en este caso, los niños demuestran en sus respuestas que pese a

que están conscientes de que existe otra lengua y otra cultura, su "conciencia cultural" tsotsil, está anclada a ellos de manera profunda que en aspectos tan arraigados al ser humano, como son los valores y costumbres, siempre va a dominar el patrón cultural de la cultura que los vio nacer.

> Ese reconocimiento inicial (de la diferencia de lo "local" con lo "global") es un primer momento de toma de "consciencia de cultura" o, mejor dicho, de una cultura en el sentido de reconocer ciertos límites y fronteras, de lo que existe distinto a lo nuestro, de ciertos comportamientos que no pertenecen a nuestras normas y valores y que por lo tanto "somos nosotros mismos" precisamente porque no somos "los otros". (Flores, 2005: 43).

Los patrones culturales de humildad se dan en la lengua materna, y por tanto, tienen su origen en la socialización primaria. En el caso de las respuestas de los niños con respecto a la humildad, la socialización primaria está muy arraigada al tsotsil y, en este sentido, existe la tendencia de preferencia en ciertos patrones culturales tsotsiles.

1.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: los nombres propios en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

En cuanto al ítem número 4 cuyo ámbito cultural fueron los nombres propios, se explicó que en la cultura tsotsil a los niños cuando nacen son llamados *Mas*. Es hasta los 3 años cuando son bautizados que se les asigna un nombre propio. Esto es distinto a la cultura mexicana en la que los niños, desde que nacen, son llamados por un nombre propio. Se diseñó este ejercicio para investigar si los niños siguen el patrón cultural tsotsil o se inclinan más hacia el lado de la cultura mexicana.

Como fue un ejercicio guiado, estas fueron las opciones de respuesta que se les dieron a los niños en la viñeta:

a) José
b) Daniel
c) *Mas*
d) Gerardo

Es importante señalar que se eligió el nombre de José porque en la cultura tsotsil es uno de los nombres más comunes dentro de la comunidad. Por su parte, Daniel y Gerardo no son comunes dentro de la cultura tsotsil pero sí dentro de la cultura mexicana.

El siguiente cuadro muestra las respuestas dadas por los niños y las niñas:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	10
B)	6
C)	11
D)	3

Cuadro 7: Preferencias de los niños en el ítem 4, ámbito cultural.

En las respuestas se puede notar que, en general los sujetos no tienen tanto interés en los nombres propios comunes en la cultura mexicana pues, para el nombre *Daniel* (marcado con el inciso B) y para el nombre *Gerardo* (marcado con el inciso D) las elecciones fueron de 6 y 3 respectivamente. Sin embargo para el nombre propio más común de la cultura tsotsil, *José* (marcado con el inciso A) la elección fue de 10, en tanto que para *Mas* la elección fue de 11.

Esto señala, de entrada que, al ser la mayoría quienes eligen *Mas* y *José,* existe una tendencia de inclinación hacia la cultura tsotsil. Sin embargo, el hecho de que 10 de ellos hayan elegido José y 11 *Mas*, pone en duda la cuestión de si los niños están de acuerdo en llamar *Mas* a un bebé. Lo que sí viene siendo cierto, es que al elegir José, a pesar de que es un nombre propio, es también característico de la cultura tsotsil. En este caso, se puede ver la tendencia, al igual que el ejercicio anterior, de la inclinación hacia la cultura tsotsil.

Es importante señalar que se notó una preferencia por parte de las niñas en elegir en su mayoría a *Mas* y en los varones en elegir Daniel y Gerardo. Veamos la siguiente tabla:

	Mas	**José**	**Daniel**	**Gerardo**
Niñas	11	4	0	1
Niños	1	2	5	6

Cuadro 8: Preferencias de los niños de acuerdo a su género. Ítem 4 , ámbito cultural

Esta preferencia por parte de las niñas hacia *Mas* y José podría deberse a que al tener más contacto con las actividades domésticas y al estar más apegadas a la madre, son más

conservadoras, es decir, tienen una visión cultural más local dentro de su comunidad, acto que también se pudo constatar durante el pilotaje y las observaciones realizadas en junio de 2013. Los niños, en cambio, tienen más contacto con las zonas urbanas, de modo que su apertura cultural también es más amplia. Michael Byram afirma que, si bien estamos conscientes de los dos niveles de socialización, la primaria y la secundaria, también debemos tener en cuenta que cuando existe contacto estrecho con diferentes comunidades y sus culturas, aflora la "socialización terciaria" (Byram, 1989) la cual se produce cuando individuos de diferentes culturas aprenden una segunda lengua y se relacionan con diversos espacios sociales, culturales y educativos, lo cual les permite cuestionarse sobre su propia cultura y la o las otras, de modo que, en cierta forma, adquieren ciertos patrones culturales que no pertenecen a la suya. Todo esto se refleja en la preferencia de los varones por elegir nombres más propios de la cultura mexicana y dejar totalmente a un lado los nombres comunes tsotsiles.

1.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito cultural: el concepto de los honoríficos en la cultura tsotsil frente a la cultura mexicana

El ítem número 5 se centró en los honoríficos tsotsiles que difieren de los que se usan en español. En la metodología se explicó que el trato respetuoso entre joven-adulto en la cultura tsotsil es más marcado que en la cultura mexicana, incluso, tienen un nombres específicos como "*bankilal*" y "*juntotil*" (Obregón, 2013), el primero, como explicó uno de los informantes, es usado entre adultos de la misma generación y el segundo usado cuando alguien de menor edad se dirige a una anciano; ambos denotan jerarquía y un trato reverencial y de respeto de los jóvenes hacia los ancianos dentro de la comunidad. Se diseñó este ejercicio dándole al niño una determinada situación dentro de la historieta en donde tuviera que hacer uso de algunos honoríficos usados en español y otros en tsotsil. Como fue un ejercicio guiado, estás fueron las respuestas que se le ofrecieron los niños:

a) Don
b) Juntotil
c) Señor
d) Bankilal

Dicho ítem determinaría el polo cultural que los niños prefieren ante una situación en la que tienen que entablar comunicación con un anciano.

El siguiente cuadro muestra las respuestas dadas por los niños:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	21
B)	1
C)	7
D)	0

Cuadro 9: Preferencias de los niños en el ítem 5, ámbito cultural[25].

En el cuadro anterior se puede notar que, en general, los dos honoríficos característicos de la cultura tsotsil, *Juntotil* y *Bankilal* fueron elegidos solamente por uno de los niños (inciso B y D). En cambio, los que son usados por la cultura mexicana *don* y *señor* (incisos A y C) fueron elegidos por 21 y 7 niños, respectivamente.

La elección de la mayoría de las respuestas hacia los honoríficos usados en la cultura mexicana podría deberse a dos cuestiones: dado que en esta viñeta la frase que los niños tenían que completar fue dada en español, probablemente provocó que les pareciera mucho más factible usar *don* o *señor* en vez de *Bankilal* o *Juntotil*. Posiblemente si este ejercicio hubiera sido diseñado en tsotsil las respuestas habrían favorecido a los incisos B y D. Sin embargo, también podría deberse a que, los niños, al estar cerca de una comunidad rural, poco a poco, empiezan a tener más contacto con personas mayores de la cultura mexicana (por la venta de sus productos, por ejemplo), provocando que empleen el uso del *don* o *señor* para denotar cortesía o amabilidad para con sus clientes.

Uno de los informantes tsotsiles dio su punto de vista al respecto argumentando que probablemente las respuestas de los niños inclinadas al polo de la cultura mexicana se debieron a que el ítem fue diseñado en español:

> "Normalmente un niño haría la pregunta al anciano de la comunidad usando el tsotsil y el "juntotil" pero en este caso, creo que eligieron Don y Señor porque así es como ellos lo formularían si la pregunta la hicieran en español. Si hubieran tenido la pregunta en tsotsil,

[25] Uno de los niños dejó el espacio el blanco.

> habrían elegido juntotil. Pero normalmente, cuando se dirigen a alguien mayor, en un contexto de comercio, se usa el Don seguido del nombre propio o simplemente señor[26]".

Eso indica que la elección de los niños por usar Don o Señor, se debe a la primera cuestión que se planteó con anterioridad: los niños, cuando se encuentran en una situación en español, y en la que tienen que entablar comunicación con una persona de mayor jerarquía, saben usar los honoríficos propios de esa lengua. Asimismo, están conscientes de que si la situación fuera en tsotsil usarían los honoríficos apropiados con respecto a esa lengua.

2. Análisis de los ítems lingüístico-culturales

2.1 Ítem 1: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la cortesía verbal y su realización lingüística

Este ejercicio fue diseñado para constatar si los niños son capaces de estructurar de forma correcta una oración de petición cortés en español, pues vale la pena recordar que los parámetros curriculares afirman que los niños serán capaces de dominar cultural y lingüísticamente el español (Lengua Indígena, Parámetros Curriculares, 2011).

Como ya se mencionó en la metodología, cualquier hablante de una lengua utiliza estructuras gramaticales de manera casi sistemática en sus interacciones lingüísticas con otros. Ahora bien, aunque los niños conocen diferentes tipos de estructuras (como las de petición formales que se abordan en este *ítem*), cabe la posibilidad de que usen estructuras más simples para formularlas. En este *ítem* se formuló una oración de petición formal que se proporcionó a los niños en orden incorrecto. La tarea de ellos fue volver a armar la pregunta de forma coherente, tomando en cuenta que el receptor era un anciano.

La oración de petición formal fue la siguiente:

¿*Juntotil* Antonio, nos puede prestar un poco de su leña, por favor?

Los componentes de la oración se separaron de la siguiente forma, cada uno en una pequeña tira de papel:

¿*Juntotil* Antonio – nos - puede - prestar - un poco de su leña, - por favor ?

[26] Información proporcionada por el informante tsotsil Rafael Castellanos a través de una conversación vía *Skype* el 12 de marzo de 2014, 15 hrs.

1er bloque de respuestas: de los 30 niños que participaron en la investigación, 19 hicieron construcciones en diferente orden, unas menos formales que la oración planeada en un principio pero finalmente con un orden de palabras sintácticamente correcto. Veamos algunas de las respuestas que proporcionaron:

- ¿Juntotil Antonio nos puede prestar un poco de su leña, por favor?
- ¿Juntotil Antonio, por favor nos puede prestar un poco de su leña?

2do bloque de respuestas: dos de los niños armaron la petición de la siguiente manera:

- ¿Juntotil Antonio, puede **prestar nos** un poco de su leña, por favor?
- ¿ Puede **prestar nos** por favor un poco de su leña Juntotil Antonio?

3er bloque de respuestas: cinco de los niños hicieron construcciones colocando el honorífico al final de la solicitud.

- ¿Por favor nos puede prestar un poco de su leña, Juntotil Antonio?

En el bloque dos, la segunda respuesta también tiene el honorífico colocado al final de la oración.

4to bloque de respuestas: mientras que los 4 niños restantes ordenaron la petición dando como resultado una oración agramatical:

- ¿Nos prestar un poco de su leña, por favor puede Juntotil Antonio?
- ¿Puede prestar un poco de su leña por favor nos Juntotil Antonio?
- ¿Prestar un poco de su leña, por favor nos Juntotil Antonio?

Así fue como quedaron algunas de las respuestas dadas por los niños:

Imagen 21: Viñetas de dos de los niños que muestran cómo ordenaron las palabras.

En el 1er bloque de resultados se puede notar que 19 niños colocan bien los componentes de la solicitud. Aunque la posición del "por favor" se encuentra, en unos casos, en medio de la solicitud, en otros al final, la oración es gramaticalmente correcta. Esto quiere decir que las 19 respuestas coincidieron con la petición cortés que se pensó al momento de diseñar el ítem y que se proporcionó a los niños, lo cual demuestra, como afirmó De Diego (1993) que los niños, en el caso de la petición de permiso, son competentes social y lingüísticamente, ya que conocen sus reglas pragmáticas. El hecho de que hayan colocado "por favor" al inicio, en medio o al final de la oración, no significa que desconozcan el proceso de negociación formal.

En el 2do bloque de resultados los dos niños confundieron los componentes *prestar* y *nos* con un verbo reflexivo. Aunque es importante mencionar que la identificación y el uso de los verbos reflexivos es una parte muy importante dentro del proceso de aprendizaje del español, la intención de este ítem no era notar si el niño hacia uso correcto de este tipo de verbos. Sin embargo, puesto que el uso del pronombre *nos* lo añadió al verbo *prestar* como si se tratase de un solo elemento, la frase es correcta.

En el 3er bloque de respuestas, de acuerdo con el informante Rafael Castellanos, este tipo de construcciones son muchas veces usadas en español, colocando el nombre de la persona al final, sea cual sea su jerarquía y poder. Asimismo, se notó un cierto carácter de oralidad en este tipo de respuestas.

Finalmente, en el 4to bloque de respuestas cuatro niños formaron una oración agramatical pues probablemente, al no estar familiarizados con este tipo de ejercicios, no entendieron la instrucción.

Para concluir con el análisis de este ítem, se aclara que las respuestas no apuntan a lo que es totalmente "correcto" o "incorrecto" sino más bien, lo importante aquí es que se logre el fin comunicativo cultural de los niños. En general, 26 niños estructuraron la petición de permiso demostrando su capacidad para comunicarse efectivamente en esta situación.

2.2 Ítem 2: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: la jerga juvenil mexicana

Está claro que la lengua en sí es indispensable para que una sociedad pueda forjarse. Sin embargo, entendemos que dentro del español, y en general, dentro de todas las lenguas, se registran ciertos léxicos específicos y que, como menciona Ayala (2007: 13), "tienen el propósito de que sólo los miembros de grupos determinados los conozcan y utilicen: las jergas". Estas jergas son adaptadas y adoptadas probablemente y de manera inconsciente por miembros de un grupo para preservar la identidad del mundo en el que viven.

Como se mencionó en la metodología, hoy en día, la *jerga* juvenil mexicana, a pesar de su constante cambio, es distribuida de forma masiva por quienes la usan, así como también por diferentes medios masivos de comunicación, siendo usada en su mayoría por los jóvenes pero también entendida por los adultos. El tsotsil también tiene su propia *jerga;* algunas de las frases o palabras son resultado de la adaptación de la propia *jerga* del español mexicano, por ejemplo *chingonot*, que quiere decir "eres chingón" y que proviene de la adaptación de la palabra chingón al tsotsil:

vo'ot = tu → chingonot = eres chingón[27]

La intención de este ítem fue constatar que los niños están conscientes del uso y significado de la jerga juvenil mexicana. Asimismo, se busca ver si, a través del uso de determinada jerga juvenil, el niño se considera igual que el grupo que las usa. Para recordar

[27] Información proporcionada por el informante tsotsil José Manuel Sánchez.

un poco lo que se explicó en la metodología, se les proporcionó cuatro diferentes respuestas provenientes de *la jerg*a juvenil mexicana:

a) Chido
b) Chafa
c) Neta
d) Gacha

El siguiente cuadro muestra las elecciones de los 30 niños para los incisos anteriores:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	29
B)	1
C)	0
D)	0

Cuadro 10: Preferencias de los niños en el ítem 2, ámbito lingüístico.

En el momento de la planeación de este ítem se pensó que "chido" debía ser la respuesta más idónea puesto que, como se dijo anteriormente, es un término que denota algo que es muy bueno, agradable, lindo, o bonito, y al ser un conocimiento compartido usado por un grupo determinado de personas se convierte en una "facilidad compartida" (García & Terborg, 2011) que demuestra también algo así como un reflejo óptimo de la situación cultural y social de quien la usa en ese momento.

Es importante señalar que el título de esta tesis "soy tsotsil y también soy chido" hace que este ítem sea uno de los más importantes en el marco de la investigación, pues la idea de la frase surgió de una de las observaciones que se hicieron en la comunidad y en la que uno de los niños mencionó "soy bien chido", lo cual me hizo pensar que, pese a que la SEP y la DGEI, en la presentación del cuaderno de trabajo de "Educación Intercultural Bilingüe" que es destinado a este tipo de escuelas primarias, los llaman "tsotsiles mexicanos" (Secretaría de Educación Pública, 2002), los niños buscan un tipo de identificación o, mejor aún, parece ser que ellos mismos quieren quitarse esa etiqueta que los llama tsotsiles mexicanos ya que se consideran iguales a todos los mexicanos. En el caso de los jóvenes mexicanos el uso de la jerga actúa como vehículo de diferenciación y

exclusión respecto de la totalidad de la comunidad hablante (Ayala, 2007). Es decir, marca la diferencia entre adultos y jóvenes y de igual forma, entre grupos de jóvenes de diferentes comunidades.

Como se observa en el cuadro 10, 29 de los 30 participantes eligieron "chido" como respuesta a este ítem. Este resultado me lleva a pensar que es probable que estos niños tsotsiles, al estar, desde pequeños, en contacto frecuente con la comunidad urbana (en donde grupos de jóvenes e incluso niños utilizan a diario una gran variedad de jerga mexicana) estén conscientes y saben que son como la mayoría de los jóvenes mexicanos. Y no es que planeen evitar su esfera tsotsil sino que ellos también son "chidos" y desean identificarse como parte de mayoría de los "chavos mexicanos", quienes crean día a día nuevas expresiones y vocablos que, en el momento menos esperado, son conocidas y aceptadas por todos.

Cabe resaltar, también, que los medios de comunicación como el internet, la televisión y la radio (que poco a poco empiezan a adentrarse a esta comunidad) juegan un papel importante pues se encargan de extender las jergas del español mexicano a todo el país e incluso a los rincones más recónditos que cuentan con estos servicios. Bien lo afirma Ayala (2007: 14) estos medios de comunicación masiva, extensiones de la vista y los oídos, "tienen la capacidad de romper los equilibrios naturales (en este caso de la lengua tsotsil) para reintegrar al individuo la totalidad de sus sensaciones", es decir, tomando una postura que los hace ser como ese grupo que, ante sus ojos, es "chido".

Como bien se mencionó en el ítem número 4, si bien los seres humanos desde pequeños adquieren una primera y segunda socialización por medio de los padres y por medio de la escuela, respectivamente, existe también una tercera socialización (Byram, 1989), resultado del aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua que proporciona la adquisición de sistemas de referencia distintos de los que ya se han aprendido anteriormente. De acuerdo con los resultados, estos niños adquieren esta socialización terciaria al momentos de aprendizaje del español: su segunda lengua, lo cual les permite tener una nueva visión y crear nuevos patrones de conducta diferentes de los que ya tenían y que, de igual forma, se pueden adaptar a la que ya poseían con anterioridad (como en el caso de algunas palabras jergales tsotsiles adaptadas de la jerga del español que se usa comúnmente en México).

A este resultado, se puede agregar que el contacto frecuente que tienen estos niños con la zonas urbanas o el nuevo "vecindario", como lo llama Ayala, 2007 (en donde la lengua y la cultura es diferente a la de ellos), puede ser un factor que contribuya a reforzar su socialización terciaria y, por consiguiente, a adquirir y usar estas formas jergales de forma inconsciente, como lo hace cualquier joven mexicano para interpretar el mundo que le rodea.

Asimismo, vale la pena mencionar que de 1996 a la fecha han surgido bandas de rock tsotsil que demuestran claramente que los jóvenes tsotsiles valoran su lengua y su cultura pero a su vez desean contrastarla con un género musical que es conocido y escuchado a nivel mundial para que llegue a oídos de quienes gustan de este tipo de música; estos jóvenes fusionan el rock con la cosmovisión tsotsil. Algunos de los nombres de estas bandas son *Vayijel* ("espíritu animal guardián" en tsotsil), *Sak Tzevul* ("relámpago" en tsotsil); esta última funge como pionera. Estos músicos algunas veces usan la vestimenta típica tsotsil demostrando que también pueden ser rockeros sin dejar atrás sus raíces.

Recientemente, el grupo *Sak Tzevul* fue invitado a participar en el Festival *Vive Latino* 2014, lo cual demuestra su adherencia a los grupos de rock en español. Damián Martínez, vocalista y guitarrista de la banda, dijo en una entrevista para La Jornada , 2014[28],

> "Por siglos, los mexicanos han oído y cantado, en su mayoría, músicas extranjeras, desdeñando la propia, por lo que ya es hora de cambiar eso, con nuestras voces, con el rock cantado en tzotzil o en tzeltal, que es lo que ofreceremos en el Festival Vive Latino".

Esto me hace pensar que estos jóvenes tienen el deseo de que el resto de los mexicanos, quienes hablamos español, estemos conscientes de que también existen otras lenguas, aunque con menos hablantes, pero igual de importantes que el español, y como mexicanos, debemos sentirnos orgullosas de ellas.

Es necesario apuntar que la intención de este análisis no es afirmar que nieguen sus raíces tsotsiles y que favorezcan al español puesto que, como ya se ha revisado en *ítems* anteriores, también se han inclinado a preferencias culturales y lingüísticas tsotsiles. Esto es esperado de cualquier ser humano pues, existen ciertos valores y costumbres en donde, sea

[28] El Festival Iberoamericano de Cultura Musical Vive Latino (*Vive Latino, el Vive*) es un festival de rock y diversos géneros musicales alternativos que se realiza anualmente desde 1998 (excepto 1999 y 2002), en el Foro SOL de la Ciudad de México.
Fuente: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/26/sak-tzevul-en-el-vive-latino-201cya-es-hora201d-de-escuchar-rock-en-tzotzil-7987.html

cual sea la situación, el patrón cultural de la lengua materna siempre estará anclado al propio ser y aflorará como prioridad ante algunas situaciones. Sin embargo, parece ser que estos niños demuestran que pueden trasladarse de una a otra lengua y de una a otra cultura sin ningún problema y que, al igual que la mayoría, también se consideran como cualquier otro niño o joven mexicano.

2.3 Ítem 3: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: verbos

En la metodología se explicó en que tsotsil no se tiene la lexicalización para "desayunar, comer, cenar y merendar". Sino que "comer" (en tsotsil *ve'el*) es usado para nombrar a las cuatro comidas que normalmente se tienen durante el día.

Se diseñó un ejercicio en el que el niño tuviera que hacer uso de alguno de estos verbos para así darnos cuenta si seguían la línea del verbo genérico que sería "comer" o hacían uso de los verbos que, en español, sí tienen lexicalización.

Las siguientes, fueron las respuestas que se le dieron a los niños ante una situación en la que, siendo las 7 de la mañana, no habían desayunado y algunos ya tenían hambre, por lo que una de las niñas pregunta:

"Tengo mucha hambre; voy a _____ algo. ¿Quieres un poco, Ramón?

a) Desayunar
b) Comer
c) Cenar
d) Merendar

El siguiente cuadro muestra el número de respuestas dadas por los niños ante dicha situación.

Opciones de respuesta	Número de respuestas dadas por los niños
A)	13
B)	12
C)	5
D)	0

Cuadro 11: Preferencias de los niños en el ítem 3, ámbito lingüístico.

En los resultados se puede observar que 13 niños eligieron la respuesta correcta (en español) de "desayunar" ya que en tsotsil no existe una lexicalización específica para el acto de comer en la mañana (desayunar). Las respuestas demuestran que sí tienen conocimiento de la diferente lexicalización en español, donde cada acto de comer es lexicalizado de manera distinta (desayunar, comer, cenar y merendar). 12 de los niños optaron por la opción de "comer", siguiendo así el patrón de la lexicalización en tsotsil. Estas respuestas pueden ser consideradas igualmente correctas ya que en el uso del español de México el patrón genérico de "comer" es perfectamente aceptado. 5 de los niños eligieron el verbo "cenar". No podemos discriminar que se hayan confundido con el horario que se les dio como pista para que infirieran que el verbo que se usa en español para esa hora, o si se debe al desconocimiento del léxico.

Finalmente, ninguno de los niños eligió "merendar" ya que de acuerdo al informante tsotsil, en su lengua y cultura no existe el concepto de merienda ni tampoco es común que tomen algún alimento por la tarde, antes de la cena. Asimismo, se desconoce si los niños conocen la lexicalización, significado y uso de "merienda" en español.

El ítem demuestra que los niños saben que en español existen otros verbos para diferentes horarios de ingesta de alimentos. Sin embargo, al ser 12 los niños que eligieron "comer" (a pesar de que la respuesta idónea, en este caso, era "desayunar"), es probable que en situaciones de su vida cotidiana, cuando hablan español, elijan "comer" sin importar que se trate de la cena, merienda o desayuno ya que es el verbo que usan en su primera lengua, lo cual tampoco sería difícil de entender ya que en español, aunque alguien le llame "comer" a la cena, al desayuno o la merienda, también es aceptado y entendido, pero normalmente los nativo hablantes de español, están acostumbrados a lexicalizar cada ingesta de comida de acuerdo al horario y al verbo que corresponda.

2.4 Ítem 4: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: posición de los adjetivos

Se mencionó en la metodología que la estructura del tsotsil para la colocación de los adjetivos , sea cual sea el sentido de la cláusula, es igual a la que se tiene en inglés, es decir, el adjetivo se ubica antes del sustantivo, a diferencia del español en el que cuando hacemos uso de un adjetivo de color, lo colocamos después del sustantivo, a menos que se le quiera

dar un toque más estilístico u otro sentido a la cláusula, entonces lo colocamos a antes del sustantivo. El *ítem* fue diseñado para averiguar si los niños trasladan la estructura tsotsil de la colocación del adjetivo al español o si, por el contrario, asimilan la diferencia gramatical que se tiene en español y se apegan a ella.

El ejercicio fue ubicado en la parte de la historia en la que los niños se encuentran por primera vez con el gigante, propiciando que se sientan sorprendidos por su tamaño y su vestimenta. Lo niños tenían que elegir la oración con la estructura que consideraran correcta:

a) *¡Qué bonitas botas azules!*

b) *¡Qué bonitas azules botas!*

El siguiente cuadro muestra las preferencias de los niños para los dos únicos incisos:

Opciones de respuesta	**Número de respuestas dadas por los niños**
A)	28
B)	0
Observaciones	Un niño no contestó y el otro proporcionó una respuesta diferente (agramatical): "*que tu bota me gusta el toda"*.

Cuadro 12: Preferencias de los niños en el ítem 4, ámbito lingüístico.

De acuerdo al cuadro anterior se puede notar que 28 niños eligieron el inciso A, que muestra la estructura sintáctica correcta de la colocación del sustantivo-adjetivo de color de acuerdo a las reglas gramaticales del español. Esto quiere decir que los niños, lingüísticamente, saben que a pesar de que en su lengua materna la estructura sintáctica correcta del sustantivo y el adjetivo de color es contraria a la del español, están conscientes de que en contextos en español deben colocar el sustantivo antes del adjetivo de color.

El que dos niños hayan dado una respuesta diferente a la de las opciones o que uno de ellos no haya contestado, no pone en tela de juicio mi afirmación anterior. Esta cuestión pudo haber sido debido a que al ser este el segundo ítem (y primero guiado) que se les presentó (ya que si recordamos, el primero fue un ejercicio no guiado), hayan estado poco familiarizados con este tipo de ejercicios y con la historieta en general y hayan pensado que el segundo ejercicio también era un ejercicio libre como el primero.

2.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado

Ámbito lingüístico: Los artículos

Se explicó con anterioridad que el tsotsil sólo maneja un artículo para singular, plural, masculino o femenino (algo parecido al artículo *the*, en inglés) a diferencia del español en el que se usan 11 artículos. En ocasiones, ésto acarrea errores en los primeros años de aprendizaje del español en niños tsotsiles con respecto a la concordancia de género y número de los artículos en español.

Dentro de la historieta se propuso un ejercicio en el que el niño pudiera elegir el artículo correcto para cierta oración. El sustantivo "yegua" fue usado como *cue* para provocar que el niño reflexionara sobre cuál artículo debía ser el correcto para completar la oración *"Voy a ir traer ___ yegua de mi papá para que pongamos algunos palos encima."*

Estas fueron las opciones de respuesta que se proporcionaron a los niños:

e) las

f) el

g) la

h) los

El siguiente cuadro muestra las preferencias de los niños para los incisos:

Opciones de respuesta	Número de respuestas dadas por los niños
A)	11
B)	2
C)	16
D)	0
Observaciones	Un niño contestó: *una*

Cuadro 13: Preferencias de los niños en el ítem 5, ámbito lingüístico.

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior 16 niños eligieron el inciso C) la yegua, que fue la respuesta correcta, mientras que 11 optaron por el inciso A) las yegua, lo cual es incorrecto. Solamente 2 eligieron el inciso B) el yegua, que también es incorrecto. Ninguno eligió el inciso D) con el artículo los.

Este resultado demuestra que, si bien los niños tienen una competencia comunicativa, digamos, lo suficientemente buena para poder comunicarse, propiamente las construcciones sintácticas presentan un poco de problema.

De acuerdo con el informante tsotsil estos errores son hechos comúnmente por los niños (y por algunos adultos) en los primeros años de aprendizaje. Con el tiempo, en la adolescencia o edad adulta, algunos son capaces de concordar adecuadamente el género y el número de los artículos con el sustantivo. Sin embargo, nadie les enseña el uso correcto ni les corrigen dichos errores, sino más bien, ellos van descubriendo esta reglas sintácticas ya sea por medio del contacto con hablantes nativos del español o por los diferentes medios de comunicación.

Considero pues, que el programa de la EIB junto con sus libros de texto deberían reforzar, por medio de diferentes ejercicios y textos, estos tratamientos sintácticos para que el niño, desde los primeros años de aprendizaje, se dé cuenta de las diferencias sintácticas que posee su lengua con respecto al español y aprenda algo tan básico como la concordancia del género y el número de los artículos con el sustantivo.

Por otro lado, si separamos las preferencias de los niños y de las niñas en cuanto a los incisos A) las y C) la, los resultados son curiosos:

	A) las	**B) la**
Niñas	8	5
Niños	2	11

Cuadro 14: Preferencias de los niños de acuerdo a su género. Ítem 5, ámbito lingüístico.

Como se puede notar, las niñas fueron las que más errores cometieron al elegir *las*, mientras que los niños, en su mayoría, eligieron la respuesta correcta con el artículo *la*. Con estos datos se puede especular que los niños al tener más contacto con los trabajos del campo y con este tipo de animales, colocaran el artículo adecuado, pues está en su habla cotidiana referirse a "la yegua", en tanto, las niñas, al desenvolverse más en el ámbito del hogar o del comercio de artesanías tienen menos contacto con esos animales.

Habría sido conveniente usar un sustantivo que fuera más estándar es decir, ni muy conocido ni usado por los niños ni tampoco por las niñas; probablemente las respuestas habrían variado en ese caso.

IV. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS

A lo largo de esta investigación se ha llevado a cabo una primera aproximación en la aplicación de la historieta identitaria pedagógica como herramienta para investigar los movimientos identitarios lingüísticos y culturales (entre el tsotsil y el español) que realizan los niños ante ciertas situaciones que le son dadas como *cues* (Verkuyten & Pouliasi, 2006) dentro de dicha historieta.

Toda la información que se abordó con anterioridad demuestra que este trabajo abre una amplia gama de perspectivas investigativas para investigadores de diferentes campos disciplinarios, pues es necesario aportar nuevas ideas, discusiones y elementos que refuercen los trabajos ya existentes.

Como se mencionó anteriormente, este grupo de niños tsotsiles maneja su propia lengua y su propia cultura y por medio de la EIB que reciben en la escuela primaria aprenden español como segunda lengua, la cual contrastan con sus patrones culturales y lingüísticos tsotsiles antes aprendidos; Byram (1989) afirma que los estudiantes, al aprender una segunda lengua, se enfrentan a situaciones de "foraneidad" ya que se mueven en diversos *frames* culturales (Goffmann 1974, Turner 2003, Barsalou 2009 en Pfleger 2014) diferentes a los suyos propiciando que adquieran una tercera socialización.

Pese al contenido tan interesante y estructurado del programa, éste muchas veces carece de organización. De acuerdo con los parámetros que marca la EIB, la educación debe ser un 80% en lengua tsotsil y el otro 20% en español, sin embargo, algunos profesores ni siquiera hablan tsotsil por lo que no se podría cumplir el estatuto que marca dicho programa. Por otro lado, recientemente se han hecho modificaciones e impresiones de nuevas ediciones de los libros de texto que son destinadas a las escuelas que se rigen bajo este programa, empero, es lamentable que no se distribuyan adecuadamente y que, al menos en la escuela en donde se realizó este estudio, sigan usando libros de ediciones de 2002 y 2003, en su mayoría en español. Por consiguiente, es poco probable que los profesores se guíen de los parámetros que estructura la DGEI.

Considero que el programa es bastante académico y se centra casi en su totalidad a diversas prácticas culturales y lingüísticas de la lengua tsotsil (ver cuadro 1, 2 y 3 en el marco teórico). Solamente se pudo notar que en un pequeño apartado del tercer ciclo que se

refiere a las "prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos" se hace referencia a inducir a los niños en la lectura y la escritura para conocer y valorar la cultura y la lengua de otros pueblos (DGEI, 2011). Pero eso no basta si se pretende que los niños sean bilingües biculturales. Por tanto, el programa debería enfocarse tanto a la lengua y cultura materna como a la lengua y cultura meta si no de forma equitativa, al menos en un 60% y un 40% respectivamente.

En este sentido, se requiere pues que los profesores ofrezcan una educación bilingüe tal y como lo marca la EIB y que, a su vez, la DGEI se encargue y se comprometa a distribuir los parámetros curriculares correspondientes y asimismo capacite a los maestros para que dichos parámetros sean aplicados de forma apropiada para beneficio de los educandos. Es necesario, tal y como estos parámetros lo marcan, integrar a las minorías para que se enriquezcan tanto de la cultura mayoritaria como de la minoritaria, pues este será el principio básico de interculturalidad (García, 2004).

Vale la pena agregar que, de acuerdo a la Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos, la educación secundaria ya es obligatoria en todo el país:

> Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012).

Sin embargo no existen datos concretos de si los niños de esta comunidad, siguen estudiando al egresar de la educación básica. De acuerdo con algunas entrevistas hechas a los profesores, "la comunidad cuenta con secundaria, telesecundaria y COBACH[29] lo cual propicia que algunos de los alumnos continúen estudiando en niveles posteriores, en tanto que otros se incorporan a la vida laboral o del hogar (en el caso de las niñas)".

Normalmente, cuando se llevan a cabo estudios con lenguas indígenas se usan datos cuantitativos. Sin embargo, también son necesarias investigaciones más cualitativas como ésta para reforzar y servir como complemento de los datos de investigaciones cuantitativas.

[29] Colegio de Bachilleres de Chiapas, creado en 1987 por el entonces gobernador del estado Lic. Salomón González Blanco, a fin de proporcionar educación calificada a nivel medio superior que sirva al desarrollo y progreso de la entidad. Fuente: http://www.cobach.edu.mx

En general, los 10 ítems de la historieta pedagógica demostraron que a pesar de que en algunos de ellos (principalmente en los culturales) los niños se inclinan hacia el patrón tsotsil, y en otros hacia el patrón del español mexicano, están conscientes de las diferencias entre ambas lenguas y ambas culturas y saben moverse en ambos *frames* de forma natural. Los ítems fueron hechos en español porque la EIB plantea que sean interculturales en español. Sin embargo, habría sido necesario diseñar algunos totalmente en tsotsil (como el caso del ítem cultural número 5 sobre los honoríficos) para corroborar si las decisiones tomadas se inclinaron realmente hacia el español o si había variación hacia el tsotsil.

Pese a lo anterior, no se percibió un conflicto cultural en los niños ya que al estar expuestos en ambos *frames*, se mueven en uno y otro de forma natural y sin problema que les impida desenvolverse en una esfera cultural y lingüística mexicana. En este sentido, parece ser que la EIB sí funciona a nivel culturar pero a nivel lingüístico y sintáctico habría que cuestionarse pues, de acuerdo a esta investigación, los niños todavía tienen algunas deficiencias. Tal y como se vio en el análisis, es necesario que este programa elabore y refuerce los materiales de apoyo, que destina a estas comunidades, con diversos ejercicios y textos para el tratamiento, por ejemplo, del orden sintáctico de oraciones en español, para los tratamientos formales y corteses (tú y usted), para la concordancia con género y número, para reforzar la ortografía pues en los ejercicios abiertos quedó claro que no se ha puesto el esfuerzo necesario para que los niños la mejoren, entre otros. Es tarea también del profesor estar conscientes de que si se pretende cumplir con los lineamientos de la EIB y propiciar que los niños sean bilingües biculturales será necesario emprender otras prácticas de enseñanza diferentes a las tradicionales que en pleno siglo XXI todavía se siguen implementando.

La socialización terciaria que adquieren al aprender una segunda lengua, a pesar de ser tan deficiente (de acuerdo a las carencias de la EIB) podría ser una oportunidad para crear lazos de relación más forjados entre *frames* culturales. Esta es la razón por la cual es necesario que se realicen más trabajos que investiguen si existe una cultura de unidad en donde se aceptan mutuamente diferentes lenguas y culturas. Sin embargo, esto no es tarea fácil puesto que a pesar de que el programa de la EIB es bastante ambicioso, es necesario que la Educación Intercultural sea impartida también al resto de la población. Considero que quienes diseñan los planes de estudio de todos los niveles educativos, si bien no

incluyen una lengua indígena dentro del currículo de la educación, deberían incluir la educación intercultural no solo a las escuelas indígenas, sino también al resto de las escuelas del país; la educación intercultural debería ser también para quienes discriminamos, para que se tenga consciencia de que existen otras lenguas y otras culturas, aunque con menos hablantes, pero igual de importantes que la lengua que domina. De esta forma, habría más inclusión y armonía mutua para preservar todas esas lenguas y para que se le otorgue realmente ese toque intercultural a México.

Fue difícil valorar el impacto de la EIB para concluir si los niños adquieren los patrones culturales y lingüísticos por medio del programa o por el contacto externo con la cultura mayoritaria. En todo momento queda la interrogante si los niños aprenden estos patones culturales lingüísticos dentro de la escuela o fuera de ella.

En cuanto a la historieta identitaria pedagógica, instrumento usado en esta investigación, sí cumplió con las expectativas ya que se pretendía que por medio de ésta el niño se adentrara tanto a la historia para que se olvidara de su entorno y mostrara sus deseos y aspiraciones identitarias. Durante su aplicación, la historieta brindó a los niños un momento de diversión y les permitió experimentar algo diferente. Asimismo, hizo que se olvidaran de la rutina diaria de sus clases propiciando que se "metieran" en la historia y la vivieran como si fueran parte de ella con el fin de que se mostraran tal y como son y ese comportamiento se viera reflejado en sus respuestas, como afirman Bamberg y Reilly "mediante los relatos podemos indicar, consciente y inconscientemente, nuestras emociones, afectos y actitudes frente a los eventos narrados y frente a la narración misma" (Bamberg & Reilly, 1996 en Auza y Zimmermann, 2013: 8); esto fue precisamente lo que la historieta identitaria pedagógica provocó en los niños.

Fue una buena decisión que en el diseño se usaran fondos reales de la comunidad y que los personajes principales usaran vestimenta típica tsotsil pues, fusionando lo anterior con el toque de aventura y ficción de la historia, los niños se sintieron cómodos e identificados con los personajes. Sin embargo, para un segundo acercamiento con investigaciones futuras, la historieta debería reforzarse con más ejercicios en lengua tsotsil (o cualquier otra lengua con la que se pretenda trabajar).

En un principio se pensó que quizás no sería conveniente usar muchos ejercicios abiertos-no guiados pues era probable que los niños, al no estar familiarizados con este tipo

de ejercicios, proporcionaran respuestas cortas y muy simples que no fueran útiles en el momento del análisis. Sin embargo, se vio en el ejercicio abierto no guiado sobre el concepto de autoridad que los niños se explayan más de lo que se tenía esperado, al momento de defenderse, de ofrecer disculpas y de expresar su preocupación. Por consiguiente, sería bueno que en investigaciones posteriores se usen más ejercicios de este tipo. Asimismo es necesario que para revitalizar los datos, se hagan otros estudios similares pero esta vez en escuelas muy rurales y en escuelas muy urbanas para que se puedan comparar con los resultados aquí obtenidos.

Cabe resaltar que al ser un estudio de caso, el diseño de la metodología, de la historieta y por consiguiente, los resultados, se limitan a esta escuela y a este grupo de niños. Si se pretende indagar en algo más, habría que modificar o adaptar de acuerdo a lo que convenga.

Queda claro en esta investigación que los niños, a pesar de que tienen claro de dónde vienen, también saben de qué forma reaccionar ante diferentes ámbitos y *frames* culturales y lingüísticos. Haciendo énfasis al título de esta tesis, estos 30 niños son tsotsiles y también son chidos. Considero, pues, que en este trabajo no aplica la famosa frase de "no soy de aquí ni de allá" más bien yo diría que estos niños "son de aquí y también son de allá".

V. BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, María / BRENCA, Rosa / GUAITA, Valeria (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: Propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. Buenos Aires, Argentina. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 9, 1, versión electrónica en: http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/viewFile/21091/22811 (Fecha de la última consulta: 04 de mayo de 2011).

AGUILAR, Yásnaya (2013, 17 de abril). Un experimento sociológico y social: La casa del estudiante indígena. Este País. Tendencias y Opiniones, versión electrónica: http://estepais.com/site/?p=44583 (Fecha de la última consulta: 6 de julio de 2014).

LEY GENERAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Artículo 13, fracción VI. MÉXICO. Congreso de la Unión. México, DF. 13 de marzo de 2003. 3p.

AUZA, Alejandra / Zimmermann, Karina (2013). ¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes. México, Ediciones DeLaurel.

AYALA, Teresa (2007). Jerga juvenil en el español de Chile y la identidad en la aldea global. Santiago de Chile. Revista Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales No 18, 13-20, versión electrónica en: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.umce.cl%2Frecursos-y-servicios%2Fservicios%2Fcentro-de-descargas%2Fdoc_download%2F375-revista-contextos-18.html&ei=UHhpU6i2OoubyASp8oCABQ&usg=AFQjCNFRfsdnWJMhYPaRYpb3OVszrE5rbg&sig2=uVdW_LV6t2JR48XeP_sLGQ&bvm=bv.66111022,d.aWw (Fecha de la última consulta: 06 de mayo de 2014).

BLAS, José Luís (1994). Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual. Datos de una comunidad peninsular. Universidad Jaumel de Castello, España. ELUA. Estudios de Lingüística. N.10 (1994-1995), pp. 21-44, versión electrónica: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6380/1/ELUA_10_02.pdf (Fecha de la última consulta: 4 de mayo de 1014).

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

BRUNER, Jerome (1991). The narrative construction of reality, en: Critical Inquiry, 18:1, 1-21.

BRUNER, Jerome (2006). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza.

BYRAM, Michael (1989). Culture studies in Foreign language education. Clevedon, UK: Multilingual Maters.

BYRAM, Michael / FLEMING, Michael (1998). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge, UK: Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.

CALSAMIGLIA, Helena / TUSÓN, Amparo (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España. Editorial Ariel, versión electrónica: http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-

%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20analisis%20del%20discurso.pdf (Fecga de la última consulta: 25 de mayo de 2014).
CARRANZA, Carlos & MORA, Hilda (2011). El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria. Bogotá, Colombia. Universidad Libre. Facultad Ciencias de la Educacioón, versión electrónica: http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/10901/6030/1/MoraGaleanoHildaViviana2011.pdf (Fecha de la última consulta: 18 de mayo de 2014).
CASTELLANO, Mónica, et. al. (2012). Los cuentos: lenguaje y contenido educativo. Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas, versión electrónica: http://www.actiweb.es/moidmino/archivo8.pdf (Fecha de la última consulta: 13 de mayo de 2014).
CASTILLO, Carlos (s.f.). CÓMO SE CUENTA UN CUENTO? Guía para el desarrollo de un taller en el aula. Colombia. Presentación: Ese Vijo Arte de Contar Cuentos, version electrónica: http://www.academia.edu/5518293/Como_se_escribe_un_cuento_-_Carlos_Castillo_Quintero (Fecha de la última consulta: 13 de mayo de 2014).
CATALÁ, Josep (2012). Narración y Cognición. Universidad Autónoma de Barcelona. Análisis Monográfico (5-18), versión electrónica: http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/252601/339170 (Fecha de la última consulta: 14 de junio de 2014).
COHEN, Anthony (1986). *Of symbols and boundaries, or does erties greatcoat hold the key?*, en: Anthony P. Cohen *Symbolizing and boundries, identity and diversity in bitish culture*, Manchester University Press.
CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (CONACULTA). Dirección General de Culturas Populares (1995). Relatos Tzotziles. A 'yej lo'il ta sot'ilk' op. México, DF. Lenguas de México, versión electrónica: http://es.scribd.com/doc/63655118/Varios-Relatos-Tzotziles (Fecha de la última consulta: 29 de abril de 2014).
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADO UNIDOS MEXICANOS.
COLECTIVO DE HUMOR GRÁFICO, (2009). Condorito cumple 60 años. EnContrArte. Versión electrónica: http://encontrarte.aporrea.org/115/creadores/a11220.html (Fecha de la última consulta: 18 de mayo de 2014).
COORDINACIÓN GENERAL EDUCATIVA, UAIM (2005). Expresión Escrita. Culiacán, Sinaloa. UAIM, versión electrónica: http://uaim.edu.mx/web-carreras/carreras/TURISMO2012/TRIM-01/EXPRESION_ESCRITA.pdf (Fecha de la última consulta 04 de mayo de 2014).
COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (2004). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México, DF. SEP, versión electrónica: http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf (Fecha de la última consulta: 6 de julio de 2014).
CRUZ, Arturo (2014). Con Sak Tzevul llega al Vive el rock en tzotzil. La Jornada en linea. Recuperado en el sitio: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/26/sak-tzevul-en-el-vive-latino-201cya-es-hora201d-de-escuchar-rock-en-tzotzil-7987.html (Fecha de la última consulta: 06 de mayo de 2014).
DE DIEGO, Vidal (1993). La cortesía en la petición de permiso. España. ASELE, Centro

Virtual Cervantes, versión electrónica: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0181.pdf (Fecha de la última consuta: 04 de mayo de 2014).

DE LA PEÑA, Guillermo (2002). La Educación Indígena. Consideraciones Críticas. Sinéctica, Enero- junio no. 20, versión electrónica: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/20_la_educacion_indigena_consideraciones_criticas.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014)

DGEI (2011) *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares*. SEP

EeLEN, Gino (2001). A Critique of Politeness Theories. Manchester, UK. Northampton, MA, St. Jerome's Press.

EL HERALDO DE CHIAPAS (2008). En Zinacantán, la primera Normal Indígena Intercultural del país. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Versión electrónica: http://www.oem.com.mx/oem/notas/n626617.htm (Fecha de la última consulta: 14 de mayo de 2014).

ESCUELA NORMAL INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE (ENIIB) Jacinto Canek (en linea). Actualizada: 15 de marzo de 2014, versión electrónica: http://eniib.blogspot.mx (Fecha de la última consulta: 14 de mayo de 2014).

ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ (2013). (Página en construcción), versión electrónica: http://mactumactza.tripod.com/index.html (Fecha de la última consulta: 14 de mayo de 2014).

FLORES, Ivonne (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. Veracruz, Universidad Veracruzana. *La palabra y el hombre* octubre-diciembre 2005, no. 136, versión electrónica en: http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/345/1/2005136P41.pdf (Fecha de la última consulta: 06 de mayo de 2014).

FRABETTI, Carlo (2009). Los niños y niñas de hoy tienen que construir su identidad en ese mundo de corbatas y tacones, de Rambos y Barbies. Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo, Brasil, 29-10-09, versión electrónica: http://www.rebelion.org/noticia.php?id=95276 (Fecha de la última consulta: 22 de junio de 2014).

GARCÍA, Laura / TERBORG, Roland (2011). Muerte y ditalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México, D.F. CELE, UNAM.

GARCÍA, Sonia (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe Intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (020), 61-81, versión electrónica: http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00402&idm=es&sec=SC03&sub=SBB (Fecha de la última consulta: 27 de mayo de 2014).

GOICOECHEA, José & VERGARA, Marcos (2009). Apuntes de una experiencia pedagógica: La historieta como recurso disparador para reconstrucción de la identidad de los pueblos y el aprendizaje de la historia argentina en las escuelas. (pp. 1-13). 1º Congreso Internacional de Historietas - Viñetas Serias. Biblioteca Nacional, Argentina, versión electrónica: http://www.vinetas-sueltas.com.ar/congreso/pdf/Historieta,ConsumoyPublico/goicoecheayvergara.pdf (Fecha de la última consulta: 18 de mayo de 2014).

GÓMEZ, Horacio (2011). "La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia". *Pueblos y Fronteras Digital*, 6, 26, versión electrónica en:

http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n11/art_09.html (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

GUITERAS, Calixta (1965). "Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil", en: Guillermo De la Peña, *La Educación Indígena. Consideraciones Críticas*. 47-48.

HERNANDO, Luís Alberto (1995). *Gramática y estilística de la posición del adjetivo en español*. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, España, versión electrónica en: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFkQFjAI&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FDIDA%2Farticle%2Fdownload%2FDIDA9595110073A%2F20026&ei=gAGLUvHcF6Oa2AXIz4G4Ag&usg=AFQjCNE5lid8dkp0vpAgO-0zats6VNr6nA&bvm=bv.56643336,d.b2I (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

INALI (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Diario Oficial. México, DF. (31-112), versión electrónica: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Fecha de la última consulta: 14 de junio de 2014).

INEGI (2010). "Hablantes de Lengua Indígena en México 2010", versión electrónica en: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P (Fecha de la última consulta el 1 de agosto de 2014).

INHELDER, Barbel / PIAGET, Jean (1997). Psicología del niño. Madrid: Ediciones Morata, versión electrónica: http://dgenam.sepdf.gob.mx:8080/archivos/DFI/reforma/1_Desarrollo/Materiales/Unidad%20II/01%20Recomendados/Desarrollo%20del%20nino%20y%20del%20adolescente%20-%20Judith%20L.%20Meece.pdf (Fecha de la última consulta: 6 de julio de 2014).

JORDÁ, Jani (2009) Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio. Programa universitario México nación multicultural-UNAM y la secretaria de asuntos indígenas del gobierno del estado de guerrero. SIPIG-UNAM, versión electrónica en: http://132.247.1.12/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf (Fecha de la última consulta: 28 de mayo de 2014).

LACOMBA, Juan (2001). La identidad de los pueblos y el caso andaluz. Andalicía. Defensor del Pueblo Andaluz, versión electrónica: http://www.nacionandaluza.info/biblioteca%20andaluza/LA%20IDENTIDAD%20DE%20LOS%20PUEBLOS.pdf (Fecha de la última consulta: 14 de junio de 2014).

LAKIN, Michael / GASPERINI, Lavinia (2004). Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas propuestas de política. Roma, Italia. Institución Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), versión electrónica: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf (Fecha de la última consulta: 29 de abril de 2014).

LEIVA, María del Carmen (2006). El pensamiento lógico en la educación infantil.

Sevilla, España. *Revista Digital Investigación y Educación,* versión electrónica en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/mates/infantil/pensamiento_logico_en_la_educacion_infantil.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014)

LENNEBERG, Eric (1967). Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

LEÓN. Abraham (1998) *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. (1ª edición), Chiapas: Coneculta.

MARTÍNEZ, Elizabeth (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de sus ciudadanías. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, versión electrónica en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

MARULANDA, Giovanni / RENGIFO, Giovanni (2007). El comic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto del colegio Enrrique Millán Rubio del municipio de Dosquebradas. Dosquebradas, Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira, versión electrónica: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/500/1/37133R412.pdf (Fecha de la última consulta: 18 de mayo de 2014).

MEECE, Judith (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. SEP. México, DF, versión electrónica: http://dgenam.sepdf.gob.mx:8080/archivos/DFI/reforma/1_Desarrollo/Materiales/Unidad%20II/01%20Recomendados/Desarrollo%20del%20nino%20y%20del%20adolescente%20-%20Judith%20L.%20Meece.pdf (Fecha de la última consulta: 6 de julio de 2014).

MOLINA, Remedios (2008). Los cuentos ayudan a crecer. Revista digital de innovación y experiencias educativas No 45 - 6o-A. Granada, España, versión electrónica: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf (Fecha de la última consulta: 13 de mayo de 2014).

MOUNOUD, Pierre (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.

MORENO, Mónica, et al (2010). Y, ahora, la gramática 4. Nivel elemental. Barcelona, España. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona, versión electrónica: http://www.publicacions.ub.edu/refs/indices/07305.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

OBREGÓN, María (2003). Tzotziles: pueblos indígenas del México contemporaneo. Mexico, DF. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, versión electrónica: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tzotziles.pdf (Fecha de la última consulta: 04 de mayo de 2014).

PARRAMÓN, José Ma. (1989). *Cómo dibujar historietas*. Barcelona, España. Instituto Parramón Ediciones.

PEPPINO, Ana M. (2012). *Narrativa Gráfica. Los entresijos de la historia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, versión electrónica: http://www.uam.mx/casadelibrosabiertos/libroselectronicos/NarrativaGrafica/NarrativaGrafica.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

PFLEGER, Sabine (2009). FRONTERA, MUJERES y HOMBRES OSCUROS. "La conceptualización narrativa del mundo: un estudio de caso de la construcción mediática del feminicidio en Ciudad Juárez". Tesis doctoral, UNAM.

PFLEGER, Sabine (2012). "…existe un universo inmenso de oportunidades…". La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa?", en: Fernández Hernández, Silvia/Sinningen, John H. (coord.) América para todos los americanos. Prácticas interculturales. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ CEPE, pp. 63-110.

PFLEGER, Sabine (2014). Identidad y segundas lenguas (en preparación).

PIAGET, Jean (1970). *Psicología y epistemología de la identidad*. Buenos Aires, Argentina. Biblioteca psicologías del siglo XX Paidos.

PIVÍN, José (2012). Diccionario/glosario del argot mexicano/ habla popular de la calle en México. *Revista de cultura, literatura, arte, actualidad, novedades y tantas cosas bellas de la vida*. Haifa, Israel. P.1, versión electrónica: http://pagina1-josepivin.blogspot.mx/2012/04/diccionarioglosario-del-argot-mexicano.html (Fecha de la última consulta 04 de mayo de 2014).

RAFAEL, Aurélia (2007). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona. UAB, versión electrónica: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf (Fecha de la última consulta: 1 de agosto de 2014).

RODRÍGUEZ, Miguel (2006, 06 de agosto). La poderosa sutileza de tú y usted. La peña lingüística, versión electrónica: http://lapenalinguistica.blogspot.mx/2006/08/las-poderosas-sutilezas-de-t-y-usted.html (Fecha de la última consulta 04 de mayo de 2014).

SANDOVAL, Constanza (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, No.2 (Enero- Junio de 2005), versión electrónica: http://revista.iered.org/v1n2/pdf/csandoval.pdf (Fecha de la última consulta: 13 de mayo de 2014).

SANG, Hyo (1997). Aportaciones al estudio sintáctico-semántico del adjetivo en español. España. ASELE, Centro Virtual Cervantes, versión electrónica en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0495.pdf (Fecha de última consulta: 1 de agosto de 2014).

SARTORELLO, Stefano (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3(2), 77-90, versión electrónica: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5_htm.html (Fecha de la última consulta: 27 de mayo de 2014).

SEGOVIA, Blas (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el

comic. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51(5), 1-11. Córdoba, España, version electronica: http://www.rieoei.org/expe/3567Segovia.pdf (Fecha de la última consulta: 18 de mayo de 2014).

SEP (2002). La Educación Intercultural Bilingüe: cuaderno de trabajo para los niños y las niñas de educación primaria indígena. Quinto y sexto grado. México, D.F. DGEI, SEP.

TAJFEL, Henri. (1982). *Social identity and intergroup relations*. UK. Cambridge University Press.

TALMY, Leonard (2000). Toward a cognitive semantics, vol. I y II, Massachusetts: MIT Press.

TOMASELLO, Michael (2003). Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Estados Unidos de América. Harvard University Press.

TRUJILLO, Fernando (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de una lengua. *Porta Linguarum* (23-39) Universidad de Granada, versión electrónica: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf (Fecha de la última consulta: 15 de junio de 2014).

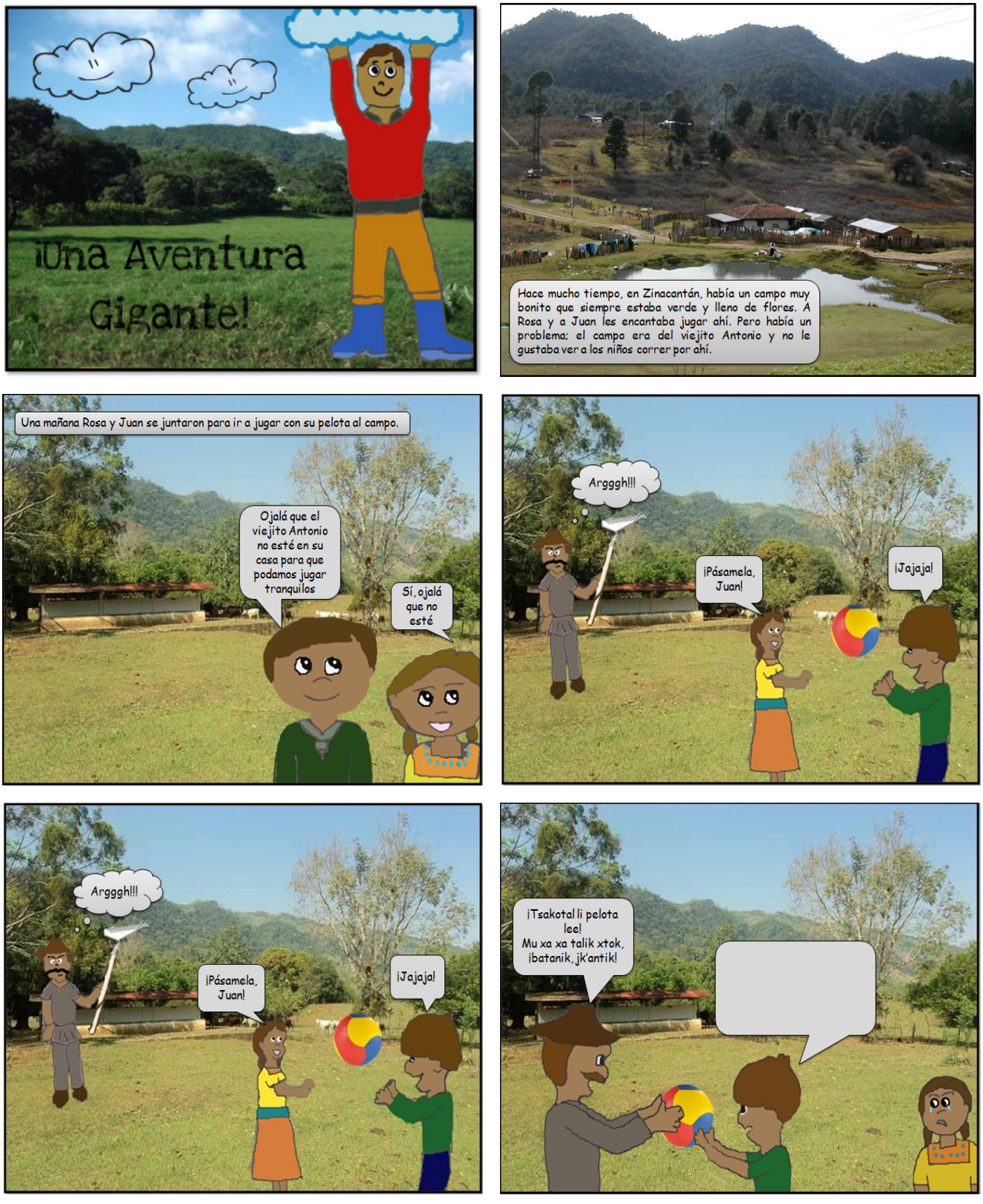
VARGAS, Jaime (2006). Desarrollo cognitivo de Jean Piaget. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. versión electrónica en: http://www.conductitlan.net/presentaciones/piaget.ppt (Fecha de la última consulta: 10 de septiembre de 2013).

VERKUYTEN, Maykel / POULIASI, Katerina (2006). Biculturalism and Group Identification: The Mediating Role of Identification in Cultural Frame Switching. Journal of Cross-Cultural Psychology 2006; 37; 312, versión electrónica en: http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/312 (Fecha de la última consulta: 06 de mayo de 2014).

ZÚÑIGA, Victor (1998). De cómo hablamos de los indígenas los mexicanos (no indígenas) en el México actual. *Región y sociedad*. Vol. IX-15. Colegio de Sonora, versión electrónica en: http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/15/15_4.pdf (Fecha de la última consulta: 25 de mayo de 2014).

VI. ANEXOS

Historieta completa



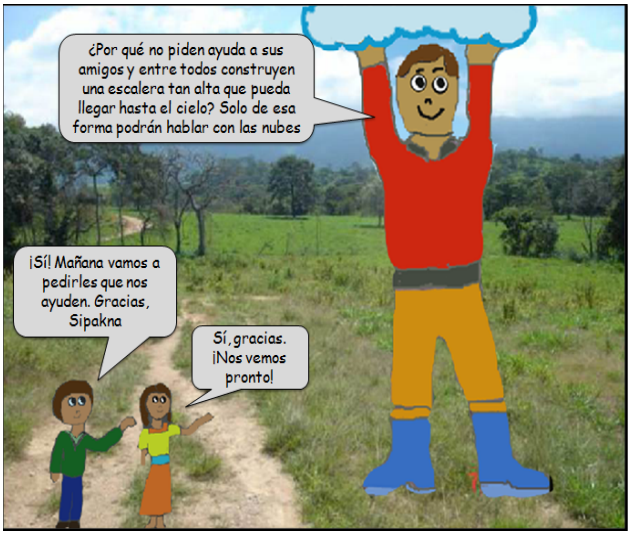
Los dos niños salieron corriendo del campo. Estaban muy asustados. Rosa lloraba y Juan estaba triste porque le habían quitado su pelota.
Ya no llores. Vas a ver que vamos a encontrar otro lugar para jugar.
¿Por qué nunca podemos ahí?

Los niños empezaron a caminar por otro camino para ver si podían encontrar otro campo en donde pudieran jugar. De repente escucharon una voz fuerte que dijo:
¿Quién está llorando? ¿quién se atrevió a hacer llorar a un niño?
Rosa y Juan, un poco asustados y sorprendidos, corrieron a esconderse detrás de unos arbustos

Soy Sipakna, el gigante que detiene el cielo
¿Qui… qui…quién está ahí?
a) ¡Qué bonitas botas azules!
b) ¡Qué bonitas azules botas!

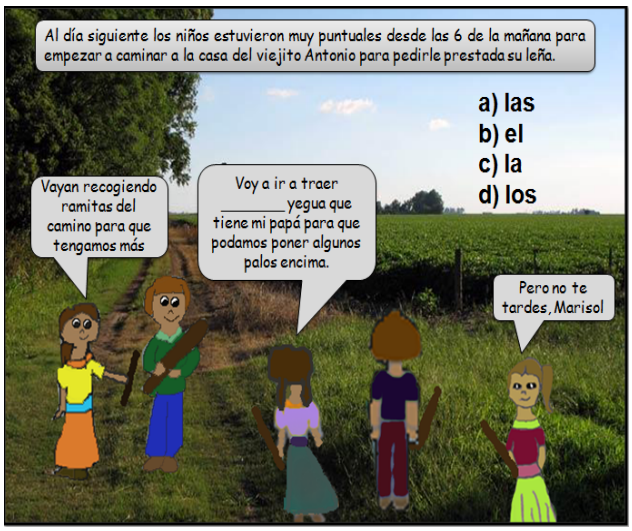
Rosa y Juan salieron de detrás del arbusto y se quedaron sorprendidos al ver el gran tamaño del gigante
Me gustaría poder ayudarlos pero yo estoy aquí para detener el cielo y no puedo bajar las manos.
Yo me llamo Rosa y él es Juan. Estábamos jugando en el campo con flores pero el viejito Antonio nos dijo que nos fuéramos y nos quitó la pelota
pe, vo'ot jna xu xa k'opoj xchiuk' sventa cha valbe ti ak'o chi yiktaotik xij tajin tey xtok

Sipakna se quedó pensando un momento y luego dijo:
¡Pero se me ocurre algo! Tal vez ustedes puedan hablar con las nubes y pedirles que me dejen bajar las manos por unas horas para ir a hablar con el viejito.
a) chida
b) chafa
c) neta
d) gacha
¡Qué idea tan _____!
Pero ¿cómo vamos a hablar con las nubes si están tan lejos? No nos van a escuchar


¿Por qué no piden ayuda a sus amigos y entre todos construyen una escalera tan alta que pueda llegar hasta el cielo? Solo de esa forma podrán hablar con las nubes
¡Sí! Mañana vamos a pedirles que nos ayuden. Gracias, Sipakna
Sí, gracias. ¡Nos vemos pronto!

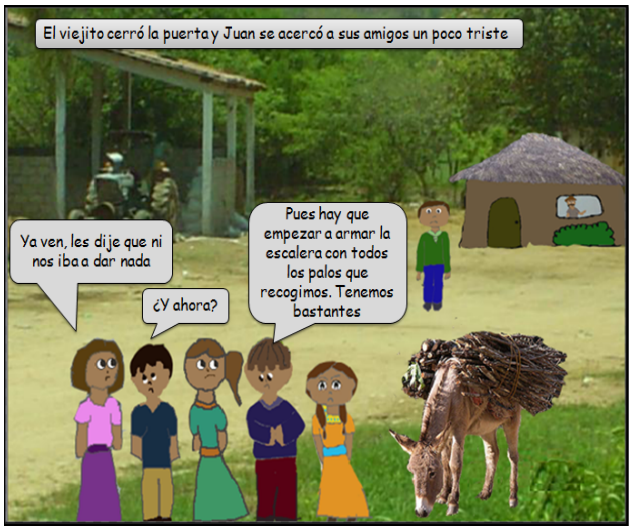
Al día siguiente, Rosa y Juan esperaron a la hora del recreo y se juntaron con todos sus amigos para pedirles ayuda con la construcción de la escalera...
a) José
b) Daniel
c) Mas
d) Gerardo
... entonces, vamos a juntar todos los palos que podamos para construir la escalera y poder hablar con las nubes
Entonces ¿nos ayudan?
¡Síí!
Yo voy a ver si puedo porque mi mamá se va a ir a San Cristóbal y yo tengo que cuidar a _____

a) Mientras los niños empiezan a armar la escalera , las niñas siguen buscando más palitos
b) Mientras Juan va corriendo al ciber a investigar cómo construir una escalera, las niñas aprovechan para terminar sus muñecas de trapo
a) Mientras los niños construyen la escalera, las niñas preparan pozol para tomar
b) Las niñas van pasando los palitos a los niños y ellos van amarrándolos para formar la escalera
Pero, ¿en dónde vamos a conseguir tantos palitos?
¿Por qué no le pedimos leña prestada al viejito? él va todos los días a cortar leña
Sí, es buena idea. Y podemos ir recogiendo palitos que encontremos en el camino
Y a mi se me ocurre que
Xkiljvatik ta valune'm ora, ta frente yosil stot Marisol

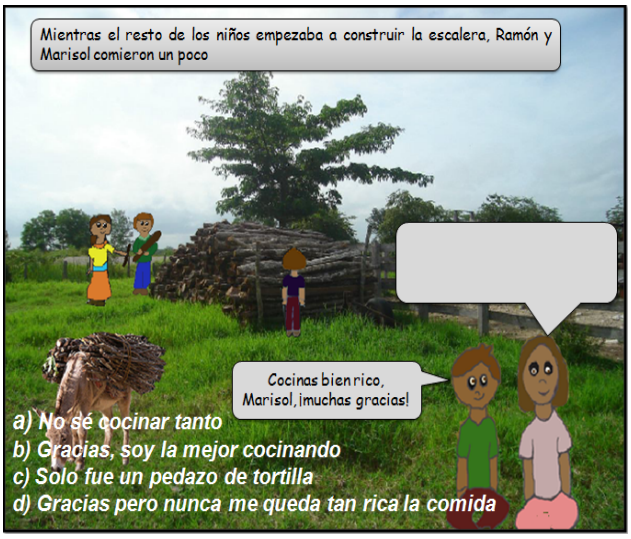

Al día siguiente los niños estuvieron muy puntuales desde las 6 de la mañana para empezar a caminar a la casa del viejito Antonio para pedirle prestada su leña.
a) las
b) el
c) la
d) los
Vayan recogiendo ramitas del camino para que tengamos más
Voy a ir a traer _____yegua que tiene mi papá para que podamos poner algunos palos encima.
Pero no te tardes, Marisol

Todos los niños empezaron a caminar y cuando estaban cerca de la casa del viejito, Juan se adelantó para tocar mientras los otros se escondieron detrás de unos árboles.
a) Don
b) Juntotil
c) Señor
d) Bankilal
Buenos días, _____ Antonio, soy Juan.
¿Vuch'u?
Ton ton

El viejito salió de su casa y entonces Juan le dijo:
¡lok'anik lie keremotik, mu k'usi chaj ch'amunbik. ¡Muj k'an xaj kiloxuk li' nopol jnae!

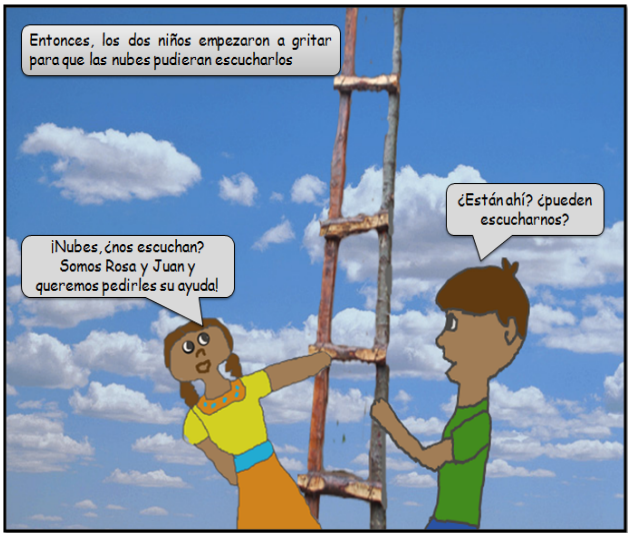

El viejito cerró la puerta y Juan se acercó a sus amigos un poco triste
Ya ven, les dije que ni nos iba a dar nada
¿Y ahora?
Pues hay que empezar a armar la escalera con todos los palos que recogimos. Tenemos bastantes

Rosa, Juan y sus amigos llegaron a un campo verde y plano y empezaron a construir la escalera. A penas eran las 7 de la mañana y los niños estaban hambrientos
a) cenar
b) merendar
c) desayunar
d) comer
Tengo mucha hambre. Vamos a _____ algo. ¿Quieres un poco, Ramón?
Yo también

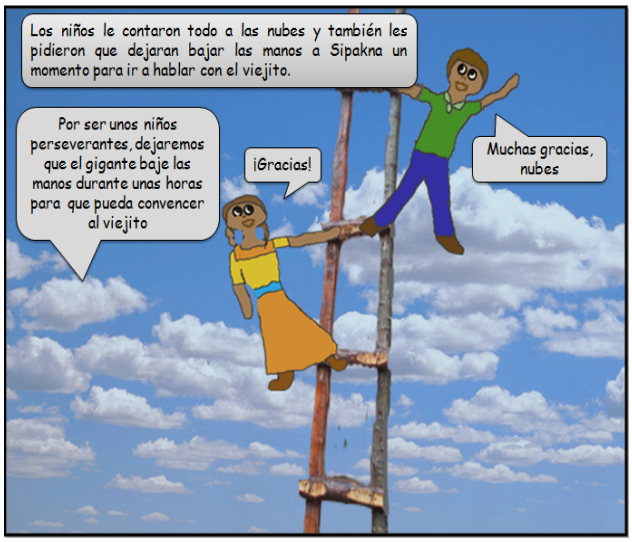

Mientras el resto de los niños empezaba a construir la escalera, Ramón y Marisol comieron un poco
Cocinas bien rico, Marisol, ¡muchas gracias!
a) No sé cocinar tanto
b) Gracias, soy la mejor cocinando
c) Solo fue un pedazo de tortilla
d) Gracias pero nunca me queda tan rica la comida

Los niños empezaron a construir la escalera con los palitos que habían recogido en el camino
Rosa y yo vamos a subir a hablar con las nubes, ustedes espérennos acá abajo
Ya está casi lista
Sí, ¡mucha suerte!

Tal vez si gritamos desde aquí, las nubes nos van a poder escuchar
Ya casi llegamos al final de la escalera y todavía no puedo tocar las nubes


Entonces, los dos niños empezaron a gritar para que las nubes pudieran escucharlos
¿Están ahí? ¿pueden escucharnos?
¡Nubes, ¿nos escuchan? Somos Rosa y Juan y queremos pedirles su ayuda!

Pasaron unos segundos y después se escuchó una voz muy suave
Sí, podemos escuchar a dos niños. ¿Qué necesitan?
¡Gracias por contestarnos! Necesitamos su ayuda


Los niños le contaron todo a las nubes y también les pidieron que dejaran bajar las manos a Sipakna un momento para ir a hablar con el viejito.
Por ser unos niños perseverantes, dejaremos que el gigante baje las manos durante unas horas para que pueda convencer al viejito
¡Gracias!
Muchas gracias, nubes

Acá estoy esperándolos. Las nubes me dejaron bajar las manos por unas horas
Cuando bajaron, Sipakna ya los estaba esperando y todos los niños que estaban muy felices
¡Síííí!
Ahora, vamos a la casa de _____. Hay que apurarnos porque ya es un poco tarde

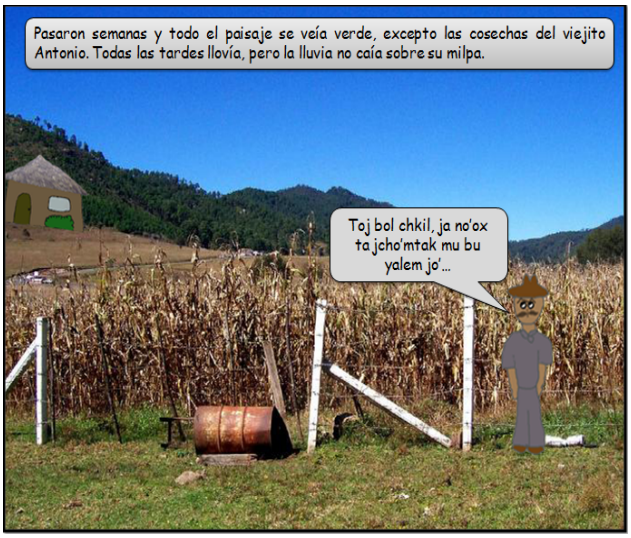
Cuando llegaron a la casa del viejito, éste estaba en el patio de atrás acomodando la leña
Nos vamos a esconder para que Sipakna pueda hablar con él
Sí, corran. Atrás de esos arbustos

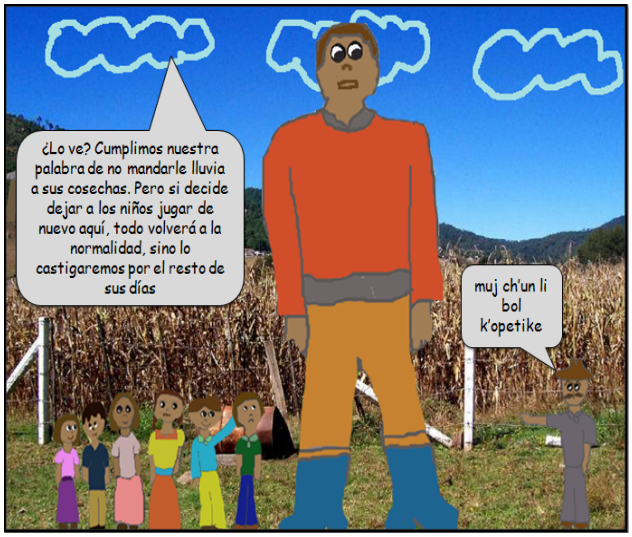
Buenas tardes, qué gusto verlo
vo'ot, ¿k'usi cha pas lie? cha vik li vinajele sk'oplal un

Sí, pero las nubes me dijeron que viniera a hablar con usted para que los niños puedan volver a jugar en el campo con flores
¡li ololetik le-e mu bu chi yiktaik ta lek no'ox! toj muk' li sots'lebe, ¿k'ucha'al, mu xa sa'ik bu yan xa tajinik? ¡Batanik!

De repente, el cielo se empezó a nublar y se escuchó una voz muy suave
Somos las nubes y venimos a decirle que deje jugar a los niños en este lugar o lo castigaremos sin lluvia para su milpa

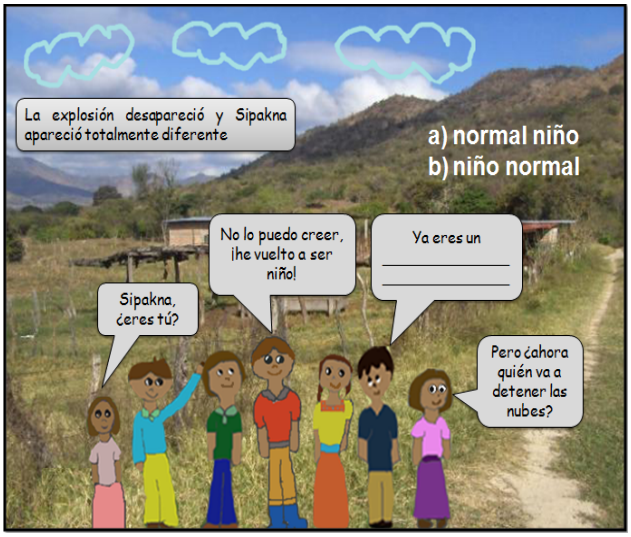
El viejito, un poco nervioso y sorprendido, dijo:
muj ch'un ta bol k'optake ¡batanik a tekelalik! iktaikun xchiuk jts'unomtak, xchiuk kosil, xchik jkuxlej. ¡batanik!


Pasaron semanas y todo el paisaje se veía verde, excepto las cosechas del viejito Antonio. Todas las tardes llovía, pero la lluvia no caía sobre su milpa.
Toj bol chkil, ja no'ox ta jcho'mtak mu bu yalem jo'...


¿Lo ve? Cumplimos nuestra palabra de no mandarle lluvia a sus cosechas. Pero si decide dejar a los niños jugar de nuevo aquí, todo volverá a la normalidad, sino lo castigaremos por el resto de sus días
muj ch'un li bol k'opetike

Y entonces, se produjo una explosión
¡Ahhh!
¡BOOM!
¡BOOM!
¿k'usi yakal chju'?

¿En dónde está Sipakna?
¡Miren!


La explosión desapareció y Sipakna apareció totalmente diferente
a) normal niño
b) niño normal
Sipakna, ¿eres tú?
No lo puedo creer, ¡he vuelto a ser niño!
Ya eres un _____
Pero ¿ahora quién va a detener las nubes?

Las nubes explicaron a los niños que habían castigado al viejito convirtiéndolo el montaña para que fuera él quien detuviera las nubes. En cambio al gigante, por ser buena persona, lo habían dejado ser niño para siempre.
¡Muchas gracias, ahora podré jugar con todos mis amigos en el campo con flores!
FIN