



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Actitudes de los estudiantes indígenas hacia las lenguas
originarias de Oaxaca, en el contexto formativo de la
ENBIO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

HUGO PACHECO SÁNCHEZ

Director de Tesis:

Dr. Enrique Francisco Antonio

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad Universitaria Cd. Mx. Mayo 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

Estas palabras plasmadas por escrito, son producto del pensamiento y sentimiento, mismas que expresan mis más sinceros y profundos reconocimientos y agradecimientos por el apoyo intelectual y académico brindado, a través de un colectivo de trabajo que con su tequio apoyaron en el desarrollo de esta investigación y generación de conocimiento, a partir de prácticas comunitarias como la reciprocidad y la compartencia.

Mis agradecimientos al Dr. Enrique Francisco Antonio, tutor de esta tesis; así como a los Dres. Antonio Carrillo Avelar, María Elena Jiménez Saldivar, Mario Alberto Castillo Hernández, Ana Laura Gallardo Gutiérrez por sus aportaciones, comentarios y sugerencias; a mis compañeros de equipo, Dagoberto, Mireya, Abelardo y “el Ñañi” Félix, con quienes compartimos nuestras penas y metas académicas.

A los jóvenes originarios de los pueblos de Oaxaca, estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca, sujetos principales de este proceso de investigación; a los directivos de la institución por su valioso apoyo y demás compañeros con quienes compartí mi experiencia.

Al CONACyT, por su valiosa ayuda en el financiamiento para el logro y culminación del programa y proyecto de investigación.

Finalmente, de manera muy especial a Gladys, por su comprensión y apoyo como complemento en este proceso, a mis retoños Wis y Naro, mis mayores motivaciones, quienes en su dimensión de entendimiento supieron comprender mis ausencias; `a todos gracias´ *Tix xkix rieta go´*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE	13
1.1 Políticas educativas interculturales en la formación de docentes.....	14
1.1.1 Antecedentes contextuales en la formación de docentes indígenas.....	17
1.1.2 Prácticas y discursos en torno a las lenguas y sus hablantes en el contexto de diversidad.....	19
1.1.3 La formación docente bilingüe en el marco de la comunalidad y la interculturalidad	22
1.1.4 El indígena docente bilingüe intercultural como promotor para el desarrollo de actitudes	25
1.1.5 Un acercamiento a las escuelas normales interculturales	26
1.2 La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)	31
1.2.1 Perfiles de egreso deseables: Trayecto curricular Lenguas y Culturas Originarias. 35	
1.3.1 El problema y el objeto de investigación.....	39
1.3.2 Objetivos, preguntas y supuestos.....	42
CAPÍTULO 2. LAS ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS E INTERCULTURALES	45
2.1 Las actitudes	46
2.2.1 Las creencias como productoras de las actitudes.....	48
2.2.2 Enfoques en la investigación de las actitudes	50
2.2.3 Componentes de la actitud.....	51
2.2 Las actitudes lingüísticas	53
2.2.1 El prejuicio, una manifestación actitudinal de discriminación lingüística	56
2.2.2 Las opiniones como manifestaciones verbales de las actitudes.....	57
2.2.3 La identidad lingüística: Una manifestación de la actitud interlingüística intercultural	58
2.2.4 Estatus y prestigio lingüístico	63
2.2.5 Contacto y conflicto lingüístico	64
2.2.6 Las actitudes en el aprendizaje lingüístico.....	66
2.2.7 Las actitudes en las relaciones interlingüísticas e interculturales.....	67
CAPÍTULO 3. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO.....	74
3.1 Perspectiva de investigación hacia las actitudes lingüísticas	75

3.2 Entrada a la ENBIO y el trabajo de investigación.....	78
3.2.1 Caracterización de los sujetos involucrados en la investigación	81
3.2.2 La recopilación de datos en el campo	86
3.2.3 Los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales	87
3.2.4 La encuesta léxica y de opinión	89
3.3 Organización de los datos: Codificación, categorización y unidades de análisis.....	92
3.3.1 Una propuesta de análisis de contenido cognitivo, afectivo y conativo en las expresiones	94
CAPÍTULO 4. ACTITUDES HACIA LAS LENGUAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA ENBIO.....	98
4.1 La ENBIO, un espacio de manifestación discursiva de las actitudes a través de relatos	99
4.1.1 Las actitudes iniciales hacia la diversidad lingüística.....	103
4.1.2 De la negación a la aceptación de la lengua originaria	106
4.1.3 De la compartencia de lenguas al aprendizaje lingüístico	109
4.1.4 La identidad como reflejo de las actitudes en la ENBIO.....	113
4.1.5 Opiniones valorativas hacia las lenguas originarias en la formación docente bilingüe intercultural.....	116
4.2 Las comunidades de prácticas pedagógicas, un espacio para la valoración sociolingüística	119
4.2.1 Actitudes comunicativas interlingüísticas interculturales en el contexto comunitario	123
4.2.2 La compartencia lingüística, una manifestación de actitudes positivas hacia las lenguas en la comunidad.....	128
4.3 Actitudes y compartencia lingüística en las escuelas de prácticas	131
4.3.1 Actitudes hacia las lenguas como medio de comunicación en el contexto escolar	132
4.3.2 Actitudes hacia las lenguas como medio de enseñanza en el aula.....	135
4.4 La encuesta léxica, como valoración del aprendizaje inicial de las lenguas	139
4.5 Manifestaciones actitudinales interlingüísticas desde la encuesta de opinión	142
CONCLUSIONES	151
FUENTES DE CONSULTA	159
ANEXOS.....	168

INTRODUCCIÓN

Desde algún lugar del *Abya Yala*¹, desde un pueblo llamado *Lô Lá*² 'Oaxaca', México; se dejan escuchar voces, palabras que proponen, que llaman, que invitan a desenredar los pensamientos, para *saber*, para *hacer*, para *ser*, para *estar*; como pueblo, como gente de los ancestros; desde ese lugar, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), un espacio de convergencia y reflejo de los pueblos originarios actuales, un espacio de proyección hacia dentro y hacia afuera de los mismos, donde los sujetos se invitan a repensar a resentir y reactuar de otra manera frente a las diversas lenguas y los que las hablan; con la posibilidad de reconstruir la cara, el corazón y pensamiento de los futuros indígenas docentes, quienes a su vez tendrán la tarea de reconstruir y transformar a sus propios pueblos.

El estudio al que se hace referencia en este documento, se desarrolló en la ENBIO³, una de las escuelas normales diferente en Oaxaca y en México; por un lado, por el enfoque de formación centrado en las lenguas y culturas originarias de la entidad, que abarca la vida misma de las comunidades y por otro; por la diversidad lingüística y cultural que coexiste en este contexto formativo.

A partir de esta realidad lingüística y cultural, se desarrolló una investigación de corte cualitativa que busca conocer y explicar el fenómeno de las actitudes interlingüísticas que se desarrollan y se asumen frente a la diversidad lingüística en los procesos formativos en esta institución; previamente o antes de abordar el estudio, se plantean algunos antecedentes referenciales con relación al objeto en otras latitudes.

Sobre el fenómeno de las actitudes lingüísticas se encuentran diversos estudios en distintas partes del mundo; un campo amplio que ha sido y sigue siendo el punto de partida de muchos investigadores; entre ellos Lambert & Tucker, (1972), Genesee, G. Lambert & Holobow, (1986), quienes desarrollaron investigaciones en escuelas públicas de Canadá, a través de

¹ Nombre que le dan los originarios en la lengua del pueblo Kuna ubicado en Colombia y Panamá, para referirse a los pueblos de América de los conquistadores.

² En la lengua zapoteca de la Sierra Sur, es el nombre de Oaxaca.

³ Durante el desarrollo del documento haré uso de las siglas ENBIO, para referirme a la institución formadora de docentes.

proyectos y programas centrados en el aprendizaje de una segunda lengua (francés) como parte del desarrollo bilingüe (inglés-francés), donde los niños muestran la capacidad de identificarse tanto de su grupo étnico, como de otros grupos, experiencia que permite el desarrollo de actitudes favorables.

En España, Huguet (2001), expone un estudio comparativo entre escolares de Cataluña y del Aragón catalanófono, destaca que mientras los escolares catalanes tendían a primar la lengua catalana, los escolares del Aragón catalanófono mostraban una tendencia a valorar más positivamente la lengua castellana; por su parte, Janés (2006), plantea la importancia del papel que juegan las actitudes lingüísticas para el aprendizaje de segundas o terceras lenguas, un estudio centrado en las actitudes ante las lenguas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña, en el que constata que las actitudes hacia el catalán y el castellano están relacionadas con el conocimiento atribuido por el profesorado de estas lenguas.

Waas, (2008) expone en su investigación las actitudes lingüísticas con respecto al catalán, el castellano y el bilingüismo en las Islas Baleares y describen cómo la sociedad trata la lengua; Campos (2014), se enfoca en el estudio de las actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de educación primaria, quien señala que las actitudes de los futuros docentes hacia el catalán son desfavorables debido al escaso peso de esta lengua en el panorama social y educativo aragonés, con una presencia muy limitada como asignatura en la educación primaria y secundaria en su territorio de uso y una completa ausencia en la formación magisterial y los resultados positivos hacia el aragonés a pesar de la minorización que sufre esta lengua en todos los niveles.

Por su parte Moreno F. (2017) plantea un acto reflexivo en torno a la evaluación del conocimiento que se tiene de la lengua española como lengua extranjera y su certificación, a partir de las opiniones y las actitudes de las personas no nativas de España.

En el contexto sudamericano, Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001) muestran un estudio sobre actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo donde los hablantes de estas ciudades no valoran positivamente al dialecto de la capital, Caracas. Los hablantes de ambas regiones prefieren el dialecto merideño mientras que, en lo afectivo, cada una de las regiones valora su propio dialecto por sobre el caraqueño; mientras tanto, Matos (2010) da a conocer el

estudio de las Actitudes lingüísticas hacia el francés como lengua extranjera, el caso de los estudiantes de las Escuelas de Idiomas Modernos en la Universidad de Los Andes, donde se ofrece estudiar las lenguas inglés, francés, italiano y alemán y la marcada preferencia en el aprendizaje del inglés y del rechazo de las otras lenguas.

Un estudio exploratorio desarrollado por Olate V. y Henríquez (2010), sobre las actitudes lingüísticas de profesores de educación básica frente a la vigencia del mapudungun en contacto con el español, en comunidades mapuches; Makuc (2011), en la región de los Magallanes muestra resultados que evidencian el predominio de una actitud positiva de los hablantes hacia los usos del español en la región, es ampliamente reconocido y aceptado el hecho de que los magallánicos tienen una particular forma de hablar así como un acento que los distingue del resto de los habitantes del país, estas variaciones del español estándar son valoradas positivamente y como un rasgo que fortalece la identidad de los habitantes.

Un estudio sobre actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas (quechua y aimara), por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano en Perú; asumen una actitud cognitiva y conductual positiva hacia las lenguas andinas, puesto que la lengua es el símbolo de identidad cultural de los pueblos originarios (Vizcarra, 2012); por su parte Falcón y Mamani (2017), desarrollan estudios sobre la identidad y las actitudes lingüísticas en contextos interculturales de comunidades bilingües de la selva central del Perú, del que se analizan las preferencias de las lenguas en términos afectivos, cognoscitivos y socioculturales; evidenciando los contextos comunicativos y la funcionalidad de la lengua castellana respecto a la lengua ashaninka, produciendo un desplazamiento de la lengua originaria.

Mientras tanto, Rojas (2012), presenta una investigación sobre actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile, al respecto revelan las creencias de hispanohablantes acerca de la corrección idiomática, así como de su relación y su importancia relativa en comparación con la comprensibilidad; García y Enrique (2012) en su investigación caracteriza las actitudes lingüísticas que tienen los hablantes del inglés criollo trinitario, inglés estándar y español, y establecen la relación existente entre dichas actitudes y la construcción de su identidad.

En Colombia, Montoya (2013), muestra una investigación realizada sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de dos colegios bogotanos bilingües español-inglés, mostró que las actitudes hacia el inglés y el español son positivas, y están relacionadas con factores de tipo social, individual, cultural y político; Por su parte, Salazar (2015), en su estudio analiza aspectos como el grado de identidad y de lealtad de los monterianos de Colombia para con su variedad, el dilema que surge entre los hablantes cuando se enfrentan a lo que creen que es lingüísticamente correcto y lo que sienten como culturalmente propio y la actitud adoptada ante comunidades lingüísticas que gozan de mayor prestigio; el estudio se centra en el componente emotivo de la actitud, por ser éste el que incluye la valoración y evaluación de las variantes dialectales de la comunidad de habla.

En México se destacan estudios desarrollados por Castillo (2006, 2007) sobre las actitudes que los *maseualmej* de Cuetzalan expresan hacia el *mexicano* y el español que hablan en distintas situaciones sociales y al mismo tiempo, centra la discusión en la situación actual del *mexicano* frente al español como parte de los procesos sociales de bilingüismo y su posible tendencia hacia el desplazamiento lingüístico; mientras tanto, Skrobot (2014) plantea una investigación realizada para conocer las actitudes lingüísticas que tienen los migrantes indígenas hacia las lenguas originarias y el español, además del análisis sobre el caso de dos escuelas primarias de la Ciudad de México.

En un estudio exploratorio Sima, Perales y Be (2013), en un sector de la población yucateca bilingüe de maya y español de la ciudad de Mérida, han encontrado que las actitudes hacia la lengua son por lo general positivas; ésta tiene prestigio actualmente; sin embargo, las actitudes que los hablantes bilingües perciben hacia los mismos hablantes son diferenciadas, algunas positivas y otras negativas.

En Oaxaca, Mena (1999), presenta un estudio de actitudes lingüísticas e ideologías educativas en el contexto de la educación indígena, del que los sujetos zapotecos de la Sierra Norte y Sur y Triqui, expresan discursivamente juicios y argumentaciones respecto al uso y funciones de las lenguas indígenas y el español; además, Luis (2000) presenta un estudio muy interesante respecto a las actitudes interdialectales de la lengua *Dizaa*⁴ en seis

⁴ La palabra *dizaa* de la variante dialectal de San Pablo Güilá, hace referencia a la lengua zapoteca.

comunidades de la región de los Valles Centrales de Oaxaca, del que se manifiestan actitudes positivas hacia la lengua *dizaa*; sin embargo, se reconoce la utilización de préstamos del castellano en la lengua originaria, estudio que permite explorar la situación del idioma en estos contextos.

Como se puede notar, existen estudios que se han centrado en las lenguas de “prestigio”, en diversos contextos, otros enfocados hacia las lenguas minorizadas entre ellas las lenguas originarias y sus variantes, el castellano y sus hablantes en diversas comunidades y pueblos originarios, sobre todo del contexto latinoamericano, del que se observa la importancia de las actitudes para el aprendizaje de segundas o terceras lenguas; para contrarrestar el desplazamiento lingüístico, la discriminación hacia las lenguas originarias, el fortalecimiento de la identidad y el establecimiento de una mejor relación intercultural; sin embargo, no se visualizan estudios específicos sobre actitudes lingüísticas o interlingüísticas enfocados al ámbito de las escuelas normales para la formación de docente indígenas bilingües interculturales, en contextos multilingües y de contacto interlingüístico multidialectal, como lo es el caso de la ENBIO.

A partir del acercamiento referencial sobre los antecedentes de estudio, este escrito se presenta a través de una estructura y un cuerpo que considera diversos aspectos importantes y que se encuentran establecidos en cuatro capítulos desarrollados.

El primer capítulo; contextualiza de manera general las tendencias que han seguido las escuelas normales en general y de manera específica las normales interculturales bilingües; partiendo de un acercamiento histórico contextual y de políticas tendientes hacia la formación de recursos humanos para atender la educación de los pueblos originarios de México, pasando del monolingüismo, al bilingüismo y finalmente con el plurilingüismo y la interculturalidad; de este último enfoque, se considera la formación de docentes bilingües interculturales en las escuelas normales, del que se desarrollan actitudes, además de conocimientos, habilidades y valores.

Ante la situación actual para la formación de indígenas docentes bilingües o plurilingües, se plantea la necesidad de repensar los procesos formativos destinados para la atención educativa de los pueblos originarios, bajo un contexto dinámico y renovado que debe

responder a las realidades lingüísticas actuales; que permita desarrollar perfiles de egreso que tomen en cuenta las actitudes positivas frente a las lenguas y las culturas en el marco de la diversidad lingüística que caracteriza a México y en particular Oaxaca; tomando en consideración ciertas particularidades del contexto; entre ellas, las lenguas, los hablantes, los contextos interlingüísticos interculturales y las prácticas de vida comunal de los pueblos.

Se señala además, el papel del indígena docente frente a la diversidad lingüística y cultural, como gestor y promotor de actitudes positivas hacia las lenguas y culturas de la entidad Oaxaqueña, para atender una educación que fortalezca, desarrolle y transforme a las comunidades desde una actitud flexible, abierta y crítica de las realidades actuales a 18 años de creación de la ENBIO, se plantean los perfiles deseables de formación, destacando el problema, los supuestos, el objeto, los propósitos y las preguntas de investigación.

En el capítulo segundo; se establece un acercamiento hacia el marco teórico que sustenta el objeto de investigación a partir de la revisión acerca de las actitudes lingüísticas, los factores que los provocan, los enfoques que han sido utilizados para su estudio que inicia desde la psicología social hacia otras disciplinas como la sociolingüística y la pedagogía crítica latinoamericana desarrollada a través de una pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire.

En este capítulo se considera además, la estructura componencial y las características respecto a las actitudes, sobre todo lingüísticas; además, de las manifestaciones de los sujetos respecto a ciertos objetos y situaciones, entre ellos los prejuicios, la discriminación, las opiniones valorativas, la identidad lingüística, el estatus, el prestigio lingüístico, así como del contacto que se establece entre lenguas y hablantes; fenómenos que llevan a las lenguas ya sea hacia un desplazamiento y muerte o hacia el mantenimiento y desarrollo de las mismas.

Por otra parte, se señala cómo las actitudes positivas pueden influir en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas; finalmente, se aborda sobre la importancia de las actitudes lingüísticas para las relaciones interlingüísticas interculturales, mismas que se establecen entre hablantes de diversas lenguas con referentes culturales también distintos, considerando para su explicación el paradigma de comunalidad y la interculturalidad, el primero como la

vida misma de los pueblos y el segundo como concepto desde el discurso público institucional o como práctica social cotidiana.

En el tercer capítulo; se establece un acercamiento hacia la metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas, objeto que es desarrollado desde un enfoque cualitativo, desde una perspectiva de la sociolingüística, que parte de una orientación mentalista; utilizando ciertas técnicas e instrumentos para la recolección de datos empíricos; entre ellos, los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales y la encuesta; se expone además, la entrada al contexto de investigación y el trabajo mismo desarrollado en el campo.

En este apartado, no podrían faltar los sujetos involucrados en los procesos de investigación, refiriéndose a los estudiantes de 3º, 5º y 7º semestres de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (LEPIB) y de algunos egresados; así como la etapa de recolección de datos, su organización, la codificación, el establecimiento de categorías y las unidades de análisis; así que, a partir de toda la información sistematizada se realizó un análisis de contenido conativo, afectivo y conativo de las expresiones discursivas de los jóvenes indígenas, estableciéndose una relación entre el objeto de estudio, el problema, las preguntas, los objetivos, las categorías y las unidades de contenido para el análisis.

En el cuarto y último capítulo; se exponen los hallazgos encontrados como producto de un trabajo sistemático de investigación acerca de las actitudes interlingüísticas de los estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias en la ENBIO, un espacio de manifestación de la diversidad lingüística de Oaxaca; en el análisis se destacan dentro de los relatos autobiográficos, tres ámbitos del que los estudiantes hacen referencia; el primero, la ENBIO; el segundo, las comunidades originarias y el tercero, las escuelas de prácticas pedagógicas; desde cada uno de estos ámbitos se analizan los componentes cognitivo, afectivo y conativo de las actitudes.

Como parte de los resultados se destaca la manifestación actitudinal respecto a la diversidad lingüística en el contexto de la ENBIO y sus implicaciones en el cambio y desarrollo de actitudes, la compartencia y el aprendizaje lingüístico que se establece, así como el reflejo de la identidad como producto de las actitudes; en el contexto de la comunidad, se manifiestan actitudes hacia la situación de las lenguas y los hablantes, para la comunicación,

la compartencia y el aprendizaje; de la misma manera se plantean resultados en el ámbito del contexto escolar y áulico, del que se obtienen resultados actitudinales acerca de las lenguas y hablantes en contacto, ya sea para la comunicación o como medio de enseñanza.

Se destacan los resultados obtenidos a partir del análisis de la encuesta léxica y de opinión respecto al aprendizaje léxico no formal de las lenguas que han adquirido los estudiantes durante la etapa que llevan de su formación; además, de las respuestas a las preguntas abiertas en las que dan a conocer sus actitudes respecto a sus lenguas, variantes y otras lenguas distintas; sobre sus opiniones, preferencias y motivaciones; así como las actitudes que enfrentarían en contextos lingüísticos distintos al suyo, en caso de ser ubicados fuera de sus contextos lingüísticos y culturales al egresar de la ENBIO; finalmente, se concluye con los resultados concretos y una sugerencia en prospectiva para el tratamiento de las lenguas y los hablantes con el propósito de fortalecer las actitudes y aprovechar la riqueza lingüística presente para el desarrollo y aprendizaje de lenguas originarias.

CAPÍTULO 1. LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE



Imagen 1. La ENBIO: Un contexto de diversidad y de contacto interlingüístico entre las lenguas de Oaxaca.

La formación docente ha estado orientada bajo ciertos modelos y tendencias que buscan cubrir las necesidades de profesionalización; desde la formación inicial en las escuelas normales, la capacitación, la actualización y la superación permanente de los docentes en servicio en los distintos niveles educativos en distintas instituciones, con el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes propias del quehacer docente, que han guiado su profesión para atender los intereses y las necesidades educativas de las sociedades en diversas etapas históricas.

Una sociedad que cambia, económica, cultural, lingüística, ideológica y políticamente; educativamente debe estar cambiando, como debe cambiar también la formación docente para responder a las nuevas realidades sociales, lingüísticas y culturales; por ello, el diseño y la necesidad de aplicar políticas de formación y educativas congruentes a estas realidades.

1.1 Políticas educativas interculturales en la formación de docentes

En América Latina se han dado pasos importantes con relación a políticas enfocadas a la diversidad lingüística y cultural, políticas que son “un conjunto de prioridades en una dirección determinada, que se elige a la luz de ciertas condiciones, para sustentar decisiones presentes y futuras”, (Schifman 2005, citado en Muñoz, 2007).

Dentro de las orientaciones que han guiado la educación en México y América Latina, se encuentran las políticas educativas destinadas para los pueblos originarios; así, en la mayoría de estos países, las políticas educativas dirigidas a este sector, se centran en el diseño vertical; significa, del estado hacia los pueblos, tratando de atender las diferencias para la igualdad, sin considerar la participación plena de los propios pueblos.

Atender a los pueblos originarios “implica la necesidad de poner en práctica no solo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento” (Calbó, 1997:19); por lo tanto, requiere considerar lo que piensan, creen y necesitan al interior de las comunidades, así como lo que piensan creen y ofrecen los gobiernos en turno; desde esta posición debe darse la legitimación de las políticas planteadas, un diálogo y negociación que incluya una visión interna y externa como complemento de las mismas, lo que significa un cambio de actitud institucional.

Incorporar a los pueblos originarios minorizados y minoritarios del mundo, al mundo moderno, al mundo de la globalización y a los procesos de intercambio cultural en una nueva cultura igualmente global; exige que no solo se le respete su autonomía y sus derechos, sino se les reconozca con recursos para acceder a los nuevos desafíos actuales.

En esta era, donde los pueblos originarios deben participar en la definición de estas políticas que se proponen tomar en cuenta el paradigma de la interculturalidad. “Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente” (Walsh, 2010:78), sobre todo deben replantearse las políticas educativas interculturales y de formación docente, y discutir una nueva visión de la interculturalidad en contextos como el latinoamericano que manifiesta características socioculturales distintas a las Europeas o de otros contextos.

El discurso público sobre políticas educativas interculturales no dejan de ser solo proposiciones bajo el enfoque pluralista, que no considera la realidad de la sociedad que posee una estructura multicultural, que muestra una lógica de subordinación, de dominación, de discriminación y de exclusión (Muñoz, 2002) de las minorías étnicas, ya que las acciones políticas tendientes hacia una educación intercultural y de formación son muestra y resultado solo de las instituciones (el Estado) y no se consideran a las comunidades.

Se propone que las propias comunidades indígenas son la piedra angular para la construcción de un proyecto intercultural, asignándoles a éstas un papel gestor y emancipador, sumándose a un proyecto regional culturalmente hablando y que debe ser concretizado desde el Estado y desde las comunidades (Muñoz, 2002); intención que conlleva el desarrollo de acciones bipartitas consensuadas intra e inter-comunitarias e institucionales.

Desde estas dos posiciones antagónicas (Pueblo-Estado), significa establecer una apertura para alcanzar puntos de acuerdos que conlleven a la construcción de políticas que consideren en primera instancia la realidad de la sociedad multicultural y multilingüística, del cual se derivarían las propuestas curriculares, los modelos de formación docente, con un planteamiento de desarrollo de saberes y conocimientos, habilidades y actitudes interlingüísticos e interculturales, mismos que tendrían su impacto en las prácticas escolares en el medio indígena y por ende un cambio en la sociedad, atendiendo las particularidades lingüísticas y culturales preexistentes.

Tomando como ejemplo algunos casos de Europa por los procesos migratorios, se “han elaborado políticas para abordar el tema del racismo y desarrollar una educación intercultural [...] tales políticas necesitan ser legitimadas tanto dentro de la comunidad escolar como en las comunidades en las que están situadas las escuelas” (Gundara, 1997:212); este planteamiento apoya la inclusión de la comunidad escolar donde convergen agentes diversos (maestros, alumnos, padres de familia, trabajadores, etc.), bajo el mismo enfoque educativo para que puedan determinar sus propias políticas internas y de esta manera atender el fenómeno estructural de la sociedad que se mueve hoy en día sobre marcadas asimetrías.

Las políticas educativas institucionales en México, han enfrentado diversas problemáticas relacionadas con la capacitación, formación, profesionalización y actualización de docentes

indígenas que no han permitido desarrollar los planteamiento establecidos dentro de los paradigmas de la educación bilingüe, bilingüe bicultural e intercultural, que han dado solo respuesta de manera parcial a los procesos de formación, dejando de lado el desarrollo de ciertos saberes y aprendizajes para el logro de los propósitos que se señalan, mismos que no siempre concuerdan en tiempo y forma entre las propuestas políticas institucionales y las prácticas educativas que se realizan.

Dentro de las políticas en la formación inicial en las escuelas normales interculturales, se propone el desarrollo de ciertos aprendizajes, habilidades, valores y actitudes, como parte de los perfiles de egreso en las escuelas normales interculturales bilingües, se plantea considerar aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos, didácticos, lingüísticos y culturales, lo que implica una nueva forma de ver, pensar, sentir y hacer la educación; aunado a ello, el enfoque actual requiere que los procesos de formación docente permitan el desarrollo de aptitudes y actitudes positivas críticas, como parte de las políticas educativas dirigidas a los contextos de diversidad lingüística y cultural escolar y comunitaria.

El hecho de considerar solo el español en los procesos comunicativos y de enseñanza, además de no tomar en cuenta la lengua y la cultura de los alumnos, tiene que ver con ciertas políticas asimilacionistas e integracionistas, que han producido un patrón cultural e ideológico de transmisión social que ha desarrollado y construido la propia escuela a través de la asunción de actitudes negativas de los agentes educativos frente a las lenguas y culturas originarias.

Otros de los factores que influyen en las actitudes negativas frente a las lenguas originarias es la desinformación y el desconocimiento sobre estudios e investigaciones científicas en distintas áreas del conocimiento por parte del docente indígena; sobre todo de estudios en el campo de la pedagogía, la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística que ayudan a entender los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguas; además de la carga de creencias, prejuicios y estereotipos de distinta índole con la que se cuenta y de la escasa reflexión en torno al lenguaje y la comunicación en la educación bilingüe intercultural; por tanto, para el cambio de actitudes negativas se requiere tomar en cuenta factores de tipo social, institucional o de políticas lingüísticas y comunitarias de reconocimiento sobre las importancias de las lenguas originarias en el ámbito educativo y de formación docente.

1.1.1 Antecedentes contextuales en la formación de docentes indígenas

Lo que se expone en este apartado es solo un acercamiento general que permite tener un antecedente contextual de los procesos de formación de docentes indígenas que se han desarrollado, hasta los proyectos actuales de formación inicial a partir de la creación de las escuelas normales bajo el enfoque intercultural bilingüe, entre ellas la ENBIO.

Históricamente como se ha señalado en el apartado anterior, la formación de docentes y la educación dirigida a las zonas rurales, sobre todo a los pueblos originarios, ha tenido como meta principal para el caso mexicano, la integración y la asimilación de los grupos indígenas a la sociedad mayoritaria, procesos en los que ha tenido participación directa la escuela como instrumento para alcanzar tal fin, con la pretensión de romper las barreras lingüísticas entre la sociedad mestiza e india y no para el establecimiento de una comunicación que mejore las relaciones; pese a las experiencias desfavorables que tuvo la escuela rural mexicana, al respecto con sus maestros mestizo-hablantes del castellano de las casas del pueblo y casas del estudiante que intentaron formar jóvenes indígenas y devolverlos al centro de sus comunidades o de las misiones culturales; al respecto, se han planteado nuevas estrategias lingüísticas.

En materia de formación de docentes indígenas desarrollada desde la creación (1948) de instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI) que puso en marcha proyectos de formación y capacitación de promotores culturales bilingües, o del Instituto Federal de Capacitación del magisterio (IFCM) que retomó la capacitación de los promotores del INI para atender a la población indígena, así como la creación (1978) de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que institucionalizó la educación para este sector bajo el enfoque bilingüe bicultural, siguieron las orientaciones asimilacionistas e integracionistas para los pueblos indígenas a la sociedad nacional (Rebolledo, 1994).

En otros momentos, instituciones como el Instituto de Integración Social de Estado de Oaxaca (IISEO) a través de la implementación de la licenciatura en ciencias sociales buscó también integrar a la población indígena; mientras tanto, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), trató de incidir en la formación del docente indígena planteada por la DGEI. Finalmente las acciones

emprendidas por las instituciones antes indicadas no tuvieron el impacto esperado; así que la Universidad Pedagógica nacional (UPN) retomó la necesidad de formación y profesionalización de docentes indígenas para atender el aspecto educativo destinado para este sector (Rebolledo,1994) de la sociedad.

Como podemos darnos cuenta, las políticas desarrolladas han apuntado como fin último hacia la homogenización de la lengua y la cultura, esta orientación nos indica que los primeros promotores y profesores fueron capacitados e instruidos únicamente para tal propósito, bajo las mismas políticas de integración del indígena mediado por el propio indígena, por considerar que las lenguas y las culturas de éstos eran un obstáculo para el desarrollo de la sociedad, idea que actualmente sigue permeando en la mente de muchos indígenas que exponen en sus discursos y manifiestan en sus actitudes.

En los últimos años ha cobrado vigencia en el sector educativo, la formación inicial de docentes indígenas, con la creación de las Escuelas Normales con el Enfoque Intercultural Bilingüe en zonas estratégicas del país; en Oaxaca, la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca; sin embargo, estas políticas educativas institucionales requieren de un análisis para ubicar si han mostrado el alcance que plantean:

“La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas, por tanto se busca desde el inicio de la formación, la generación del conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica que contribuya a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad en y desde las escuelas y a mejorar las relaciones entre los sujetos desde planos de igualdad”. (CGEIB, 2016).

De este planteamiento y propuesta educativa, surge una pregunta, ¿hasta dónde el indígena podría efectivamente representar el cambio para su sociedad a partir del conocimiento, reconocimiento valoración y aprecio de su composición social?; sin pretender dar una respuesta, afirmativa; se puede señalar que detrás de ese indígena existe una carga ideológica conformada históricamente que minimiza y desvalora su propia lengua y cultura, producto

de esas representaciones formuladas a partir del sometimiento colonial y postcolonial, de la discriminación, del aislamiento, de la invisibilidad de la otredad del que ha sido objeto.

Considerando lo anterior, Herrera (2002) plantea que el indígena en su formación inicial, debe “asumir su proceso de formación como sujeto social indígena, con pensamientos mediados por diferentes niveles de conciencia y procesos de identidad” (Herrera, 2002), lo anterior implica, que antes de ser docente debe asumirse como indígena, retomando aspectos que engloban conocimientos, habilidades y actitudes, como parte del crecimiento identitario y desarrollo profesional.

Dentro de la profesionalización de docentes indígenas actualmente, posiblemente existen lagunas de formación; sin embargo, una dificultad es la que tiene que ver con el desarrollo de actitudes lingüísticas para enfrentar las problemáticas de la educación bilingüe intercultural, ante la descontextualización y desubicación lingüística y cultural de los docentes bilingües interculturales egresados de la ENBIO⁵; situación que debe tomarse en cuenta en los procesos formativos.

Los antecedentes de capacitación y formación de docentes indígenas, dan una idea de la situación de la educación dirigida a esta población, avances que han permitido abrir espacios para la formación, actualización y profesionalización y estancamientos que seguramente intentan resolver las problemáticas educativas en este sector.

1.1.2 Prácticas y discursos en torno a las lenguas y sus hablantes en el contexto de diversidad

El uso de dos o más lengua implican una situación de bilingüismo o multilingüismo, que puede ser individual y social; sin embargo, han existido dos posiciones antagónicas para su uso; por un lado, grupos que han estado en contra del bilingüismo y que por lo tanto, la institucionalización de la Educación Bilingüe (EB) por los gobiernos constituye un problema, sobre todo en las escuelas porque se considera un estancamiento al desarrollo de la nación en términos sociales; y por otro, los que han estado a favor, bajo la convicción de que las

⁵ La mayoría de los egresados de la ENBIO son ubicados en comunidades distintas a las de su origen lingüístico y cultural.

relaciones opresivas de poder eran un factor importante en el bajo rendimiento escolar (Cummins, 2002), en términos cognitivos y educativos.

La opresión ejercida se relaciona con la prohibición por parte del docente y otros agentes sobre el uso de la lengua originaria dentro del aula, los castigos y las multas por hablar en la lengua subordinada, la discriminación hacia los hablantes en todos los aspectos, los prejuicios sobre el uso de las lenguas, son solo algunas expresiones de actitudes negativas que han dado lugar para que los sujetos tengan un sentimiento de vergüenza, conflictos de identidad con respecto a sus orígenes.

A partir de los resultados de estudios han demostrado los efectos positivos del bilingüismo aditivo en el desarrollo lingüístico, cognitivo y educativo; lo anterior ha convencido a muchos en los últimos años, cobrando importancia la aceptación de modelos de bilingüismo de preservación o enriquecimiento que hacen uso de la lengua materna y de una segunda lengua, lo anterior implica el desarrollo de ciertos perfiles de egreso y la asunción de actitudes positivas dentro del proceso de formación docente bilingüe intercultural.

La propuesta de considerar la diversidad como derecho y que toma en cuenta a las lenguas minorizadas en igualdad de circunstancias a ser usadas en los mismos contextos y situaciones que tienen las lenguas mayoritarias o de estatus y prestigio social alto, se encuentra en los debates actuales en todo el mundo, como una forma de aminorar las desigualdades, la discriminación y el racismo que excluye las lenguas y culturas minoritarias representadas en los grupos étnicos; considerando para tal efecto, el reconocimiento de la diversidad como primer paso hacia una convivencia e interrelaciones interlingüísticas comunicativas distintas; bajo la misma idea se considera que:

...aunque las orientaciones de la lengua como problema y de la lengua como derecho son válidas e importantes, ninguna de ellas es suficiente como base de la planificación del lenguaje en sociedades lingüísticamente diversas porque a menudo, la hostilidad y la tendencia a la división son inherentes a estas orientaciones. Dice el autor que debe hacerse mayor hincapié en la orientación de la lengua como recurso, en la que la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la

sociedad. Una consecuencia de ello es que debe estimularse a los grupos mayoritarios a que aprendan los idiomas minoritarios y debe facilitarse a todos los estudiantes las oportunidades de trilingüismo en unas escuelas que promuevan una lengua minoritaria además de la dominante. (Ruiz 1984, citado en Cummins, 2002)

Una buena intención que se idealiza y se ubica en el deber ser, debido a diversos factores que ello implica, sobre todo de tipo actitudinal.

La presentación de ciertos modelos, enfoques o paradigmas educativos, representados a lo largo de historicidad en la educación dirigida a los pueblos originarios y de la formación del docente indígena, no significa haberlos desarrollado ni mucho menos superado, ya que las prácticas escolares aún mantienen cierta orientación castellanizante y asimilacionista.

Actualmente se siguen manteniendo concepciones que indican las prácticas y discursos, respecto a los conceptos de lo multicultural, pluricultural e intercultural como sinónimos, o la existencia de posturas que consideran a las lenguas como riqueza o como problema y la visión extrema que piensa desde una posición monocultural; lo anterior tiene que ver con los procesos de formación y del desarrollo de actitudes para hacer frente a las realidades actuales.

Realidades que muestran una diversidad desde dos dimensiones; la diversidad lingüística cuantitativa o estática desde los referentes demográficos, son los datos que mayormente han sido utilizados para el diseño de políticas interculturales, aunque esta información ha variado en cuanto al número de familias lingüísticas, de lenguas y variantes, según estudios que se han hecho conforme a ciertos criterios establecidos, información que la sociedad legitima; desde esta perspectiva, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI, 2008), considera en nuestro país la existencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas; tomando como referencia el Estado de Oaxaca como la entidad con mayor diversidad lingüística y cultural⁶.

⁶ En Oaxaca, Se considera para el caso de la familia oto-mangue, 18 agrupaciones lingüísticas, entre ellas: el amuzgo con 4 variantes, el cuicateco con 3, el chatino con 6, el chichimeco jonaz con 1, el chinanteco con 11, el chocholteco con 3, el iccateco con 1, el matlazinca con 1, el mazahua con 2, el mazateco con 16, el mixteco

Diez de las dieciocho agrupaciones lingüísticas de la familia oto-mangue tienen presencia en el Estado de Oaxaca, sumando un total de 191 (el 71%) variantes lingüísticas; de las agrupaciones zapoteca y mixteca son las que tienen un mayor número de variantes, la chocholteca e ixcateca cuentan con menos variantes y éstas se encuentran actualmente en peligro de extinción; por su parte la familia Mixe-zoque cuenta con 7 agrupaciones lingüísticas, de las cuales el mixe con 6 variantes y el zoque con 8 variantes existen en Oaxaca; de la familia Chontal de Oaxaca, considera 1 agrupación con tres variantes, de la familia huave solamente considera 1 agrupación con 2 variantes y la familia yuto-nahua, considera 11 agrupaciones, así el náhuatl con 30 variantes también tiene presencia en Oaxaca y otros estados.

La diversidad lingüística y cultural en su dimensión cualitativa o dinámica, es una condición que enriquece a las sociedades y es necesaria para el diseño de políticas y no entender el fenómeno como obstáculo en el ámbito educativo. López (1997) considera que “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (López, 1997: 49), la incapacidad responde a los modelos de formación inicial en las escuelas normales, sobre todo del desarrollo de aptitudes y actitudes básicas de los docentes indígenas, para atender el fenómeno estático o dinámico de la diversidad lingüística y cultural en el contexto comunitario y escolar, desde la vida propia de las comunidades y bajo el discurso de la interculturalidad.

1.1.3 La formación docente bilingüe en el marco de la comunalidad y la interculturalidad

Desde una perspectiva antropológica la vida de los pueblos mesoamericanos ha sido trastocada y vulnerada en sus forma de vivir, de organizarse, de pensar, de hablar, a partir de la imposición de otras lógicas; sin embargo, existe aún formas colectivas de vivir de los pueblos originarios actuales.

con 81, el otomí con 9, el pame con 2, el popoloca con 4, el Tlahuica con 1, el tlapaneco con 9, el triqui con 4, el zapoteco con 62 variantes.

Atender la diversidad lingüística y cultural en los procesos de formación inicial de docentes bilingües interculturales, es preciso reconocer el problema estructural de las sociedades minorizadas, buscando el diálogo, la negociación, dirimiendo las asimetrías y atendiendo la educación dirigida a los pueblos originarios a través del desarrollo de actitudes lingüísticas e interculturales positivas, bajo un enfoque comunal proyectado hacia otros ámbitos y contextos.

Lo comunal y la comunalidad entendida como una forma de vida de los pueblos originarios “...constituida por tres elementos: una estructura, una forma de organización social y una mentalidad” (Maldonado, 2016), ésta última, ha definido las actitudes hacia sus lenguas y variantes, como los elementos centrales en la vida de los pueblo originarios a partir de la cual se identifican; sin embargo, Díaz (2004) plantea que lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad, no serán posibles de explicar el pensamiento de los pueblos originarios si faltara alguno de ellos; complementando lo anterior, es necesario entender los elementos centrales de la comunalidad, entre ellos:

“La Tierra como madre y como territorio, El consenso en asamblea para la toma de decisiones, El servicio gratuito como ejercicio de autoridad, El trabajo colectivo como un acto de recreación, Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal” (Díaz, 2004:368)

En comunidades con vitalidad lingüística entre todos estos elementos, la lengua es el elemento de cohesión o desunión en la vida de los pueblos; así que si se considera lo anterior, se puede pasar a considerar otras lógicas de pensamiento como la interculturalidad, ya sea como complemento o integralidad o puente de comunicación y diálogo; en comunidades, donde la variante de una lengua ya no se habla pero aún se identifican como pueblo originario, los elementos de la comunidad mantienen un arraigo identitario; por lo tanto:

La perspectiva de transitar de una educación intercultural a una educación comunal, responde a un proceso histórico desde las culturas mesoamericanas, más que una cuestión dictada por el propio Estado, desde que la interculturalidad se ha tomado como política de reconocimiento de la diversidad cultural, sin reconocer las relaciones asimétricas coexistentes en la sociedad mexicana. (Francisco, 2012:124)

El reconocimiento del territorio comunal, el trabajo comunal, el poder comunal, el disfrute comunal, como principios generadores de la vida comunal (Rendón, 2003), complementando con los ritos y ceremonias (Díaz, 2004); son fundamentales para el desarrollo de los pueblos y comunidades originarias, a partir de una propuesta educativa comunitaria, que oriente al mismo tiempo una propuesta de formación de indígenas docentes bajo esta perspectiva, en complementariedad con la orientación del enfoque intercultural crítico.

Bajo el paradigma de la interculturalidad, se han realizado reformas legales e institucionales, para atender esta realidad, bajo una actitud institucional positiva pero pasiva; así que demandar la diversidad lingüística y cultural en el plano educativo significa incluir las lenguas y las culturas minorizadas en todos los ámbitos de la vida de los pueblos originarios, es formar indígenas docentes y no docentes indígenas.

Con el reconocimiento y la aceptación lingüística en contextos interlingüísticos, se muestran actitudes valorativas positivas hacia las lenguas y se establece un aprendizaje, al respeto Vygotsky (1979) señala que todo el aprendizaje en la escuela, siempre tiene una historia previa; en este sentido el aprendizaje es comunitario desde una perspectiva comunal, aprendiendo uno de otros otras lenguas a partir de la compartencia, es decir lo opuesto de la competencia, o sea “el reproducir y compartir el conocimiento originado en las comunidades entre “iguales” (Martínez, 2010), permitiendo cambios de conciencia que transformen sus comunidades.

Pasar de un aprendizaje basado en competencias como resultado de los cambios globales enmarcados por la sociedad de la información y del conocimiento (Sacristán, 2008) a un aprendizaje situado que ocurre mediante la participación intensa en prácticas socioculturales reales (Díaz B, 2003) y de compartencia, como el reproducir y compartir el conocimiento originado en los pueblos para los pueblos, sentando las bases de una educación y una pedagogía de la comunalidad o comunitaria (Martínez, 2010) sin embargo; pierde vigencia y originalidad si se deja de lado los procesos de formación de docentes indígenas bajo esta perspectiva.

Estos cambios de conciencia, de predisposiciones y valoraciones de los indígenas docentes en formación sobre las lenguas y los hablantes, son los que pueden ”transformar las

relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010:78), en y entre los pueblos originarios y con la sociedad en general; reconstruir el modelo didáctico de formación centrado en las actitudes es “Limpiar la cara, enderezar el pensamiento y alimentar el corazón”.

1.1.4 El indígena docente bilingüe intercultural como promotor para el desarrollo de actitudes

El indígena docente bilingüe intercultural, plantea la necesidad de comunicarse con sus alumnos en sus lenguas, para ello deberá cambiar sus actitudes respecto a la diversidad lingüística y cultural de su contexto; por lo tanto, deberá cambiar la noción que tienen con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, presentando un estilo distinto de ser docente.

Las actitudes de rechazo, de invisibilización o de discriminación hacia las lenguas y culturas de los pueblos indígenas en los contextos escolares, deben ser eliminadas a partir del planteamiento de un modelo didáctico de formación inicial centrado en el desarrollo de actitudes, que reconozca y atienda la diversidad en el plano educativo.

Independiente de desarrollar conocimientos, habilidades, valores, el indígena docente bilingüe intercultural es un agente promotor para el desarrollo de actitudes hacia los usos de las lenguas en los procesos de intervención pedagógica, durante la escolarización de sus alumnos.

La función primaria del docente como agente difusor de valores y actitudes que son propios de la sociedad dominante. En este sentido, los docentes se constituyen como agentes activos en cuanto al fortalecimiento y/o debilitamiento de la vitalidad cultural y lingüística de una minoría étnica. (Fasold, 1998).

El docente como promotor activo estará atendiendo la diversidad lingüística de su contexto a través de prácticas educativas bilingües, Siguán (2001) “llama *bilingüe* a quien sea capaz de utilizar dos o más lenguas en cualquier situación con parecida facilidad y eficacia”, por ello debe contar con las aptitudes y actitudes necesarias.

Desde una perspectiva general se puede hablar de dos clases de bilingüismo: el *bilingüismo individual* (que afecta a los individuos como tales) y el *bilingüismo colectivo o social* (que afecta a las comunidades y a los individuos como miembros de esas comunidades, y que a menudo se denomina *diglosia*). (Skrobot, 2014:127)

Además de considerar un bilingüismo escolar, que toma en cuenta el uso de las lenguas de sus alumnos como medio de enseñanza y desarrollo de aprendizajes de sus estudiantes.

Siguán y Mackey (1986) proponen considerar bilingüismo o multilingüismo no como conceptos absolutos, sino relativos. Lo anterior implica reconocer cuando un individuo o sociedad es bilingüe y cuando puede ser multilingüe, dependiendo del número de lenguas implicadas en el acto comunicativo.

En el ámbito escolar el docente bilingüe intercultural debe asumir actitudes de respeto y aceptación de las lenguas implicadas en el contexto de la escuela para intervenir y promover en sus alumnos actitudes lingüísticas favorables con relación a la lengua materna de sus alumnos y del aprendizaje o desarrollo de segundas o terceras lenguas en igualdad de circunstancias de uso.

Finalmente el indígena docente bilingüe intercultural en la promoción de actitudes hacia las lenguas y los hablantes permite mirar un antes, un ahora y un después de los hablantes y las lenguas, posibilitando a partir de sus procesos de formación, el desarrollo de actitudes desde una perspectiva comunitaria y de compartencia lingüística, eliminando el fenómeno de la discriminación, el etnocentrismo, el desplazamiento lingüístico; desarrollando y fortaleciendo actitudes positivas para el aprendizaje lingüístico, las relaciones comunales interlingüísticas e interculturales, el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo de una educación bilingüe intercultural plena.

1.1.5 Un acercamiento a las escuelas normales interculturales

Las escuelas normales como instituciones de formación docente surgen ante la necesidad de preparar a profesores que tuvieran los conocimientos mínimos para enseñar a los niños y

jóvenes bajo un sistema educativo escolarizado, sobre todo orientado para atender los problemas de analfabetismo.

Para el caso de México, en la época independiente se implantó la formación de docentes a partir

Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el sistema lancasteriano en Zacatecas y Oaxaca, que compitieron por ser los pioneros en este tipo de enseñanza (donde se "norma" la enseñanza en un curso que duraba de cuatro a seis meses). Estas normales no lo eran en el sentido moderno de la palabra, pues no se daba un solo curso de pedagogía. (Estaples, 2010:105)

En los que se aplicaban algunas técnicas centradas en la enseñanza, pero no se tomaba en cuenta a los niños.

El interés por atender de manera sistemática la escolarización y la importancia de una formación específica llevó a la creación en 1887 por Enrique Rébsamen la escuela normal para profesores en Jalapa, teniendo su mayor impacto en la formación de educadores en el México postrevolucionario (1926), misma que se transformó en Escuela Nacional de Maestros, con el propósito de capacitar a los maestros rurales y urbanos para los niveles de preescolar, primaria y secundaria; atendiendo así, la contratación de maestros para las escuelas rurales unificando un plan de estudios para las escuelas normales en ese mismo año (Kovacs, 1983).

Junto con el reparto de tierras, la educación en esta época fue uno de los logros más significativos de la revolución; por lo tanto la educación rural impulsado por Rafael Ramírez miraba una transformación social en el ámbito rural lleno de carencias y necesidades; se pensaba entonces que el maestro sería el que llevaría estas ideas de nación y se consideraba a la educación como la panacea para resolver los males sociales de aquellos tiempos.

Las políticas educativas para la construcción de un estado-nación, estaban orientadas a la incorporación, asimilación e integración nacionalista, que buscaba en la educación rural atender y resolver los problemas sociales de la época (pobreza, salud, vida, analfabetismo); sin embargo para un sector de esta sociedad rural (los pueblos originarios) implicaba una

política de homogenización lingüística y cultural a través de acciones de alfabetización y castellanización; por otra parte, el papel del maestro rural en la aplicación de acciones fue fundamental, ya que tenía la encomienda de mejorar las condiciones en las que se encontraba este sector de la sociedad; por lo tanto, tenía que ser además de educador, un gestor y líder en las comunidades (Ramírez, 1981) donde se encontraba.

En los años posteriores, la formación de maestros en las escuelas normales se fue transformando en escuelas regionales campesinas. Así para la década de los cuarenta en el periodo de la unidad nacional, cambia el sentido de la educación socialista establecida en 1934 por Lázaro Cárdenas; por lo tanto:

Se unifican los planes de estudio de las escuelas normales –urbanas y rurales- en 1942 y se crea, en el mismo año, la Escuela Normal Superior. En 1943 se organiza la Escuela Normal de Especialización y dos años más tarde, en 1944, se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el objetivo de titular a los profesores rurales en servicio que se habían contratado apresuradamente en épocas anteriores (Kovacs, 1983:266).

Los procesos de institucionalización y transformación de la formación de profesores en las escuelas normales permitió afianzar la atención de este rubro a través de la Dirección General de Enseñanza Normal, organismo que se ocupó de la problemática específica de las normales del país (Kovacs, 1983), siendo ésta una prioridad en la formación de maestros, que con el plan de once años propuesto por Jaime Torres Bodet en 1959 fue la de atender el rezago educativo; por ello, requirió formar más docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas.

Las Escuelas de Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal” (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América s/f: 8). Situación que implicó desarrollar en años subsecuentes reformas y modificaciones a los planes y programas de estudio en cuanto a las modalidades de formación, a los niveles educativos, a los tiempos establecidos y a las materias o asignaturas para la formación docente.

En 1976, se logra establecer a rango de Licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio ((Kovacs, 1983)) lo anterior se considera como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel de Licenciatura, creándose en 1978 la Universidad pedagógica nacional (UPN).

A través de todas estas reformas institucionales sobre las escuelas normales y su devenir histórico, en 1992 se da la Federalización de la Educación, provocando que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los Gobiernos Estatales, al igual que las unidades de la UPN.

En 1997, bajo el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se reforma el plan de estudios que se desarrolló para la formación docente, hasta la adecuación curricular del plan 97' en el periodo 2004-2005, con la creación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, estableciéndose curricularmente un Campo de Formación Específico para la Atención Educativa enfocada a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica (DGESPE, 2016); la formación docente bajo esta lógica tiene el objetivo de atender a los niños y niñas indígenas de la educación primaria, proyecto que se inició en Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora.

Para el caso de Oaxaca con la ENBIO, en el año 2000 inicia oficialmente con el plan de estudios 97'; sin embargo, a partir del proyecto de creación de esta normal, se establecen propósitos, perfiles de ingreso, de egreso y se adicionan aspectos centrales para el desarrollo de aptitudes y actitudes que debe alcanzar un docente bilingüe intercultural, considerando como ejes definitorios los referentes lingüísticos, culturales, étnicos e identitarios dentro de este plan de estudios (ENBIO, 1999), como parte de los ajustes realizados internamente en la institución; mismos que son afianzados dentro de las adecuaciones curriculares en el año 2004-2005, bajo el enfoque intercultural bilingüe.

Con la reforma del plan de estudios (2012) para las escuelas normales, se mantiene la orientación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe y

se crea la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe para las normales interculturales bilingües.

Las escuelas normales en últimos años han padecido una crisis existencial que plantea grandes cuestionamientos acerca de lo que fue, es y puede ser; sin embargo, ante la incertidumbre y la amenaza de morir, queda la esperanza de mantener la chispa formativa de ayer, hoy y mañana, que asegure la iluminación para el futuro de la sociedad en general y en particular para los pueblos originarios del país y de manera específica de Oaxaca.

En un país como México no se puede seguir pensando que la educación debe permanecer estática a los cambios sociales a nivel local y global, o desarticulado de los procesos formativos y educativos; por ende, la formación de docentes y las escuelas normales deben cambiar la imagen que tienen, de ser una institución añeja y estática a una renovada y dinámica, lo que implica pasar de la perspectiva instrumental y técnico (*poïesisi*, del hacer y fabricar), a una perspectiva de la comprensión de la docencia y de la formación como *práxis*, como la acción y la libertad de los sujetos que se abren a los otros y que son autores y actores de sus actos a través de la palabra, resignificando la formación y la docencia (Ducoing, 2014).

La formación entonces, como eje transversal en el sistema educativo, pone en el centro a las instituciones formadoras de docentes (escuelas normales) para su discusión y análisis.

Pensar la formación posibilita mirar el trabajo en el interior de las aulas de los profesores, estudiar la formación permite preocuparse por los contenidos, los saberes, los programas, el currículo tanto de los alumnos en su paso por las Escuelas Normales como de los niños en los centros educativos, principalmente, del nivel básico (Cruz citado en Ducoing 2014: 67)

Visualizar aspectos curriculares respecto a las actitudes lingüísticas e interculturales como parte de los perfiles de egreso, así como los procesos de formación inicial en las escuelas normales.

La formación que se desarrolla en las escuelas normales podemos insertarla como parte de una formación inicial, diferenciándola de la formación continua, que puede darse en el

proceso de la praxis y de la experiencia laboral, aunque Ardonio (2005) señala que estos dos términos no han sido conceptualizados y que es necesario analizarlas y articularlas a partir de sus diferencias.

Si se considera formación inicial la que se realiza en las escuelas normales, donde se desarrollan conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los futuros docentes, quienes se involucrarán en el campo educativo, vale analizar el término y los procesos de formación docente; desde esta orientación algunos autores ponen como punto de referencia la definición de la enseñanza y del aprendizaje (E-A transmisión y adquisición); otros, la asumen como un proceso de desarrollo, estructuración y maduración interna de la persona, que lo posibilita de aprendizaje, de encuentros y de experiencias (Cruz en Ducoing, 2014), una perspectiva integral de la formación.

Esta forma de acercarse al análisis puede ser a partir de una práctica reflexiva, como una manera de acercarse al conocimiento (Schön, 1998) que permite examinar de manera crítica las actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza y de aprendizaje para mejorar, modificar, reformular, e innovar; determinándose una mayor coherencia entre personas o situaciones y el entorno institucional, social y cultural en el que se interactúa.

1.2 La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Bajo ciertas condiciones sociales y políticas coyunturales, se da respuesta a una de las demandas de los pueblos originarios planteadas por el magisterio Oaxaqueño de este subsistema; así, en 1998 se concreta el proyecto para la creación de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, mismo que fue autorizado bajo el decreto del 24 de noviembre de 1999 (Periódico oficial, 2000) e inicia sus actividades el 14 de febrero del 2000 (ENBIO, 2007).

Institución encargada de formar docentes indígenas bilingües interculturales, quienes tienen el compromiso de atender a la población indígena infantil de este sector, “a partir del conocimiento sistemático de su cultura y la promoción de los conocimientos regionales, nacionales y universales para el desarrollo integral de los pueblos indígenas” (IEEPO, 1998:2).

Como en la mayoría de las instituciones públicas o privadas, se plantean discursos retóricos, asumiendo o estableciendo proposiciones, que muchas veces llevan a la institución a la pretensión de dar un mejor servicio, ya sea a corto, mediano o largo plazo, la ENBIO como institución de formación inicial de docentes indígenas interculturales, tiene como misión o encargo:

“Formar profesores indígenas que realicen una práctica educativa con enfoque bilingüe intercultural, que responda a las demandas, necesidades y expectativas de educación de las comunidades y pueblos originarios de Oaxaca, a través del reconocimiento y valoración de los contenidos lingüísticos y culturales propios en igualdad con los nacionales y universales”. (ENBIO, 2007)

Desde esta perspectiva, propone responder a sus planteamientos formativos; reto que seguramente se intenta; aunque lo anterior tiene serias implicaciones y necesidades, sobre todo en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes interlingüísticas, que permita ofrecer un servicio educativo acorde a las necesidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios.

Por otra parte, desde el enfoque intercultural se plantea una proyección a futuro que deberá verse reflejada en sus docentes en formación, así como de los que ya se encuentran en servicio, en sus alumnos a los que atiende en las comunidades y en la sociedad en su conjunto; en ese sentido, proyecta una visión de:

Ser una institución formadora de profesionales indígenas que impartan educación de calidad con equidad, pertinencia lingüística y cultural, para fortalecer las identidades de los pueblos originarios, enriqueciéndolas en el marco del intercambio y la diversidad cultural de nuestro tiempo. (ENBIO, agosto, 2007)

La pregunta que surge es ¿hasta dónde el indígena puede dirigir su propio proceso educativo que parta de su identidad étnica, lingüística y cultural, con apertura y flexibilidad crítica?; para dar una respuesta al planteamiento, parece ser que corresponde al desarrollo conocimientos, habilidades, valores y actitudes lingüísticos e interculturales, que permitan el acceso para un diálogo e intercambio comunicativo interlingüístico e intercultural, que no solo reconozca la diversidad del cual forma parte, sino que además pueda ajustarse a los

momentos dinámicos actuales; requiere que el docente indígena sea consciente, reflexivo y crítico de su lengua y su cultura y de otras lenguas y otras culturas preexistente en su contexto inmediato y dentro del contexto global del que forma parte.

A 18 años de su creación e inicio de su funcionamiento han egresado 15 generaciones de docentes indígenas bilingües interculturales de la licenciatura en educación primaria y 2 generaciones de la licenciatura en preescolar ⁷(Ver cuadro 1.) provenientes de distintos grupos etnolingüísticos de Oaxaca (Ver cuadro 2.); estudiantes que desde su ingreso y estancia en esta institución, establecen relaciones interlingüísticas, interétnicos e interculturales.

Cuadro 1. Datos estadísticos de 15 generaciones de egresados de la LEPiB y 2 de LEPREiB.

Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural (Plan 1997)							
Generación	H	M	Total	Generación	H	M	Total
1999 - 2004	14	36	50	2000 - 2004	28	31	59
2001 - 2005	38	21	59	2002 - 2006	31	22	53
2003 - 2007	24	31	55				
Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Plan 2004)							
2004 - 2008	22	21	43	2005 - 2009	24	31	55
2006 - 2010	27	28	55	2007 - 2011	27	27	54
2008 - 2012	27	33	60	2009 - 2013	19	28	47
2010 - 2014	23	32	55	2011 - 2015	22	36	58
Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Plan 2012)							
2012 - 2016	22	34	56				
2013 - 2017	18	29	47				
Total de egresados de Primaria			806				
Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Plan 2012							
2011 - 2015	4	23	27	2012 - 2016	6	20	26
2013 - 2017	6	10	16				
Total de egresados Preescolar			69				
Total de egresados Primaria y Preescolar							875

Cuadro 2. Datos estadísticos de egresados por lenguas.

Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural							
Lenguas	H	M	Total parcial	Lenguas	H	M	Total parcial
Amuzga	8	8	16	Mazateca	22	29	51

⁷ Datos obtenidos en el mes de septiembre del 2017, de la Oficina de Control escolar de la ENBIO.

Cuicateca	3	11	14	Ayuuk	47	55	102
Chatina	23	23	46	Mixteca	54	75	129
Chinanteca	26	42	68	Nahuatl	8	5	13
Chocholteca		1	1	Tacuate	1	4	5
Chontal	4	7	11	Triki	21	13	34
Ombeayiüts	26	31	57	Zapoteca	111	127	238
Ixcateca		1	1	Zoque	12	8	20
Total parcial Primaria							806
Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe							
Lenguas	H	M	Total parcial	Lenguas	H	M	Total parcial
Amuzga	1	3	4	Ayuuk		7	7
Chatina	1	2	3	Mixteca	4	9	13
Chinanteca		3	3	Tacuate		2	2
Cuicateca	1		1	Triki	2	1	3
Ombeayiüts		4	4	Zapoteca	6	21	27
Mazateca		1	1	Zoque	1		1
Total parcial Preescolar							69
Total de egresados Primaria y Preescolar							875

A partir de las interrelaciones interlingüísticas que se establecen en este contexto, ha permitido de alguna manera el desarrollo de aptitudes y actitudes en las lenguas y culturas originarias en ambientes interculturales y se establece el desarrollo de procesos mentales y de manifestaciones discursivas que muestran ideas, percepciones, opiniones, pensamientos y razonamientos sobre el fenómeno lingüístico y cultural, que pueden o no incidir en la promoción de manera eficaz del planteamiento que nuevamente se pone en el centro de la educación indígena, el bilingüismo y la interculturalidad.

Desde su creación, la ENBIO ha desarrollado ajustes en sus programas de formación, inicialmente bajo el plan 1997 desarrollado en todas las normales del país, tratando de atender las especificidades lingüísticas y culturales de la licenciatura; mientras tanto, se considera que durante el ciclo escolar 2004-2005 se da inicio la aplicación de una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a docentes que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria, surgiendo así, una Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque

Intercultural Bilingüe (DGESPE, 2016). Proyecto en el que participaron docentes de esta normal⁸ para la reformulación del plan y programa 1997.

A partir de la reforma curricular 2012, se plantean trayectos y cursos dentro de la malla curricular que atienden las especificidades lingüísticas y culturales; sin embargo, se considera que no han sido suficientes para alcanzar los perfiles deseables, sobre todo en el aspecto del desarrollo de actitudes interlingüísticas e interculturales.

Hablar de una formación distinta implica por un lado reconocer ese tránsito de la historicidad educacional y con ello encontrar explicaciones sobre el presente y la proyección que se plantea para el futuro, mediados por los discursos públicos institucionales que han planteado el reconocimiento de la diversidad contra los que consideran la homogenización educativa poniendo en el centro de la discusión a las lenguas y culturas indígenas y su pertinencia o no en las aulas; y por otro, cómo estos discursos y prácticas que se han desarrollado a lo largo de los años en el sector educativo indígena se encuentran involucradas en una serie de imágenes, creencias y prejuicios que expresan un rechazo o defensa en el uso de las lenguas originarias para la Educación Bilingüe (EB) por parte los profesores y padres de familia, circunstancias que determinan la situación actual de las lenguas y sus usos en el contexto escolar.

1.2.1 Perfiles de egreso deseables: Trayecto curricular Lenguas y Culturas Originarias

A partir de la creación de la ENBIO y en la búsqueda de recursos humanos que respondan a las realidades lingüísticas y culturales de las comunidades y pueblos del estado de Oaxaca, se inicia con una fase de orientación formativa docente distinta; así, del plan 1997 enfocado a todas las normales del país, se da un proceso de reformulación de este plan⁹ de manera

⁸ En voz de los actores, mencionan su participación en estas reformulaciones.

⁹ Del plan 1997, al reformulado en el 2004 en la Línea de Formación Específica se consideran para cada uno de los semestres los siguientes cursos: 1°. Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, 2°. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I, 3°. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II, 4°. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje III, 5°. Procesos Bilingües en la Escuela Primaria, 6°. Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Lingüística y Cultural; en los semestres de 7°. Y 8°, los cursos están orientados en la realización de prácticas pedagógicas intensivas en escuelas de comunidades indígenas.

interna, y en el año 2004, institucionalmente se proyecta una perspectiva que considera una línea de formación específica para la atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica, como elementos centrales (SEP, 2004); sin embargo, se plantea en el primer semestre de manera superficial el abordaje de contenidos relacionados a la Interculturalidad, aunque se reconoce la importancia que tiene para el docente que egresa de una escuela normal bajo el enfoque intercultural bilingüe los siguientes perfiles:

- 1) El dominio de la lengua originaria (hablar, leer, escribir y comprender).
 - 2) El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas (indagación, sistematización, y tratamiento pedagógico de los saberes comunitarios).
 - 3) El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas (los niveles de análisis fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico).
- (SEP, 2004)

Ante la necesidad de cubrir ciertos requerimientos formativos que no se contemplan en este plan a nivel de contenidos curriculares, se realizan ciertos ajustes co-curriculares en los que se consideran cursos y talleres¹⁰ específicos que abordan complementariamente el desarrollo de habilidades y elementos teórico-metodológicos y prácticos enfocados a lo lingüístico y cultural en la pretensión de que al egresar los nuevos docentes sean ubicados en sus contextos etnolingüísticos de origen y no se explicita de manera concreta el desarrollo de competencias interculturales

¹⁰ Además de los cursos que se establecen en el plan reformulado 2004, complementariamente se consideran cursos de lingüística descriptiva y Talleres de desarrollo lingüístico (análisis de las lenguas originarias en los distintos niveles y desarrollo de habilidades lingüísticas). Las adecuaciones co-curriculares al programa 2004 en la ENBIO contempla para los semestres: 1°. Fonética, 2°. Fonología y Taller de Desarrollo Lingüístico Práctico I, 3°. Morfosintaxis I y Taller de Desarrollo Lingüístico Práctico II, 4°. Morfosintaxis II y Taller de Desarrollo Lingüístico Práctico III, 5°. Semántica y Taller de Desarrollo Lingüístico práctico IV; de manera asistemática a partir del 2°. Y hasta el 6°. Semestre se abordan “Los saberes comunitarios y su tratamiento pedagógico”. Todos los cursos contribuyen en la formación específica.

Con la reforma curricular 2012 se plantea una malla curricular¹¹ en la que se constituye el trayecto formativo¹² “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios”¹³, trayecto que no contempla elementos para cubrir las necesidades formativas específicas para atender la diversidad lingüística y cultural que constituye un eje transversal de formación tanto para las licenciaturas de educación primaria como preescolar intercultural bilingüe, en este trayecto se distribuyen cursos dedicados a la interculturalidad, el bilingüismo, el análisis cultural y lingüístico aplicado a la educación, con una atención preferencial hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios (SEP/SEGOB, 2012) como ejes fundamentales.

Si bien es cierto que uno de los perfiles de egreso es el conocimiento que se debe tener con relación a las lenguas originarias como objeto de estudio a través de los cursos que permiten el análisis y la reflexión sobre las propias lenguas, se considera que no son suficientes dos cursos para analizar las lenguas en sus distintos niveles.

En este trayecto tampoco se visualiza de manera clara los espacios que cubrirían el dominio de la lengua originaria (hablar, leer, escribir y comprender); tampoco se considera de manera precisa el reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos y comunidades originarias (indagación, sistematización, y tratamiento pedagógico de los saberes comunitarios); además, no se establece de manera explícita el desarrollo de actitudes interculturales que permitirán intervenir en contextos de diversidad lingüística, cultural y étnica.

Para cubrir los espacios formativos y responder a los perfiles de egreso, se consideran otros cursos que se ubican en otros trayectos como el de “Preparación para la Enseñanza y el

¹¹ En el plan 1997 y reformulación en el 2004 se considera como mapa curricular.

¹² Lo que se ha denominado línea de formación específica en el plan reformulado 2004.

¹³El Trayecto de Lenguas y culturas de los Pueblos Originarios dentro de la reforma curricular 2011 contempla para los semestres: 1°. Diversidad Cultural y Lingüística en México e Interculturalidad, 2°. Procesos Interculturales y Bilingües en Educación, 3°. Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio I, 4°. Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio II, 5°. Las lenguas Originarias y su Intervención Pedagógica, 6°. Investigación Educativa Aplicada a las Lenguas y Culturas Originarias, 7°. Investigación Aplicada a la Intervención Pedagógica en Contextos Interculturales; mientras tanto para el 8°. Semestre está considerado para el desarrollo de prácticas pedagógicas intensivas.

Aprendizaje”¹⁴ que complementan los procesos formativos a través del desarrollo de competencias que en este plan de estudios se entiende como:

...al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP/SEGOB, 2012:10)

En este sentido se enfatiza tanto los resultados como los procesos de aprendizaje y desarrollo de actitudes y aptitudes, en el que se establecen competencias genéricas profesionales y competencias docentes interculturales-bilingües, expresadas en el perfil de egreso de la educación normal plantea que el egresado en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe:

- Investiga la diversidad cultural y lingüística del contexto de sus alumnos para desarrollar prácticas educativas con base en la identidad, lengua, formas de conocer y valores de éstos.
- Emplea el enfoque intercultural para promover la autonomía y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en todos los alumnos, creando ambientes equitativos, inclusivos y colaborativos de aprendizaje.
- Desarrolla competencias comunicativas en los alumnos para que interactúen de manera eficaz y reflexiva en contextos de diversidad (SEP/SEGOB, 2012:4 y 5)

Estos perfiles de egreso que debe alcanzar un docente bilingüe intercultural, se complementa con la propuesta de Ipiña (1997), quien establece tres aptitudes esenciales,

“la competencia profesional con la capacitación constante, la capacitación de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y, finalmente, el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos”. (Ipiña, 1997:4)

¹⁴ En este trayecto se consideran cursos que complementan la formación en los siguientes semestres: 2°. Prácticas Sociales del Lenguaje, 3°. Procesos de Alfabetización Inicial, 4°. Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativo, 5°. Producción de Textos Escritos.

Además de las actitudes, contrariamente, si hiciera falta ya sea las aptitudes por un lado o las actitudes por el otro, no se estaría logrando el perfil deseado.

El desarrollo de ciertas aptitudes y actitudes indicadas anteriormente, implican una nueva forma de ver, pensar, ser y hacer del docente indígena; aunado a ello el enfoque actual requiere dentro de los procesos de formación docente, el desarrollo de actitudes interlingüísticas e interculturales, que no se visualiza en las políticas educativas, pero abre una ventana en el discurso público para el desarrollo de habilidades actitudinales comunicativas para una comunicación eficaz en contextos de diversidad lingüística y cultural social y escolar.

1.3.1 El problema y el objeto de investigación

Son muchas las preocupaciones e intereses que surgen en el ámbito de la formación inicial de docentes; una de ellas, el acercamiento sobre lo que sucede en las escuelas normales interculturales en los últimos años, en el que el normalismo mexicano se encuentra en una severa crisis en diversos aspectos; bajo ese marco, el trabajo de investigación surge a partir de la identificación de una problemática como parte de la observación realizada en el contexto formativo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y de la revisión de proyectos, planes y programas de estudio.

De la observación y revisión curricular realizada específicamente en el Trayecto de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios¹⁵ establecido en el Plan de estudios 2012, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe y del Proyecto de Creación de la ENBIO; se plantea como parte de los perfiles de egreso el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; así como de competencias

¹⁵ Dentro de la estructura curricular, es el trayecto específico, dedicado a la interculturalidad, el bilingüismo, el análisis cultural y lingüístico aplicado a la educación, con una atención preferencial hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

genéricas¹⁶ y profesionales¹⁷; además, de las competencias docentes bilingües interculturales¹⁸ durante el proceso formativo (SEP/SEBOB, 2012).

Para el caso de la ENBIO, curricularmente las competencias docentes bilingües interculturales se fundamentan y se desarrollan lingüísticamente durante el proceso formativo con el estudio y el análisis de las lenguas originarias a nivel fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático; empleando las lenguas originarias como medio de comunicación y objeto de estudio; co-curricularmente se promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas (leer, escribir, hablar y comprender) en las lenguas originarias a partir de la realización de Talleres de Desarrollo Lingüístico para ampliar el conocimiento de las mismas y desarrollar las habilidades comunicativas en sus idiomas.

Dentro del plan de estudios y el proyecto de creación de la ENBIO, se plantea que el enfoque intercultural debe promover la autonomía y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en todos los estudiantes, creando ambientes equitativos, inclusivos y colaborativos de aprendizaje, utilizando la lengua materna como eje generador; además, se plantea que a través de la interculturalidad se desarrollen los valores de respeto, aceptación mutua, de actitudes de comunicación y cooperación de los propios estudiantes hacia su práctica pedagógica, hacia la cultura propia, la autonomía de los pueblos, la tolerancia de ideas, de conductas individuales y grupales, como una lucha activa contra la discriminación y superación del etnocentrismo (ENBIO 1999, SEP, 2002; 2004).

Desde el planteamiento de los programas de estudios y del Proyecto de creación de la ENBIO en los procesos formativos, se desarrollan conocimientos habilidades, valores y actitudes sobre sus lenguas y culturas; a partir de lo anterior se visualiza una preferencia lingüística, una valoración hacia la lengua materna de los estudiantes y una atención específica para su desarrollo, ya que se considera que al egresar, los futuros docentes deben contar con los perfiles deseables para el tratamiento de las lenguas y culturas originarias y adquieran el

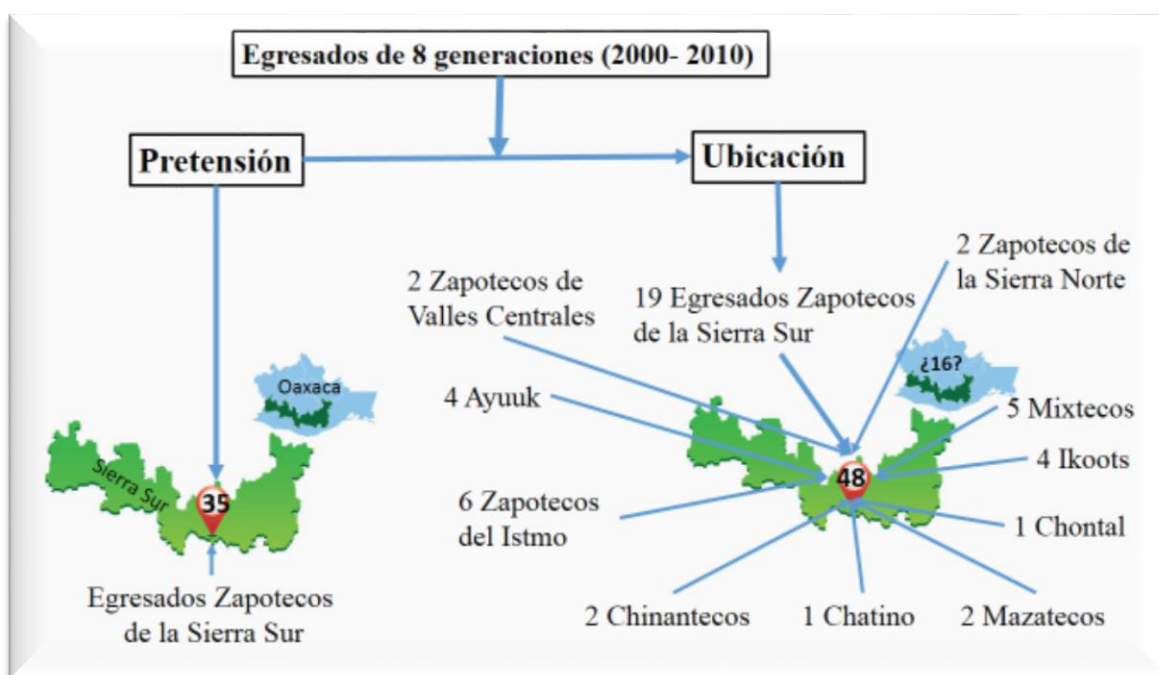
¹⁶ Expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior.

¹⁷ Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica

¹⁸ Expresan desempeños, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas, así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios.

compromiso de regresar a sus comunidades de origen y/o áreas lingüísticas y culturales para su intervención pedagógica.

La pretensión de regresar a sus comunidades y/o áreas lingüísticas y culturales de origen, requiere de un repensar a partir de la ubicación de una muestra de egresados de 8 generaciones (2000-2010) quienes fueron situados en comunidades zapotecas de la Sierra Sur de Oaxaca¹⁹, se constata que la mayoría de ellos fueron ubicados en contextos lingüísticos distintos a los de su origen, se percibe entonces el problema de la desubicación lingüística de los docentes egresados de esta normal (Ver esquema 1.).



Esquema 1. Ubicación de egresados de 8 generaciones en la Sierra Sur de Oaxaca (Miahuatlán-Pochutla).

La desubicación lingüística ocurre de alguna manera con los estudiantes en proceso de formación sobre todo en el primer semestre, quienes realizan sus prácticas de observación y ayudantía como un primer acercamiento pedagógico en contextos etnolingüísticos distintos a los de su origen, comunidades sobre todo retiradas y carentes en muchos de los casos de los más elementales servicios (luz, transporte, salud médica, telefonía, entre otros); lo

¹⁹ Los datos de ubicación fueron tomados del directorio de personal de fin de cursos 2010-2011, proporcionado por la Dirección de Educación Indígena, del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

anterior tiene una intención formativa, el reconocimiento de la diversidad y de las realidades sociales, culturales, lingüísticas de las comunidades en el estado de Oaxaca.

Con relación a los estudiantes que cursan del 2° al 8° semestre, desarrollan sus prácticas pedagógicas intersemestrales, la mayoría en sus contextos cercanos de origen; sin embargo, enfrenta situaciones conflictivas con relación a las variantes dialectales de su misma lengua en las comunidades de prácticas y queda la duda si realmente cuentan con los elementos necesarios; sobre todo, de actitudes lingüísticas positivas para enfrentar realidades lingüísticas y culturales distintas; ya que muchos de los problemas más que de inteligibilidad lingüística es de actitudes hacia las variantes de su lengua (Luis, 2000).

Al respecto entonces, surge el interés y la preocupación por investigar acerca de las actitudes como objeto de estudio que desarrollan y manifiestan los estudiantes hacia las lenguas y los hablantes de distintos orígenes, derivado de diversidad lingüística y del contacto entre lenguas y hablantes presentes en el contexto de formación inicial de docentes indígenas bilingües interculturales, lugar donde interactúan jóvenes hablantes nativos de 14 grupos etnolingüísticos de los 16 que se consideran²⁰ como parte de los pueblos originarios de esta entidad; considerando las experiencias y vivencias que han tenido en los contextos de formación²¹ inicial.

1.3.2 Objetivos, preguntas y supuestos

Para el estudio de las actitudes se plantearon los objetivos que dirigieron el fin último de la acción, la suma de todas las acciones se traducen en los resultados que se alcanzaron durante el proceso de investigación, al respecto se propusieron los siguientes:

General:

- Analizar las actitudes lingüísticas de estudiantes indígenas hablantes de diversas lenguas originarias de Oaxaca en la ENBIO, frente a otras lenguas y hablantes en

²⁰ Lenguas originarias habladas en Oaxaca: amuzga, ayuuk, chatina, chinateca, chontal, mazateca, náhuatl, cuicateca, mixteca, ombeayiüts, tacuate, triki, zapoteca, zoque, ixcateca, chocholteco; las dos últimas en peligro de muerte.

²¹ Las escuelas, las comunidades de prácticas y la ENBIO, se consideran como los contextos de formación.

contacto interlingüístico intercultural en los procesos de formación docente bilingüe intercultural.

Específicos:

- Identificar las actitudes de los estudiantes, en situaciones de contacto interlingüístico e intercultural.
- Analizar las actitudes lingüísticas de los estudiantes en formación al enfrentar realidades lingüísticas y culturales distintas a las de su origen.

A partir de los objetivos planteados, se establecieron las preguntas que guiaron el proceso de investigación.

- ¿Qué actitudes expresan los estudiantes indígenas respecto a sus lenguas y variantes, frente a otras lenguas y hablantes, al enfrentar realidades lingüísticas distintas a las de su origen?
- ¿Las relaciones interlingüísticas, interculturales e interétnicas en los contextos formativos, que influencia tienen en el desarrollo de actitudes lingüísticas?

Además se plantean algunos supuestos, como posibles soluciones relacionadas al problema de investigación planteado.

- El contacto interlingüístico genera actitudes lingüísticas positivas, mismas que desarrollan actitudes para la interculturalidad en la ENBIO.
- Las actitudes lingüísticas positivas son la base para la comunicación, la compartencia y la interculturalidad entre iguales y diferentes lingüística y culturalmente.
- Las actitudes lingüísticas positivas, reivindican su condición étnica e identitaria para la convivencia, el respeto, la aceptación, la comunicación y aprendizaje entre los sujetos de diversos pueblos originarios en la ENBIO; elementos para una práctica bilingüe intercultural.

Estos supuestos son corroborados con el análisis de la información empírica que se obtuvo; así que, como conjeturas permiten adelantar aseveraciones que más tarde pueden ser validadas.

CAPÍTULO 2. LAS ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS E INTERCULTURALES

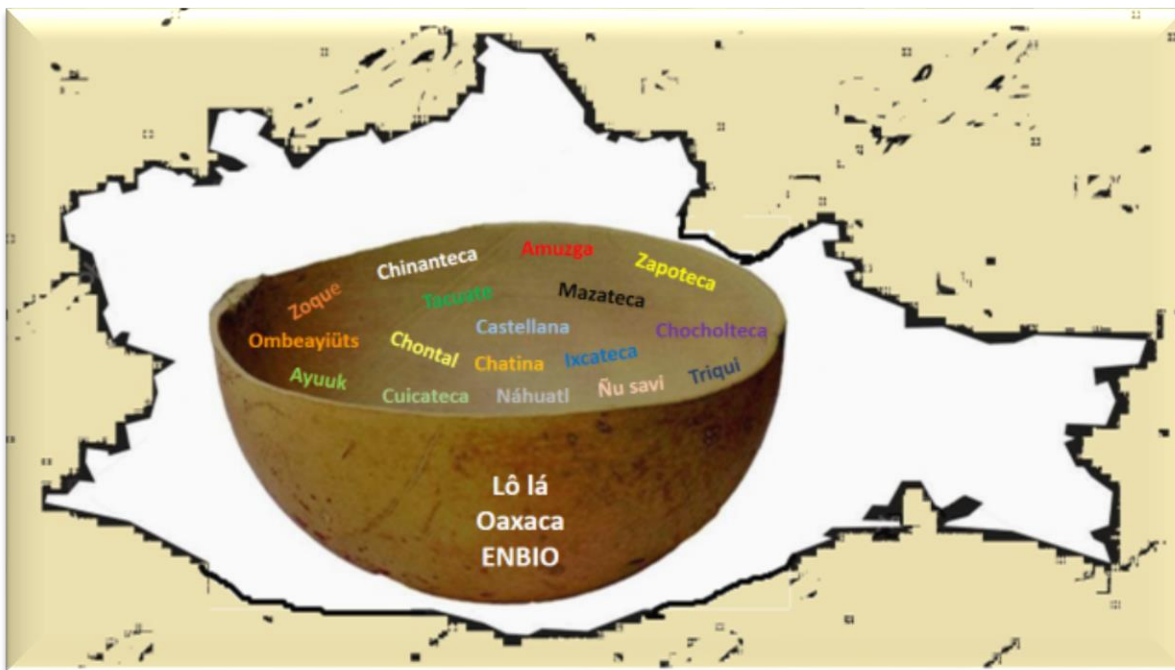


Imagen 2. Oaxaca en la ENBIO, lenguas originarias y actitudes.

Las realidades actuales que viven las distintas sociedades a nivel global, presentan procesos de interrelaciones e intercambios que se establecen ya sea cara a cara o de forma virtual, de los que ponen en evidencia la composición de estas sociedades, sobre todo de tipo lingüístico y cultural, mismas que se manifiestan a partir de la movilidad de las personas en los diversos contextos; sin embargo, esta movilidad lingüística y cultural se vuelve más compleja cuando se busca reconocer y explicar el fenómeno de las actitudes ante la diversidad lingüística y cultural en su dinamismo, no así en su forma estática o en sus estados demográficos.

A través de los intercambios o contactos interlingüísticos interculturales en contextos específicos, las personas intencional o no, con una disposición o predisposición, se enfocan hacia las otras personas hablantes de otras lenguas distintas a la suya, creando marcos perceptivos a partir de sus conocimientos y experiencias, realizan valoraciones hacia los sujetos, los objetos o situaciones; lo anterior permite explicar el fenómeno de las actitudes siempre y cuando se tenga cierta claridad acerca de lo que es y sus implicaciones.

2.1 Las actitudes

En la vida cotidiana es común usar el término actitud, coloquialmente se hace mención en el habla de las personas cuando se señala por ejemplo “que tu actitud no te ayuda”, “asumes una actitud x”, “cambia tu actitud”, sin embargo surgen preguntas sobre ¿qué es la actitud?, ¿cómo se define?, ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo se muestra?, ¿cuál es su composición?

El Abordaje del concepto de actitud, remite necesariamente al acercamiento sobre su desarrollo y trayectoria conceptual a través de los estudios en las ciencias sociales, sobre todo de la psicología social, que ha tomado como punto de vinculación la cognición, la afectividad y la conducta de los sujetos; estos estudios han tenido su influencia en otras disciplinas enfocados en los comportamientos individuales y sociales.

El hecho de reconocer o predecir el comportamiento social de los individuos sobre diversos objetos o situaciones en diversos contextos, ha sido para las ciencias sociales el problema de investigación de las actitudes, en ese recorrido se han desarrollado múltiples conceptualizaciones respecto a las actitudes desde diferentes enfoques y teorías; así, desde la psicología social busca describir y explicar el comportamiento individual; mientras tanto, la sociología busca explicaciones en grupo o sociedades; por su parte, la antropología enfoca sus estudios hacia los distintos grupos culturales; además, la psicología social establece relaciones con otros campos, entre ellos la de educación, la pedagogía que busca estudiar los comportamientos individuales o colectivos en los distintos ámbitos y la sociolingüística que describe y explica las actitudes con relación a las lenguas, variantes y hablantes, en comunidades de habla²² específicas.

Villoro (2001) señala que el concepto de actitud ha desempeñado un papel fundamental en la psicología social, misma que ha contribuido en la investigación empírica de diversos campos, su abordaje demuestra su operatividad científica; sin embargo, entre los psicólogos no se han podido poner de acuerdo para una definición aceptada por todos; algunos señalan que más que concepto psicológico técnico es de sentido común; bajo esta idea, gran parte de

²² Desde la etnografía de la comunicación se definen a un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad.

la reflexión de Villoro (2001) se centra en argumentar que como las actitudes se realizan como discursos y performances en la vida cotidiana, toda explicación del mismo partiría de la misma cotidianidad, con ello desplaza el objeto más allá del ámbito exclusivo de la psicología a otras ciencias sociales como la pedagogía y la sociolingüística.

El concepto de actitud inicialmente fue utilizado y definido como un “estado mental del individuo dirigido hacia un valor”, esta concepción:

Se concibió como un proceso en que el sujeto está dirigido hacia un objeto de relevancia social y que determina las respuestas de ese sujeto; por ello consideraron el estudio de las actitudes como tema central en la psicología social” (Thomás y Znaniacki 1918 en Villoro, 2001:43).

La actitud se refería solo a disposiciones adquiridas por individuos pertenecientes a un medio social determinado, en este sentido la actitud tendió a definirse inicialmente en función de la dirección favorable o desfavorable del individuo hacia un objeto; mientras tanto, (Thurstone 1932 en Villoro 2001), la definía como “la carga de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico”, la actitud en este sentido solo se refería a una disposición afectiva y valorativa hacia el objeto o situación. Una definición más precisa vigente en la actualidad es la que estableció W. Allport (1935), quien consideraba la:

...actitud como “un estado mental o neuronal de disposición (*readiness*), organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos o situaciones con los que está relacionado.” (Allport, G. W. 1935:810)

La disposición como producto de esas experiencias y sentimientos, por lo tanto, son adquiridas y la dirección que se establece puede ser de manera negativa o positiva hacia el objeto. El mismo autor plantea que tanto valoraciones como afectos, intenciones y creencias quedan incluidas dentro de las actitudes como concepto.

Acero (2001) afirma que los estados mentales son estados intencionales, estados que se hayan dirigidos hacia, que señalan o apuntan a objetos y también a propiedades, relaciones y situaciones o estados de las cosas (Acero, 2001: 29), estados que reflejan actitudes sobre esos

objetos o situaciones concretas y que son producidos por el cúmulo de creencias que los sujetos han internalizado a partir de sus experiencias socioculturales.

2.2.1 Las creencias como productoras de las actitudes

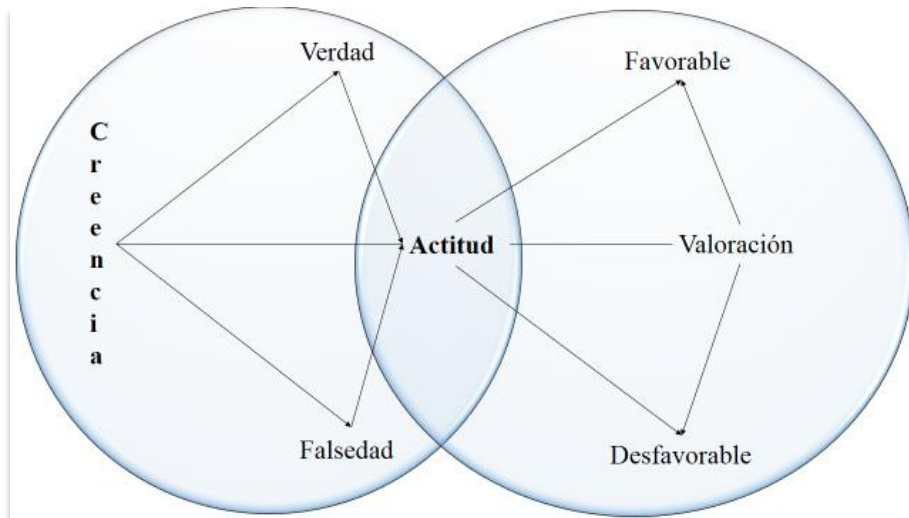
Desde la concepción que señala la creencia como disposición R.B. Braithwaite (1967) sostuvo inicialmente una definición de creencia en términos de disposición a actuar, con una dirección hacia el objeto.

Al ser la respuesta “dirigida”, tiene una dirección favorable o desfavorable hacia el objeto; esta definición permite distinguir la actitud, de las disposiciones instintivas y de los rasgos caracterológicos; por una parte, puesto que se reduce a disposiciones adquiridas por la experiencia, y de los sentimientos, por otra, debido a que presenta una dirección positiva o negativa frente al objeto; podría aplicarse, en cambio a las creencias.

Las valoraciones, afectos, intenciones y creencias quedan incluidas en este concepto de actitud. Allport (1954) en uno de sus estudios distinguió de manera explícita entre creencia y actitud, mostrando como ejemplo la siguiente proposición:

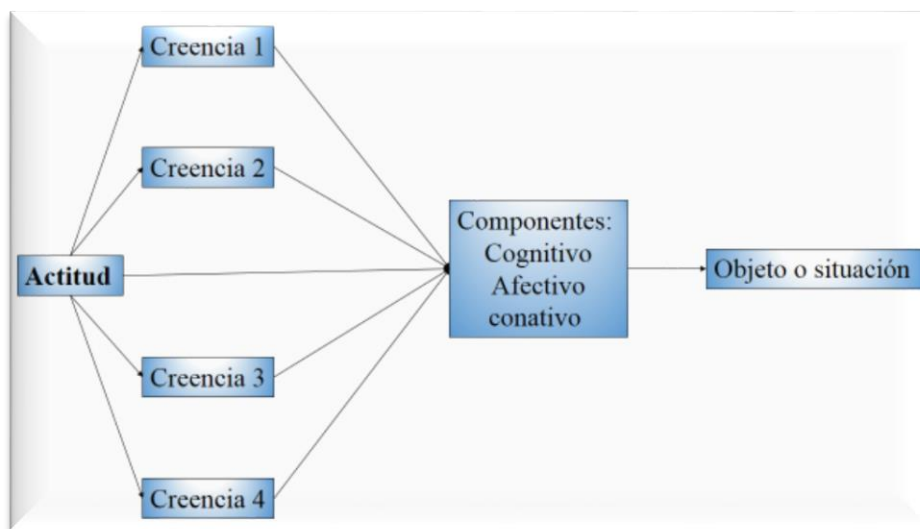
“los negros son hediondos” expresa una creencia, mientras “yo no soporto a los negros” o “yo no viviría junto a un negro” expresan actitudes; así mientras la actitud se refiere a la disposición favorable o adversa hacia un objeto o situación objetiva, la creencia se refiere a la verdad o falsedad de las propiedades que le atribuyo (Allport 1954:27-28)

La verdad o falsedad que el sujeto le atribuye a un objeto o situación como creencia puede ser expresada como una opinión como el hecho de decir que: “es una ventaja cuando uno como docente habla la misma lengua igual a la de tus alumnos”, o una actitud como la expresión que se hace de que “Mi lengua chatina, para mí es un idioma muy importante”, ambas quedan implícitas como actitud; por lo tanto, creencias y actitudes se interrelacionan (Ver esquema 2.).



Esquema 2. Diferencia entre creencia y actitud

Rockeach M. (1968) plantea que al igual que las actitudes, toda creencia tendría en efecto tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo; podría entonces definir a la actitud como “una organización relativamente duradera de creencias sobre un objeto o situación, que predispone a responder de alguna manera preferencial” (Rockeach, 1968). (Ver esquema 3).



Esquema 3. Creencia y actitud y su componente tridimensional sobre el objeto

Filósofos contemporáneos “utilizan el término de “creencia” para referirse a la actitud que tenemos, más o menos, al suponer que algo es verídico o se le considera como verdad. Creer

algo, en este sentido, no necesita implicarse activamente reflejándose en ella” (Stanford, 2004, traducción por Cruz, 2007:1), por tanto la creencia se caracteriza como:

“una actitud proposicional”. “Las proposiciones son generalmente usadas para ser todo lo que las oraciones expresan...una actitud proposicional , entonces, es el estado mental del tener cierta actitud , postura, toma, u opinión sobre un asunto o sobre la situación potencial en la cual esa proposición es un estado mental verdadero”. Las discusiones contemporáneas de la creencia son a menudo encajadas en discusiones más generales de las actitudes preposicionales; y los tratamientos de las actitudes preposicionales llevan a menudo a la creencia como el más destacado ejemplo” (Stanford, 2004, traducción Cruz, 2007:1)

Finalmente se destaca que las creencias pueden producir actitudes y éstas son experiencias subjetivas internalizadas en los sujetos, relacionados con objetos, situaciones, sujetos; que implican hacer una evaluación o valoración del cual se emiten juicios de valor que pueden ser expresados a través del lenguaje verbal y no verbal, mismos que se transmiten y son predecibles con relación a la conducta o comportamientos sociales.

2.2.2 Enfoques en la investigación de las actitudes

Se han destacado dos perspectivas teóricas tradicionales que han abordado las actitudes, al respecto se hace referencia a las posiciones mentalista y conductista; desde la posición mentalista, sobresalen las aportación de autores como Allport (1935), quien consideraba la actitud “como un estado de disposición”, la actitud sería para Allport una categoría sociopsicológica que marcaría la instancia mediadora entre el saber social y comportamiento individual. Desde esta perspectiva, la actitud es una disposición mental que orienta nuestra acción hacia el objeto de la actitud, estos estados mentales dirigidos hacia las lenguas como objeto de actitud o los hablantes como sujetos de actitud, son las actitudes lingüísticas.

Por su parte Agheyisi y Fishman (1970), la definen como una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él; estos autores plantean que la actitud de una persona o grupo determinado lo prepara para que reaccione ante un estímulo específico (López, 1989); en este sentido implica inferir o predecir las concepciones mentalistas y en este caso la actitud no es observable ni analizable directamente.

Desde este enfoque, “la actitud se entiende como un estado interno de la persona o como una disposición mental hacia ciertas condiciones o hechos sociolingüísticos concretos. El conocimiento de las actitudes se infiere indirectamente de la información que proporciona la persona” (Castillo, 2007:23-24).

Mientras tanto; las definiciones conductistas se basan en las respuestas que dan los hablantes a ciertas situaciones sociales, significa que pueden estudiarse directamente, sin acudir a informes introspectivos individuales. Científicamente estas investigaciones no predicen la conducta verbal (López, 1989), ya que solo se restringen al análisis de las conductas observables; desde este enfoque las actitudes son:

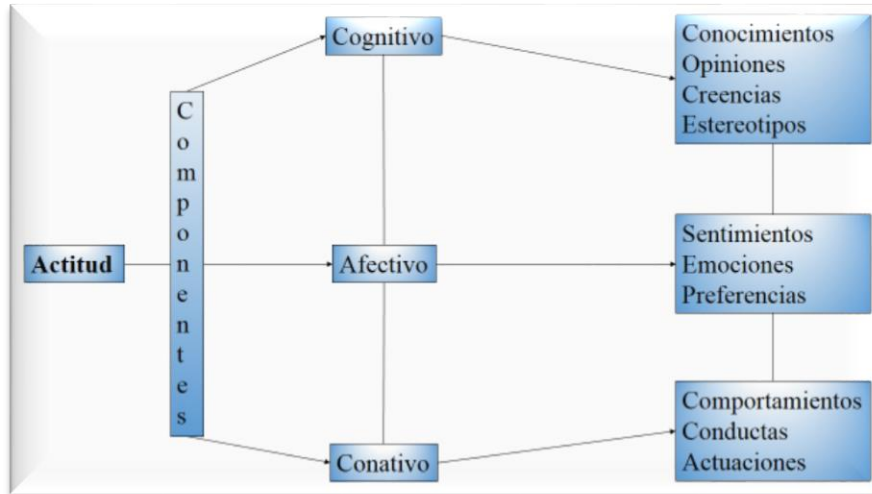
“unidades simples y se encuentran en las respuestas que la gente manifiesta ante situaciones sociales. A partir de la observación directa son interpretadas como una conducta o una respuesta ante la presencia de un estímulo. Una actitud lingüística, por lo tanto, es una respuesta ante una lengua o una situación sociolingüística determinada” (Castillo, 2007:23).

Ambas perspectivas teóricas han sido usadas para el estudio de las actitudes lingüísticas tomando como sujetos a los hablantes de distintas lenguas y como objeto de estudio las lenguas.

2.2.3 Componentes de la actitud

Desde las posiciones extremas para el abordaje de las actitudes, tanto el enfoque conductista como el mentalista, plantea la estructura componencial de la actitud; por un lado los conductistas sostienen que la actitud es unidimensional ya que simplemente existe la tendencia a evaluar un objeto de manera positiva o negativa; por lo tanto se defiende que las actitudes son evaluativas o valorativas y que se refieren a un objeto; por otro lado, los mentalistas la visualizan como una estructura componencial múltiple aunque con discrepancias en cuanto al número y naturaleza de sus subcomponentes.

Autores como Allport, (1935), entre muchos otros, consideran que la actitud está formada por tres componentes, un modelo tridimensional que considera dentro de su estructura las siguientes dimensiones (Ver esquema 4).



Esquema 4. Estructura componencial de la actitud

Cada uno de los componentes describen las siguientes características:

1. El cognitivo: (saber), que incluye los conocimientos, las percepciones, las creencias, las opiniones, pensamientos y los estereotipos que las personas tienen hacia el objeto o situación de actitud; además, refleja las ideas, las dudas, con las que las abordamos.
2. El afectivo: (valoración), referido a las emociones, sentimientos y preferencias favorables o desfavorables de las personas hacia el objeto de actitud.
3. El conativo (comportamental o conductual), como la tendencia a actuar y reaccionar de alguna manera con respecto al objeto; o sea, activa los mecanismos de intención para la acción sobre el objeto de actitud. (Allport, 1935)

Tanto la dimensión cognitiva como la afectiva son componentes producidos dentro de los sujetos como producto de la mente, como representaciones, en este caso solo la persona sabe lo que piensa y sabe lo que siente; sin embargo, estos dos componentes activan los mecanismos de actuación de los sujetos a través de acciones intencionadas producto de esas representaciones; por tanto, las actitudes son parte de las representaciones; lo anterior implica una serie de nociones, creencias, conocimientos, ideas, imágenes y actitudes con las que los sujetos definen los ambientes para llevar a cabo sus acciones o eventos (Jodelet, 1984).

La relación de esos tres componentes entre sí es discutida, en contraste de esta orientación mentalista, la posición conductista plantea que las actitudes son precisamente lo que puede observarse abiertamente en el comportamiento dentro de unas situaciones sociales (Schliebe-Lange, 1977) y las actitudes influyen también sobre el comportamiento activo del lenguaje; significa entonces, que esta perspectiva teórica estudia las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes, es decir, a partir del uso real en las interacciones comunicativas (López, 1989); por lo tanto, retomando las distintas orientaciones, la actitud es la disposición o estado mental valorativo (positivo negativo, falso o verdadero) dirigido hacia un objeto, sujeto o situación, que responde a tres dimensiones (cognitivo, afectivo y conativo) del individuo, producto de la experiencia y de los referentes inmediatos del sujeto sobre ese objeto o situación.

2.2 Las actitudes lingüísticas

Las nociones de actitud utilizadas ampliamente en el terreno de la psicología social, y su relación con las creencias son retomadas por otras disciplinas entre ellas la sociolingüística; por ello, para el estudio del fenómeno de las actitudes lingüísticas es importante abordar como éstas afectan, no solo a fenómenos particulares y específicos, sino a las lenguas que viven o no en la misma “comunidad de habla” (Lambert, 1967).

Los estudios en psicología social orientaron los estudios en sociolingüística enfocados a las sociedades multilingües; así, las actitudes lingüísticas expresadas en las opiniones, ideas y prejuicios como representaciones que los hablantes tienen con respecto a sus propias lenguas y de los demás con quienes interactúa en un ambiente interlingüístico intercultural, pueden denotar actitudes valorativas ya sea positiva o negativa, que pueden cambiar con el paso del tiempo a través de procesos y prácticas reflexivas; por tanto, los estudios investigativos “pueden caracterizarse como el intento por comprender las interpretaciones o representaciones de las personas” (Dortier, 2004), además de los comportamientos que estos tienen como parte de sus conductas enfocados al lenguaje y la comunicación.

La actitud lingüística definen Giles y Ray (1982, en Castillo, 2006) como cualquier índice, afectivo, cognitivo o de comportamiento de “reacciones evaluativas” hacia diferentes variedades de lengua o de sus hablantes. Son manifestaciones hacia las lenguas que se definen

a partir de una relación de oposición: positiva-negativa, aceptación-rechazo, agrado-desagrado; por ello, una actitud lingüística depende de lo que el hablante sabe acerca de las distintas funciones de la lengua según su propia experiencia y según las estrategias que utiliza para comunicarse con las personas de su comunidad (castillo, 2006) o de otras comunidades; por ello, una actitud lingüística positiva permite el desarrollo comunal e intercultural entre los pueblos.

Retomando la definición de actitudes lingüísticas que proponen Richards, Platt y Platt (1997) señala que son las:

“actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan, creen, saben o sienten sobre los hablantes de esa lengua (Platt y Platt, 1997: 6).

Las actitudes lingüísticas juegan un papel fundamental en el uso de las lenguas en los contextos de diversidad lingüística, sobre todo en los contextos escolares para las tareas educativas, ya sea como medio de enseñanza, medio de comunicación u objeto de estudio.

Por otra parte, Moreno F. (2017) señala que la actitud lingüística es algo que se manifiesta en las personas o la sociedad, que se distingue por la orientación hacia las lenguas, al uso que los individuos hacen de ella, a sus variantes, estilos y formas. Al respecto, la actitud que puede ser positiva o negativa según la predisposición que el interlocutor presente hacia las formas de hablar de los otros, viene siendo una respuesta ante el habla del otro, la variedad, dialecto o variante dialectal o lengua del otro.

Se enfatiza que las actitudes como reacciones subjetivas de los hablantes en una comunidad de habla bilingüe o multilingüe, permite conocer las actitudes para el diseño de planificaciones lingüísticas, la modificación de actitudes sociolingüísticas, y conocer la

dinámica de los procesos lingüísticos (Gómez, 1998); por lo tanto, el estudio de las actitudes lingüísticas nos acercan a esas reacciones subjetivas de los hablantes en situaciones comunicativas bilingües, multilingües o multidialectales.

El estudio de las actitudes lingüísticas en los diversos contextos comunitarios o escolares, permite tener un acercamiento de las actitudes acerca de los fenómenos comunicativos interlingüísticos, interétnicos e interculturales; lo anterior puede ayudar a formar y cambiar ciertas actitudes para el desarrollo de habilidades comunicativas y prácticas educativas bilingües interculturales.

Los comportamientos de los hablantes al establecer comunicación desarrollan habilidades o estrategias tanto verbales como no verbales y de control comunicativo, producto de lo que piensan y sienten; así la comunicación puede ser eficaz si se comparten significados y resuelven malentendidos, prejuicios, imágenes falsas por pertenecer a distintas culturas; tal percepción es influida por los conocimientos, las creencias, los sentimientos, los valores como parte de las actitudes lingüísticas.

Desde una perspectiva antropológica, llama la atención sobre las representaciones de los sujetos en torno a la realidad y como éstas pueden estar en los discursos, en las opiniones, en las argumentaciones de los mismos; sin embargo, el estudio del fenómeno puede ser desarrollado a partir de la sociolingüística, (Mena, 1996; Muñoz, 2006; Schliebelange, 1977).

A pesar de las distintas concepciones en torno a las actitudes lingüísticas, existe consenso en el sentido de que “las actitudes son adquiridas, no son momentáneas sino más o menos duraderas tienen un referente específico, varían en dirección y grado, proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos” (Fishman 1970, Shaw y Wright, 1967, en López, 1989) y cualitativos; para López (1989), establece que la actitud sólo puede ser positiva, de aceptación, o negativa, de rechazo y es imposible que sea neutra, más bien sería ausencia de actitud.

A partir de las distintas definiciones de la actitud se destaca que las actitudes tienen como base las creencias, y estas actitudes se direccionan hacia objetos o situaciones concretas, siendo éstas predisposiciones a actuar a partir de la experiencia, los conocimientos, las

opiniones, los prejuicios, los sentimientos, preferencias, emociones que los sujetos tienen respecto al objeto (las lenguas) y los sujetos (los hablantes), estas predisposiciones son valorativas que orientan el comportamiento de manera positiva o negativa.

El estudio de las actitudes resulta ilustrativo para evaluar la importancia social del lenguaje y para analizar sus usos como un símbolo de relaciones de grupo y como un elemento de identificación de la relación diglósica²³ (Fasold, 1993 en Castillo, 2007); además,

Las actitudes hacia las variedades de una lengua o hacia lenguas distintas son también hacia los hablantes de las mismas, por lo que su estudio no solo puede contribuir en la explicación de los procesos de variación lingüística, sino también proporciona información para entender las relaciones interculturales (Castillo, 2007:26).

Al respecto, cabe señalar que las actitudes hacia las lenguas y sus respectivas variantes dialectales y otras lenguas en contacto, no solo se implican las lenguas sino también sus hablantes, ya que permiten en este contexto intercultural buscar nuevas formas de relación interlingüísticas, borrando las actitudes prejuiciosas que discriminan estas relaciones; bajo este contexto se propone el estudio de las actitudes interlingüísticas.

2.2.1 El prejuicio, una manifestación actitudinal de discriminación lingüística

En los estudios realizados por Allport (1954), plantea como actúa el prejuicio en los sujetos, como proceso de grupo y como fenómeno que debe analizarse a nivel de la percepción, la emoción y la acción individual, como una manifestación de las actitudes.

A partir de los estudios realizados se plantea que existen diferentes clases de prejuicios, al respecto, Allport (1954) pone como ejemplo que: “El prejuicio étnico es una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible. Puede sentirse o expresarse. Puede dirigirse a un grupo como totalidad o hacia un individuo en tanto miembro de ese grupo” (Allport, 1954:10)

²³ John J. Gumperz y de Joshua Fishman han ampliado el concepto de *diglosia* propuesto por Ferguson. Y describe las situaciones sociolingüísticas que se establecen entre lenguas de prestigio y la lengua minoritarias en cuanto a su uso en una relación asimétrica.

O como “el juicio previo negativo hacia los miembros de una raza o religión o hacia los pertenecientes a cualquier otro grupo de significación social, sin considerar los hechos que lo contradicen” (Jones, 1972:61); o la actitud negativa hacia un individuo basada únicamente en su pertenencia a un grupo u otros. Fenómeno que se visualiza por el uso de alguna de las lenguas minorizadas, entre ellas las lenguas de los pueblos originarios.

El factor común que distingue estas nociones de prejuicio es que son de aspecto negativo y positivo del prejuicio hacia un individuo o grupo. En conclusión Brown (1995), señala que el prejuicio aparece a partir de la forma de cómo pensamos que somos, como de las condiciones de desventaja y opresión que se manifiestan; en tal sentido, Brown (1995) propone que observemos el prejuicio como: “el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo” (Brown, 1995:27); posturas que conduce a una acción social (generalmente discriminatoria) y uno cognoscitivo, es decir, que involucra los estereotipos, actitudes, conocimientos y valores a través de los cuales aprehendemos al mundo.

A partir de las concepciones respecto a los prejuicios se puede resumir que generalmente son una manifestación actitudinal negativa hacia un individuo o grupo, hacia los hablantes o lenguas de un pueblo, manifestaciones que se traducen en acciones discriminatorias negativas hacia las lenguas y los hablantes; por lo tanto, el hecho de prejuiciar lingüísticamente es un acto de discriminación lingüística; actuaciones y valoraciones que pueden ser expresadas a través de las opiniones de los sujetos.

2.2.2 Las opiniones como manifestaciones verbales de las actitudes

La manifestación verbal de la conciencia de los sujetos acerca del lenguaje, estudiada y comprendida de diferentes maneras dentro de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos, se expresa en diferentes estructuras cotidianas de comunicación; entre ellas las opiniones verbales y escritas.

Las manifestaciones verbales de las actitudes se denominan opiniones y expresan un posicionamiento evaluativo o predictivo de la persona respecto del objeto de su opinión (Coll.

Pozo, Sarabia y Valls, 1996: 135) así que, las actitudes lingüísticas son las opiniones, son ideas o prejuicios que los hablantes tienen con respecto a una lengua, a sus variantes o con respecto a los hablantes de esa lengua o variante; así que tanto las opiniones como las actitudes son elementos muy interrelacionados; por tanto, el hecho de pensar y manifestar ese pensamiento de manera verbal o escrito, se insertan dentro de las opiniones que se tienen respecto a las lenguas y los hablantes, estas opiniones se encuentran dentro del componente cognitivo de las actitudes.

El concepto de opinión en relación con el concepto de actitud ha sido entendido de distintas maneras; entre ellas, las opiniones como actitudes verbalizadas o expresadas; así suele interpretarse las opiniones en el contexto de la medición de actitudes, del que se propone que, los que busquen desesperadamente una distinción pueden entender que una opinión es lo que expresa un ítem y una actitud es lo que expresa una serie de ítems (Morales, 2006:25).

Dentro del ámbito de las actitudes las opiniones son ideas que uno tiene sobre X tema; por tanto una opinión es una representación de los hechos y situaciones, de los sujetos u objetos, y estas representaciones dependen de la actitud de los sujetos y cambian cuando se alteran las condiciones de los hechos, sujetos, objetos y situaciones; las opiniones pueden expresar prejuicios y creencias y las actitudes determinan los significados de manera adjetivada o valorativa.

Por una parte las opiniones pueden expresar creencias o actitudes proposicionales a través de verbos como creer y saber que se encuentran en la dimensión cognitiva, mientras tanto las actitudes valoran ya sea positiva o negativamente y se encuentran en la dimensión afectiva.

2.2.3 La identidad lingüística: Una manifestación de la actitud interlingüística intercultural

La identidad en términos sociales es una construcción que desde lo individual se realiza tomando aspectos de la imagen construida desde los sujetos y su percepción de pertenencia, generalmente tiende a tener cierta preferencia por verse a sí mismas positivamente que negativamente, una actitud de sí mismos hacia sí mismos; por lo tanto “la teoría de la identidad social, pues, sostiene que un móvil importante que subyace a las actitudes y la

conducta intergrupales es la creación o mantenimiento de una identidad positiva satisfactoria (Brown, 1995:).

El campo en donde se puede ver con mayor facilidad son los intentos de diferentes grupos étnicos y nacionales en todo el mundo para mantener la integridad de sus lenguas (Giles, 1979) y la cohesión de su identidad étnica y lingüística, así que:

“La noción de identidad hace referencia a la percepción que se tienen de uno mismo y de los otros, de ahí que se exprese en mayor medida desde la negación, en términos de distancia con respecto a otros individuos o grupos más que en términos afirmativos”(Criado, 2001:384-385)

La identidad por lo tanto está muy relacionada con el lenguaje, a partir de ella podemos hacer valoraciones de uno y de los otros en sus formas de hablar ligado a la identidad lingüística, entendiendo que:

“Identidad y dialecto son términos que, en lingüística, se implican mutuamente. Si por dialecto entendemos una variedad regional de lengua propia de una comunidad hablante geográficamente circunscrita, estamos diciendo no sólo que ésta posee una serie de rasgos que caracteriza su habla sino que también la distingue de las otras comunidades de la misma lengua. Así, cada comunidad hablante al reconocerse como formando un grupo dialectal, se identifica como diferente de las otras, por tanto, única.” (Obediente, 1999: 213).

En ese sentido, no solo ocurre en contextos en donde se habla la misma lengua y sus distintas variantes, sino en contextos donde se hablan además otras lenguas distintas con sus respectivas variantes dialectales.

La lengua como un elemento central de la cultura y la cultura como un elemento indisoluble con la identidad, que para Giménez (2009) la identidad establece límites entre nosotros y los “otros” a partir de ciertos rasgos culturales; a partir de ello plantea que la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos que contrasta y se diferencia a partir de los otros sujetos; tanto la identidad en su dimensión individual como en su dimensión colectiva se construyen socialmente.

El reconocimiento, adscripción o sentido de pertenencia, depende de las relaciones que establecemos entre los sujetos como entes sociales en determinados contextos interlingüístico, donde se muestra nuestro sentido de pertenencia tanto colectiva como individualizada que puede estar delimitada por ciertos elementos socioculturales propios y de los que nos proveen los otros, son una especie de reglas, normas y valores que compartimos en lo colectivo y en lo individual, que nos hacen diferentes y semejantes a la vez.

La construcción de la identidad se cimienta a partir de la conformación de sujetos en constante interacción con los otros, de tal manera que la formación de cada uno de ellos se enfoque al desarrollo de actitudes interculturales, en este sentido se plantea que:

Todos los miembros de una sociedad son sujetos de derechos y deberes, todos deben ser tratados como ciudadanos. Democracia, participación, diálogo y pluralismo son principios fundamentales de una ética de y para ciudadanos. En el contexto de una sociedad pluricultural y multicultural, la ciudadanía tiene otras implicaciones: asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad, como una riqueza individual y colectiva; no basta decir “yo soy tolerante”, habrá que decir “yo respeto” y “me alegro” de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco... (Ander-Egg, 2002:47).

Lo anterior implica asumir una actitud de reconocimiento de sí mismo, de aceptación de los otros por sus diferencias y similitudes lingüísticas y culturales; sin embargo, desde una perspectiva mesoamericana se sostiene que la identidad lingüística no es un factor principal para pertenecer a una comunidad y juega un papel menor en la construcción de las identidades (Díaz, Gigante y Ornelas, 2015).

No obstante, las lenguas indígenas se mantienen como elemento de cohesión e identidad al interior de los pueblos; la coexistencia de éstas y las relaciones de dominio establecidas en el contexto de su uso, ha propiciado diferentes fenómenos lingüísticos que van acompañados de discontinuidades culturales entre los hablantes, manifestadas en los conflictos de identidad que muestran para identificarse con su propio grupo.

Actualmente, los flujos migratorios de los indígenas a los centros urbanos y agroindustriales ponen de manifiesto que el dominio del español es una necesidad que posibilita el acceso al desarrollo social y a una mayor movilidad de la población indígena; mientras tanto, sus lenguas originarias son colocadas al margen, asumiendo una actitud de rechazo o negación de las mismas.

La identidad de hecho está muy relacionada con el lenguaje, de manera que podemos llegar a confundir lo que sentimos hacia el otro con la valoración que hacemos de su manera de hablar (Álvarez y Urdaneta, 2001). La identidad cultural también puede ser presentada como respuesta de un grupo particular para mostrar a los demás su unidad y reafirmar los valores y costumbres que establecen su diferencia con los otros miembros de su sociedad;

“donde la identidad y la etnicidad indígena, pasan a ser atributos económicos y socioculturales considerados propios de un grupo humano, que aceptan un origen común, vive un territorio definido y habla la misma lengua. Ello constituye un nosotros, diferente a otros. Es una percepción, una validación (Cámara, 1990:69)

El sentido de pertenencia a un grupo, comunidad, pueblo, permite dar sentido a la vida de las personas que en ese contexto interactúan.

En otras palabras invocamos parte de nuestra identidad social al considerarnos pertenecientes a un grupo étnico o clase más que otros. Los mismos autores señalan que las personas en general tienen preferencia por verse a sí mismas positivamente más que negativamente, derivando la hipótesis de que el logro o mantenimiento de una identidad satisfactoria requiere que los miembros del grupo busquen diferentes formas de diferenciación positiva de su endogrupo (Tajfel y Turner, 1986, citado en Brown, 1995).

La noción de identidad hace referencia a la percepción que se tiene uno mismo y de los otros, de ahí que se exprese en mayor medida desde la negación, en términos de distancia con respecto a otros individuos o grupos, esto hace que su estudio se aborde en el terreno de las relaciones interpersonales, pues la afirmación de la identidad, siempre se hace para sí y frente a los otros al mismo tiempo; por lo tanto, la existencia del otro es condición necesaria para

acceder a la conciencia del sí mismo (Criado, 2001); por su parte Berger y Luckman (1988) plantean que:

... “la identidad, pues, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Los tipos de identidad, por otro lado, son puros productos sociales: es decir, elementos de la realidad social objetiva relativamente estables... Por ello aunque sean estables y a pesar de que la formación de las identidades individuales resulte en principio poco problemática. Constituyen siempre en toda sociedad el objeto de una cierta teorización. De hecho, las teorías sobre identidad son siempre una parte de una interpretación más global de la realidad; están como “incorporadas” en el universo simbólico y en sus legitimaciones teóricas, y varía en función de las variaciones de tales legitimaciones. La identidad no es inteligible sino dentro de un mundo social. Por consiguiente, toda teoría sobre la identidad (y sobre tipos concretos de identidad) se ha de hacer en el marco de estas interpretaciones teóricas globales (Berguer y Luckman, 1988:240).

La identidad en términos sociales, son productos sociales que son interpretadas e inteligibles en esa misma sociedad, en términos lingüísticos lo son también, porque el lenguaje es social y cultural, y son percibidas de una u otra forma en la sociedad, desde una posición del yo y los otros.

En los procesos identitarios no puede haber un desprendimiento para su construcción entre lo individual y lo social, ya que a través de esas relaciones interpersonales comunicativamente, es como se representa en los sujetos ciertas categorías o la asunción de una posición individual o colectiva en relación con los otros; sin embargo, si se desarrollan actitudes interlingüísticas e interculturales que fortalezcan la motivación, el interés y sobre todo el deseo de reconocer, conocer y aprender lo propio y lo ajeno, puede haber una reconstrucción o construcción de una nueva identidad, una identidad interlingüística e intercultural.

En el desarrollo identitario, lingüístico y étnico involucrados en uso de diversas lenguas para la comunicación, dan como resultados un tipo de actitud en la relación interlingüística e intercultural, en los contactos lingüísticos, debido a las relaciones interpersonales que se

establecen entre los sujetos con referentes lingüísticos y culturales distintos, ya que se desarrollan en lo individual y en lo colectivo actitudes comunicativas que fortalecen los componentes cognitivo, afectivo y la conjunción de éstas se derivan los comportamientos exteriorizados por los sujetos a través de acciones.

Finalmente, el principio de pertenencia social, cultural, étnica o lingüística son estructurantes de las representaciones y las actitudes de las personas frente a los objetos o situaciones a las que se dirige, en función de sus experiencias como conocimiento, creencias, afectos, preferencias, valoraciones, actuaciones, a partir de ello manifestarán determinadas actitudes.

2.2.4 Estatus y prestigio lingüístico

En las relaciones interlingüísticas e interculturales o de contacto entre lenguas se establecen procesos diglósicos, que se manifiestan en asimetrías lingüísticas, situaciones que presentan fuertes implicaciones en el desarrollo de actitudes lingüísticas, mismas que se relacionan o se distinguen por pertenecer a un grupo dominante frente a un grupo subordinado lingüísticamente, es en estas relaciones lingüísticas donde las lenguas mayorizadas²⁴ y mayoritarias²⁵, adquieren un estatus y un prestigio social y lingüístico debido a la situación de las lenguas, a los usos y funciones de las mismas en la sociedad; mientras tanto, se dan conflictos de identidad, fenómenos de discriminación, actitudes de rechazo y negación de las lenguas minorizadas²⁶ y minoritarias²⁷ frente a las lenguas de prestigio o poder.

Por lo tanto; el prestigio tiene que ver con el estatus y poder que tiene la lengua y sus hablantes en un determinado contexto social, donde se pueden encontrar lenguas sin prestigio ni estatus debido al uso y función lingüística, sobre todo ocurre con las lenguas

²⁴ Haciendo referencia a las lenguas que se le han dado mayor importancia y reconocimiento en los distintos ámbitos de uso, entre ellos el español.

²⁵ En términos cuantitativos o del número de hablantes, se hace referencia al castellano, el inglés, el francés, el italiano, el portugués, el alemán, el chino, el japonés, entre otras.

²⁶ En términos cualitativos y de estatus social, se hace referencia a las lenguas de los pueblos originarios; lenguas que ha sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia, entre ellas las lenguas originarias de América, en una posición de poder y sometimiento.

²⁷ En términos cuantitativos o del número de hablantes, se hace referencia a las lenguas originarias.

eminentemente orales, como es el caso de las lenguas indígenas, mismas que han sido relegadas, minorizadas e invisibilizadas.

Según Moreno Fernández (2009:187), “el prestigio puede ser considerado como una conducta o una actitud. Es algo que se tiene (conducta) y que se demuestra pero también es algo que se concede” (actitud). “La mayoría de los sociólogos analiza el prestigio como actitud, mientras que los antropólogos lo estudian como conducta. En sociolingüística, existe una preferencia por analizar y estudiar el prestigio como conducta”, (Skrobot, 2014:291) de los hablantes.

2.2.5 Contacto y conflicto lingüístico

En las sociedades interculturales actuales el fenómeno de las lenguas en contacto es algo insostenible, dado que la estructura social está marcada en relaciones de uso de lenguas para el acto comunicativo, sin embargo estas interrelaciones asimétricas se establecen dentro de una estructura social dominante y una estructura social dominada, esta última corresponde a los pueblos indígenas con relación a los usos de cada una de sus lenguas, bajo este contexto se establecen los contactos entre la lenguas castellana y las lenguas originarias y de manera específica entre las propias lenguas indígenas; en estas relaciones asimétricas se producen conflictos lingüísticos²⁸.

Las relaciones de convivencia de las lenguas no son nada nuevo, son un hecho histórico que ha desempeñado un importante papel en la evolución lingüística. En la actualidad, los estudios dedicados a los contactos de lenguas han aumentado debido a las nuevas formas de comunicación que a la vez facilitaron la coexistencia de culturas, razas y lenguas de orígenes diferentes.

Los contactos entre idiomas ha propiciado la existencia de las diversas lenguas y variedades lingüísticas; aunado a ello, han llevado a fenómenos como interferencia, convergencia, préstamo, calco, alternancia y mezcla de lenguas (Skrobot, 2014:124), además del

²⁸ Se hace referencia a los fenómenos de confrontación entre los hablantes de distintas lenguas en términos comunicativos ya sea por el carácter social o político de las lenguas.

desplazamiento lingüístico²⁹ y en la mayoría de estos fenómenos, las actitudes lingüísticas han jugado su papel sobre las lenguas, ya sea para su fortalecimiento, su desarrollo o para su desplazamiento y muerte de las mismas. Así que en estos procesos de contacto y mezcla de lenguas se pueden producir diferentes fenómenos.

Una de ellas es la de *mantenimiento lingüístico* cuando ninguna de las lenguas en contacto sufre grandes cambios. En el caso de que una de ellas invada los ámbitos de uso de la otra y la haga desaparecer (mortandad lingüística), se produce un *desplazamiento lingüístico*. Si de las dos lenguas en contacto surge una nueva, se da la *fusión o amalgama* de lenguas. Otro tipo de situación que es resultado del contacto de lenguas es la *conmutación* (incluye el bilingüismo y la diglosia y es el resultado del uso alterno de dos lenguas en determinadas circunstancias). (Skrobot, 2014:124).

Con relación a las lenguas indígenas está más presente el desplazamiento de éstas hacia el camino de su muerte, desplazándolas por la lengua castellana y en estos procesos la escuela tiene parte de responsabilidad, al respecto Castillo (2007) señala que:

“Las lenguas en su devenir han sido de una situación de movilidad permanente, por lo tanto han sido cambiantes en cuanto a sus usos, funciones y situaciones en estas relaciones interculturales y de contacto lingüístico. El conflicto lingüístico ha provocado el desplazamiento de la lengua indígena en un gran número de casos. Éste se caracteriza por un abandono de usos y funciones relacionado con las actitudes lingüísticas. Una lengua y las funciones de la lengua, en verdad cualquier tipo de variedad lingüística, puede ser objeto de actitudes positivas o negativas. El hablante construye sus actitudes de acuerdo con el conocimiento que tiene sobre los usos, y según su propia experiencia social” (Castillo, 2007:21)

Además para la construcción de actitudes tienen que ver con la afectividad y la empatía que se tienen hacia las lenguas; de lo contrario se establece un conflicto lingüístico en el que se ven envueltos las comunidades de habla, quiere decir los sujetos hablantes de diversas

²⁹ Como el proceso progresivo de cambio de una lengua por otra a partir del contacto que se establece entre ellas.

lenguas; o sea, el conflicto nace en la estructura de la sociedad y para poder definirlo, hay que analizar las lenguas y los sujetos sociales que están implicados y examinar las formas de manifestación de estos sujetos y los espacios en donde se manifiestan. (Skrobot, 2014:185). En las comunidades de habla de lenguas originarias, es posible encontrar conflictos lingüísticos en relación con la lengua vehicular o lengua franca³⁰, en este caso el español.

2.2.6 Las actitudes en el aprendizaje lingüístico

Estudios sobre las actitudes lingüistas se han centrado en el aprendizaje de segundas y terceras lenguas, aunado a ello han influido también las motivaciones para que se den los aprendizajes. Las actitudes lingüísticas, generan cierto interés al momento de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas (Janés, 2006), lo anterior significa conocer la influencia de las actitudes y las motivaciones en el aprendizaje lingüístico.

Lambert (1969) como pionero en este tipo de estudios, consideraba que las investigaciones realizadas en situaciones de contacto lingüístico (de dos o más grupos lingüísticos) muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística; en este sentido se puede hablar entre una motivación de tipo “*instrumental*” y una motivación de “*integración*”. La primera se encuentra en los sujetos que aprenden una segunda lengua con propósitos utilitarios y prácticos, como por ejemplo, encontrar un empleo. La segunda corresponde con el deseo de aprender una lengua para conocer, identificarse y ser miembro de esa comunidad lingüística ((Skrobot, 2014).

De alguna manera se da una mezcla sutil de actitudes de carácter instrumental o de integración detrás del aprendizaje de una segunda o tercera lengua, que se va deshaciendo a medida que se adquiere la lengua. Por su parte Siguan y Mackey (1986), señalan que ambos tipos de motivaciones están interrelacionadas e implicadas, haciéndose presentes en cada persona y para cada lengua de forma diferente.

³⁰ Es la lengua común que se emplea en un determinado contexto donde coexisten una diversidad lingüística y que permite establecer comunicación entre los distintos grupos lingüísticos, para el caso de México, es el español.

Diversos investigadores sitúan las actitudes por encima del aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, mientras que otros resaltan la importancia del papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar (Janés, 2006); sin embargo, el planteamiento toma mayor consistencia al considerar que las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente interrelacionados y que ambos permiten establecerse de manera recíproca.

2.2.7 Las actitudes en las relaciones interlingüísticas e interculturales

En los contextos multiculturales y multilingüísticos, es común el establecimiento de relaciones entre diversas lenguas y culturas, mismas que no siempre se dan en una situación de igualdad o de simetría; en los contextos culturales interétnicos, se suele ubicar a hablantes de diversas lenguas, sin embargo, no siempre es usada cada una de ellas, sino por el contrario la lengua franca o de comunicación mayoritaria es el castellano, es la lengua de poder.

De cualquier manera las lenguas preexistentes en determinados contextos establecen un contacto entre idiomas o entre variantes, esta integración lingüística de varias comunidades de habla, manifiestan características diversificadas que ponen de manifiesto elementos culturales que puede ser de reconocimiento o de rechazo que vulneran la entrada o salida de los hablantes en esos contextos en términos comunicativos.

Las actitudes interlingüísticas son estados mentales o predisposiciones positivas o negativas de carácter cognitivo, afectivo y comportamental de los sujetos hacia las diversas lenguas y variantes en contacto y de los hablantes en contextos multilingüísticos o de relaciones interculturales; o sea, la actitud asumida de un hablante de una o más lenguas hacia otro hablante que habla otras lenguas en un determinado contexto.

Interlingüística es el estudio de cómo los idiomas se usan para comunicarse entre grupos lingüísticos diferentes, concierne a los idiomas planificados³¹; sin embargo, debe ampliar su

³¹ Son lenguas construidas artificialmente de manera consiente, planeadas y diseñadas total o parcialmente por un grupo de personas, al respecto el esperanto es una lengua planificada

ámbito de estudio, sobre todo de las lenguas y minorizadas nacionales, además de las lenguas mayorizadas.

Estas relaciones que se establecen entre los sujetos, les permiten expresar o manifestar valoraciones, prejuicios, imágenes, estereotipos respecto a los otros distintos lingüística y culturalmente.

Esas percepciones condicionan el tipo de actitudes o predisposiciones conductuales que los sujetos asumen frente a aquellos con quienes conviven y, en consecuencia, la disponibilidad o no de interactuar con ellos. La relación/influencia entre percepciones, actitudes e interacciones no necesariamente es lineal, las primeras pueden incidir en las segundas y las terceras y viceversa, retroalimentándose unas a otras de manera permanente, (Bustamante, 2005:61)

La predisposición positiva hacia la convivencia puede ser enriquecedora para ambas personas de distintas culturas, al respecto queda dentro del modelo educativo intercultural que defiende la eliminación de actitudes racistas y xenófobas, desde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia; siempre y cuando se comparta la misma actitud positiva hacia uno y otro y no hay que dejar de lado los comportamientos, las actitudes y las prácticas de los sujetos, porque si se deja se pierde la visión de la interculturalidad.

Las actitudes en contextos interlingüísticos e interculturales, se refieren a las cualidades de las personas como la curiosidad, la apertura y el respeto, aceptando que existen otras lenguas y culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única; las actitudes positivas implican disposición o voluntad para relativizar nuestros propios valores creencias y comportamientos, y no asumir posiciones etnocéntricas, que son los únicos posibles o correctos, considerando como puede verse desde la perspectiva de otra persona o poniéndose en el lugar de la otra persona bajo una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes a los nuestros; es decir, supone “ponerse en el lugar del otro” (Byram, Nichols y Stevens, 2001:5-7), es empatizar con el otro, es sentirse cercano y entenderlo.

Desde esta perspectiva se sostiene entonces que las diferentes lenguas implica no sólo diferencias culturales sino también diferencias en las estructuras cognitivas, afectivas o manifestaciones y declaraciones intencionales de los hablantes, desarrolladas en la comunicación intercultural o interétnica; por lo tanto, el pensamiento, la comunicación, la cultura y la sociedad están relacionados entre sí por el lenguaje (Black, 1969) y el lenguaje cercano al otro para comprenderlo.

Sin pretender profundizar acerca de la multiculturalidad e interculturalidad, nos conlleva a la reflexión somera acerca de sus implicaciones un tanto históricas, que nos permiten entender que nuestras sociedades indisolublemente pueden dejar de ser multiculturales en la vida cotidiana; sin embargo, la coexistencia de culturas en determinados contextos no significa en esencia que su presencia se de en igualdad de condiciones y circunstancias o de reconocimiento, respeto y aceptación hacia esas similitudes, particularidades y diferencias lingüísticas y culturales preexistentes.

El hecho de señalar la coexistencia de culturas en un determinado contexto de manera pasiva, no atiende las necesidades de estos grupos en términos de las interacciones e interrelaciones comunicativas que se establecen en su interior; sin embargo, permite que sea tomado en cuenta como política que de atención a la diversidad lingüística y cultural preexistente; en este sentido, “el multiculturalismo se entiende mejor como un proyecto político, y como tal abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (Grillo, 2007 citado en Dietz y Mateos 2011:24); si se plantea como un proyecto político, entonces existe la necesidad de atender a esas culturas diferentes, como reconocimiento, tanto de las lenguas como de las culturas.

En el contexto latinoamericano la noción de interculturalidad por un lado, surge en respuesta a la condición multicultural que caracteriza a estas sociedades, como resultado de su proceso histórico; por otro, que frente a la multiculturalidad, como categoría “descriptiva”, surge la interculturalidad, como categoría “propositiva”. (López, 2001), que busca establecer ciertas asimetrías

La interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagonicos— se

encuentran construyendo sus sentidos y prácticas (Coronado, 2006:215). Prácticas en su sentido discursivo, que muchas veces se encuentran fuera de las realidades fácticas donde se desarrolla el fenómeno de las actitudes hacia las lenguas y culturas.

Hablar de interculturalidad es asomarse a un ámbito complejo de relaciones y situaciones reales, de prácticas, discursos, representaciones, de actitudes e interpretaciones; no es solo hablar de un concepto o de una forma de relación social, sino implica su tratamiento desde distintas ópticas y disciplinas teóricas que buscan insertarla dentro de la sociedad, como la esperanza o la panacea a los males sociales, que busca construir una nueva forma de vida y de relación entre los seres humanos bajo el reconocimiento de la diversidad.

El paradigma intercultural presenta múltiples aristas y ha sido tratado como un tema de actualidad desde distintas perspectivas y ámbitos de la sociedad mundial; situación que no tiene la misma significación o trascendencia en Europa, en América Latina o los Estados Unidos de Norteamérica; una visión variada que se discute indistintamente desde los diversos sectores y esferas sociales, sobre todo académicas, políticas y educativas.

Desde la complejidad de cada sociedad a nivel institucional, reducidos grupos se han apropiado del concepto considerando sus condiciones y características propias, así, se propone la interculturalidad como el instrumento para el cambio, planteamiento que a un no llega a la sociedad en su conjunto; sin embargo, en la vida cotidiana se dan relaciones interculturales en un mundo que ya no puede estar aislado del contacto con los otros, una interculturalidad desde una perspectiva de nuestra realidad.

Arbitrariamente en algunos sectores en México, se habla de interculturalidad cuando se refiere a la educación dirigida a los pueblos indígenas, a la reciente creación de los Bachilleratos integrales, de las Universidades interculturales y sobre todo de las Escuelas Normales planteadas bajo este enfoque a nivel de políticas institucionales que buscan que a partir de la educación se generen cambios en la interrelaciones sociales y culturales.

El uso del concepto de interculturalidad en el discurso público; así, en el marco institucional, al menos en países latinoamericanos, se plantea el enfoque en el plano educativo, el cual proviene del multiculturalismo de facto, cuyos impactos no armonizan con las políticas

públicas interculturales (Muñoz, 2007) enfocadas a la educación indígena que no siempre ha respondido a las realidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios.

Se habla de interculturalidad en la educación como política, pero no es común que se hable de políticas interculturales en economía, en el sector salud, en el ámbito laboral, en la propia política, en la administración pública o en otras instituciones sociales; lo anterior conlleva al planteamiento de algunas interrogantes respecto a: ¿Por qué parcializar la interculturalidad si lo que se busca es el establecimiento de una nueva relación social?, ¿Por qué enfocar dicho paradigma hacia el ámbito educativo de cierto nivel y sector de la sociedad?, ¿Significa una nueva propuesta y una respuesta a las demandas de ciertos sectores únicamente?, ó ¿Se trata de la otra cara de la misma moneda que tiene el mismo valor, con la intención homogeneizadora y asimilacionista que busca agrandar las desigualdades y desconocer las diferencias?.

Considerando los planteamientos anteriores, encontramos que por un lado las políticas interculturales se han enfocado hacia la educación en determinados sectores de la sociedad; por otra parte, la multiculturalización de la sociedad actual exige medidas jurídicas aplicables, que no solo deben ser planteadas en los discursos públicos, en este aspecto en México se tiene avances que no han sido congruentes entre lo que se dice con lo que se hace.

Retomar la interculturalidad significa desarrollar una concepción que permita entenderla como concepto y como fenómeno; Zimmermann (1997) distingue dos conceptos de interculturalidad que son frecuentes en las discusiones actuales. El primero, un concepto descriptivo-crítico y el segundo concepto político-pedagógico; desde lo descriptivo, analiza cuando las culturas entran en contacto, de este pueden derivarse por un lado conflictos con tendencia discriminatorias o de confusiones voluntarias o involuntarias; sin embargo, puede ser todo lo contrario en el que se dan encuentro interculturales enriquecedores para todos, finalmente lo que se busca es esto último.

El concepto político-pedagógico se deriva del anterior y se resume en acciones y disposiciones tendientes a resolver los conflictos, las discriminaciones, las desigualdades y a reconocer la diversidad, para establecer relaciones pacíficas y de mutuo entendimiento y con el derecho de vivir la cultura propia reconociendo la cultura ajena. Lo anterior implica

cambiar o mejorar las actitudes evitando que estas hagan el menor daño posible en las relaciones que se establecen (Zimmermann, 1997); tales acciones y disposiciones se encuentran establecidas sobre todo en las políticas educativas y jurídicas.

Desde lo político, la SEP (2004) ha planteado la interculturalidad en el campo educativo, el concepto toma cierta forma, en el que desde este plano reconoce y trata de atender la diversidad cultural y lingüística del país, promoviendo el respeto a las diferencias, en la idea de fortalecer la unidad nacional y la identidad local, sobre todo de los pueblos originarios, además de desarrollar actitudes y prácticas que buscan la “libertad” y la “justicia” para “todos”,

Desde esta perspectiva, es irresponsable considerar que solo la escuela o la educación escolarizada debe desarrollar esta forma distinta del quehacer pedagógico, creer que esta institución pueda resolver grandes desigualdades existentes en la sociedad a costa de reconocer solamente la diversidad de un determinado sector, irresponsable e ingenuo considerar que lo intercultural es responsabilidad de la educación; sin embargo en el sector educativo con la intervención de los distintos agentes y diferentes niveles, le toca hacer su parte.

En el contexto formativo de docentes bilingües interculturales para atender la diversidad en el plano educativo, existe una responsabilidad compartida entre los sujetos y las instituciones para el logro de una formación pertinente que desarrolle actitudes positivas para hacer frente a la educación dirigida hacia los pueblos originarios, en un marco de reconocimiento hacia la diversidad lingüística y cultural, de diálogo y respeto mutuo hacia las diferencias a través del desarrollo de una relación interlingüística intercultural eficaz. Para lo anterior es fundamental formar o cambiar actitudes, para atender y dirigir cambios en el ámbito educativo, lo que implica conocer, reconocer y respetar lo propio, lo apropiado y lo ajeno que cada grupo cultural y lingüísticamente tiene.

Acercarse a la “La interculturalidad crítica y la de-colonialidad...proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretelen conceptual y pedagógicamente” (Walsh, 2010), desde una pedagogía crítica, iniciada por Paulo Freire en los años 60 a lo que la misma autora llama una pedagogía de-colonial; una pedagogía que libere.

El lenguaje finalmente es entonces, pensamiento comunicativo que expresa la cultura dentro de una determinada sociedad y se manifiesta ya sea de manera positiva o negativa hacia las lenguas y sus hablantes en contextos interculturales; por lo tanto, el estudio de las actitudes lingüísticas nos acercan a esas reacciones subjetivas de los hablantes ya sea en contextos comunitarios o escolares, lo anterior puede ayudar a formar, cambiar o desarrollar ciertas actitudes negativas, ya sea para el aprendizaje multilingüístico, para el desarrollo de la identidad étnica, para la comunicación interétnica o para la práctica de una educación bilingüe intercultural.

Finalmente, retomando elementos planteados anteriormente, la actitud lingüística frente a las relaciones interlingüísticas interculturales, es la disposición o estado mental valorativo ya sea de manera positiva o negativa, verdadera o falsa, dirigida hacia esas lenguas y sus hablantes, manifestando lo que sabe, cree, dice, siente y se prefiere, a partir de la experiencia y de los referentes inmediatos del sujeto sobre las lenguas y los hablantes.

CAPÍTULO 3. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO



Imagen 3. Lenguas y hablantes en el estudio de actitudes.

El hecho de tratar de explicar acerca de la naturaleza de la realidad social, implica buscar los recursos y los medios para abrir camino y andar paso a paso en la reflexión y análisis sobre cómo se genera el conocimiento y como se valida, es a través de ese camino que nos conduce hacia un pensamiento, que permite comprender, reflexionar, analizar e interpretar esa realidad a partir de las voces y las posiciones de los sujetos y del investigador en relación al objeto de estudio, basadas en posturas teóricas y prácticas del cual dota de técnicas y herramientas para llegar a la meta que se plantea.

En este capítulo, se plantea el problema y objeto de investigación, los objetivos, preguntas y supuestos; se expone además, la entrada al campo, la ubicación de los sujetos, las técnicas y herramientas para recopilar información, la organización de los datos y la forma posible para el análisis e interpretación de la realidad social en el que se encuentran involucrados los sujetos (investigador e investigado).

En la vida cotidiana los sujetos piensan, sienten y se comportan de cierta manera, construyendo de manera objetiva y subjetiva sus modos de vida y su cosmovisión, como una forma de entender su mundo a partir de lo que las personas piensan, dicen y hacen, que no siempre son congruentes con sus realidades; no obstante, permiten establecer un acercamiento para comprender ciertos fenómenos a partir de ciertas perspectivas de investigación que se acercan a tratar de explicar desde ciertos referentes lo que sucede objetiva y subjetivamente.

3.1 Perspectiva de investigación hacia las actitudes lingüísticas

En el campo de la investigación, sobre todo de las ciencias sociales y de la psicología ha seguido una orientación de carácter cualitativo que ha ampliado su campo de acción hacia otras disciplinas como la antropología, la sociolingüística, la pedagogía entre otras, del que se disponen diversos métodos y metodologías que persiguen diversas metas según el tipo de estudio que se realiza. El enfoque o “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 2000:19-20)

La investigación que se plantea, se desarrolla desde un enfoque cualitativo, que permite la armonización de ciertas técnicas de recolección de información, modelos analíticos y teorías que ponen en el centro el significado que los sujetos otorgan a su experiencia, donde el objeto es resaltar la relevancia del sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros (Tarrés, 2004).

Taylor & Bogdan (2000), plantean que la investigación cualitativa es inductiva, donde el investigador desarrolla conceptos y comprensiones, partiendo de pautas de los datos, ve el escenario y a las personas en un sentido holístico; además son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspende o aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, y considera todos los enfoques como valiosas, ya que son humanistas, dan énfasis a la validez en su investigación, tomando en cuenta todos los escenarios y personas que son dignos de estudio, considerando la investigación cualitativa como un arte.

Desde esta perspectiva metodológica la fenomenología es esencial, al respecto la conducta humana, lo que la gente dice y hace, producto del modo en que define su mundo, a partir de esta teoría se intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. Esta orientación fenomenológica está ligada a otros marcos teóricos del pensamiento en las ciencias sociales, el interaccionismo simbólico y la etnometodología que pertenecen a la tradición fenomenológica.

El interaccionismo simbólico da importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Taylor & Bogdan (2000) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas.

La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas...La segunda...que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción...La tercera...es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y así mismos a través de un proceso de interpretación. (Taylor & Bogdan, 2000:5)

Para algunos la etnometodología se adecua perfectamente a la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 1970). La etnometodología se refiere al tema u objeto de estudio, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. Desde la etnometodología se suspende la propia creencia en la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana.

Así que tanto la etnometodología como la fenomenología como planteamientos teóricos tienen sus propias diferencias y similitudes, ya que ambas estudian la vida cotidiana de las personas y las acciones mediante las cuáles éstas construyen y definen las distintas situaciones con sus significados, al respecto tiene relación con el interaccionismo simbólico que busca a través de la interacción social de los sujetos la asignación de significados.

La diferencia radica en la metodología que cada una considera ya que por un lado la fenomenología es más teórico que práctico, es más filosófico, ya que da mayor importancia a los estados mentales internos, a la conciencia de los sujetos; por su parte la etnometodología se centra en aspectos prácticos, observables y objetivos empíricamente (Ritzer, G. 1997), una perspectiva de estudio más objetiva.

En la idea de conocer y comprender los procesos mentales y cognitivos que rigen el mundo de lo social; la fenomenología estudia los fenómenos sociales a un nivel comportamental o de procesos mentales; por tanto, metodológicamente el estudio de las actitudes desde un enfoque mentalista, sigue esta orientación ya que se centran en lo que las personas piensan, sienten, dicen y hacen con relación a objetos o situaciones concretas.

Como parte de la investigación cualitativa enfocada hacia las actitudes sobre las lenguas y los hablantes, implica considerar el paradigma metodológico de la sociolingüística surgida de la etnografía de la comunicación que describe (Gumperz y D. Hymes, 1964), enfoque que estudia las lenguas tanto diacrónicas como sincrónicas³², en su contexto social (Labov, 1972 en López Morales, 1989:34).

Desde el planteamiento de Fishman (1982), la sociolingüística (SL) se dedica a estudiar la interacción en grupos grandes y pequeños, estudia el uso de la lengua y el comportamiento (actitudes) al cambiar las normas, estudia la lengua según su función, en su realización; así que desde la SL se ha de averiguar las actitudes respecto a las diversas formas de lenguaje: son importantes para la SL las cuestiones referentes a la autoestima de los hablantes, su estimación de otros grupos lingüísticos y sus conocimientos acerca de la lengua mediante entrevistas, encuestas, conversaciones, autobiografías.

El problema central radica en la discrepancia de opiniones, manifestaciones e hipótesis por un lado y la conducta lingüística por otro, susceptible de observación como resultado de las actitudes. Schlieben-Lange (1977) plantea que la SL ha de averiguar las actitudes respecto a

³² En lingüística, Ferdinand de Saussure señala que el análisis diacrónico describe la evolución histórica de un idioma a lo largo del tiempo, mientras que el estudio sincrónico se detiene en analizar el estudio particular de ese idioma en una determinada época o período temporal; por lo tanto, hace referencia a los estudios que se realizan sobre un momento o en su aspecto más concreto como hecho social dinámico en el que los sujetos hablantes son los protagonistas.

las diversas formas de lenguaje. Así que, el objeto de estudio que presta atención especial a los hablantes como miembros de comunidades de habla³³, son las actitudes lingüísticas como un aspecto importante; por ello, la investigación desde una orientación mentalista, se plantea desde una perspectiva psico-socio-lingüística, que incorpora además de la lengua y los hablantes, los usos y funciones de la lengua, los contextos socioculturales y las relaciones interculturales (Castillo, 2006).

Para el estudio de las actitudes se consideran las interacciones comunicativas desde una perspectiva sincrónica, los usos de la lengua (oral y escrita), el sentido, el significado, el contenido del discurso y la conversación; de ahí que se desarrolla un modelo metodológico para la investigación empírica que retoma los discursos, parte de ellas las opiniones y las experiencias; a través de diversas técnicas; entre ellas, la encuesta y los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales.

3.2 Entrada a la ENBIO y el trabajo de investigación

La entrada al campo es una de las preocupaciones como investigador, ya que la presencia puede vulnerar la vida cotidiana de los sujetos y del objeto de estudio, sin embargo esta situación depende de la creación del ambiente y de las condiciones viables para intervenir, además de las implicaciones que el investigador establece con los sujetos, el objeto y el contexto; campo donde se construyen las biografías individuales en interacción y contacto, donde hay un grupo de sujetos con los que se establece los acercamientos para poder acceder a los intereses del investigador.

En el contexto de manifestación de la diversidad lingüística y cultural como es la ENBIO se pudo acceder sin complicaciones dado que existe cierta implicación en el campo, ya que se tiene cierta experiencia, donde el investigador involucrado en el estudio, es un sujeto que sabe, que intervino en una situación particular y que además conoce de antemano de manera

³³ Inicialmente W. Labov y luego J. Gumperz y D. Hymes y posteriormente desde la antropología lingüística, A. Duranti, plantea que la comunidad de habla es «el resultado de las actividades comunicativas que lleva a cabo un determinado grupo de personas.

directa e indirecta “la configuración de elementos, esquemas, procesos en los que se encuentra” (Ruiz e Ispizúa, en Tarrés, 2013, p. 76).

Lo anterior no significa la implicación directa, por el contrario se toma distancia para dar lugar desde una perspectiva antropológica a la visión interna de los sujetos involucrados en el objeto de estudio; considerando el punto de vista emic de la realidad, cuidando la visión externa la del investigador un punto de vista etic. Harris (1985).

Desde la perspectiva emic ayuda a entender la cultura y el lenguaje como un todo ordenado y comprender a los sujetos en la vida cotidiana, desde la perspectiva etic el investigador plantea su punto de vista a partir de la descripción de hechos observables por parte de cualquier observador que no está interesado en descubrir el significado que las personas estudiadas le dan a esos hechos, una situación que habría que cuidar.

El trabajo se desarrolló en distintos momentos, cuidando las implicaciones y los juicios previos, tomando distancia se procedió con la socialización del proyecto de investigación en distintos espacios académicos (coloquios) y en el contexto de estudio entre iguales, con proyectos de investigación enfocados hacia la ENBIO, compartiendo puntos de vista, experiencia, conocimientos, como una forma de tequio³⁴ para la construcción de conocimiento; un trabajo comunal³⁵ que se estableció entre los diversos sujetos involucrados en los procesos de investigación.

Se dio a conocer el proyecto de investigación a las autoridades de la institución (directivos), estableciéndose compromisos de trabajo con los responsables de la ENBIO para realizar el estudio, en la idea de contribuir, potenciar o reorientar el modelo didáctico de formación en el aspecto del desarrollo de actitudes enfocados hacia: el aprendizaje lingüístico e intercultural entre los pueblos, las interrelaciones positivas, en el desarrollo de la identidad,

³⁴ El tequio como una de las prácticas de los pueblos de Oaxaca para el trabajo y la construcción de algún bien material común que puede ser aplicado para la construcción de un bien intelectual común.

³⁵ El trabajo comunal como una de las dimensiones de la comunalidad o de las formas de vida en las comunidades originarias.

las prácticas bilingües interculturales en contextos de diversidad, el desplazamiento lingüístico, la discriminación y el etnocentrismo.

En el involucramiento de trabajo en el campo, se establecieron acercamientos con los docentes de las academias de 3º, 5º y 7º semestres, en los momentos de búsqueda de información empírica; además, fueron importantes los espacios de los Talleres de Desarrollo Lingüístico (TDL), sobre todo con estudiantes de 5º Y 7º semestres y de algunos egresados zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca.

Una vez adentrado en el campo de trabajo para el proceso investigativo y de haber creado las condiciones viables para ello; se procedió dar a conocer el proyecto de investigación a los estudiantes indígenas de 3º, 5º y 7º semestre, de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), hablantes zapotecos de la Sierra Sur y egresados zapotecos de la generación 2013-2017, quienes mostraron apertura y disponibilidad para el trabajo desarrollado.

El primer acercamiento de trabajo de campo, fue informar a los estudiantes el motivo de la intervención en los espacios académicos para realizar actividades específicas relacionadas al objeto de investigación; en las intervenciones previas de trabajo fueron de observación en los espacios de formación académica dentro y fuera del aula, con la intención de que pudieran aportar elementos para el estudio de las actitudes hacía las lenguas y los hablantes.

El acercamiento dentro del aula, para el caso del tercer semestre dentro del trayecto formativo Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje³⁶, se centró en el curso de Procesos de Alfabetización Inicial; en quinto semestre dentro del curso de Producción de Textos Escritos³⁷, curso que aborda la producción de textos y la tipología de textos en las lenguas originarias y el español; en séptimo semestre en el Trayecto de Lenguas y Culturas

³⁶ Este trayecto es uno de los seis que se consideran curricularmente y constituye uno de los ejes centrales de la formación profesional de los futuros docentes, permitiendo el dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y, con base en éste, proponga estrategias para su tratamiento didáctico específico, considerando para el caso de la ENBIO, el uso de la lengua y la cultura de los pueblos originarios

³⁷ En este curso ajustado, el estudiante pone en práctica diversas estrategias para la elaboración de distintos textos escritos a partir de la tradición oral y de la tradición escrita en L1 y L2 e identifica los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.

de los pueblos originarios³⁸, en el curso de Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales³⁹ y con los zapotecos de la Sierra Sur en los Talleres de desarrollo lingüístico I, III y V⁴⁰.

En los posteriores momentos de intervención investigativa, se dieron a conocer las actividades específicas en las que estarían involucrados los sujetos de investigación, para ello se aplicaron diversas estrategias, técnicas e instrumentos para la obtención de información empírica enfocada al objeto de estudio “las actitudes lingüísticas”.

3.2.1 Caracterización de los sujetos involucrados en la investigación

Contextualizando el objeto de estudio, se considera necesario describir a grandes rasgos las características lingüísticas de los sujetos directos de este proceso de investigación en esta institución formadora de docentes indígenas bilingües interculturales.

Actualmente, la comunidad normalista está integrada por estudiantes provenientes de 14 grupos etnolingüísticos, de los 16 que se consideran en el estado de Oaxaca; los jóvenes indo-oaxaqueños hablantes de alguna de las lenguas originarias representadas; muestran un panorama de la diversidad lingüística y cultural de Oaxaca, donde conviven sujetos provenientes de diversos pueblos, con una identidad tanto individual como grupal que los hace similares y distintos a la vez (Ver cuadro 3.).

Cuadro 3. Datos estadísticos de la población estudiantil actual (2016-2017)⁴¹,

LIC. PRIMARIA									
LENGUA	1er. Sem		3er. Sem.		5º. Sem.		7º. Sem.		TOTAL
	H	M	H	M	H	H	M	H	

³⁸ Este Trayecto formativo pone en el centro, el análisis de la diversidad y, en particular, de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; los saberes y prácticas de los pueblos originarios, mismos que constituyen una fuente permanente de contenidos, valores y estrategias pedagógicas, acordes con una nueva realidad del país que reconoce, como riqueza, su pluralidad cultural, étnica y lingüística (Diario oficial, 2012).

³⁹ Este curso pone en práctica elementos de la investigación, considerando el contexto cultural y lingüístico de la comunidad y la escuela para su intervención.

⁴⁰ Son Talleres co-curriculares que tienen el propósito de desarrollar las habilidades lingüísticas básicas en sus lenguas (hablar, leer, escribir y escuchar) de manera proficiente.

⁴¹ Datos por lenguas, por semestres y licenciaturas, obtenidos de la Oficina de Control Escolar de la ENBIO en el mes de septiembre de 2017.

Amuzga					1			1	2
Ayuuk	1	2	1	2	1	1	3	2	13
Chatina		1	1	2	1	2	1	1	9
Chinanteca	1	4			1	3	3		12
Chocholteca									0
Chontal									0
Cuicateca				1					1
Ombeayiüts	1	1		1		1		2	6
Ixcateca									0
Mazateca						1			1
Mixteca		1		1	1	1	1	1	6
Náhuatl					1		1		2
Tacuate									0
Triqui	2		1		3	1	1		8
Zapoteca, Istmo									0
Zapoteca, S. Norte		2		1			1	3	7
Zapoteca, Solteca				2					2
Zapoteca, S. Sur		4		1		3	2	2	12
Zapoteca, Valle	3	2	4	6	1	4			20
Zoque								1	1
Total General	8	17	7	17	10	17	13	13	102
	25		24		27		26		

En este contexto de diversidad lingüística y de acercamiento interlingüístico en la ENBIO, el estudio se centra en 47 jóvenes hablantes de 10 lenguas⁴² y sus respectivas variantes, la mayoría de ellos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; para el desarrollo de la investigación, se ubicaron a hablantes hombres y mujeres de 3º, 5º Y 7º semestres, entre ellos 6 egresados de la generación 2013-2017.

Considerando las vertientes tanto étnico, lingüístico, como identitaria de los estudiantes en el contexto escolar de la ENBIO, permite establecer y ubicar a través de los discursos, opiniones y comportamientos interlingüísticos e interculturales, los conocimientos, las

⁴² Lenguas: Ayuuk Amuzga, Chatina, Chinanteca, Ombeayiüts, Náhuatl, Mixteca, Triqui, Zapoteca y Zoque.

habilidades y de manera específica las actitudes que estos desarrollan como parte de los procesos formativos, ya sea intencionales o no, sistemáticos o no, pero que les permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes; este último implica la asunción de actitudes y comportamientos para dialogar, negociar, ayudarse y transformarse, tanto en lo individual como en lo colectivo, fortaleciendo su lengua y su cultura, en un marco del conocimiento y reconocimiento de los otros en los distintos contextos.

Bajo este marco de diversidad lingüística y cultural, es posible encontrar expresiones, pensamientos, y sentimientos de los estudiantes indo-oaxaqueños, acerca de su formación intercultural bilingüe y del desarrollo de actitudes lingüísticas, que permita proponer un modelo didáctico de formación docente inicial pertinente, que desarrolle además de conocimientos, habilidades y valores, actitudes necesarias para enfrentar su labor pedagógica, entre ellas las interlingüísticas e interculturales que no son privativas para los docentes indígenas.

Un planteamiento que se considera en este sentido, es si el docente indígena ante el espacio educativo que ha tenido y la participación e intervención que ha realizado históricamente en el sector educativo, ¿podrá recuperar y apropiarse de éste para desarrollar transformaciones a través de una formación inicial que considere las lenguas y las culturas maternas (LC1) como medios primarios para acceder a otras lenguas y culturas (LC2)?, y si a través de una formación de actitudes interlingüísticas interculturales ¿podrá desarrollar conocimientos, habilidades y valores que le permitan desenvolverse de manera pertinente en situaciones y contextos interétnicos, interlingüísticos e interculturales fuera del contexto de la ENBIO?.

Si la pretensión es conocer las actitudes interlingüísticas, en torno a las interacciones y contactos entre distintas lenguas y variantes, sujetos hablantes de éstas, lo anterior puede permitir una reconstrucción de un modelo didáctico de formación y de relación que favorezca nuevos ambientes de aprendizajes y convivencia interétnica y con la sociedad dominante; la pregunta entonces es si ¿las actitudes interlingüísticas interculturales positivas pueden resolver en parte el desconocimiento, la subordinación, la desvalorización, el etnocentrismo, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación hacia las lenguas, los hablantes y las

culturas indígenas?, dentro de las asimetrías que hoy viven los pueblos originarios con relación al resto de la sociedad nacional.

Se considera que los estudiantes indo-oaxaqueños de la ENBIO, cuentan con un bagaje de conocimientos y aprendizajes lingüísticos y culturales, productos de sus prácticas, experiencias y vivencias en los diversos contextos en los que se han involucrado, mismos que pueden ser estudiados a partir de la compartencia de esas experiencias vivenciadas y practicadas en diversos ámbitos y situaciones, puede ser posible encontrar explicaciones al fenómeno de las actitudes desde los propios involucrados en sus contextos, en el marco de una sociedad más global pero inclusiva bajo una lucha dialógica y de negociación, en un mundo propio y ajeno, similar y distinto, a partir de actitudes interlingüísticas positivas para la interculturalidad desde los pueblos originarios.

Una de las dificultades que se enfrenta, es el momento de elegir a los sujetos informantes, ya que se deben establecer ciertos criterios que pueden aportar información necesaria para el estudio; en tal sentido, se optó por considerar a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, clasificándolos en estudiantes de semestres inicial (3°) intermedio (5°.) y de estudiantes de semestre avanzado (7°.), así como de egresados; cada uno con cierto desarrollo formativo en cuanto al tratamiento lingüístico y experiencia interlingüística.

Se establecieron ciertos criterios de selección de los sujetos, se caracterizó que para éste estudio, se dirigiera y se tomaran en cuenta a estudiantes de distintos niveles (semestres) antes indicados; además de algunos egresados; esto quiere decir, que fue necesario considerar a estudiantes en una etapa inicial, intermedia y final de su formación; por lo tanto, fue importante considerar a estos estudiantes, que ya cuentan con cierto nivel de desarrollo formativo y tiene cierta experiencia en cuanto al contacto interlingüístico e intercultural en los contextos de formación.

Aclaro que los estudiantes del séptimo semestre, se encontraban en quinto semestre cuando escribieron sus relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales; además de que en ese semestre se les aplicó una encuesta léxica, ya en séptimo semestre, se les aplicó una encuesta de opinión con preguntas abiertas; por su parte a los estudiantes del quinto semestre solo se

les aplicó la encuesta de preguntas abiertas, mismo instrumento aplicado a los estudiantes del tercer semestre.

Por otra parte, se tomó en cuenta que dentro de los estudiantes estuvieran la mayor cantidad de las lenguas habladas en este contexto, considerando para el estudio 10 lenguas originarias con sus respectivas variantes dialectales⁴³.

Entre los sujetos involucrados se destacan 27 estudiantes del 7° semestre, hablantes de diversas lenguas; 4 estudiantes del 5° semestre de la lengua zapoteca de la macro-variante Sierra Sur; 10 estudiantes del tercer semestre y 6 egresados de la generación 2013-2017; de todos ellos, 18 hombres y 29 mujeres; sumando un total de 47 jóvenes (Ver cuadro 4.)

Cuadro 4. Los sujetos involucrados en la investigación.

Quinto semestre					Séptimo semestre				
Lenguas	Variantes	Habla ntes		Total	Lenguas	Variantes	Habla ntes		Total
		H	M				H	M	
Zapoteca	Sierra Sur		4	4	Amuzga	San Pedro		1	1
Egresados de la generación (2013-2017)					Ayuuk	baja	1	1	2
						Media	3	1	4
Zapoteca	Sierra Sur	1	5	6	Chatina	Zenzontepec	1	1	2
					Chinanteca	Media	2		2
						Alta	1		1
					Ombeayiüts	San Mateo		2	2
					Mixteca	Valle	1	1	2
					Náhuatl	Cañada	1		1
					Triki		1		1
					Zapoteca	Sierra Norte	1	3	4
						Sierra Sur	2	2	4
Zoque			1	1					
Total		1	9	10			14	13	27
Total 37									

Esta diversidad lingüística que se vive en el contexto formativo de la ENBIO, es un reflejo de la diversidad lingüística que caracteriza al estado de Oaxaca; por ello, la importancia de considerar a los sujetos hablantes de diversas lenguas y variantes presentes en esta

⁴³ Lenguas y variantes dialectales: Ayuuk (media y baja), Amuzga (San Pedro), Chatina (Zenzontepec), Chinanteca (media y alta), Ombeayiüts (San Mateo del Mar), Náhuatl (Cañada), Mixteca (alta y valle), Triki (Copala), Zapoteca (Sierra Norte, Sierra Sur, y Solteca) y Zoque.

institución, para ubicar las actitudes frente a esta diversidad lingüística; en tal sentido, fue necesario realizar el acopio de información.

3.2.2 La recopilación de datos en el campo

El hecho de buscar y recoger información es un proceso delicado, ya que conduce a pensar en las estrategias, las técnicas e instrumentos viables y pertinentes para este proceso, que permitan en un primer momento, ubicar a los sujetos quienes deberán aportar los datos del objeto de investigación.

Para obtener los referentes empíricos se emplearon dos técnicas metodológicas, entre ellas, los relatos autobiográficos y las encuestas léxica y de opinión; además del cuaderno de campo para los registros y los cuestionarios como instrumentos; previamente, fue necesario desarrollar actividades básicas y concretas que permitieron obtener los materiales y la información discursiva oral y escrita.

Durante el desarrollo del trabajo de investigación, se considera el trabajo comunal como uno de los elementos fundamentales de la comunalidad, que se desarrolla en la vida cotidiana de los pueblos originarios, una práctica de reciprocidad que satisface necesidades familiares y a través del tequio permite construir y mantener una obra común para la comunidad (Rendón, 2003); aplicado al campo de investigación, el trabajo comunal permite a través de la guelaguetza o gozona, la ayuda mutua y recíproca entre sujetos e investigador, satisfacer las necesidades académicas e investigativas; además, de la participación indirecta de docentes de cada uno de los semestres y el tutor que dirige el trabajo; ya que para la construcción de conocimiento implica trabajo y participación del investigador y los sujetos involucrados quienes aportan y juegan un papel fundamental en el estudio.

Desde el punto de vista del investigador, fue necesario despejarnos de prejuicios y preconcepciones acerca de la realidad; por ello, durante el proceso de recopilación de la información en el contexto de la ENBIO, se establecieron ciertas condiciones de trabajo en comunidades específicas, que articularon los medios y las formas de abordaje; entre ellos, el desarrollo de los relatos autobiográficos con los estudiantes bajo un enfoque de investigación cualitativa.

3.2.3 Los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales

Los relatos autobiográficos son una forma de revivir la experiencia de alguna etapa significativa de su vida, una retrospectiva de sí mismo en el tiempo y en contextos específicos, una manifestación de la realidad social; según Piña (1999). El llamado relato autobiográfico es un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria (Piña, 1999:1).

Las autobiografías son un recurso de la investigación cualitativa, ya que éstas permiten explorar modalidades de la subjetividad como el grado de conocimiento del fenómeno, la orientación y la intensidad de las respuestas de los diversos sujetos en torno al objeto de estudio; por tanto:

Los relatos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas constituyen la manifestación verbal y expresiva de historias lingüísticas individuales, en las cuales los sujetos enuncian una representación afectiva y explicativa del desarrollo lingüístico experimentado hasta la edad adulta y la construcción de la identidad etnolingüística específica. Sin una intervención direccional del investigador en cuanto a contenidos y secuencia de tópicos por responder, los sujetos hablantes establecen una perspectiva cronológica en la que se insertan diversas correlaciones entre las experiencias lingüísticas y comunicativas con cambios socioculturales de vida (Muñoz, 2006:27).

La riqueza discursiva en los relatos autobiográficos, recrean la experiencia vivida en contextos de diversidad lingüística, ya que muestran el contexto y los sujetos, los pensamientos y las opiniones, las sensaciones y los sentimientos; además de las actuaciones y comportamientos frente a las situaciones enfrentadas.

La importancia entonces para el estudio de las actitudes lingüísticas, los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales⁴⁴; relatos que fueron producidos por estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias en la ENBIO, que en ese momento se

⁴⁴ Este trabajo sobre la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* está inspirado en: El Proyecto INCA Project (www.incaproject.org), financiado por el Programa Leonardo da Vinci II (Comunidad Europea), mismo que fue ajustado a las necesidades propias del objeto de estudio y del contexto.

encontraban en quinto semestre (grupos 201 y 202) actualmente están en 7º semestre de la LEPIB, considerando sus experiencias comunicativas o de contacto interlingüísticos e interculturales en diversos contextos de su formación docente; documento que les permitió reflexionar sobre encuentros interlingüísticos que le han causado una impresión o que han tenido un efecto ya sea positivo o negativo en situaciones formales o no en los distintos contextos de formación⁴⁵.

Antes de desarrollar los relatos, se tuvieron que realizar sesiones de orientación dentro de los espacios y tiempos establecidos para las actividades académicas, para ello se realizó una breve explicación acerca de la actividad y específicamente sobre cómo construir relatos autobiográficos.

La autobiografía de encuentros interlingüísticos interculturales, se trata de un documento personal enfocado a los estudiantes indígenas bilingües interculturales de la ENBIO (Ver anexo 1.), que permitió recuperar las experiencias y vivencias, escrito que ayudó a los hablantes a realizar actos reflexivos sobre los encuentros o contactos interlingüísticos, quiere decir reflexión sobre su experiencia en relación a encuentros o contactos con sujetos hablantes de distintas lenguas o variantes en diversos contextos de habla.

Uno de los objetivos fue que los estudiantes reflexionaran de manera crítica sobre esas experiencias personales interlingüísticas, generadas en los diversos contextos formativos, ya sea en la ENBIO, en las Comunidades de Prácticas, en la Escuela y el Aula o en otros espacios; lo interesante era resaltar las situaciones que le hayan resultado significativas y les ayudara a analizarlas retrospectivamente, considerando aspectos más definitorios de cada encuentro, lo cual permitió identificar las actitudes asumidas frente a la experiencia de contacto interlingüístico.

Para realizar los relatos se les sugirió considerar algunos elementos básicos como:

⁴⁵ Los contextos de formación se consideran a la ENBIO como institución formadora de docentes, a las escuelas primarias bilingües, donde realizan sus prácticas pedagógicas y las comunidades indígenas en donde se encuentran las escuelas.

1. Seleccionar situaciones comunicativas o de contacto interlingüísticas intercultural que hayan vivido, ya sea durante sus prácticas pedagógicas en las escuelas o comunidades originarias, en los procesos de formación en la institución (ENBIO) o en otros contextos.
2. Individualmente, cada estudiante debió registrar, explorar y examinar sus propias experiencias interlingüísticas interculturales; considerando solo como referencia las siguientes preguntas:

- ¿Cómo reaccionó frente a la experiencia?
- La (s) persona (s) ¿cómo actuaron?
- ¿Qué aspecto de la comunicación o del contacto tuvo mayor impacto o impresión?
- ¿Qué pensó de la (s) persona (s) y de la lengua que habla?
- ¿Qué opiniones tienen respecto a las lenguas, variantes y los hablantes en contacto?
- ¿Qué problemas enfrentaron y que estrategias utilizaron para establecer comunicación?
- ¿Tenía conocimiento de su lengua y su cultura?
- ¿En qué lengua se comunicaron?
- ¿Qué problemas comunicativos enfrentaron?

Una vez orientado el trabajo, se les solicitó a los estudiantes del 5º. Semestre de la LEPiB, hablantes de distintas lenguas y originarios de diversas comunidades indígenas del estado de Oaxaca, para que escribieran sus relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales considerando un tiempo necesario para la entrega de los mismos (15 días), así que después del tiempo establecido, se entregaron 26 escritos como producto de este trabajo de campo, textos discursivos que pasan a procesos de análisis.

3.2.4 La encuesta léxica y de opinión

Los métodos para la obtención de los datos empíricos son muy diversos para la investigación cualitativa; sin embargo, para complementar y profundizar este estudio se considera por una parte, la encuesta a partir de un cuestionario de preguntas abiertas que no delimitan ni acotan las respuestas y se espera una mayor riqueza posible de información, ya que lo que se busca es conocer las opiniones y valoraciones precisas de los estudiantes respecto a las lenguas y los hablantes en contextos de diversidad lingüística en situaciones concretas.

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (García, 1993:141)

Desde luego que para acceder a la información referente al objeto de estudio, fue necesario establecer un buen contacto con los sujetos, una vez establecido las condiciones se propuso trabajar con los estudiantes el cuestionario, un procedimiento de investigación que permite obtener datos más específicos y en menor tiempo.

Las encuestas son estudios retrospectivos cuya intención es documentar relaciones y resultados, siendo una de las herramientas más útiles para recabar un buen número de datos que posteriormente fueron analizados cualitativamente, las encuestas son una técnica que se emplea para recabar datos que están en la memoria de los entrevistados.

La encuesta como técnica, permite recopilar información a través del uso de cuestionarios como instrumentos aplicados a los sujetos, para recopilar datos cualitativos a través de una serie de preguntas abiertas que presenten opiniones y muestren las actitudes respecto a las lenguas originarias y los hablantes de éstas; lo anterior lleva a responder sobre ¿qué quiero saber?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿con quiénes?

Para obtener datos más precisos, se aplicó una encuesta de opinión (Ver anexo 2.) que permitió obtener información concreta respecto al objeto de estudio, a través de la realización de cuestionarios con preguntas abiertas, fue un instrumento del que se obtuvieron opiniones y valoraciones respecto a las lenguas originarias y los hablantes a partir de preguntas concretas:

- ¿Que opinión tienes de tu lengua?
- ¿Qué piensas de las personas que hablan lenguas originarias?
- ¿Qué opinión tienes de otras variantes de tu lengua?
- ¿Comprendes lo que hablan en otras variantes de tu lengua?
- ¿Cuándo egreses en qué contexto lingüístico te gustaría trabajar y por qué?

- ¿Si te enviaran a un contexto lingüístico distinto al tuyo qué harías?
- ¿Qué opinas del castellano?

Para la obtención de esta información en espacios académicos establecidos, se les solicitó que dieran respuestas a las preguntas planteadas y fue interesante, ya que la mayoría de los jóvenes vertieron sus respuestas en las que muestran sus opiniones en y desde sus lenguas originarias, respuestas que fueron por otro lado interpretadas al castellano, una manera bilingüe de expresar lo que piensan respecto a la lengua; sin embargo, para el análisis solo se toma como referencia las respuestas en la lengua castellana, excepto las que están en la variante de la lengua zapoteca de la sierra sur.

De este cuestionario, se obtuvieron 31 encuestas de los estudiantes que respondieron en forma bilingüe; 2 en chinanteco, 6 en ayuuk, 1 en náhuatl, 2 en mixteco, 1 en triqui, 2 en chatino, 2 en ombeayiüts, 1 en zoque, 1 en amuzgo, 4 en zapoteco de la sierra norte, 4 en zapoteco de la Sierra Sur, todos ellos del 7º. Semestre; además de 3 en zapotecos de la sierra sur del 5º. Semestre, 2 egresados zapotecos de la Sierra Sur y 10 encuestas contestadas en castellano de estudiantes de tercer semestre.

Por otra parte, la aplicación de la encuesta léxica, que tiene que ver con las palabras o unidades con significado de otras lenguas distintas a la suya que los sujetos han integrado en su vocabulario; en esta encuesta con planteamientos semi-abiertos, permitieron recolectar datos para el análisis cualitativo, permitiendo conocer con precisión y acotadamente sobre los conocimientos o los aprendizajes que tienen los jóvenes acerca de otras lenguas y variantes distintas a las que ellos hablan.

Para la encuesta léxica, se diseñó un instrumento (Ver anexo 3.) que consideró los siguientes elementos: datos personales de cada estudiante, lengua y variante que habla, semestre y licenciatura que cursa; posteriormente, dentro del instrumento se incluyeron los nombres de las 16 lenguas originarias⁴⁶ que se hablan en la entidad oaxaqueña y que han estado

⁴⁶ Amuzga, ayuuk, cuicateca, chatina, chinanteca, chontal, ixcateca, mazateca, náhuatl, ngiwa, ñuu savi, tacuate, triki, ombeayiüts, zapoteca y zoque.

representadas en la ENBIO, de tal manera que a partir de todas ellas, los estudiantes en forma de listado escribieron palabras, frases u oraciones en la lengua adquirida y en otro apartado su interpretación y/o traducción al castellano; además, de la variante de la lengua a la que hacen referencia.

La encuesta léxica fue aplicada a los mismos estudiantes que elaboraron sus relatos autobiográficos, datos que permiten la complementación de la información requerida; pero además, se extendió su aplicación a los estudiantes zapotecos de la sierra sur que cursan el quinto semestre y a estudiantes egresados de la institución, obteniéndose un total de 33 encuestas léxicas.

3.3 Organización de los datos: Codificación, categorización y unidades de análisis

Los relatos autobiográficos, fueron aportaciones de los sujetos en documentos digitales (Word), situación que no implicó ninguna transcripción; sin embargo, se desarrolló un proceso de organización, selección, categorización y ubicación de las unidades de contenido para el análisis, a partir de toda la información.

Para este proceso se ubicaron los contextos de los que hacen referencia dentro de los relatos, al respecto se señalan tres; entre ellos, la ENBIO, la comunidad, la escuela y el aula de prácticas pedagógicas; posteriormente se ubicaron las categorías de análisis a partir de la consideración de los tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y conativo), para ello se ubicaron las unidades de análisis a partir del uso de colores para su identificación en cada componente actitudinal (Ver anexo 4.); de estos materiales lo que interesó son las expresiones discursivas respecto a las lenguas y sus hablantes y del contacto interlingüístico en diversos contextos a partir de la reconstrucción de sus vivencias y experiencias interlingüísticas interculturales, lo que permitió el análisis de las actitudes asumidas a través de la palabra escrita.

Para establecer las categorías de análisis, se desarrolló un proceso de codificación de los datos contenidos en los relatos autobiográficos, clasificándose y ubicándose en cada uno de los contextos, los tres componentes actitudinales; además, de ubicación de estos, las categorías correspondientes para cada componente (Ver cuadro 5.)

Contextos	Componentes	Categorías
A. ENBIO	A1. Cognitivo	A1.1. Conocimientos A1.2. Opiniones A1.3. Creencias
B. Comunidades de prácticas	A2. Afectivo	A2.1. Sentimientos A2.2. Preferencias A2.3. Valoraciones
C. Escuela y aula de prácticas	A3. Conativo	A3.1. Compartencia y aprendizaje A3.2. Reacciones A3.3. Actuaciones

Cuadro 5. Codificación de los datos autobiográficos para el análisis

Con relación a la encuesta léxica, se realizó un proceso de transcripción de todas las palabras aprendidas de otras lenguas originarias, como en castellano; sin embargo, una vez revisadas, se devolvió a cada uno de ellos para su revisión sobre todo en las palabras escritas aprendidas para su corrección; posteriormente a cada uno se le ubicó el número de palabras aprendidas de cada lengua; luego se les planteó dos preguntas abiertas sobre ¿cómo aprendió las palabras, frases u oraciones? y ¿por qué?

Posteriormente se realizó un concentrado general de las palabras/frases aprendidas de cada una de las lenguas y de las respuestas a las preguntas planteadas, se ubicaron tres categorías: aprendizaje léxico, preferencia lingüística y situaciones de aprendizaje de las lenguas (Ver cuadro 6.).

Contextos	Componentes	Categorías
A. ENBIO, Comunidades y Escuelas	A1. Cognitivo	A1.1. Aprendizaje léxico
	A2. Afectivo	A2.1. Preferencia lingüística
	A3. Conativo	A3.1. Situaciones de aprendizaje

Cuadro 6. Codificación de los datos de la encuesta léxica para el análisis

Como podemos notar, hay una implicación de los tres contextos para el análisis de los datos, además de considerar los tres componentes, como parte de los conocimientos que los estudiantes han adquirido en el contexto de la ENBIO, con relación a las lenguas distintas a las que ellos dominan.

Para las encuestas de opinión a partir de preguntas abiertas, se realizó el proceso de transcripción literal tanto en la lengua originaria como en la interpretación al castellano, al respecto se ubicaron las categorías de análisis y se utilizaron colores para ubicar las unidades de análisis para cada componente y categoría; posteriormente se agruparon las unidades por categorías (Ver cuadro 7.); con relación a la variante zapoteca de la sierra sur, el proceso de categorización y ubicación de las unidades de análisis se realizó desde la lengua zapoteca

Contexto	Componentes	Categorías
A. ENBIO	A1. Cognitivo	A.1.1. Significado de la lengua originaria A.1.2. Creencias A.1.3. Identidad lingüística
	B1. Afectivo	B1.1. Valoraciones y preferencias B.1.2. Lealtad lingüística
	C1. Conativo	C1.1. Usos de la lengua Originaria

Codificación de los datos de la encuesta de opinión para el análisis

Esta organización de los datos permitió posteriormente realizar el análisis, mismo que se desarrolla en el siguiente capítulo.

3.3.1 Una propuesta de análisis de contenido cognitivo, afectivo y conativo en las expresiones

Dentro de los materiales discursivos con los que se cuenta, permiten ubicar para el análisis, las actitudes de los sujetos sobre el objeto en los contactos interlingüístico e intercultural en diversos contextos de formación, elementos que subyacen en el nivel cognitivo, afectivo y conativo.

Para desarrollar el análisis, se retoman los planteamientos de Bardín (2002), quien señala que es necesario realizar una diferenciación entre lingüística y análisis de contenido, es ubicar el lugar de la sociolingüística para este proceso; es entender el desprendimiento de la lengua hacia las palabras, para establecer correlaciones entre estructuras lingüísticas y sociales; por lo tanto, se aproxima al análisis de contenido en la medida en que se desprende la lingüística tratando de describir las características del lenguaje y los grupos sociales; por lo tanto, la lexicología se acerca al análisis de contenido por que funcionan sobre unidades de

significación simple (la palabra) y aterriza en el análisis de contenido sobre las unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados).

El análisis de contenido, hace referencia a una serie de mecanismos metodológicos para interpretar productos comunicativos, que pueden ser de diversa índole, como por ejemplo: los relatos autobiográficos interlingüísticos, las encuestas y los discursos generados para su consecuente análisis cualitativo.

El modelo de análisis de contenido que se plantea se propone desde el enfoque mentalista de las actitudes, que considera las situaciones usos y funciones de la lengua, los contextos socioculturales (ENBIO, Comunidad y Escuela) y las relaciones interlingüísticas interculturales; es decir, expresa lo oculto en los discursos y opiniones, es asomarse en la búsqueda de significados dentro del campo discursivo a nivel semántico, sobre todo los significados que interesan para expresarlos ya sea como un nuevo conocimiento, el estado en el que se encuentran, la constitución o construcción de ellos.

El análisis de las actitudes del que se hace referencia tienen sus bases en el modelo planteado por Castillo (2006), en el que considera a los hablantes como sujetos actitudinales, que para este estudio, se retoman los relatos y las encuestas en el que se encuentran sus palabras (discursos); de estas palabras o discursos, se ubica el fenómeno que son las actitudes en su estructura componencial (cognitivo, afectivo y conativo); enfocadas hacia las lenguas como el objeto actitudinal, de las que se consideran sus situaciones, usos y funciones y la variedades dialectales; además de las relaciones interlingüísticas interculturales que se establecen en los contextos de formación (ENBIO, Comunidad y Escuela).

Dentro de los discursos se ubican las opiniones como expresiones que denotan actitudes y creencias; por un lado se muestran las actitudes como: feo, bonito, agradable, desagradable, positivo negativo, fácil y difícil, entre otros, que se ubican dentro del componente afectivo; mientras tanto, las creencias como proposiciones declarativas o valorativas, denotan verbos como creer y saber, que son parte del componente cognitivo; además, se expresan actitudes valorativas (positivas o negativas) que pueden ubicarse dentro de los tres componentes, ejemplo: *El chinateco es difícil* (Cognitivo); mientras tanto, *el mazateco es bonito* (afectivo), *no me interesa la lengua originaria* (conativo).

Para el análisis de los datos se utiliza el análisis de contenido temático basado en categorías de Bardín, (2002), lo que implica un conjunto de categorías establecidas en cada una de las dimensiones a analizar; entre ellas: conocimientos/creencias, significado de la lengua originaria/identidad lingüística, que se ubican dentro del componente cognitivo; las emociones/preferencias/valoraciones/, lealtad lingüística que se ubican dentro del componente afectivo; comportamientos/actuaciones, dentro del componente conativo; lealtad lingüística, usos de la lengua originaria y circunstancias de aprendizaje.

Por otra parte; se establecen las relaciones entre las categorías de análisis que se han establecido y su vinculación entre el objeto de estudio, el problema de investigación detectado, las preguntas de investigación, los objetivos, las categorías y las unidades de contenido o significado (Ver cuadro 8).

Tema de estudio	Actitudes interlingüísticas
Problema de investigación	Desubicación lingüística y falta de tratamiento interlingüístico en los procesos formativos en la ENBIO
Preguntas de investigación	¿Las experiencias interlingüísticas e interculturales son elementos importantes para el desarrollo de actitudes lingüísticas positivas para el aprendizaje de terceras lenguas?
Objetivos generales	Identificar y Analizar las actitudes lingüísticas de los estudiantes hablantes de las diversas lenguas de Oaxaca en la ENBIO
Objetivos específicos	Analizar las actitudes de experiencias y vivencias interlingüísticas e interculturales, en el contexto de la ENBIO y otros.
Categorías	Compartencia y aprendizaje lingüístico
Frases o unidades de contenido o significado	<i>“Los compañeros nos comparte su lengua eso es lo que más agrada....yo aún sigo aprendiendo ayuuk, ahora se mas palabras que antes, para mí es un gran avance y sé que voy aprender más, porque me interesa aprenderlo” (E. Chinateco).</i>

En el análisis interpretativo se retoma y se complementan con las ideas de Bertely M. (2002), quien considera necesario establecer una triangulación entre las categorías sociales, las categorías del intérprete y las categorías teóricas; en esta investigación, a partir de los

siguientes momentos: a). Inscripción de los relatos, las encuestas léxicas y de opinión de los sujetos; b). Interpretación del registro, documentos, transcripciones (codificado, subrayado, inferencias factuales y conjeturas); c). Establecimiento de las categorías de análisis y patrones emergentes (listado de patrones específicos abarcativos); d). Triangulación teórica (aportaciones de los autores en relación a las categorías propias) categorías propias o apropiadas vs. Categorías prestadas). Redacción del texto interpretativo.

Para el análisis e interpretación de las unidades y categorías sociales, ésta se sostiene desde tres marcos; el empírico, como las categoría del intérprete; el histórico, que ubica la categoría en el espacio y en el tiempo y el teórico, que aportan los autores sobre la categoría, que pueden o no estar en el marco teórico, respetando siempre la voz de los sujetos involucrados.

CAPÍTULO 4. ACTITUDES HACIA LAS LENGUAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA ENBIO

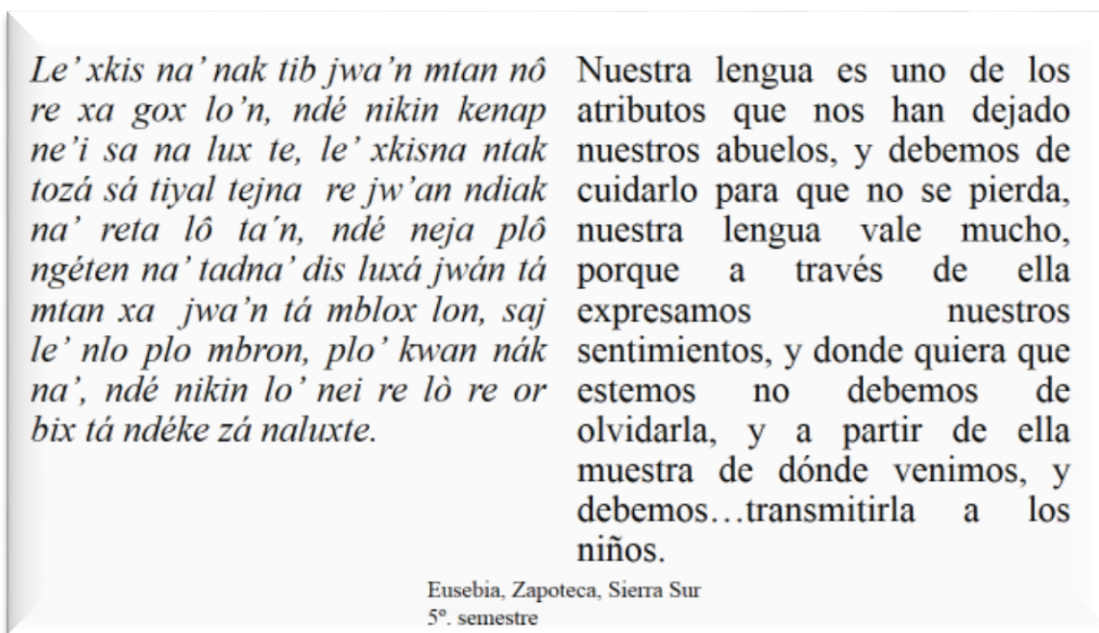


Imagen 4. Una opinión valorativa hacia la lengua originaria.

La ENBIO, en su contexto de formación inicial de docentes indígenas bilingües interculturales, establece una interrelación entre las distintas lenguas que se hablan en el estado de Oaxaca, un contacto interlingüístico e intercultural que reúne hablantes, lenguas y variantes; bajo ese marco, se desarrollan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, hacia las lenguas y culturas, elementos vertebrales que se abordan transversalmente durante los procesos de formación docente bilingüe intercultural.

En esta apartado se muestra el análisis respecto a las actitudes que muestran los estudiantes en relación a la diversidad lingüística, usos y situaciones de las lenguas, mismas que se ponen de manifiesto a través de los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales y en las encuestas léxicas y de opinión, con respuestas a preguntas abiertas enfocadas hacia las lenguas y hablantes en contacto.

4.1 La ENBIO, un espacio de manifestación discursiva de las actitudes a través de relatos

Los discursos de los hablantes como estructuras internas en una situación de multilingüismo, son productos que se obtienen a partir de las interacciones comunicativas y experienciales de los sujetos en relación a las lenguas de las que hacen uso. En estas interrelaciones comunicativas se combinan una serie de opiniones acerca de la funcionalidad, los usos y situaciones conflictivas de las lenguas en contacto, ya sea en contextos comunitarios o escolares, solo que la naturaleza de estas representaciones depende de la actitud que asume cada uno de los sujetos.

Para describir y explicar las actitudes, éstas debe desarrollarse en una comunidad de habla; es decir que para analizarlas, es necesario que los hablantes estén o hallan estado en los contextos comunicativos o de una acción específica, de tal manera que se puedan reflexionar, sentir y en consecuencia actuar sobre la combinación de esas construcciones de carácter cognitivo, afectivo y conativo.

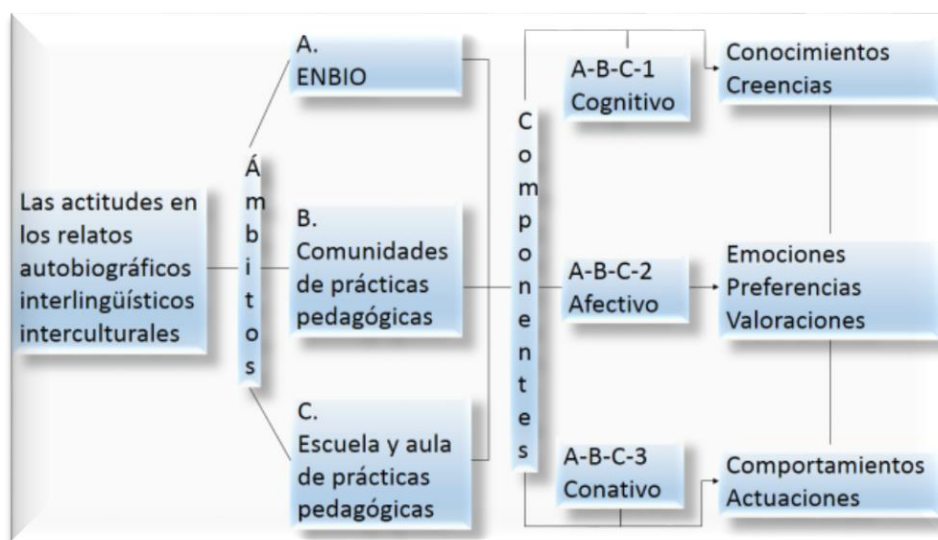
Muñoz (2006:27) considera que “las concepciones y discursos reflexivos de los hablantes nos pueden permitir el acceso a representaciones de sus propias vidas y de sus visiones globales acerca de las experiencias y contenidos significativos que surgen de la actual integración sociocultural en la nación contemporánea”; sobre todo, nos permiten tener un acercamiento de esas actitudes relacionadas a las lenguas en contacto, en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Por otro lado, el mismo autor considera que “los relatos autobiográficos, constituyen la manifestación verbal y expresiva de historias lingüísticas individuales, en los cuales los sujetos enuncian una representación afectiva y explicativa del desarrollo lingüístico [...]” (Muñoz, 2006:27); además, los relatos de experiencias comunicativas interlingüísticas interculturales de los estudiantes, manifiestan actitudes tanto afectivas, como cognitivas y comportamentales de los procesos comunicativos vivenciados.

Las actitudes en los relatos se enfocan básicamente sobre tres contextos; la ENBIO, como la institución formadora de docentes indígenas bilingües interculturales, en el que se muestran

las experiencias respecto a las lenguas y sus hablantes a su ingreso y estancia en esta institución; las comunidades originarias de Oaxaca, donde los jóvenes han realizado sus prácticas pedagógicas, del que manifiestan sus vivencias comunicativas; las escuelas y el aula, al enfrentar las lenguas y los hablantes (niños) como medio de comunicación y medio de enseñanza.

De cada uno de los ámbitos, se consideran la estructura tridimensional de las actitudes (cognitivo, afectivo y conativo), lo anterior no implica la separación de cada componente, debido a que las actitudes pueden representar uno, dos o los tres componentes; se presentan actitudes que muestran conocimientos y al mismo tiempo se hacen valoraciones; además, pueden mostrar actuaciones o comportamientos. (Ver esquema 5.)



Esquema 5. Ámbitos y componentes actitudinales en los relatos autobiográficos

En los relatos autobiográficos discursivos es posible encontrar opiniones, que expresan conocimientos, creencias; emociones preferencias y valoraciones; comportamientos y actuaciones de los involucrados a partir de sus experiencias en diversas situaciones comunicativas en los distintos contextos formativos.

Conocer las actitudes, es abrir una ventana para mirar la posibilidad de poder explicar, que a través de una formación inicial pensado a partir del desarrollo de actitudes hacia las lenguas

y los hablantes, se puede evidenciar cómo éstos sujetos con cierta formación específica, tienen o no la aptitud y actitud de recuperar y apropiarse de sus contextos socioculturales y lingüísticos para desarrollar transformaciones sociales y educativos de sus pueblos, considerando la lengua y la cultura como medios primarios para acceder a otras lenguas y culturas.

Los estudiantes involucrados en el estudio de las actitudes son jóvenes indígenas hablantes (H) de lenguas originarias de Oaxaca que presentan diversas características etnolingüísticas; jóvenes que cursan el 3º, 5º Y 7º semestre; además, se considera a egresados (exalumnos) zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca.

De los 47 estudiantes involucrados en la investigación, 18 son hombres (H) y 29 mujeres (M), quienes tienen una edad promedio de 21 a 27 años, jóvenes provenientes de las 8 regiones de Oaxaca, con características que se describen a continuación (Ver cuadro 9).

Cuadro No. 9.

Estudiantes del séptimo semestre				
Hablante (H o M)	Lugar de procedencia		Lengua originaria que habla	Variante dialectal
	Región	Comunidad		
H01/H	Tuxtepec	San Juan Lalana, Choapam	Chinanteca	Baja
H02/H		San Felipe Usila, Tuxtepec		Media
H03/H				
H04-M	Istmo	Piedra Blanca, San Juan Guichicovi, Juchitán	Ayuuk	Baja
H05/H		San Juan Guichicovi, Juchitán	Ayuuk	
H06/H	Sierra Norte	Santa Margarita Huitepec, San Miguel Quetzaltepec, Mixe	Ayuuk	Media
H07/H		Santiago Atitlán, Mixe	Ayuuk	
H08/M		San Miguel Quetzaltepec, Mixe	Ayuuk	
H09/H		Tamazulapam Del Espíritu Santo, Zacatepec	Ayuuk	
H10/H	Cañada	Cinco Flores, Santa María Teopoxco, Teotitlan	Náhuatl	Teopoxco
H11/H	Valle	El Manzanito, Santa María Peñoles, Etlá	Mixteco (Ñu savi)	Valle
H12/M	Sierra Sur	Las Cuevas, Santiago Amoltepec, Sola de Vega		valle
H13/M y H14/M	Istmo	San Mateo del Mar, Tehuantepec	Ombeayiüts	San Mateo
H15/M		Las Conchas, San Miguel Chimalapa, Juchitán	Zoque	Chimalapa
H16/H	Mixteca	Tierra Blanca Copala, Santiago Juxtlahuaca	Triqui	Baja
H17/M	Sierra Sur	Rancho Viejo, Santa Cruz Zenzontepec, Sola de Vega	Chatina	Zenzontepe c
H18/H		Santa Cruz Zenzontepec, Sola de Vega		
H19/M	Sierra Sur	San Pedro Amuzgo, Putla	Amuzga	Amuzgo

H20/H	Sierra Norte	San Miguel Abejones, Ixtlán	Zapoteca	Sierra Norte		
H21/M		San Juan Comaltepec, Ixtlán				
H22/M		San Miguel Aloapam, Villa de Etla				
H23/M		San Juan Tabaa, Villa Alta				
H24/H	Sierra Sur	San Cristóbal Amatlán, Miahuatlán		Zapoteca		
H25/M						
H26/H	Valle	Coatecas Altas, Ejutla			Zapoteca	Sierra Sur
H27/M						
Estudiantes Zapotecos de la Sierra Sur del quinto semestre y egresados						
Habla (H o M)	Lugar de procedencia		Lengua originaria que habla			Variante dialectal
	Región	Comunidad				
H28/M	Costa	El Aguacate, San Agustín Loxicha, Pochutla	Zapoteca	Loxicha		
H29/M		Quelové, San Agustín Loxicha, Pochutla				
H30/M	Sierra Sur	Santa Lucía Miahuatlán, Miahuatlán		Zapoteca	Santa Lucía	
H31/M		San Cristobal Amatlán, Miahuatlán, Oax.			Amatlán	
Egresados						
H32/M	Sierra Sur	San Cristobal Amatlán, Miahuatlán	Zapoteca		Amatlán	
H33/H		Santa Lucía Miahuatlán, Miahuatlán		Santa Lucía		
H34/M		Santo Tomás Quierí, Yautepec		Quierí		
H35/M	Costa	Tobalá Copalita, San Agustín Iloxicha		Zapoteca	Loxicha	
H36/M		Cerro Cantor, San Agustín Iloxicha				
H37/M		Tierra Blanca, San Agustín Loxicha				
Estudiantes del tercer semestre						
Habla (H o M)	Lugar de procedencia		Lengua originaria que habla	Variante dialectal		
	Región	Comunidad				
H38/M	Valle	Santa Cruz Papalutla, Tlacolula	Zapoteca	Valle		
H39/H	Valle	Soledad Salinas, San Pedro Quiatoni, Tlacolula				
H40/M	Valle	San Miguel Tilquiapam, Ocotlán				
H41/M	Valle	San Baltazar Guelavila, San Dionisio Ocotepc,				
H42/M	Valle	Tlacolula				
H43/M	Valle	San Francisco Telixtlahuaca, Etla				
H44/M	Valle	Santa María Apasco, Nochixtlan	Mixteca			
H45/H	Sierra Norte	San Juan Cotzocón, Zacatepec	Ayuuk	Media		
H46/M	Sierra Sur	El Carrizal, Santa Cruz Zenzontepec, Sola de Vega	Chatino	Zenzontepec		
H47/H	Sierra Sur	Templo Viejo, Santa Cruz Zenzontepec, Sola de Vega				

Como se puede notar, esta composición multilingüística y multidialectal es un reflejo mínimo de la diversidad de lenguas en el estado de Oaxaca; bajo estas características de los hablantes se desarrolló la identificación y el análisis de las actitudes hacia las lenguas y los hablantes en los contextos formativos (ENBIO, escuelas y comunidades) a través de relatos y encuestas realizadas.

4.1.1 Las actitudes iniciales hacia la diversidad lingüística

La diversidad lingüística y cultural es una realidad expresada en todos los ámbitos de la sociedad global, en los últimos años ha cobrado relevancia e interés en los distintos sectores, sobre todo educativos, reflejadas en las políticas tendientes a la atención de este fenómeno; para el caso particular de México, la diversidad lingüística es una manifestación evidente.

La diversidad lingüística desde el punto de vista demográfico, es estático, ya que contempla a las lenguas en sus contextos y espacios históricos territoriales; el hecho de señalar que en Oaxaca se hablan 16 lenguas, solo son datos referenciales, ya que la movilidad social en este mundo globalizado por fenómenos migratorios, por conflictos sociales, por problemas ambientales, por movilidad académica y otros factores, es mucho más compleja.

La diversidad conlleva entonces, otros procesos y otras realidades en su dinamismo, en el contacto, en sus contradicciones y en sus prácticas; ser parte de esa diversidad significa tener la capacidad de convivir a pesar de las discrepancias que puedan existir y de entender que esta realidad es nuestra composición socio-cultural generada por los cambios sociales, culturales, lingüísticos, políticos, económicos y educativos.

Decir que en México se hablan 68 lenguas indígenas más el español o que en Oaxaca solo se hablan 16 lenguas indígenas, es una posición estática de la diversidad; si se considera a México o Oaxaca en su diversidad lingüística de movilidad más amplia, es una posición dinámica; bajo esta segunda posición es evidente notar en la vida cotidiana el uso de lenguas no solo en sus contextos históricos.

En esta movilidad social, se puede encontrar hablantes de las 16 lenguas no solo en sus contextos demográficos, sino en diversos contextos sobre todo urbanos, colonias constituidas por personas inmigrantes provenientes de los distintos grupos etnolingüísticos en la ciudad de Oaxaca, lo mismo ocurre en la Ciudad de México y en diversos estados del país; paisanos en los E.E.U.U. hablantes del zapoteco, el mixteco, y otros idiomas; además, de personas hablantes del inglés (sobre todo extranjeros) y el español como lengua mayoritaria; bajo esta movilidad, actualmente en muchas comunidades podemos encontrar hablantes de lenguas originarias, el español y el inglés, una composición multilingüe.

Frente a esta realidad de la diversidad lingüística, se da una movilidad social de carácter académico, que motiva a los jóvenes indígenas de los distintos pueblos de Oaxaca a salir de sus comunidades para continuar estudiando, encontrando una opción del que consideran como un elemento valioso, la lengua originaria que ellos hablan; muchos de ellos sin haber salido de sus comunidades se atreven a desafiar las nuevas realidades, bajo expectativas distintas; sin embargo, una primera muestra de actitud favorable se da a partir de su condición lingüística como posibilidad para salir adelante, aunque sin muchos elementos sobre las implicaciones que esto conllevan, al respecto uno de los jóvenes expresa que:

...salir a la ciudad sería ir a lo grande, o es como lo creía, pensaba que si me aventaba a la urbanización me frustraría y perdería las esperanzas de poder ser alguien de verdad como lo pensaba, puesto que al momento de no poder ubicarme y no poder encajar con la nueva realidad a la que me enfrentaba no sabría entonces que hacer y regresaría a donde había partido (H28/H/Chatino/2016).

El hecho de salir de sus comunidades para ser alguien en la vida, es una motivación; el hecho de hablar una lengua originaria, es una posibilidad; así, bajo el contexto de la diversidad lingüística y cultural de la entidad oaxaqueña, que se ve reflejada institucionalmente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca; se establecen para el ingreso a la ENBIO, ciertos perfiles; el principal, que los jóvenes indígenas deben hablar alguna de las 16 lenguas preexistentes en el contexto Oaxaqueño, criterio que se ha flexibilizado en los últimos años ante los nuevos escenarios sociales, lingüísticos, educativos, políticos y económicos.

Al ingreso a esta normal, inicialmente se da una serie de sentimientos de aceptación y valoración hacia la institución, como un espacio de comunicación y expresión libre, sin temor a ser discriminados; la ENBIO, como el punto de encuentro, como el lugar de convivencia, lejos de los estereotipos y de la discriminación, un espacio de liberación de los sujetos hablantes de lenguas originarias, quienes exponen sus opiniones valorativas hacia esta institución a partir de sus experiencias primarias en las que expresan que:

La ENBIO, el lugar donde puedes expresarte libremente en la lengua materna, sin temor que alguien te critique por no hablar lengua oficial, o te hacen un lado por ser indio o un atrasado. (H/01/Chinanteco/2016).

Esta creencia emite un juicio de valor, producto de las representaciones formuladas a partir del sometimiento colonial y postcolonial, de la discriminación, del aislamiento, de la invisibilidad que se ha reproducido por la sociedad, del que han sido objeto los pueblos originarios.

La ENBIO como punto de encuentro, de reencuentro y de convivencia entre los hablantes de distintas lenguas, en principio se gesta una posición actitudinal que empieza por el reconocimiento de la diversidad lingüística preexistente en Oaxaca, del que poco o nada se aborda en las instituciones educativas previas, este aspecto se puede notar cuando los jóvenes expresan que:

_ Antes de llegar a la normal no sabía que existían otras lenguas (H/12/M/ mixteca/2016)

_ Antes de entrar a la escuela normal no sabía de la existencia de esta escuela y mucho menos que hubiera diferentes lenguas y todavía que se dividieran en variantes... (H/19/M/ Amuzga/2016)

Para algunos estudiantes era desconocida la existencia de la ENBIO en términos de expresión de una diversidad lingüística; así que hasta antes de ingresar, no se tenía el interés por la lengua y la cultura de origen; sino, una vez estando en ella se dan cuenta del valor que representa como legado de sus ancestros.

Antes de entrar a esta normal a mí en lo particular no me interesaba saber nada sobre mi cultura o mi lengua, fue gracias a esta normal que me dio la oportunidad de saber cuál es el verdadero oro que tengo, que es la lengua que me heredaron mis antepasados... (H/24/H/ zapoteco/2016)

El antes, es el desconocimiento de la diversidad lingüística; una vez ingresado a la ENBIO, es el reconocimiento de las lenguas y variantes; así que, una primera manifestación actitudinal se genera una vez que los aspirantes pasan a ser estudiantes, formando parte de la diversidad lingüística en el contexto formativo.

El hecho de tener el interés por ingresar a la ENBIO, es una muestra de actitud favorable de los jóvenes; si bien es cierto que los hablantes de lenguas originarias han sufrido discriminación, situación que los ha llevado a ocultar su uso fuera de sus contextos de origen, esta situación cambia una vez que ingresan a la institución, ya que les provoca cierta seguridad para hablar sus lenguas; un espacio que produce una empatía lingüística por hablar

alguna lengua originaria; una actitud positiva que se genera a partir la convivencia y las interrelaciones comunicativas, que les permite reconocer la diversidad lingüística preexistente, produciendo inicialmente en la dimensión afectiva, un sentimiento de sorpresa y asombro, por escuchar y saber el habla de sus compañeros de grupo, así lo expresan los jóvenes.

_ Al momento de escuchar que en el estado de Oaxaca hay 16 lenguas originarias me asombró... (H/01/Chinanteco/2016).

_ Asombrada de estar rodeada de personas que hablaban su lengua materna dentro del espacio (H/08/M/Ayuuk/2016)

_ Sorprendido de la diversidad y más cuando escuchaba a mis compañeros conversar en la lengua es algo que me llamo mucho la atención, debido a que yo llegue a la esta escuela sin saber de qué se trataba lo bilingüe e intercultural que lleva la normal. (H/26/H/zapoteco/2016)

Las actitudes sobre las lenguas y los hablantes se generan al establecerse los primeros contactos interlingüísticos con sus compañeros; luego, se expresan y se desarrollan a partir de las interrelaciones que se establecen entre iguales; posteriormente, en las discusiones y análisis académicas en los espacios áulicos; éstas actitudes se amplían, con el tratamiento y usos de las lenguas en la institución y en los contextos de la comunidad, la escuela y el aula donde realizan sus prácticas pedagógicas semestrales.

A partir de estas manifestaciones actitudinales positivas, dentro de las dimensiones cognitivas y afectivas de los sujetos respecto a la institución formadora de docentes, de los contactos entre lenguas y hablantes, son fundamentales las opiniones, percepciones y valoraciones que estos hacen a partir de sus experiencias primarias en esta normal, ya que permite en el inicio de su formación, marcar la pauta para el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas originarias.

4.1.2 De la negación a la aceptación de la lengua originaria

El fenómeno de la discriminación en México hacia los pueblos originarios y sus lenguas, ha sido una constante desde la época colonial, durante la época independiente y postrevolucionaria, situación que sigue presente en esta sociedad contemporánea, una idea prejuiciosa que ha sido sembrada en los imaginarios de la sociedad, una imagen estereotipada producto de la sociedad mestizo-castellano-hablante, que ha dividido a las sociedad en los

mejores y peores, en los de primera y de segunda, estigmatizando a los pueblos originarios; quienes como mecanismo de defensa niegan su lengua; sin embargo, lo más grave es que a partir de esta marca los propios pueblos discriminan a sus propios pobladores o a otros pueblos.

Ante los procesos de globalización que apuntan hacia la desaparición de las lenguas minorizadas (lenguas originarias) subordinadas a las lenguas mayorizadas (Español, inglés y otras), lenguas de poder hegemónicas que los hablantes hacen uso; históricamente se han implementado políticas lingüísticas institucionales que han buscado la asimilación, la homogeneización e integración de estos grupos a la sociedad nacional.

El hecho de hacer uso solamente del español en los contextos educativos, significa castellanizarlos y hacer a un lado sus lenguas; sin embargo existe una “resistencia lingüística” (Coronado, 1995:182), como un sistema de comunicación que permite la sobrevivencia de una lengua subordinada; éstas prácticas de resistencia como lucha política, se establecen a partir del desarrollo de actitudes y del uso oral o escrito de las lenguas en los contextos escolares y de formación de docentes bilingües.

La negación de pertenecer a cierto grupo, sociedad, cultura, es una posición de defensa frente a una sociedad que históricamente hoy en día vive en una relación asimétrica de poder, de exclusión y de aniquilamiento, donde los pueblos originarios se ven en una situación vulnerable a estas relaciones; sobre todo por ser indígenas o por hablar lenguas originarias han sido discriminados.

Ya que: El “ser indígena” se relaciona muchas veces con el “ser pobre”, y esta es la realidad de muchos indígenas en México... esta condición de pobreza es el resultado directo de siglos de explotación y discriminación de los indígenas... A todo esto hay que añadir que la palabra *indio* en muchos círculos sociales mexicanos se ha convertido en sinónimo de “atrasado, ignorante y tonto” y se utiliza como insulto (Skrobot, 2014: 43).

Motivando con ésta actitud social negativa hacia lo indígena para que las lenguas sean desplazadas y muertas, una especie de “genocidio lingüístico”; el fenómeno de la

discriminación que siguen sufriendo los pueblos originarios durante generaciones, la violación de sus derechos lingüísticos y humanos, han sido algunas de las causas de que se oculte el uso de las lenguas originarias, disminuyendo sus ámbitos de uso y pérdida de muchas de ellas (Skrobot, 2014).

La negación lingüística, como producto de la discriminación se refleja en los discursos de los estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias, como parte de sus experiencias vivenciales y que son mostradas a través de sus relatos autobiográficos, donde los jóvenes manifiestan antes de llegar a la ENBIO la discriminación lingüística, un fenómeno ideológico, social e histórico que pesa sobre su conciencia, lo que orilla a una actitud de negación frente a la actitud de aceptación de su lengua, provocando incertidumbre y temor ante lo desconocido; al respecto hablantes señalan que:

_ ...uno vive mucha discriminación en una etapa de tu vida en la escuela, todo el tiempo piensas que los que vas conociendo son los mismos que los que te discriminaban (H/02/H/Chinateco/2016)

_ Muchas veces negué mi lengua originario por miedo de que me discriminaran o que me llamaran indio o simplemente que mis amigos se alejaran de mí [...] (H/01/Chinanteco/2016).

Antes de ingresar a la ENBIO, ante la negación como defensa de la lengua originaria frente a otros sujetos distintos a ellos que prejuiciosamente los pueden discriminar, cambia cuando entran a una de etapa de reconocimiento y aceptación al grupo, así se puede ver en las opiniones de algunos estudiantes.

_ Cuando me ingresé en la ENBIO todo cambió, era algo diferente y sorprendente... (H/01/Chinanteco/2016).

_ [...] escuchar las conversaciones de los compañeros de otras etnias, [...] Me dieron ganas de conversar [...] (H/01/Chinanteco/2016).

Si bien es cierto que de la negación como una actitud valorativa hacia sus lenguas cambia, cuando se reconoce y se acepta, siguen en la sociedad las creencias del valor negativo que tienen las lenguas originarias, ya que las lenguas originarias en México, actualmente enfrentan dos situaciones, por un lado se les considera “minoritarias” en cuanto al número de hablantes de cada una de las lenguas producto de esa discriminación que desplaza, mata,

esconde o niega y “minorizadas” en cuanto al estatus que ocupan en la sociedad, producto de la invisibilidad social e institucional.

En Oaxaca, la discriminación hacia las lenguas originarias y hacia los pueblos indígenas sigue latente, debido a la poca atención y menosprecio por la diversidad lingüística en el ámbito educativo y social; sin embargo, poco a poco se ha aceptado y reconocido al menos en el discurso público e institucional.

4.1.3 De la compartencia de lenguas al aprendizaje lingüístico

Es común hablar de la enseñanza y del aprendizaje formal de segundas lenguas haciendo referencia al inglés, francés, alemán, italiano, entre otras; en el ámbito de las poblaciones originarias en América latina, en México y de manera específica en Oaxaca; la situación de las lenguas se encuentran en una evidente asimetría con relación a la lengua castellana y otras lenguas de mayor prestigio; sin embargo, en el ámbito escolar se plantea una educación bilingüe (lengua indígena-español); lejos aún de alcanzar debido a esa simetría lingüística.

La realidad es que existen lenguas originarias en el estado de Oaxaca que se encuentran en una situación prácticamente muertas⁴⁷, otras en vía de desplazamiento lingüístico; otras más, se mantienen con distintos niveles de vitalidad; bajo esta situación, se plantea una formación de docentes indígenas hablantes de lenguas originarias con actitudes y aptitudes para desarrollar una educación bilingüe intercultural (EBI), que permita revitalizar las lenguas que están muriendo, desarrollar y fortalecer las que persisten, a través de programas que consideren las lenguas originarias, además de reconocer y aprender otras lenguas minorizadas (originarias) y mayorizadas (español e inglés), para una mejor movilidad comunicativa.

El hecho de enseñar y aprender alguna de las lenguas originarias, es establecer la apertura al diálogo intercultural, es abrir la puerta para entrar y salir a otros mundos que deben ser conocidos y reconocidos, es salir del espacio doméstico para trascender a otros espacios al que tienen derecho, como lo tiene otras lenguas del mundo, es la estrategia para la reversión

⁴⁷ Entre ellas, las lenguas chocholteca e ixcateca.

del desplazamiento de las lenguas originarias y posicionarlo en otros ámbitos, bajo cierto prestigio y estatus.

Las lenguas originarias no deben solamente ser usadas por los propios hablantes, la perspectiva intercultural implica el reconocimiento de otros sectores de la sociedad, adquirirla y ubicarla en los diversos contextos de uso.

La enseñanza y/o el aprendizaje de segundas o terceras lenguas, no es solamente una acción de recuperación, sino de reconocimiento y enriquecimiento y revela a un tipo de planificación lingüística, que responde a la necesidad de nuevos estados de cambiar determinados ordenamientos sociolingüísticos; se trata de una planificación central dirigida a los ciudadanos hablantes de distintas lenguas involucradas en el contexto y en el proceso (Hamel 1993).

En esta sociedad pluricultural que intenta reconocer la realidad lingüística a partir del aprendizaje de las lenguas indígenas en los diversos contextos, adquieren una gran importancia, ya que permite revitalizar, fortalecer y desarrollarlas, además de difundir y ubicarlas en otros ámbitos.

El aprendizaje lingüístico tiene que ver con la actitud hacia la lengua de interés, generalmente está asociada a alguna lengua extranjera; no obstante, las experiencias de los jóvenes en el contexto de la ENBIO se centra en las lenguas originarias, una actitud positiva que conlleva entre el aprendizaje formal y no formal de estas, con cierta preferencia de algunas lenguas originarias.

Sin embargo, la actitud de aceptación se da entre iguales que hablan otras lenguas distintas a la suya, este cambio de actitud responde a un estado interno mediado por el contexto sociocultural; además este nivel de aceptación y de valoración positiva de esa otra lengua, lo lleva al aprendizaje a nivel léxico de una tercera lengua, en este caso “las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés” (Sánchez y Rodríguez, 1997:133-134). Al respecto los estudiantes manifiestan que:

_ Yo era el único chinanteco de mi variante, escuchando a mis compañeros de la etnia Ayuuk, me empezó a gustar, porque siento que hablan muy bonito... La primera palabra que aprendí con ellos

fue 'uk' que significa perro, así empecé... Los compañeros nos comparten su lengua, eso es lo que más agrada....yo aún sigo aprendiendo ayuuk, ahora se mas palabras que antes, para mí es un gran avance y sé que voy aprender más, porque me interesa (H/01/Chinanteco/2016).

_ Rosa...es la única de mi grupo con más palabras aprendidas en las distintas lenguas pero en especial el chatino (H/12/M/Mixteca/2016)

_ Cuando ya conocía que había diferentes variantes en la lengua zapoteca, me dio curiosidad de aprender algunas palabras del Chinanteco, me pareció algo muy bonito... eh aprendido algunas palabras en las lenguas de mis compañeros (H/23/M/Zapoteca/2016)

Después del reconocimiento y la aceptación lingüística, se muestran actitudes valorativas positivas hacia las lenguas y se establece un aprendizaje, al respecto Vygotsky (1979) señala que todo el aprendizaje en la escuela, siempre tiene una historia previa, en este sentido el aprendizaje es comunitario desde una perspectiva comunal, aprendiendo uno de otros, otras lenguas a partir de la compartencia es decir “el reproducir y compartir el conocimiento originado en las comunidades entre “iguales”,... está la clave para sentar las bases de una verdadera pedagogía comunitaria” (Martínez, 2010), concepto que utiliza Martínez como el opuesto al de competencia.

Las comunidades de habla son también *comunidades de aprendizaje*, enfoque en el que los sujetos en una interacción dialógica entre pares se produce el aprendizaje en circunstancia de igualdad; de esta manera “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje..., favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S.; 2008: 167); así, bajo el contacto y las interacciones los sujetos aprenden.

Un aprendizaje que se da aislado y asistemático o no formal de las lenguas, sin embargo se muestra que los estudiantes presentan una actitud favorable para el aprendizaje de las lenguas, es el hecho de exponer en sus experiencias, que existe el interés por ampliar el conocimiento de sus lenguas y la de sus compañeros, según manifiestan en los siguientes testimonios:

_ El Chinanteco, me pareció algo muy bonito por que sentí que eran sonidos como si salieran por la nariz, más tarde aprendí que a esos se les llama sonidos nasales; quería aprender esa lengua (H/23/M/Zapoteca/2016)

_ Eh aprendido algunas palabras en la lengua de mis compañeros como: yaru, ndios, dix, chau, entre otras. (H/23/M/Zapoteca/2016)

_...quiero aprender más sobre mi lengua y poder enseñarle a los alumnos... (H/24/H/Zapoteco/2016)

_ El amuzgo fue mi segunda lengua, lo aprendí gracias a mis amistades de la primaria; pero como siempre, lo primero que te enseñan son groserías... en mi casa nunca me hablan en lengua así que fue una etapa muy difícil para mí el aprender mi lengua originaria (H/19/M/Amuzga/2016).

Desde luego que las actitudes positivas influyen de manera determinante en el aprendizaje de lenguas; por consiguiente, debe haber una motivación en la parte de las actitudes que se manifiesta como la actuación hacia su aprendizaje; la motivación que se visualiza *es integración* está ligada al deseo de aprender la lengua propia de otra comunidad lingüística con el propósito de conocer diferentes aspectos de esa comunidad, identificarse con ella, llegar a ser un miembro de ella, (Lambert, 1969) o sentirse parte de, empatizar con las personas de la comunidad.

A través de la voz de los sujetos, podemos notar que la motivación está centrada por la integración al grupo o comunidad de habla con aspectos que tienen que ver con la empatía hacia las lenguas; además, por el contacto lingüístico se da una posible tercera motivación que es la *compartencia*, referida al hecho de compartir la lengua, dar de manera mutua la palabra y en ese intercambio el aprendizaje.

Una de las estrategias para recuperar las lenguas originarias, en contextos de diversidad lingüística como la ENBIO, puede ser a través de la enseñanza formal (escolar); revisando modalidades que actualmente se encuentran vigentes y evaluando las expectativas, necesidades y actitudes lingüísticas de los interesados; sin embargo, se plantea que los contextos determinan algunas consideraciones en el proceso de enseñanza, según se trate de la lengua originaria o del castellano (López 1997); no es lo mismo la enseñanza y el aprendizaje del inglés u otra lengua de prestigio, que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua zapoteca, mixteca, ayuuk y otros idiomas.

Aunado a lo anterior es fundamental considerar el papel del profesor, del estudiante y del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El aprendizaje de una segunda o tercera lengua se puede dar en diversos contextos; así, bajo un contexto

multilingüístico hay dos formas de adquisición de la lengua, a) *natural*, cuando el aprendizaje se produce por contacto y b) el *mixto*, cuando además del contacto se asiste a clases formales (Martín, 2000)

Tomando en cuenta la lengua como uno de los recursos fundamentales para la comunicación, la diversidad lingüística debe considerarse como un recurso necesario que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad oaxaqueña “Una consecuencia de ello es que debe estimularse a los grupos mayoritarios a que aprendan los idiomas minoritarios y debe facilitarse a todos los estudiantes, las oportunidades de trilingüismo [...] que promuevan una lengua minoritaria además de la dominante” (Cummins, 2002:196).

Lo anterior implicaría el reconocimiento y la valoración hacia las lenguas; por ende el cambio de actitudes lingüísticas negativas hacia las lenguas minorizadas y hacia los hablantes de estas lenguas. El cambio de actitudes lingüísticas nos acerca a una sociedad intercultural que puede erradicar los estigmas y prejuicio hacia los hablantes, la discriminación y los estereotipos; aprovechando la existencia de todo un marco jurídico que respalda el uso de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la sociedad.

4.1.4 La identidad como reflejo de las actitudes en la ENBIO

Dentro de los acuerdo 651 y 652⁴⁸ por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y preescolar Intercultural Bilingüe, se plantea el desarrollo de “Competencias docentes interculturales-bilingües”, como parte de los perfiles de egreso; por ello, el futuro docente investiga la diversidad cultural y lingüística del contexto de sus alumnos para desarrollar prácticas educativas con base en la identidad, lengua, formas de conocer y valores de éstos (SEP/SEGOB, 2012).

Retomando la identidad como base, es importante reconocer como se generan esas actitudes en los futuros docentes BI, que permitirán promover el respeto y el reconocimiento de la diversidad fortaleciendo la identidad de los alumnos a partir del desarrollo de las identidades (personal, profesional, étnica, lingüística y cultural) de los sujetos en formación.

⁴⁸ Acuerdos del que se establece el Plan de Estudios para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe; documento publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto del 2012.

Si se afianza la identidad lingüística y cultural, se puede acceder a cualquier otra cultura sin alterar las bases propias; puesto que, la identidad de los grupos étnicos, es una recreación de su realidad desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura (Borja, 1994) ese símbolo en el contexto de la ENBIO es la lengua como uno de los elementos que constituyen la identidad.

La identidad es una condición para que el grupo se mantenga; Barth (1976) señala el hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión. El mismo autor señala que la persistencia de la unidad étnica depende de la persistencia de estas diferencias culturales y su continuidad puede ser especificada por los cambios en la unidad producidos por cambios en las diferencias culturales que definen sus límites. (Barth, 1976).

En este mundo donde el ser humano con características similares y diferentes entre unos y otros, no solo viven, conviven e interactúan, sino se complementan y es a través de la conciencia lingüística que se evidencia en los discursos, como productos de procesos reflexivos, determinados por las condiciones sociales, culturales y lingüísticas y por las condiciones individuales internas y de identidad de cada sujeto, bajo esta idea se muestra testimonios de estudiantes que señalan:

_ Como persona me identifico como ayu'uk jaay y hablo mi lengua materna que es el ayuuk de la variante media. (H/08/M/Ayuuk/2016)

_ Soy de un pueblo que me dio como regalo una lengua de la cual no me avergüenzo y de la que estoy orgulloso (H/24/H/Zapoteco/2016)

El hecho de identificarse como parte de algún grupo cultural, se asocia de acuerdo al testimonio, a la cultura, como *Ayu'uk Jaay*, que habla la lengua *ayuuk*; o el hecho de pertenecer a un pueblo, que habla una lengua determinada; al respecto se muestra lealtad y orgullo lingüístico, una actitud del componente afectivo; este tipo de actitudes positivas pueden fortalecer o contribuir en el mantenimiento y uso de las lenguas originarias.

Las nociones de identidad o de pertenencia, se desarrolla desde dos perspectivas tradicionales; por un lado las ideas de “Herder, de acuerdo con la cual la identidad lingüística es la base de la nación cultural, la mexicanidad; y por otra la tradición mesoamericana, indígena, construida sobre la base del parentesco, la residencia y el trabajo comunitario” (Díaz, 2015:70); por lo tanto, desde esta perspectiva mesoamericana la identidad lingüística no es un factor principal para pertenecer a una comunidad y juega un papel menor en la construcción de las identidades.

En Oaxaca los Ayuuk Jaay, se auto-adscriben étnicamente, pero se reconocen que hablan el Ayuuk o los ikoots como grupo cultural que hablan la lengua ombeayiüts; lo anterior se resume en ser *Ayu'uk Jaay* pero *hablar* el *Ayuuk*, ser *ikoots* pero hablar *Ombeayiüts* o ser *mendisté* pero hablar el *disté*.

La lengua puede ser un elemento de cohesión al grupo cultural al que se pertenece; sobre todo, en contextos de multilingüismo y de relaciones interlingüísticas; pero también a partir de la lengua se pueden dar conflictos de identidad por las variantes dialectales de las lenguas; ser zapoteco étnicamente y además hablar la variante de la Sierra Sur o de la Sierra Norte, es un problema de delimitación geográfica y no lingüística que produce conflictos.

En el contexto de la ENBIO, la lengua juega un papel importante para autodefinirse y establecer el sentido de pertenencia a partir de reconocimiento de sus compañeros que hablan la misma lengua, ya que les brinda seguridad y confianza en el grupo; de alguna manera en este contexto resalta la idea Herderiana respecto a la identidad lingüística y su relación con la identidad cultural; los hablantes de lenguas indígenas señalan que:

_ Conocí a compañeros que hablaban la misma lengua materna que yo (H/08/M/Ayuuk/2016)

_ Me sentí más en familia cuando ella me saludó en lengua, al fin encontré a alguien con quien platicar (H/23/M/Zapoteca/2016)

El yo con relación al otro que habla la misma lengua, plantea una noción de identidad individual con la del grupo al que se cohesionan o se identifican, estos procesos de identidad y su relación con la lengua son muy importantes, ya que estas construcciones identitarias tienen

que cimentarse a partir de la conformación de sujetos en constante interacción con los otros, de tal manera que la formación de cada uno de ellos se enfoque al desarrollo de actitudes interlingüísticas e interculturales.

4.1.5 Opiniones valorativas hacia las lenguas originarias en la formación docente bilingüe intercultural

El hecho de hablar acerca de la formación de docentes indígenas bilingües interculturales, no es nada sencillo describir de quienes se trata; sobre todo, por la proyección histórica que las políticas educativas en materia lingüística han orientado la capacitación, profesionalización y de formación de recursos humanos para la atención de los pueblos originarios; si tomamos como punto de referencia el México postrevolucionario, con las Misiones Culturales, la escuela rural mexicana, con la creación de la casa del estudiante indígena o la creación posterior de otras instituciones como el INI, el IFCM, el IISEO, el CISINAH, la DGEI, la UPN (Rebolledo, 1994) y actualmente la CGEIB⁴⁹; podemos ubicar las orientaciones lingüísticas que se han dado al respecto.

Las actitudes institucionales hacia las lenguas originarias han pasado de una orientación monolingüística a una orientación multilingüística y plurilingüística en términos políticos, lo anterior significa un tránsito de la negación de las lenguas originarias, al reconocimiento de ellas como problema y finalmente como riqueza, bajo el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, del cual se propone el enfoque intercultural; sin embargo, aún se visualiza actitudes asimilacionistas, de integración y la homogenización lingüística planteada desde hace muchos años.

Así que de la castellanización de la población indígena (monolingüismo), al bilingüismo, se propone una educación bilingüe bicultural de mantenimiento en el que los niños indígenas fortalecerían sus tradiciones culturales a la vez que se familiarizarían con la cultura nacional

⁴⁹ INI, Instituto Nacional Indigenista, IFCM, Instituto Federal de Capacitación del magisterio, IISEO, Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca; CISINAH, centro de investigaciones superiores del Instituto del instituto nacional de antropología e Historia, DGEI, Dirección General de Educación Indígena, UPN, Universidad Pedagógica Nacional y CGEIB, La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

mexicana; posteriormente se plantea una educación bilingüe intercultural; que en los hechos se circunscribe a lo indígena.

...para muchos maestros los términos "educación indígena" y "educación intercultural" son intercambiables. La interculturalidad en educación tiende a ser vista como una cuestión de "diálogo" entre culturas, que se traduce en la política actual de "conocer, respetar y valorar" a las culturas indígenas y sus idiomas, (Díaz, 2015: 88).

Desde esta perspectiva, hace ya 18 años surgen las universidades interculturales y las escuelas normales interculturales y bilingües, entre ellas la ENBIO en Oaxaca, institución que trata de dar una orientación distinta a los procesos de formación docente, considerando el bilingüismo y la interculturalidad desde una perspectiva crítica (Walsh, 2010), de reconocimiento, reivindicación y transformación de los pueblos.

Después de más de 25 años del discurso intercultural Díaz Couder (2015) plantea que se encuentra en su etapa final, de la demanda de autonomía de los pueblos al ofrecimiento de interculturalidad, no han respondido a las nuevas realidades de los pueblos originarios; sin embargo, empieza a tomar fuerza la nueva perspectiva "decolonizadora" y otros enfoques derivados de la noción de la colonialidad del saber (Lander, 2000), con una aceptación en los círculos académicos enfocados a los asuntos indígenas.

Bajo este marco, dentro de la formación docente bilingüe intercultural, es importante destacar entonces, que ese docente no es y no debe ser cualquier sujeto, no solo porque habla una lengua originaria y además el español; sino porque además, desarrolla conocimientos, habilidades, valores y actitudes; estas últimas, van cambiando respecto a las lenguas y sus culturas y plantean lo que representan, sus ventajas como futuros docentes formados en esta normal, al respecto manifiestan que:

_ Saber una lengua es una ventaja para el campo laboral de un docente intercultural...es una ventaja cuando uno como docente habla la misma lengua igual a la de tus alumnos; o sea, estar en nuestro contexto (H/10/H/Náhuatl/2016)

_ Mi lengua es la que me abrió la puerta para que hoy yo esté estudiando una carrera. ... (H/24/H/Zapoteco/2016).

_ Mi cultura tiene muchas cosas de las cuales no sabía, pero poco a poco he tenido esa oportunidad de saber gracias a que esta normal. (H/24/H/Zapoteco/2016)

_ El papel de un verdadero maestro bilingüe es impartir sus clases en forma bilingüe... (H/19/M/Amuzga/2016)

La ventajas de uso de las lenguas originaras, enfocados al campo de la educación bilingüe, plantean una actitud de reconocimiento de los idiomas maternos y su uso como medio de comunicación y de enseñanza, sobre todo si se usa en el contexto de habla de los niños; por otra parte, el reconocimiento hacia sus lenguas y culturas en los procesos formativos en esta normal, indican cambios de actitudes favorables para el uso en el ámbito educativo.

Este reconocimiento limitado acerca de las implicaciones de usar las lenguas originarias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje bilingüe en las aulas con los niños, es un gran avance, ya que la educación bilingüe considera otros elementos y características más amplias; ya que se trata de desarrollar actitudes positivas hacia sus pueblos, hacia el resto de la sociedad y hacia su práctica pedagógica; el docente bilingüe intercultural, debe ser un sujeto activo y de conciencia crítica, capaz de comprender sus raíces y la situación de sus alumnos, dialogar con los agentes involucrados, ampliar los conocimientos culturales de sus propios pueblos y de los otros; así que, no solo basta vivir la cultura y hablar la lengua, sino sentirla.

Detrás de estas experiencias formativas hay un sueño, un deseo que abre camino, que permite una proyección hacia el futuro, a partir del reconocimiento de lo que se es y de lo que se ha abordado en el contexto de la ENBIO, como el lugar donde se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes, esa posibilidad se proyecta en los discursos que manifiestan que:

_ Mis deseos de ser una maestra bilingüe aún siguen en marcha, aunque no siempre me toque regresar a mi comunidad donde hablen mi misma lengua (H/15/M/Zoque/2016)

_ Cada día estoy más seguro de lo que quiero para mi presente y mi futuro, (H/02/H/Chinanteco/2016)

_ Los talleres me han ayudado a reforzar los conocimientos de mi lengua, como la escritura y la lectura... (H/23/M/Zapoteca/2016).

A partir de las implicaciones del ser docente bilingüe intercultural y el hecho de continuar con la intención y el deseo, deja entrever los contenidos que se han abordado para que se

manifieste esa actitud valorativa hacia las lenguas, sobre todo hacia una educación bilingüe, aun con la posibilidad de que no sean ubicados en sus respectivos contextos lingüísticos.

4.2 Las comunidades de prácticas pedagógicas, un espacio para la valoración sociolingüística

Las actitudes en los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales en el contexto de las comunidades de prácticas pedagógicas, tiene que ver con las experiencias que han tenido los estudiantes durante sus procesos de formación, ya que semestralmente los sujetos realizan intervenciones didácticas y pedagógicas en las escuelas y comunidades indígenas que permiten promover el uso de las lenguas originarias como lengua materna o como segunda lengua, ya sea como medio de comunicación o medio de enseñanza; por tanto, debe responder a las necesidades culturales y lingüísticas de los niños con origen etnolingüístico de Oaxaca.

En México como en otras partes del mundo se da un fenómeno que tiene que ver con el desplazamiento lingüístico (DL), se refiere cuando una comunidad hablante de una lengua *A*, cambia a una lengua *B*, hay un remplazo de la lengua, este proceso de desplazamiento tiene como resultado final la muerte de la lengua *A*; sobre todo se da cuando la lengua *B*, es una lengua dominante y la lengua *A*, una de las lenguas subordinadas, es el caso de las lenguas indígenas.

Este proceso de desplazamiento progresivo, si no se establecen ciertas acciones, la tendencia es la muerte y ello depende de los hablantes de la lengua *A*; si bien es cierto que las lenguas originarias en su dimensión históricamente se hablaban en tanto no tenían contacto con otras lenguas; sin embargo, a partir de los procesos de castellanización y las ideologías lingüísticas, éstas fueron cambiando de manera paulatina, pasando del monolingüismo en la lengua *A*, al bilingüismo de las lenguas *A-B*, llegando al monolingüismo en la lengua *B*. Actualmente existe una tendencia de desplazamiento de las lenguas *A* a la *B* y de la *B* a la *C*, esta última como las lenguas dominantes (el inglés y otras).

Existen dos factores que contribuyen al desplazamiento de las lenguas, que son la *asimilación sociocultural*, después del contacto inicial se distinguen dos etapas en el proceso de asimilación: la segunda generación es bilingüe (*LA* y *LB*) y la tercera generación adquiere la lengua dominante como lengua materna (*LB*); el segundo, la ideología y la política

lingüística, es el que influye en la tendencia hacia el bilingüismo (*LA-LB*) o el monolingüismo (*LB*). Las actitudes de una comunidad alimentan la ideología de la sociedad, la cual es a la vez la representación de una relación imaginaria entre el individuo o el grupo social y las condiciones reales de vida, que influyen en su forma de pensar (Muntzel, 2010)

Con relación a la ideología preexistente en las comunidades respecto a los hablantes y lenguas originarias, se pueden ubicar las actitudes de los sujetos, en este sentido se manifiesta que el uso de las lenguas originarias durante la estancia en las comunidades de prácticas es importante como medio de comunicación, así como para desarrollar una práctica docente en los pueblos originarios; lo anterior como parte de su proceso formativo, con la finalidad de que al concluir con su formación profesional, los futuros indígenas docentes bilingües interculturales cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes para hacer uso de la primera y segunda lengua, además de establecer una vinculación entre la escuela y la comunidad.

En el contexto de las comunidades originarias se ubican las actitudes que los estudiantes han asumido en el contacto lingüístico, ya sea de ciertas variantes dialectales de su lengua o de lenguas distintas a las de su origen y que son de carácter tridimensional (cognitivo, afectivo y conativo); a partir de este acercamiento contextual comunitario los estudiantes tienen una percepción de la situación de las lenguas en las comunidades y por tanto asumen ciertas actitudes que manifiestan en sus discursos sobre las actitudes de las personas de la comunidad, con relación a la situación de la lengua.

Uno de los factores que ha influido para el desplazamiento lingüístico ha sido el contacto lingüístico (lengua originaria-español), a partir de éste se asumen actitudes por los hablantes de las comunidades respecto a sus lenguas, así que los jóvenes relatan que existen diversas comunidades con diferentes grados de vitalidad lingüística⁵⁰, pero también plantean la necesidad y la preocupación respecto a la situación de la lengua, de la cual expresan lo siguiente:

⁵⁰ Retomando como referencia los siguientes grados: sin peligro (5), vulnerable (4), claramente en peligro (3), seriamente en peligro (2), en situación crítica o extinta (1); planteamiento de la UNESCO.

_ En la comunidad se está perdiendo la lengua, los niños hablan español... no todos los abuelitos de la comunidad dominan la lengua, los niños... no tienen el interés de aprender la lengua, ni los padres de familia tienen esa curiosidad de enseñar a sus hijos...(H/01/H/Chinanteco/2016)

_ La forma en que se comunican la mayoría de las personas en la comunidad es en español... la lengua ayuuk de la variante baja está siendo desplazada por el español en toda la comunidad...(H/05/H/Ayuuk/2016)

_ Las personas casi ya no hablaban la lengua zoque, por eso no tuvimos mucha complicación en cuanto a la comunicación con las personas de la comunidad. (H/25/M/Zapoteca/2016).

Sin analizar los factores que influyen en el desplazamiento, hay una percepción del componente cognitivo que indica que se está dando un desplazamiento lingüístico intergeneracional; además, lo que expresan los jóvenes es que se da una actitud valorativa de carácter negativo de las personas de la comunidad, respecto al desinterés por aprender y enseñar las lenguas a sus hijos, al respecto se retoma que la *LA*, está siendo desplazada por la *LB*, alimentada seguramente por la ideología permeada en la mente de los hablantes respecto a su lengua.

En este contexto, el desplazamiento de las lenguas se dan en las variantes dialectales que se encuentra claramente en peligro y otras seriamente en peligro; cuando hacen referencia que casi ya no se habla la lengua, es una afirmación tal vez sin sustento pero que indica una valoración que hacen de la lengua en la comunidad.

Por otra parte, existen otras situaciones respecto a las lenguas con cierto grado de vitalidad, en la que los hablantes asumen ciertas actitudes positivas de sus lenguas; por ende, se refleja en la situación de la misma y hacen una valoración de su lengua en la comunidad en el que expresan lo siguiente:

- *Mi gente aún sigue conservando la lengua materna, no se olvidan de ella, ni la dejan de hablar a pesar de que manejan también el español, caso muy diferente a la de mi primera práctica en donde todos hablaban la lengua originaria y la mayoría no dominaba el español. (H/23/M/Zapoteca/2016)*

Por una parte, el hecho de conservar su lengua tiene que ver con una actitud de lealtad lingüística y por otro, el reconocimiento de la otra lengua para su uso. Una percepción de bilingüismo social de comunidades de mantenimiento lingüístico, donde el bilingüismo es más generalizado, donde existe un buen manejo del español por parte de los jóvenes y en menor grado en los adultos sobre todo varones; en este tipo de comunidades, la adquisición del español no implica necesariamente un desplazamiento de la lengua local; caso distinto con relación a las comunidades de persistencia lingüística donde la mayor parte de la población es monolingüe en la lengua originarias y solo algunas personas se encuentran con un bilingüismo de transición (Díaz, C.1997).

En las experiencias, los jóvenes perciben ciertas situaciones respecto al uso de las lenguas, que tienen que ver con los usos de una y otra; sin embargo, en estas situaciones plantean que hay comunidades donde se manifiestan actitudes negativas con relación al uso de las lenguas originarias, al respecto relatan lo siguiente:

_ Fue triste para mi ver cómo mientras estas personas se comunican sin pena ni temor en su lengua, en mi comunidad de origen y otras comunidades cercanas se avergüenzan de emplear la lengua zoque (H/15/M/Zoque/2016)

_ Causa tristeza cuando escuchas hablar a tu gente que le da pena seguir hablando la lengua originaria. ... (H/19/M/Amuzga/2016)

_ Los padres prefieren que sus hijos aprendan el español ya que eso les ayudara en el futuro (H/19/M/Amuzga/2016)

_ En muchas comunidades prefieren hablar el español y el inglés, ya que dicen que cuando salen de la comunidad, la lengua originaria no les ayuda en nada... (H/19/M/Amuzga/2016)

El sentimiento de *pena* y *vergüenza* como una actitud negativa del componente afectivo por hablar la lengua originaria, tiene que ver con el ocultamiento como una medida de protección contra la discriminación y el estereotipo; al respecto, los estudiantes plantean una actitud de tristeza, el hecho de darse cuenta de las actitudes asumidas por las personas de la comunidad respecto a la lengua; sobre todo de los padres que prefieren que sus hijos hablen el español porque su lengua no les sirve; además de que *prefieren el español y el inglés*.

La ideología y la política en torno a las lenguas originarias en las comunidades han llevado a pensar de manera negativa sobre sus lenguas, en la idea de que *no les ayuda en nada*, dando prioridad y valorando como mejor el español que les permitirá mayor movilidad y mejores condiciones de vida de los pueblos.

4.2.1 Actitudes comunicativas interlingüísticas interculturales en el contexto comunitario

Las habilidades lingüísticas para el establecimiento de la comunicación sobre todo interlingüístico e intercultural, pueden ser expresadas a través del lenguaje verbal, no verbal o escrito; es evidente que ante el uso de distintos códigos lingüísticos no compartidos por los interlocutores, se recurre a ciertas estrategias para la comunicación, en este proceso seguramente se manifiestan actitudes hacia las situaciones comunicativas.

En la comunicación los sujetos buscan establecer significados compartidos; no obstante, éstos pueden variar por las condiciones lingüísticas y culturales de los sujetos y el grado de variación suele ser inapreciable o evidente; en definitiva, la comunicación es un proceso de transmisión de mensajes y un proceso de construcción de sentido (Rodrigo, 1999) o una actividad interpretativa (Sacristán, 2002), que se logra cuando hablantes y oyentes logran un mínimo de significación simultáneo y compatible.

Zimmermann (1997), plantea la influencia y las relaciones que establecen las lenguas originarias en contacto con el castellano, y que muy poco se ha trabajado, esto que tiene que ver con la comunicación intercultural; o sea, la comunicación entre personas o grupos lingüística y culturalmente diferentes.

Cada una de las lenguas en sus diversos contextos cumplen una función concreta que está determinada por los hablantes de esa comunidad de habla; así, las lenguas originarias mantienen su uso en el contexto local y en acciones y situaciones específicas, mientras el idioma castellano cumple otras funciones dentro del mismo contexto de habla y se extiende fuera de ella; a parte de estas situaciones existen necesidades de comunicación de una y otra lengua (lengua originaria-castellana), sobre todo cuando el hablante es bilingüe puede usar de manera alternada ambos sistemas de comunicación.

Para el caso donde el sujeto es ajeno al contexto de habla se dan situaciones conflictivas para establecer comunicación, primero por el desconocimiento de esa otra lengua, sobre todo en comunidades de *persistencia lingüística*⁵¹, donde la vitalidad lingüística se manifiesta en toda la comunidad, los niños y adultos mayores suelen tener como lengua materna una lengua originaria, bajo un *bilingüismo incipiente o de transición*.

Los estudiantes en su etapa inicial (primer semestre) realizan sus primeros acercamientos al contexto de las comunidades indígenas de Oaxaca, sobre todo en esta primera etapa los jóvenes son enviados por dos semanas a comunidades indígenas más retiradas, poblaciones carentes de servicios básicos (luz, transporte, salud y otros), con la finalidad de que en éste primer acercamiento reconozcan las realidades sociales, lingüísticas y culturales de las comunidades y puedan dimensionar que posiblemente en un futuro serán los lugares a los que sean enviados como docentes formados en esta normal.

Uno de los criterios para enviar a los estudiantes en esta etapa es que tienen que ir a comunidades distintas a sus contextos lingüísticos y culturales; en los semestre subsecuentes los jóvenes ya son enviados a contextos más cercanos a sus áreas lingüísticas, algunos en sus propias variantes lingüísticas, otros en variantes distintas; en cualquiera de los casos, enfrentan situaciones conflictivas en el aspecto comunicativo; sobre todo en las comunidades de *persistencia lingüística*, lugar donde enfrentan conflictos comunicativos y asumen ciertas actitudes respecto al contacto y uso de las lenguas.

Aunque no se tenga dominio de la lengua de los otros, si se alcanza un mínimo de comunicación, esto se puede expresar en fragmentos discursivos (opiniones, comentarios e impresiones) de estudiantes indígenas en formación, al establecer comunicación haciendo uso de sus lenguas en situaciones concretas; como experiencia resaltan las dificultades comunicativas interlingüísticas e interculturales enfrentadas, pero también expresan las estrategias utilizadas para resolverlos.

⁵¹ Son comunidades aisladas, con menor interacción económica y política, donde la lengua generalmente usada es la lengua originaria con un alto grado de monolingüismo en esta lengua.

En este encuentro interlingüístico se establece relaciones entre los jóvenes con las comunidades ajenas lingüística y culturalmente, en estas experiencias vividas se generan choques y conflictos, interlingüísticos e interculturales, que permiten a los estudiantes asumir ciertas actitudes, al respecto hacen referencia, acerca de las sensaciones, emociones sentimientos frente a lo desconocido.

_ Me tocó ir a un pueblo llamado San Miguel Reagui, donde se habla el zapoteco de la Sierra Norte, dentro de mí sentía miedo y no sabía dónde llegar y que decir... (H/08/M/Ayuuk/2016)

_ La primera vez tenía tantas ansias y miedo a la vez por lo nuevo que esto era para mí... (H/09/H/Ayuuk/2016)

El *miedo*, ante lo desconocido es una actitud de la dimensión afectiva, que se manifiesta cuando existe incertidumbre y se prejuzga respecto a los otros con relación a las formas de enfrentar la comunicación; sin antes tener referencias previas con relación a lenguas desconocidas; por ello, las actitudes positivas ante las relaciones interlingüísticas e interculturales, pueden resolver en parte el desconocimiento, la incertidumbre, la ansiedad, la desvalorización, el etnocentrismo, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación hacia las lenguas y las culturas originarias.

Por otra parte, cuando se está en el contexto real, el estudiante enfrenta diversas situaciones de comunicación, ya sea en una lengua totalmente distinta o en una variante de la misma lengua, al respecto una estudiante zapoteca de la sierra Norte de Oaxaca manifiesta lo siguiente.

- San Juan Tabaa pertenece a la Sierra Juárez, hablantes de otra variante distinta a la mía... frente a ellos siento como una desesperación por lograr entender lo que se habla y poder responder... pero como hablamos la misma lengua, podía entender algunas palabras, se podría decir las más comunes, aun así eran complicado entender toda una frase solo se quedaba en palabras. (H/22/M/Zapoteca/2016).

La *desesperación por no lograr entender*, es un estado emocional desagradable del componente afectivo, que aunque sea la misma lengua, pueden darse problemas comunicativos de inteligibilidad por la variante dialectal que se maneja en la comunidad,

existe entonces un problema de inteligibilidad interdialectal⁵²; sin embargo, este problema puede darse por cuestiones sociales de aceptación o rechazo de la variante o por problemas de entendimiento; sin embargo estas cuestiones sociales tienen que ver con las actitudes hacia las variantes de una misma lengua.

La comunicación interlingüística en contextos distintos de los interlocutores, presenta problemas de entendimiento y causa ciertas emociones de tipo afectivo, los jóvenes estudiantes enfrentan estas situaciones en comunidades de *persistencia lingüística*, al respecto plantean parte de sus impresiones.

... cuando nos saludaron las personas en la lengua originaria, no entendía nada de lo que decían...me habían dicho que nunca había escuchado el nombre de mi lengua y se sorprendieron al decirles que yo hablaba el ombeayiüts. (H/14/M/Ombeayiüts/2016)

_ La mayoría de los habitantes de edad adulta no entendía el español, únicamente la lengua originaria, por lo que tratábamos de hacer algunas señas. (H/13/M/Ombeayiüts/2016)

Este asombro o *sorpres*a es un estado emocional afectivo frente a lo desconocido de uno u otro interlocutor, ante el desconocimiento de otras lenguas; mientras tanto, ante la falta de entendimiento se recurre a ciertas estrategias no verbales, a través de señas o movimientos corporales.

Por otra parte, ante la situación que viven muchas comunidades con el fenómeno del desplazamiento lingüístico, los jóvenes no tienen problemas para establecer una comunicación eficaz en la lengua común o mayoritaria que en este caso es el español, así se deja entrever con una de las estudiantes zapoteca que realiza sus prácticas en una comunidad zoque.

_ Las personas casi ya no hablaba la lengua zoque por eso no tuvimos mucha complicación en cuanto a la comunicación con las personas de la comunidad. (H/25/M/Zapoteca/2016).

⁵² Es el entendimiento que puede haber entre una y otra variante dialectal de una misma lengua para la comunicación.

Se asume una actitud de indiferencia ante el uso de la lengua mayorizada, estandarizada y común en la sociedad nacional, en este caso el castellano, del que no se produce muchos conflictos comunicativos por compartir el mismo código entre los interlocutores.

Los jóvenes indígenas durante sus prácticas proyectan sus actitudes como respuestas emocionales positivas o negativas antes, durante y después del desarrollo comunicativo; en tal sentido, las actitudes en sus componentes cognitivo, afectivo y conativo; actúan de forma entrelazada y simultánea en las persona.

Así que para que se establezca una comunicación interlingüística e intercultural en una comunidad y desarrollar actitudes positivas, es importante ponerse en el lugar del otro, reconocer al otro; Sercu L. (2001) plantea que para alcanzar este objetivo deben considerarse las siguientes condiciones: a) desarrollar la conciencia de uno mismo; b) despertar la conciencia lingüística y la conciencia actitudinal positiva hacia otras culturas; c) aprender a comparar y evaluar las culturas; d) mantener una actitud crítica y e) capacidad para mediar entre culturas; condiciones para una eficaz comunicación intercultural.

Se aprecia a través de los actos reflexivos o mentales de los estudiantes indígenas sobre experiencias comunicativas interlingüísticas, interdialectales e interculturales, las actitudes a partir de tres situaciones contextuales que se dan para lograr un mínimo y un máximo de comunicación en una comunidad.

Primera; en una comunidad, donde los interlocutores dominan el mismo código lingüístico (L1) ya sea una lengua indígena o el castellano, dependiendo del contexto y las circunstancias, hay mayores posibilidades de comunicación eficaz por ser la lengua de dominio de todos.

Segunda; en una comunidad, donde algún código lingüístico no es compartido por los hablantes de distintas lenguas (L1 y L2) se producen problemas comunicativos; no obstante, los sujetos hablantes de esas lenguas pueden establecer comunicación a través de una lengua común y ésta puede o no ser su lengua materna, la comunicación será más eficaz, siempre y cuando se comparta el significado cultural y se logre una comprensión aceptable para ambos,

sin imposición, sino dentro de un marco de respeto y reconocimiento que significa según Rodrigo (1999) saber meta-comunicarse.

Tercera; en una comunidad, donde los sujetos son hablantes de distintas lenguas y estos no puedan establecer comunicación por no compartir los mismos códigos lingüísticos (L1, L2, L3), pero sí los que tienen dominio del mismo código ya sea común o referente a alguna de las lenguas; sin embargo, hablantes de una misma lengua por la variante dialectal, pueden no establecer una comunicación eficiente por no compartir los mismos referentes lingüísticos que permitan el logro de una buena comprensión.

En cualquiera de las tres situaciones en menor o mayor grado, se hace uso del lenguaje verbal y no verbal, recurriendo a diversas estrategias que los hablantes usan para establecer comunicación; sin embargo el uso de las lenguas están condicionadas socialmente, mientras la lengua hegemónica (castellana) amplía su ámbito de uso, las lenguas subordinadas (indígenas) son restringidas solo al ámbito intracomunitario, si acaso interdialectal.

El bicondicionamiento lengua-sociedad, sociedad-lengua, como sistemas de actuación (Schliebe-Lange, 1977), describen una relación asimétrica, en tal sentido las lenguas minorizadas, tienden a subordinarse ante la lengua castellana, lo anterior presenta como resultado fenómenos diglósicos, de poder, de imposición y de actitudes negativas que traen consecuencias de explotación y aprovechamiento de parte de los castellanohablantes hacia sujetos hablantes de otras lenguas originarias.

4.2.2 La compartencia lingüística, una manifestación de actitudes positivas hacia las lenguas en la comunidad

La comunidad de prácticas como un contexto más para los procesos de formación docente, es un espacio donde los estudiantes obtienen experiencias enfocadas hacia el uso y contacto entre lenguas que se hablan en la comunidad, sean éstas las que ellos dominan o sus variantes u otras lenguas distintas a la suya, en cualquiera de los casos, es un lugar para el desarrollo de actitudes hacia las lenguas y sus variedades lingüísticas.

Las actitudes que adoptan unos sujetos sobre los otros se diferencian según Appel & Muysken (1986) de acuerdo a la posición social que ocupa cada grupo social o étnico, estas

actitudes se enfocan hacia otros grupos sociales distintos, enfocados a un rasgo específico que es la lengua que habla ese grupo y sobre los hablantes individuales de esa lengua.

Las Actitudes hacia las lenguas y los hablantes, puede permitir o no el aprendizaje de esa otra lengua o variante dialectal; así que “La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje”, (Richards, Platt & Platt, 1997, 6); sin embargo, las valoraciones positivas hacia una determinada lengua no determinan su aprendizaje, requieren de una motivación intrínseca que impulse a aprender ya sea por gusto, por identificarse con la comunidad, o con la intención de ser parte de la misma, o lo que Lambert (1969) llama *motivación de integración*.

En estos procesos de aprendizaje de manera informal que sucede en la vida cotidiana en una comunidad de habla, es un aprendizaje que se produce manera fortuita, ante la curiosidad, el interés y la motivación de los sujetos; al respecto, se puede leer a través de las expresiones de los jóvenes, actitudes positivas para la *compartencia* y aprendizaje de la lengua de la comunidad, al respecto muestran en sus relatos experiencias como:

_ Luis dominaba el “tzotzil” y todas las tardes solía platicar con él, me gustó como habla, pregunté algunas palabras, él me decía y yo también compartía mi lengua. (H/01/H/Chinanteco/2016)

_ Rio Pachiñe, una comunidad dominante de la lengua mixe, en la casa del compañero de José Juan, empecé a preguntar algunas cosas a José Juan en Ayuuk... la mamá de José Juan me dijo que puedo aprender muy rápido ayuuk. (H/01/H/Chinanteco/2016)

_ Al estar conviviendo con las niñas pude aprender palabras nuevas como “chuche” que le decían a la gallina o “chube” cuando le gritaban al perro (H/14/M/Ombeayüits/2016)

_ a pesar de las dificultades aprendí otras palabras diferentes a la variante que hablo las cuales conformaran parte de mi conocimiento. (H/22/M/Zapoteca/2016)

Estas actitudes frente a lenguas y variantes dialectales distintas a las del sujeto, son muestra de una actitud positiva hacia la comunidad, hacia su lengua y hacia los sujetos hablantes de ésta; al respecto tiene que ver con la relación estrecha entre la lengua y la identidad étnica de

los sujetos, ya que pertenecen también a un pueblo originario y hablan una lengua originaria distinta a la de la comunidad.

A partir de estas experiencias los jóvenes desarrollan actitudes y realizan sus propias valoraciones positivas a partir de manifestaciones verbales que se denominan opiniones, mismas que expresan una posición evaluativa o predictiva de la persona respecto del objeto de su opinión Coll et al. (1996) en este caso, las opiniones que los sujetos hacen respecto a las lenguas y su importancia en el ámbito educativo, en el que expresan la necesidad de apropiarse de la lengua de los niños de las comunidades originarias para poder intervenir con ellos; al respecto los jóvenes señalan que:

_ Cuando no estás en un contexto de la misma lengua es un poco más difícil, por lo que debes de aprender lo básico de esa lengua para poder trabajar con los niños (H/10/H/Náhuatl/2016)

_...uno como de otro variante debe saber por lo menos unas cuantas palabras para poder darse a entender (H/25/M/Zapoteca/2016)

_...tienes esa experiencia de conocer más sobre otras lenguas y saber que dentro de la lengua zapoteca son varias variantes las que existen... (H/24/H/Zapoteco/2016)

_...todos podemos a prender a hablar una lengua aparte de la nuestra siempre y cuando haya disposición de parte de nosotros. (H/23/M/Zapoteca/2016)

El hecho de no estar en el mismo contexto lingüístico, señala la dificultad de desarrollar una educación bilingüe; por lo tanto, plantea la necesidad de aprender lo básico de la lengua que se habla en la comunidad; este aprendizaje no formal de la lengua, tiene que ver con la actitud favorable de *disposición* para *aprender* y la actitud que se asume frente a la lengua y a los hablantes de esa lengua y cómo los propios hablantes valoran su propia lengua; al respecto uno de los sujetos señala:

- En mi primera experiencia, aprendí muchas cosas, sobre todo vi cómo la gente valora mucho la lengua...investigue y obtuve varias palabras que actualmente se están desapareciendo y se usan préstamos, hay mucho por trabajar por la lengua en mi comunidad. (H/23/M/Zapoteca/2016)

La tarea educativa en las comunidades originarias, implica que el docente en formación, desarrolle actitudes favorables frente a la situación, usos y funciones que tiene la lengua en la comunidad; además de desarrollar conocimientos sobre ésta y habilidades para establecer comunicación eficaz en las lenguas de uso en la comunidad, para poder hacer uso de las lenguas como objeto de estudio y como medio para la enseñanza-aprendizaje, en el ámbito de la educación bilingüe.

4.3 Actitudes y compartencia lingüística en las escuelas de prácticas

Un espacio fundamental para la formación de docentes BI, es el contexto de las escuelas primarias indígenas de las comunidades originarias, un ámbito en el que los jóvenes indígenas establecen interrelaciones con diversos agentes educativos, sobre todo con niños, con los que desarrollan intervenciones y enfrentan realidades diversas, espacio donde la lengua de los niños juega un papel fundamental para la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje; bajo este marco, los jóvenes ubicados en contextos educativos bilingües desarrollan y fortalecen sus actitudes frente a las situaciones lingüísticas de la escuela y el aula.

Las actitudes que se manifiestan en el contexto de la escuela y el aula, con relación a las lenguas de los niños, sea ésta una lengua originaria o el castellano puede ser el inicio de un proceso formativo permanente, la apertura hacia el reconocimiento de las lenguas en el contexto escolar es fundamental; sobre todo cuando la lengua es diferente, los jóvenes asumen actitudes positivas para el aprendizaje de la lengua del niño, a partir de la compartencia interlingüística entre el niño y el adulto, esto se puede corroborar en los testimonios discursivos.

...con los niños, estuvimos compartiendo mi lengua chinanteca, y ellos en ayuuk, me enseñaron como 10 palabras, terminando esa práctica pude decir que ya se más palabras en ayuuk y eso me agrada (H/01/H/Chinanteco/2016)

...lo que sí puedo decir es que me gusto ver como los niños intercambian palabras en sus lenguas. (H/24/H/Zapoteco/2016)

_ En ese día no mal recuerdo que los niños me enseñaron parte de su lengua, ya que la lengua era algo muy arraigado en este lugar, pero es algo muy bonito por que los niños tenían deseos de querer enseñar y poder establecer un dialogo.(H/10/H/Náhuatl/2016)

La *motivación de integración* a partir de la *compertencia* es fundamental, así que compartir el chinanteco con el Ayuuk, es tratar de integrarse como Ayuuk siendo Chinanteco, asumiendo una actitud de agrado hacia la lengua, o el gusto por el habla de los niños, la enseñanza recíproca de la lengua, en la idea de que en algún momento podrían establecer un diálogo, haciendo uso de la lengua materna de los niños, ya sea como medio de enseñanza o como medio de comunicación en el aula.

4.3.1 Actitudes hacia las lenguas como medio de comunicación en el contexto escolar

Con relación a las actitudes que los sujetos hacen sobre los sujetos y la comunicación, tienen que ver con las creencias, ideas, impresiones, imágenes que se crean sobre el fenómeno, hacia los hablantes y sus lenguas, en relación a su situación, sus usos, funciones y estatus; esas mismas actitudes se construyen desde lo sensorial y lo cognitivo en su abstracción más profunda crecen o se desarrollan en cada sujeto para ser mostradas a través de los comportamientos.

Las construcciones mentales que se establecen respecto a las lenguas y sus hablantes, se manifiesta en comportamientos verbales y no verbales, en autopercepciones, estigmas, prejuicios que en la mayoría de los casos tienen un carácter negativo, al juzgar y considerar o no su uso en cualquier espacio; al ampliar o restringir la comunicación en los ámbitos de la escuela y el aula; lo anterior puede fortalecer y desarrollar o inhibir y disminuir su uso, sus funciones y su vitalidad.

En las relaciones comunicativas interculturales e interlingüísticas, a partir del desarrollo de ciertas estrategias para la comunicación ya sea verbal o no, la comunicación puede producir ciertos malentendidos y prejuicios si no se comparte el mismo código y significado para establecer una buena comunicación, debido a las lenguas que cada grupo o sujeto maneja; ya sean malentendidos o prejuicios son producto de los conocimientos, las creencias, los sentimientos y las valoraciones que estos hacen, son parte de las actitudes lingüísticas.

Los malentendidos, se pueden observar cuando dos hablantes de distintas lenguas comparten una misma palabra con diferente significado.

_ Juliana, habla más en lengua originaria que el español y me decía “dso dsii mía” que significa mi maestro o maestro mío, pero que al escucharlo la primera vez me sacó de onda, ya que para mí significa mi perro o perro mío... (H/01/H/Chinanteco/2016)

Situación que puede generar cierto conflicto comunicativo si no se aclara o si se toma una actitud negativa frente a la situación; Zimmermann (1997) desde una perspectiva gumperziana, señala que los malentendidos pueden ocurrir no intencionalmente, lo que permite poder actuar en contra de estas consecuencias no deseadas, a través de una mejora en la enseñanza de lenguas que incluya estos aspectos pragmáticos y procure su sensibilización.

Mientras tanto los prejuicios se manifiestan cuando hablantes de distintas lenguas hacen uso de sus propias lenguas, sin embargo se crean juicios previos de manera negativa hacia los sujetos de cierto grupo, sin considerar los hechos que lo contradicen (Jones, 1972); al respecto el sujeto que hace uso de su lengua pone en evidencia su construcción cognitiva a partir de predecir lo que puede ocurrir y afectiva al manifestar sus emociones ante lo desconocido o desconocimiento de la otra lengua.

_ Cuando llegó el turno de intervenir con los niños me sentí algo extraño hablar en lengua, porque sabía que los niños se iban a reír porque quizás les suena raro, efectivamente fue así pero inmediatamente la titular trata de controlar a los niños aunque algunos empezaron hablar en lengua Triqui pareciera que ellos hablaban de mí, pero en realidad no sabía ni entendía porque no es la lengua que yo domino... (H/11/H/Mixteco/2016)

Brown (1995), señala que el prejuicio es una manifestación cognitiva que se da a partir de lo que se piensa; lo anterior tiene que ver con la construcción de una representación hacia sí mismos y hacia los demás, que puede ser de carácter negativo o positivo hacia los hablantes de lenguas originarias.

Desde esta perspectiva se sostiene entonces que las diferentes lenguas implica no sólo diferencias culturales sino también diferencias en las estructuras cognitivas, afectivas y

comportamentales de los hablantes, desarrolladas en la comunicación interlingüística intercultural o interétnica. No obstante, otra dicotomía lingüística tiene que ver si las capacidades perceptivas de las personas son o no alteradas por la adquisición del lenguaje; es decir como señala Hernández (1999) si el hecho de adquirir la capacidad lingüística en un contexto cultural u otro puede representar o no variaciones en nuestras percepciones de la realidad.

La naturaleza de la lengua y su relación con la cultura, la relación entre lengua y poder, como instrumento de poder y como construcción de la realidad. La lengua además de entenderse como un instrumento de comunicación, de poder y de representación del mundo, es necesario observar cómo también representa un instrumento de acción (Hernández, 1999) o reacción de cierta manera frente a un objeto o situación específica.

En la escuela, la lengua juega un papel preponderante en las relaciones que se establecen entre los sujetos; la escuela como estructura somete a los maestros y a los alumnos a presiones comunicativas, que implica más dificultades que cualquier comunicación humana; al respecto permite tomar en cuenta los procesos comunicativos en el aula y la actuación lingüística y comunicativa, que implica actitudes de intencionalidad, las interacciones tienen que ver con el ambiente institucional, ya que lo que sucede o se realiza está controlado por el maestro. (Blancas, 2010).

Ante el uso de la lengua del niño importa poco, ya que el maestro impone su poder y control comunicativo, presionando a los niños a hacer uso de una lengua que con dificultades trata de responder.

...los niños dominaban su lengua y todo el tiempo hablaban el chinanteco entre ellos. Sin embargo, la maestra no les hablaba en lengua sino en español, a lo cual ellos respondían con dificultad. (H/13/M/Ombeayiüts/2016)

Bajo esa actitud de indiferencia lingüística, la escuela se impone como estructura institucional y de poder para el sometimiento lingüístico de los niños; mientras tanto para los sujetos de estudio (estudiantes indígenas), asumen una actitud pasiva contemplatoria frente a la intención de establecer comunicación en una lengua ajena.

...cuando apenas cruzamos las primeras palabras con los niños su vocabulario era en lengua ombeayüits...(H/15/M/Zoque/2016)

...al veros jugar y platicar fue algo chistoso ya que no entendía nada más que cuando me decían “maestro” de ahí la otra palabra fue el de “padiush” que es buenos días y tardes, ya luego después de haber jugado lo que se hizo fue entrar al salón, en el salón la forma en que se hablaban era puro zapoteco no entendías (H/10/H/Náhuatl/2016)

La comunicación es un concepto bastante amplio de definir y por ende su complejidad reside en las distintas orientaciones existentes; para poder ubicar la comunicación como un fenómeno, este puede acomodarse desde dos perspectivas, una que considera a la comunicación como un proceso solamente de transmisión de la información; y la otra que considera este fenómeno, como un proceso de construcción de sentido (Rodrigo, 1999) o, como una actividad interpretativa (Sacristán, 2002).

En la comunicación escolar los sujetos buscan poner algo en común, que pueda ser compartido a través de ciertos códigos o símbolos que guardan cierta diferencia por la situación cultural de los interlocutores, así el significado del significante puede variar de sujeto a sujeto por su condición cultural cercano o lejano uno del otro.

Finalmente; el pensamiento, la comunicación, la cultura y la sociedad están relacionados entre sí por el lenguaje (Black, 1969); en conclusión, el lenguaje es entonces pensamiento comunicativo que expresa la cultura dentro de una determinada sociedad y se manifiesta ya sea de manera positiva o negativa hacia las lenguas y sus hablantes en contextos escolares interlingüísticos interculturales.

4.3.2 Actitudes hacia las lenguas como medio de enseñanza en el aula

Las lenguas originarias en su devenir histórico han sido objeto de múltiples atentados, desde la desaparición y muerte por el contacto e imposición de otras lenguas, pasando por la asimilación y homogeneización lingüística, quedando éstas en un estado de invisibilidad para ciertos sectores de la sociedad, bajo una actitud social negativa hacia las lenguas y los hablantes.

En el ámbito institucional se han planteado diversas políticas lingüísticas a través de tres enfoques históricos; una orientación hacia el *monoculturalismo* como política oficial que

negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística; una orientación de *multiculturalismo*, donde la diversidad puede ser reconocida, inclusive como generadora de ciertos derechos, pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo y una orientación de *pluriculturalismo*, donde los segmentos más significativos de la sociedad no sólo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece (Hamel, 2001), ésta última aún vigente.

Desde estas tres orientaciones políticas lingüísticas, se han planteado históricamente tres enfoques educativos; una educación bilingüe que admite el paradigma de la diversidad como problema educativo y de desarrollo de la sociedad, donde las lenguas y culturas originarias son considerados como un obstáculo; la educación bilingüe bicultural, que se caracteriza como el paradigma de la diversidad como recurso, ya que intenta el acceso de las mayorías a la educación y desarrollo industrial, tratando de potenciar el desarrollo del capital humano, recuperando la identidad y la diversidad; y la educación intercultural bilingüe, como el paradigma de la diversidad como derecho, que intenta diferenciar entre los modelos neoliberales y los modelos críticos de resistencia (Muñoz, 2002); a partir de esta última orientación la necesidad de una formación docente acorde a las necesidades lingüísticas de los pueblos originarios.

Una educación que parta de la lengua de los educandos, considerando a la lengua vehicular o franca para el entendimiento con el resto de la sociedad, una educación bilingüe que Sigúan y MacKey (1986) definen como el sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales, normalmente, una es la lengua de los alumnos.

Llevar a cabo una educación bilingüe depende de diferentes factores: los objetivos lingüísticos del sistema educativo, el lugar de las lenguas en el currículo, la relación entre la lengua de los niños y la que se utilice para la enseñanza; características que deben considerar los docentes; además de ciertas actitudes frente a una u otra lengua.

En los procesos de formación docente, los estudiantes desarrollan intervenciones pedagógicas en las escuelas primarias en el medio indígena, quienes no siempre se ubican en sus áreas lingüísticas, del que enfrentan una serie de situaciones que permite a los mismos

realizar actos reflexivos actitudinales a partir de las opiniones que ellos emiten respecto las lenguas como medio de enseñanza desde dos posiciones: primero, como sujetos que observan las intervenciones del (a) docente titular en el aula y segundo, como sujetos que intervienen directamente con los niños, desde el primero mencionan que:

_ En las primeras clases con los niños zapotecos la maestra y los niños se comunicaban en la lengua materna y observe que los niños aprendían mejor en la lengua materna (H/08/M/Ayuuk/2016)

El uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite alcanzar mejores resultados, así lo demuestran los estudios que se ha realizado con alumnos indígenas de diversos países de América Latina, entre ellos: Bolivia, Guatemala, Paraguay, Perú y México, del que se destacan resultados como: mejor rendimiento escolar, mejor capacidad para resolver problemas matemáticos, mejores niveles de comprensión lectora, mayor seguridad, participación y espontaneidad, entre otros. (López y Cüper 1999); sin embargo, lo anterior tiene que ver con el tipo de docente que realiza una educación desde la lengua materna de los niños.

Desde la segunda posición del sujeto, asume una actitud positiva de reconocimiento e importancia de usar la lengua de los niños como medio de enseñanza, para el logro de buenos y mejores aprendizajes; pero puede que no se tenga los elementos para hacerlo y se recurre a la lengua franca, al respecto opina que:

_ Llevar acabó la enseñanza en zapoteco, es para un buen aprendizaje de los alumnos, gracias a esto les será más fácil expresarse en las clases, porque con el español les es más difícil comprender... Así que empecé a hablarles en español pero algunos de los niños no me entendían lo que explicaba (H/21/M/Zapoteca/2016).

Sin embargo, hay un problema cuando no se domina la lengua de los niños, lejos de resolver, se agudiza, si bien es cierto que la escuela como institución que controla e impone una lengua de enseñanza, mete en conflictos y a presiones comunicativas a los alumnos que hablan una lengua diferente:

_ Había un niño que quería la respuesta en mazateco, a la cual no pude responder aunque me seguía preguntando, le pedí que lo hiciera en español pero se negó (H/26/H/Zapoteco/2016)

Sin embargo, el papel de las actitudes de los sujetos, permite que ellos busquen ciertas estrategias o alternativas de solución al conflicto comunicativo en el grupo escolar, ante esta situación se observa cómo se recurre en busca de apoyo ya sea a través de la traducción de lo que se comunica, o a través de la ubicación de monitores para el apoyo comunicativo; el monitor o “El grupo monitor. Constituye un punto de apoyo imprescindible para la tarea del maestro...son niños...con un nivel mayor de comprensión del español que el resto de sus compañeros” (Blancas, 2010:40). Al respecto podemos leer en los testimonios lo siguiente:

_ Cuando me tocaba hablar con los alumnos dentro del salón de clases para aplicar mis actividades, lo hacía en español, pero la maestra me ayudaba a traducir en ombeayiüts para que los alumnos me entendieran... (H/15/M/Zoque/2016)

_ Al siguiente día, busqué la manera de cómo trabajar con ellos, ya que se comunican más en la lengua mazateca que en castellano, de todas maneras una niña me ayudó con la traducción porque no entendía...(H/16/H/Triqui/2016)

_...algo que me llamó la atención es que todos los niños hablan la lengua originaria,...intentan hablar el castellano, es allí donde me pregunto cómo enseñar a estos niños si yo no entiendo ni hablo la lengua Triqui, la única forma de entender a los niños es preguntar a otros niños que hablan el castellano, esto sería una solución inmediata, pero para enseñar un ciclo escolar no funcionaría, es por eso que a nosotros los estudiantes hablantes de una lengua deberíamos de prepararnos más y en un futuro trabajar en nuestro contexto...(H/11/H/Mixteco/2016)

Se tiene razón cuando en este último testimonio resalta que puede haber ciertas estrategias comunicativas y de apoyo en el aula; sin embargo, no resuelven el problema de la educación bilingüe; además, como actitud positiva hacia el reconocimiento sobre la importancia de la lengua materna de los niños, no significa el tratamiento pertinente de éstas como medio de enseñanza en el aula. La necesidad de que los futuros docentes realmente puedan ubicarse en sus contextos lingüísticos y culturales donde podemos notar que es posible un cambio, porque cuando se usa la lengua de los niños hay evidencias que dan resultados favorables.

_ Al terminar realizamos otras actividades, no me había percatado que a ellos les gusto la forma de trabajo, porque más adelante estaban pidiendo realizar las actividades en las dos lenguas (H/22/M/Zapoteca/2016)

Los resultados de estudios así lo demuestran, que es posible una educación acorde a las necesidades e intereses de los alumnos, siempre y cuando se use la lengua y la cultura de los alumnos como medio de enseñanza y no solo como medio de comunicación o lengua puente que asimile o desplace la lengua del niño; se reconoce por parte de los estudiantes, quienes asumen una actitud positiva frente a las dificultades que tiene el hecho de no estar ubicados lingüísticamente.

_ Es muy difícil estar en una comunidad donde no se habla nuestra lengua, en mi caso el zapoteco, es preciso que nosotros como estudiantes bilingües estemos realizando nuestras prácticas pedagógicas en nuestras áreas y variante lingüísticas. (H/27/M/Zapoteca/ 2016).

Finalmente, los mismos estudiantes reconocen las implicaciones que tiene ser un docente bilingüe y además intercultural; por ello la necesidad de desarrollar y fortalecer las actitudes hacia las lenguas y los hablantes no es suficiente, pero si una parte importante dentro de los procesos de formación de conocimientos, habilidades y valores; las actitudes pueden permitir cambiar las formas de pensar, sentir y actuar, abriendo la posibilidad de hacer lo posible por la lengua y la cultura de los pueblos originarios de Oaxaca en el ámbito educativo.

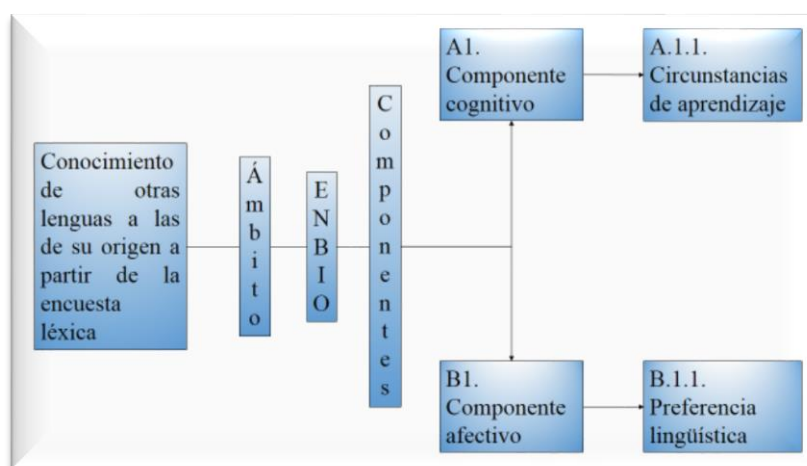
4.4 La encuesta léxica, como valoración del aprendizaje inicial de las lenguas

En la encuesta léxica aplicada a los mismos estudiantes, fue necesario corroborar el aprendizaje no formal adquirido en el semestre en el que se encontraban hasta ese entonces; para ello, se les pidió que respondieran un instrumento que contempló los datos de identificación del estudiante, las 16 lenguas posibles de aprendizaje en la variante lingüística correspondiente, su traducción y /o interpretación al español; además de la pregunta ¿Cómo, dónde, con quienes y por qué aprendiste palabras, frases u oraciones en otras lenguas y variantes? (Ver anexo 3).

A partir de las respuestas a la pregunta, al respecto sobresalen cuatro mecanismos de aprendizaje que mencionan los sujetos: a) *compartiendo*, b) *escuchando*, c) *preguntando* y d) *conviviendo*; situaciones que se ubican en dos contextos específicos; el salón de clases en la ENBIO y en las comunidades de prácticas pedagógicas; los sujetos involucrados en estos procesos de aprendizaje, al menos en el contexto de la ENBIO, señalan que éstos se dan a

partir de la interrelación con sus *compañeros y amistades*; y lo que llevó a ese aprendizaje fueron: *la curiosidad, el gusto, la convivencia*, el ambiente *sin discriminación* por hablar sus lenguas originarias.

El conocimiento léxico de otras lenguas a las de su origen a partir de la encuesta se ubican desde los componentes cognitivo y afectivo de las actitudes, considerando los mecanismos de aprendizaje a partir de categorías: circunstancias de aprendizaje y preferencia lingüística (Ver esquema 6.)



Esquema 6. Ámbitos, componentes y categoría en el aprendizaje lingüístico

En la encuesta léxica se puede notar que hay dos tipos de aprendizaje adquiridos, por un lado la encuesta muestra una preferencia hacia ciertas lenguas por lazos de amistad y la segunda el aprendizaje indistinto de palabras de diferentes lenguas, (Ver cuadro 10 y 11)⁵³.

HABLANTE	EDAD	SEXO	LENGUA QUE HABLA	LENGUA QUE ESTÁ APRENDIENDO	No. DE PALABRAS
No.0 8	23	F	Ayuuk	Chatina	32
No. 34	22	F	Zapoteca Sierra Sur	Náhuatl	27
No. 01	23	M	Chinanteca	Ayuuk	22
No. 17	24	F	Chatina	Ayuuk	16
No. 36	24	F	Zapoteca Sierra Sur	Zapoteca	16
No. 31	23	F	Zapoteca Sierra Sur	Ayuuk	15
No. 26	21	F	Zapoteca Sierra Sur	Zoque	14
No. 19	23	F	Zoque	Zapoteca	14

⁵³ Solo se presentan resultados de 8 estudiantes de un total de 33 encuestas que fueron aplicados.

Cuadro 10. Aprendizaje léxico adquirido en la lengua de mayor preferencia.

El aprendizaje de palabras se da a través de la compartencia entre *compañeros*, *amigos* y *amistades*, tomando como referencia, Rosa habla Ayuuk y es muy amiga de Mago que habla chatino; Luz Y. habla Zapoteco de la Sierra Sur, ya es egresada y tiene un amigo que también es egresado que habla el náhuatl; Ernesto habla el chinanteco y se lleva muy bien con sus compañeros que hablan la lengua Ayuuk. Los lazos de amistad y compañerismo les permiten el aprendizaje léxico en las lenguas de convivencia.

Por otro lado, se muestra a estos mismos estudiantes con el aprendizaje de palabras de distintas lenguas, al respecto se observa que existe un vocabulario más amplio de palabras de distintas lenguas, mismas que han adquirido a través de las relaciones que establecen con sus compañeros; resaltando que el aprendizaje se da de manera *natural* por contacto interlingüístico bajo una motivación de integración.

HABLANTES	LENGUA QUE HABLA	No. DE PALABRAS APRENDIDAS	LENGUAS
No. 33	Zapoteca Sierra Sur	60	Ayuuk, cuicateca, chatina, náhuatl, ñu savi (mixteca) y zapoteca
No. 08	Ayuuk	41	Chatina, chinanteca, náhuatl, ñu savi, triqui y zapoteca
No. 01	Chinanteca	39	Ayuuk, chatina, náhuatl, ñu savi (mixteca), triqui y zapoteca
No. 26	Zapoteca Sierra Sur	37	Amuzga, ayuuk, ñu savi (mixteca), triqui, ombeayiüts, (ikoots), zapoteca y zoque
No. 10	Chatina	30	Ayuuk, chinanteca, náhuatl, ngiwa (chocholteco), ñu savi (mixteca), triqui, zapoteca y zoque
No. 36	Zapoteca Sierra Sur	24	Ayuuk y chontal
No. 19	Zoque	19	Ayuuk, ombeayiüts (ikoots) y zapoteca
No. 31	Zapoteca Sierra Sur	18	Ayuuk, chatina y náhuatl

Cuadro 11. Aprendizaje léxico adquirido de distintas lenguas.

Dentro de los resultados se observa que se tiene diversos grados de conocimiento de 13 lenguas de las 16 que se consideran en el estado de Oaxaca; además hay cierta preferencia por algunas lenguas, de acuerdo al orden preferencial se encuentran las lenguas: Ayuuk, zapoteca, ñu savi (mixteco), náhuatl, chatina, triqui, chinanteca, ombeayiüts (ikoots), cuicateca, amuzga, zoque, ngiwa (chocholteco) y chontal.

Resalta de alguna manera la vitalidad y el estatus que tienen las lenguas en el estado de Oaxaca, en cambio las lenguas zoque, ngiwa (chocholteco) y chontal, son lenguas que están clara y seriamente en peligro de muerte por el número de hablantes con que cuenta.

4.5 Manifestaciones actitudinales interlingüísticas desde la encuesta de opinión

La aplicación de la encuesta con preguntas abiertas, permite complementar y corroborar los resultados que se muestran en los relatos autobiográficos y en la encuesta léxica; instrumento que fue aplicado a 10 estudiantes del tercer semestre de la LEPIB y a 22 estudiantes del 7º. semestre, un total de 32 encuestados, éstos últimos son los mismos estudiantes que cursaban el quinto semestre cuando desarrollaron sus relatos autobiográficos interlingüísticos e interculturales y a los que se les aplicó la encuesta léxica en ese mismo semestre.

En la encuesta de opinión se plantearon 7 preguntas para ubicar las actitudes hacia las lenguas y hacia los hablantes, en jóvenes que cursan el tercero y séptimo semestre, al respecto se aplicaron a 10 estudiantes del tercer semestre y a 22 de séptimo, obteniéndose los siguientes resultados:

Pregunta 1. ¿En qué lenguas has aprendido más palabras o frases? ¿Por qué?

Los resultados muestran una preferencia por ciertas lenguas, al respecto en orden de preferencia las siguientes lenguas: Ayuuk, zapoteca, náhuatl, mixteca y chatina; los motivos que los lleva a elegir o aprender lexicalmente algunas lenguas, tiene que ver por tres motivos prioritarios; *a) por gusto, b) por convivencia entre compañeros y c) por ciertos lazos de amistad* que se establecen, actitudes positivas de tipo afectivo.

Pregunta 2. ¿Que opinión tienes de tu lengua?

Las valoraciones que hacen de sus lenguas son generalmente positivas, cuando mencionan que su lengua, *_ es una lengua muy bonita; que además, _ es importante;* lo bonito y lo importante tienen que ver con el componente afectivo de la actitud, una valoración positiva; por otra parte, la lengua está asociada con su identidad cuando expresan en lo individual que *_ me identifica como lo que soy* y en lo colectivo cuando opina que *nos identifica como triki*; el hecho de identificarse a partir de su lengua, se muestra también el orgullo lingüístico;

_Me siento orgulloso de hablar mi lengua Ayuuk, _ estoy orgulloso que la hablo porque es mi lengua materna.

Independientemente de las valoraciones y su relación con la identidad, los jóvenes muestran ciertas creencias respecto a su lengua, como el hecho de expresar que: *_ es de las más difíciles de las lenguas que cuenta Oaxaca o _ que es muy fácil de aprender; _ es una de las que se complican al ser estudiada;* ya que la facilidad o “La dificultad de una lengua, entre otros factores, depende de su similitud con la lengua de la que se parte. Por ello una lengua no es difícil ni fácil en términos absolutos, sino sólo en términos relativos, respecto de una u otras lenguas que sirven de punto de partida” (Moreno, 2000:118); la facilidad o dificultad tiene que ver con un estado mental y de actitud motivacional hacia la lengua.

Dentro de las opiniones respecto a sus lenguas los jóvenes muestran una preocupación en cuanto a la situación en la que se encuentran algunos idiomas en sus contextos, cuando hacen referencia de que:

_ Existe un gran desplazamiento de la lengua, _Está en un proceso de desplazamiento, _Está utilizando mucho préstamo y que poco a poco se está perdiendo, _ Lo lamentable es que ya no la quieren hablar.

Todo lo contrario cuando se menciona que su lengua *_ Es una de las lenguas persistentes;* por un lado entonces se hace referencia a la pérdida de la lengua y por el otro la vitalidad que se mantiene en el idioma; ante esta situación hay planteamientos propositivos en el sentido de considerar que las lenguas originarias: *_ hay que seguir conservándola, _ todos deben de conocer y hablar, _ que todos lo hablaran., _ aprender otra lengua e implementar la cuestión de escritura y lectura.* Lo anterior muestra que dentro de los procesos formativos han desarrollado actitudes favorables sobre sus lenguas.

Por otra parte, el hecho de hablar favorablemente sobre sus lenguas es una muestra de actitud positiva, el hecho de escribir en sus lenguas fortalece aún más sus actitudes, al respecto desde la lengua zapoteca de la variante Sierra Sur, estudiantes zapotecos opinan lo siguiente:

- *nak tib jwa'n mta'n nô re xa gox lo'n* - es uno de los atributos que nos han dejado nuestros abuelos (gente grande)
- *ndé nikin kenap ne'í san a lux te* - debemos de cuidarlo para que no se acabe
- *le'xkisna ntak tozá* - nuestra palabra vale mucho
- *na'tadna'di's luxá* - no demos la palabra para que se acabe
- *saj le'nlo plo mbro'n* - muestra de dónde salimos
- *nei re lò re or bix* - debemos enseñarla a los niños

(H/28/M/Zapoteca/ 2017)

- *distè náj ti di's ko nli siúr* - la palabra zapoteca es una lengua que sirve
- *sa tayá tedis nà lô ti mèn yès na'* - La palabra para platicar con la gente de nuestro pueblo
- *reta mèn ntèdi's distè ntej re lô xki'sna* - Todos hablamos y aprendemos nuestra palabra
- *taj lei náj ti ko'n nli sa ñe mèn chó náj mèn* - Es la que nos dice y muestra lo que somos

(H/33/H/Zapoteco/egresado/2017)

- *kore naj ti diis ndi xna'mèn xudmen* - Esta es la palabra de nuestra mamá y de nuestro papá
- *diis ñad ntadis taxa mblwxa* - Si la palabra no se habla se acaba
- *ndeblo lo'mena lo rier bix ko nara nde is lú.* - Hay que enseñarlo a los niños que vienen a este mundo

(H/30/M/zapoteca/2017)

- *Diste nak di dis mbro las na* - la palabra suave es la palabra que salió de nuestro pueblo
- *Na ni na nawe tos naka tak nso re mèn tá ndodi's distè za ná luxtai,* - yo digo que es bonito que la gente hable la palabra suave para que nos e acabe
- *juan'na za ndablo re or bix yò nted men* - por eso es importante que se enseñe a los niños en las escuelas

(H/29/M/Zapoteca/2017)

Esta idea global desde el habla de los sujetos, muestra una opinión distinta sobre su lengua, ya que integra las raíces de donde provienen, la importancia y valor que tiene su lengua para no dejarla y sobre todo el interés por transmitirla a las nuevas generaciones, una actitud que fortalece la idea de que es posible hablar de un indígena docente bilingüe con actitudes favorables para desarrollar una educación bilingüe.

La lengua como la palabra, que dice y muestra a los sujetos, está muy relacionada con la forma de como ellos piensan, sienten y se comportan desde la palabra expresada en su lengua; la palabra *Diste*, 'palabra suave'; la palabra *nawe*, 'bonito'; *ntak tozá*, 'vale mucho'; *nlì siúr* 'que sirve'; son expresiones valorativas profundas, actitudes mostradas desde sus lenguas; todo lo contrario con la palabra *luxtai* o *luxá* 'acabar', que implica desplazar o que muera la lengua; por ello, la actitud favorable de que la lengua *nei re lò re or bix*, 'hay que enseñarla a los niños'; *_ ndablo re or bix yò nted men*, 'hay que enseñarla a los niños en la escuela', *_ ndeblo lo'mena lo rier bix ko nara nde is lú.*, 'Hay que enseñarla a los niños que vienen a este mundo'.

Pregunta 3. ¿Qué opinión tienes de otras variantes de tu lengua?

Al respecto los jóvenes manifiestan tres posiciones; primera, que otras variantes de su lengua *_ son muy diferentes*, debido a que *_ hablan distinto*; por tanto dicen, *_ no le entiendo* y no pueden *_ entablar una comunicación*, porque *_ cambia la pronunciación*; lo anterior significa que hay problemas de intelegibilidad entre algunas variantes dialectales; segunda, quienes opinan que: *_ Coincidimos en algunas palabras*, *_ tenemos una idea de lo que dicen*; por lo tanto manifiestan que *_ es muy fácil de aprender*; solo uno opina que *_ son iguales*, refiriéndose a la variante de la lengua que hablan y para el caso de la lengua amuzga menciona que *_ es la única variante*.

Implícitamente podemos considerar algunos prejuicios respecto a las variantes de la misma lengua; los que ponen barreras y los que plantean cierta apertura hacia las variantes de las lenguas; al respecto Luis (2000) señala que muchos de los problemas más que de inteligibilidad lingüística es de actitudes hacia las variantes de su lengua, situación que habría que corroborar en otro momento.

Pregunta 4. ¿Que opinión tienes de las personas que hablan otras lenguas?

Las opiniones valorativas vertidas respecto a las personas que hablan otras lenguas originarias, señalan primero que: *_son personas con muchas habilidades*, *_son muy afortunados*, *_ que tienen su propia cultura*, *_ es una fortuna que sepan hablar el español y lengua*, *_son personas con grandes virtudes y capacidades*, *_que tienen grandes*

oportunidades, _son personas que cuentan con grandes conocimientos y saberes, _son personas muy importantes, _ que son personas inmensamente enriquecedoras.

Las actitudes hacia las personas hablantes de lenguas originarias distintas a las que ellos hablan son muy favorables; por lo tanto las propuestas que hacen respecto a las lenguas es que *_ la sigan conservando, _ que no se pierda, _ que no se avergüencen de su lengua, _ es bueno que hablen otras lenguas, _ deben de fomentarla con su familia y comunidad, _ Que deberían transmitirla y enseñarla, _ que mantengan su lengua originaria;* además de las valoraciones que manifiestan en sus discursos son: *_ Ese don de hablar una lengua originaria, _ es bonito hablar diferentes lenguas, _ es bonito escuchar variedades de lenguas* y finalmente el acercamiento identitario con el otro que habla una lengua diferente; *_Me identifico con ellos como hablantes de la lengua originaria.* Lo anterior indica que hay un reconocimiento de los hablantes y de las otras lenguas.

Pregunta 5. ¿Cuándo egreses de esta normal en qué contexto lingüístico te gustaría trabajar y por qué?

Si bien es cierto que la intención formativa de la ENBIO es que los jóvenes al egresar, se ubiquen en sus áreas lingüísticas, la realidad es que no siempre es así, he aquí el problema de desubicación lingüística para intervenir pedagógicamente y desarrollar una educación bilingüe; al respecto, la mayoría de los jóvenes plantea que les gustaría trabajar en sus pueblos al señalar: *_en mi región, _donde hablan mi lengua y mi variante, _en mi contexto lingüístico, _en mi área lingüística;* y cuando se les pregunta porque tienen que regresar a sus contextos ellos plantean diversos argumentos como:

_ es la lengua que domino muy bien, y así pueda realizar una buena enseñanza con los niños, _facilitaría el trabajo para con los alumnos pues les entendería y ellos a mí, así que juntos podríamos trabajar la lengua y así preservar la identidad y evitar el desplazamiento de la lengua, _ Para hacerle saber la importancia de la lengua, _ porque quiero ejecutar un proyecto de lectoescritura con mis alumnos. _ porque mi preparación se enfoca a fortalecer la lengua originaria, _ para que haya más comprensión en los educando, _ poder fortalecer mi lengua.,

_ así poder enseñarle la lengua a los niños, _ porque así me facilitaría trabajarla en el aula, _ porque es una lengua que se está perdiendo cada vez más y me gustaría contribuir en su rescate, _ ya que al hablar la misma lengua que los niños, esto ayuda en su proceso de enseñanza, _ para trabajar la lengua con los alumnos

Los argumentos producto del proceso de su formación son bastante válidos, primero, porque asumen una actitud favorable hacia sus lenguas con diversos intereses; segundo, respecto al uso de la lengua como medio de enseñanza, como medio de comunicación y como objeto de estudio en la escuela y tercero, cómo contribuir para atender la situación de las lenguas en sus comunidades; por tanto, regresar a sus contextos lingüísticos de origen es un planteamiento que se debe replantear, para ser más efectiva su intervención.

Pregunta 6 ¿Si te enviaran a un contexto lingüístico distinto al tuyo qué harías?

Las respuestas a la pregunta, tiene que ver con la asunción de actitudes frente a realidades lingüísticas distintas, que son más cercanas al hecho de que al egresar hay mayores posibilidades de ubicarse en contextos diversos que en el propio, al respecto se está consciente, cuando se expresa que *_ No importa, sería un reto para mí;* sin embargo, el reto de enfrentar otras realidades implica diversas situaciones, al respecto la mayoría de los estudiantes manifiesta que será necesario *_ aprender la lengua del contexto y buscar estrategias para trabajarla con los alumnos;* este reto y esta posibilidad puede ser real si se plantea de manera sistemática y formal el aprendizaje de otras lenguas en el contexto formativo de la ENBIO, ya que los resultados en este estudio son evidentes de que sí es posible cuando se asume una actitud favorable hacia el aprendizaje en los procesos de formación inicial.

Mientras tanto, los jóvenes señalan que tendrían que *_ adecuar mis actividades de acuerdo a los conocimientos de los niños y tratar de aprender su lengua;* por otra parte ellos plantean, *_ acoplarme, _ adaptarme, _ adecuarse, _ al contexto lingüístico y cultural, _ y buscar las estrategias adecuadas para trabajar;* la tarea docente bilingüe implica hacer uso de la lengua materna del niño y de una segunda lengua; sin embargo, cuando la lengua del docente no es la del niño pueden darse imposiciones lingüísticas; por lo tanto ante esta situación los

estudiantes reconocen que *_ sería muy difícil pero también podría pedir ayuda con las personas de la comunidad; _ hacer el mayor esfuerzo por trabajar la lengua del alumno, _ buscar ayuda con una persona que domina la lengua; _ se podría trabajar con padres de familia, _ investigar todo acerca de la lengua y tratar de trabajar la lengua.*

Se manifiesta una clara actitud positiva hacia la posible realidad de enfrentar lingüística y culturalmente contextos diversos y la intención de buscar alternativas de solución; finalmente, la dificultad y el reto es resolver el problema de la desubicación lingüística y el tratamiento de las lenguas en estos procesos formativos.

Pregunta 7. ¿Qué opinas del castellano?

Si bien es cierto que en todo el análisis se resume en resultados positivos hacia las lenguas y los hablantes, la situación de usos y funciones que éstas tienen en los diversos contextos, hay una pregunta obligada, la opinión respecto a la lengua vehicular o franca, la lengua de la que se hace uso para la comunicación entre diversos grupos, al respecto podemos mostrar que un alto porcentaje de hablantes opinan que la lengua castellana: *_ es una lengua que nos impusieron, _ nos ha invadido, _ ha afectado mucho a nuestra lengua, _ se volvió algo dependiente, _ ha impedido el desarrollo de nuestras lenguas, _ día a día descontrola y extermina nuestras lenguas,* hasta el extremo de mencionar que: *_ es algo que deberíamos de odiar.*

Estas construcciones mentales manifiestas en los discursos, tienen que ver con las percepciones, los conocimientos y creencias que se han establecido en los sujetos a partir de las experiencias académicas que han tenido; las creencias lingüísticas pueden ser arbitrarias y subjetivas y se pueden basar en los elementos cognoscitivos y afectivos de cada individuo (Crhová, 2004: 85), de ahí que surgen las actitudes de rechazo o de una posición negativa hacia el castellano; sin embargo, es solo una posición de rechazo, como parte del proceso de imposición colonial, como lengua de contacto y de un estatus social más alto, idioma que subordina a las lenguas originarias y que de manera paulatina ha influido para que los hablantes ya no hablen sus lenguas y se produzca el desplazamiento progresivo de la lengua.

Estos mismos estudiantes a pesar de la posición no muy favorable hacia el castellano en un segundo momento reconocen que el castellano:

_ también es importante como segunda, _ que está bien, siempre y cuando lo sepamos hablar bien, _ que sí es bueno que uno lo aprenda como segunda lengua, _ pero siempre y cuando no se olvide de la lengua propia, _ El castellano es tan importante como lo es nuestra lengua originaria; _ tiene el mismo valor que una originaria, _ es una lengua que nos ha apoyado para comunicarnos con otras culturas, _ es una lengua que nos ayuda a comunicarnos con los demás, _ pero trabajar dentro del aula con los niños que hablan la lengua originaria no funciona.

El reconocimiento, la importancia y el mismo valor que le dan a una y otras lenguas son actitudes que ayudan a considerar ambos idiomas en los procesos ya sea educativos o sociales, mismos que pueden ser utilizados para el caso de las lenguas originarias en sus contextos comunitarios entre los sujetos del mismo grupo como medio de comunicación y transmisión de las formas de vida; que incluyen, saberes y conocimientos, valores, actitudes, cosmovisión, prácticas, entre otros; mientras tanto, la lengua castellana, permite establecer comunicación con otros grupos sociales y culturales, una lengua que ayuda a establecer interrelaciones con los otros.

El riesgo que corren las lenguas *minorizadas*, frente al castellano como lengua *mayorizada* en situaciones de contacto, es que la lengua dominante tiende a desplazar a las lenguas *minorizadas* y *minoritarias*; sin embargo, un estudiante opina que la lengua castellana *_ ya está siendo rebasado por otras lenguas;* es el mismo peligro que puede estar ocurriendo frente al inglés; Muntzel (2010) señala que la desaparición de una lengua puede darse por diversos factores; entre ellos el contacto de lenguas, la migración, las actitudes, las políticas lingüísticas, la identidad, lealtad lingüística, el lenguaje y la relación étnica, entre otros.

Finalmente, las actitudes hacía las lenguas ya sean positivas o negativas tienen una influencia favorable o no respecto a los procesos de aprendizaje de idiomas y sus variantes, hacia las personas quienes las hablan; pero sobre todo, de los indígenas en los procesos de formación de docentes bilingües interculturales; se requiere entonces, del desarrollo de actitudes positivas ya que seguramente enfrentarán realidades interlingüísticas e

interculturales distintas a las de su origen, asegurando el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias cualesquiera que estas sean; sin menosprecio del español como lengua franca o de otras lenguas extranjeras.

CONCLUSIONES

En el capítulo anterior se visualiza como parte de los resultados una diferenciación entre las actitudes que se muestran desde dos aspectos; el primero, retrospectivamente a través de los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales como parte de las vivencias y experiencias obtenidas antes y durante su ingreso a la ENBIO; el segundo, las actitudes expresadas a partir de la encuesta que dan cuenta las opiniones valorativas respecto a las lenguas y sus hablantes; por otra parte, encontramos que las actitudes toman como punto de referencia en el primer aspecto tres ámbitos: la comunidad de prácticas, la escuela (aula) y la institución formadora (ENBIO); en el segundo, se consideran la situación, usos, funciones, las circunstancias y preferencias lingüísticas, tomando como punto base el contacto interlingüístico y la comunicación a través de las experiencias que han vivido los sujetos en los contextos y procesos formativos.

Los resultados que se encuentran en el estudio ponen de manifiesto las actitudes positivas de los sujetos frente al objeto actitudinal que son las lenguas originarias en contextos interlingüísticos específicos, desde las expresiones discursivas en la lengua castellana, y someramente se tiene un acercamiento al análisis de las actitudes en y desde sus lenguas, considerando la composición tridimensional de las actitudes, bajo esta idea los resultados plantean lo siguiente:

Antes de su ingreso a la ENBIO, los estudiantes tienen cierto reconocimiento de sus lenguas como uno de los elementos definitorios para su ingreso, mismos que frente a ciertos conflictos actitudinales e identitarios que se manifiestan, entre la negación y la aceptación de sus lenguas, son afianzadas y fortalecidas positivamente una vez que ya se encuentran en el contexto de formación, de tal manera que estas actitudes positivas se van desarrollando durante los procesos de formación inicial formal y no formal que se establecen en los distintos contextos, en el que se abordan aspectos y contenidos respecto a las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

El desarrollo y las expresiones de actitudes hacia sus lenguas, es más profunda cuando de entrada ésta se realiza desde la propia lengua, retomando como resultado encontramos como ejemplo, expresiones desde la palabra zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca como: *Distè*,

‘palabra suave’; la palabra *nawe*, ‘bonito, feliz, contento’; *ntak tozá*, ‘vale mucho, cuesta mucho’; *nli siúr* ‘que sirve’; *nla’s nà*, ‘mi corazón, quiero’, son palabras valorativas profundas, actitudes mostradas desde sus lenguas, otra forma de valorar la lengua, reivindicar y fortalecer su identidad.

El contacto interlingüístico, genera y desarrolla actitudes positivas, que reivindican la condición étnica e identitaria para la convivencia, el respeto, la aceptación, la comunicación la compartencia y el aprendizaje entre los sujetos de diversos pueblos originarios en la ENBIO; elementos centrales para una práctica bilingüe intercultural.

Las actitudes positivas hacia las lenguas, el reconocimiento sobre la situación de ellas y la importancia que para ellos tiene la lengua materna de los niños, no significa el tratamiento pertinente de éstas en los procesos formativos como medio de comunicación, de enseñanza y de estudio, requiere de otros elementos.

Dentro y durante el desarrollo formativo, se plantea la necesidad de un tratamiento lingüístico pertinente, acorde a las necesidades reales, de la situación de las lenguas y de la ubicación lingüística y cultural de los sujetos en las comunidades, reconociendo las implicaciones que conlleva ser un indígena docente plurilingüe comunitario y además intercultural; el docente plurilingüe implica que de manera formal aprenda otras lenguas para enfrentar otras realidades y lo comunitario es que debe considerar sus propias formas para estos procesos de aprendizaje.

La ENBIO, a 18 años de formación de docentes indígenas, requiere una reconfiguración del rostro, pensamiento y corazón del modelo, perspectiva o enfoque formativo, que responda a las nuevas realidades y necesidades sociales, políticas, lingüísticas y culturales, de la sociedad local y global, pero sobre todo de los pueblos originarios; un modelo formativo centrado primero en las actitudes y luego en las aptitudes; por lo tanto desde una visión más propia requiere, limpiar la cara, enderezar el pensamiento y alimentar el corazón, como una perspectiva reconstructiva del modelo didáctico de formación en la ENBIO.

A partir del acercamiento respecto a las actitudes positivas que muestran los estudiantes indígenas respecto a las lenguas originarias de Oaxaca, nos permite considerar que la actitud

como una predisposición valorativa hacia la lengua y la cultura de los pueblos originarios es una oportunidad para desarrollar y fortalecer de manera individual y colectiva actitudes favorables en pro de la formación de indígenas docentes plurilingües interculturales y de una educación desde una perspectiva más comunitaria, que desarrolle y transforme a las comunidades originarias a través de los propios indígenas, sean o no del contexto de origen lingüístico y cultural.

Desde una perspectiva de la vida cotidiana de las comunidades originarias, se considera retomar prácticas propias de las comunidades para resolver necesidades formativas en la ENBIO, en tal sentido se retoma uno de los elementos fundamentales de la comunalidad, que es en este caso son el trabajo comunal, a través de la ayuda mutua, recíproca y el tequio para la construcción de conocimiento; sobre todo a través de la compartencia lingüística para el aprendizaje interlingüístico, con la intención de reconstruir un nuevo modelo didáctico de formación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, que responda a las realidades sociolingüísticas y de ubicación de los futuros indígenas docentes.

Desde una visión y misión prospectiva de la formación de los futuros indígenas docentes, es importante que el indígena docente bilingüe intercultural tenga conocimientos sobre sus propias lenguas y otras que existen en su contexto inmediato; desarrolle habilidades para establecer comunicación en su lengua y variante, busque estrategias comunicativas frente a otras lenguas, y asuma una actitud positiva frente a su propia lengua y las otras en contacto; considerándolas ya sea como medio de comunicación, objeto de estudio o como medio para la enseñanza-aprendizaje.

En los procesos de la práctica docente, Libaneo (1986) plantea tres dimensiones fundamentales: *el saber*, como el conocimiento que el docente debe tener; *el saber hacer*, como las habilidades o aptitudes que el docente desarrolla durante su práctica y *el saber ser*, como las actitudes que asume y que orienta en este caso al indígena docente plurilingüe intercultural.

En el contexto de diversidad lingüística y cultural, donde el docente enfrenta situaciones interlingüísticas, es necesario considerar un saber más que tiene que ver con el *saber estar*; lo anterior implica situarse, reconocer el contexto y actuar en consecuencia de acuerdo a esa

realidad, es saber sobre la lengua (s), es tener habilidades lingüísticas, es asumir actitudes lingüísticas positivas y situarse para intervenir, considerando los aspectos lingüístico, cultural y cosmogónico.

Estamos hablando de un indígena docente crítico que reivindica, lucha, fortalece y transforma su realidad, un docente que combina *lo político*, *lo técnico* y *lo pedagógico* en su accionar y pone en juego cuatro dimensiones de la práctica docente, bajo esta lógica se piensa en la formación de un sujeto formado en conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos situados en contextos específicos (Díaz B, 2003), que son los pueblos originarios.

El espacio de resistencia de los pueblos minorizados e invisibilizados pueden enfrentarla a través de los actos formativos académicos en los espacios establecidos, institucionales o fuera de ellos; es poner en juego sus propias formas de organización, de trabajo o de estudio, una manera de mostrar ser indígena y además docente, que fortalece su identidad, pero que la abre al mundo para la construcción de otras identidades, que manifiesta sus actitudes tomando en cuenta las lenguas y las culturas para la transformación de sus propios pueblos.

En estas relaciones asimétricas y de dominación lingüística, debe darse la lucha y la “resistencia lingüística”, para la liberación, el desarrollo y transformación de los pueblos originarios a través de su lengua, lo anterior puede lograrse si hay cambios de actitud favorables sobre los idiomas originarios, sin negar la utilización del castellano o de otras lenguas de “mayor estatus” o “prestigio social”; además, si se considera la vida comunal de los pueblos, porque es ahí donde cobra vida la lengua y la cultura.

Un indígena docente que se asume como parte de su pueblo a pesar de que no lo esté; o sea, *el saber estar*, bajo una postura decolonial pero con apertura al diálogo, que a la vez lee teoría y al mismo tiempo hace teoría a partir de sus referentes lingüísticos y culturales, pero que además, desarrolla, se práctica y reflexiona sobre ella, esta forma de acercarse al análisis puede ser a partir de una práctica reflexiva, como una manera de acercarse al conocimiento (Schön, 1998), mejorando su experiencia educativa transformativa, teniendo la posibilidad de que a partir de su propia reflexión pueda cambiar y crecer, hacia una aproximación crítica de su quehacer considerando su contexto lingüístico y cultural; bajo una orientación pedagógica que toma en cuenta *lo intelectual*, *lo técnico* y *lo político*, en la idea de cambiar

las nociones limitadas de escuela, docente y alumno circunscritos en el contexto escolar, para ampliarla al ámbito de la comunidad; resignificando la formación y la docencia (Ducoing, 2014)

Para el caso de la ENBIO, en los procesos de formación se desarrollan actitudes de reconocimiento, de aceptación, de respeto, de compartencia, de trabajo comunitario, que ilustra una formación más humanista, que debe reflejarse en el acto educativo y en la formación de sujetos en las escuelas de las comunidades, desde una perspectiva de una educación más comunitaria que escolar.

El estudio de actitudes hacia las lenguas y los hablantes permite mirar un antes, un ahora y un después a los hablantes y a las lenguas, dando la posibilidad que de manera sistemática sean tratadas en los procesos de formación docente plurilingüe intercultural para el aprendizaje de terceras lenguas desde una perspectiva comunitaria y de compartencia lingüística, eliminando el fenómeno de la discriminación, desarrollando y fortaleciendo actitudes positivas.

Estos cambios de conciencia, de predisposiciones y valoraciones de los docentes en formación sobre las lenguas y los hablantes son las que pueden “transformar las relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010:78), en y entre los pueblos originarios de Oaxaca.

Si bien es cierto que las actitudes positivas hacia las lenguas originarias son fundamentales, sin dejar de lado el castellano, es importante reconocer las situaciones en las que se encuentran una y otras lenguas en el contexto social para llevarlas al ámbito comunitario escolar; al respecto se plantea que las actitudes por si solas no pueden resolver los problemas de una educación bilingüe, requieren desarrollar y fortalecer los componentes cognitivo y afectivo en los sujetos sobre las lenguas, de tal manera que estos dos componente influyan en la parte conativa que tendrán que reflejarse en la actuación o las acciones de los futuros indígenas docentes plurilingües comunitarios.

Las actitudes que asumen los jóvenes indígenas en formación respecto a las lenguas originarias, ha dado la posibilidad de un aprendizaje interlingüístico e interdialectal a nivel

léxico de manera intencionada, a partir de la actitud asumida y de la *compartencia* lingüística bajo una *motivación de integración*, en la que los estudiantes buscan estar y ser de manera más autónoma; sin embargo, es necesario pasar de una motivación de integración a una *motivación instrumental*, para complementar el aprendizaje, con el propósito de que el futuro indígena docente tenga la aptitud y la actitud de saber estar en diversos contextos lingüísticos y culturales distintos a los de sus orígenes, permitiendo hacer uso de esas otras lenguas con fines comunicativos y de enseñanza en el ámbito educativo plurilingüe e intercultural.

Si bien es cierto que en el contexto formativo de la ENBIO se han establecido contactos entre hablantes y lenguas y se ha producido un aprendizaje no formal de las lenguas; lo anterior requiere que éste sea un aprendizaje más formal e institucional, en el que se pueda organizar y planificar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ya sea curricular o co-curricularmente; además de aprovechar los cursos curriculares de la línea específica que tienen que ver con la lengua y la cultura de los pueblos originarios; sin embargo, se considera viable establecer talleres para la enseñanza y el aprendizaje de lengua originarias.

Como propuesta dentro de los procesos formativos en la ENBIO, pueden ser viables los Talleres de Aprendizaje Interlingüístico (TAI), espacios que se pueden establecer dentro de los horarios de los cursos regulares con tiempos también establecidos, de la misma forma como se desarrollan los Talleres de Desarrollo Lingüístico en sus lenguas; sin embargo, las características de atención de éstos talleres deben considerar elementos centrales como el tequio y la compartencia lingüística para la enseñanza y el aprendizaje; quiere decir, que serían los propios hablantes de las distintas lenguas y variantes los que estarían compartiendo sus lenguas con fines comunicativos a través de ciertas metodologías y estrategias.

Las lenguas originarias en los procesos formativo en la ENBIO, juega un papel fundamental, así que a partir del desarrollo de actitudes en favor de estos idiomas, permiten considerar enfoques centrados en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, frente al inglés como lengua amenazante⁵⁴.

⁵⁴ Amenazante no en su enseñanza y aprendizaje; sino, en su tratamiento, ya que en la reformar curricular para las escuela normales 2018, se plantea el inglés en 5 semestres y las lenguas originarias en solo 3 semestres, nuevamente una asimetría en el tratamiento lingüístico que seguramente tendrá sus implicaciones.

Para el tratamiento interlingüístico de las lenguas originarias, se plantean dos formas para la enseñanza y el aprendizaje; la primera, que en cada uno de los grupos de distintos semestre por las características multilingües que tienen, la riqueza reside en la compartencia de esas lenguas y variantes de manera planificada, bajo una secuencia didáctica de enseñanza que puede ser a través de la estrategia `la jícara´ *xì*; el *xì*, en la lengua zapoteca de la sierra sur de Oaxaca, el *xicalli* en el idioma náhuatl, distorsionado como la jícara, como el contenedor de muchas palabras originarias de diversas lenguas, sostenida por la tierra, dentro de su estómago y en la boca⁵⁵ las lenguas originarias y en su espalda la lengua castellana y otros idiomas extranjeros que vulneran la boca de la jícara para entrar y salir de ella.

Dentro de los pueblos originarios, la jícara representa un elemento importante dentro de la vida comunitaria ya sea como artefacto o como elemento cosmogónico, ya que ella puede usarse para servir los alimentos como: el atole, el café, el agua, el tepache, el mezcal, el chocolate, el popo, el téjate, el frijol, el chile, el maíz, la comida, o para medir semillas de distinto tipo; considerado como parte de una manifestación de la identidad de los pueblos; por ello, la jícara habrá de servir para compartir la palabra, el pensamiento, el conocimiento, el sentimiento en las distintas lenguas habladas en cada uno de los grupos y aprender las palabras unos de otros, donde todos dan y reciben.

No profundizaré en el desarrollo metodológico, sin embargo solo señalo que cuando la jícara muestra su cara y su estómago, es para compartir nuestras palabras y aprenderlas y cuando se muestra su espalda es para hacer uso del castellano y otras lenguas extranjeras para la comunicación.

La segunda forma de enseñar y aprender puede ser con la conformación de grupos con intereses comunes respecto a ciertas lenguas, coordinados con hablantes de esas lenguas, quienes deberán dar su tequio para la enseñanza de su idioma.

Ambas formas tienen la intención de afianzar las actitudes positivas hacia las lenguas y los hablantes de manera formal y planificada, y de paso aprender otras lenguas a partir de la

⁵⁵ El uso de las partes del cuerpo humano, tiene que ver con que en las lenguas mesoamericanas existe una asociación antropomórfica para referirse a las partes de objetos o elementos de la naturaleza; es el caso en la lengua zapoteca.

compartencia y el tequio, en la idea de que al egresar de la ENBIO como indígenas docentes bilingües interculturales, no siempre se ubicarán en el campo laboral en sus propios contextos lingüísticos y culturales.

FUENTES DE CONSULTA

- Acero, Juan J. (2001). El lenguaje y el origen de la intencionalidad. En Paredes Martín, Ma. C. (Ed.). *Mente, conciencia y conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Agheyisi, R y Fishman, J. (1970). Language attitude studies. A brief survey of methodological approaches. *Antropological Linguistics*, 12, No. 5, 137-157.
- Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín antropológico*, 52, 145-166, Mérida, Universidad de los Andes.
- Allport, Gordon W. (1935). "Attitudes". In C. A. Murchison (Ed.). *Handbook of Social Psychology*, Worcester, MA: Clark University Press, pp. 798-844.
- (1954). *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley. *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Ander-Egg, E. (2002). *La ciudad educadora, como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*, Argentina, editorial Brujas.
- Appel, R. Y Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Ardoino, Jacques (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bardín, Laurence (2002). *Análisis de contenido*, Madrid. Ed. Akal.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México Paidós.
- Borja, Jaime Humberto (1994). *Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos*. Revista *El Aconstista*. No. 5. Bogotá.
- Barth, F. Comp. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Black, Max (1969). *El laberinto del lenguaje*, Venezuela, Ed. Monte Ávila.

- Blancas Moreno, Elsa M. (2010). “La comunicación en el aula: niños indígenas bilingües y maestro monolingüe en español”. En Coronado M. y Mena L. P. (Coord.), *Lengua y cultura en procesos educativos: investigaciones en Oaxaca*, pp.29-47, México, UPN.
- Braithwaite, Richard Bevan (1967). *The nature of believing*. In A. Phillips Griffiths (ed.), *Knowledge and Belief*, Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Brown, Rupert (1995). *Prejuicio. Su psicología social*, Madrid. Alianza.
- Bustamante Morales, Martha (2005). *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socialmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)*. Andes, Bolivia, PINSEIB / PROEIB.
- Byram, M.; Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, ltd.
- Calbó Martínez, Ernesto Barnach, (1997). “La nueva Educación Indígena en Iberoamérica”, en: *Educación Bilingüe Intercultural*, Revista Iberoamericana de Educación No. 13, 13-33, enero-abril. OEI.
- Cámara Barbachano, Fernando (1990). “*Identidad y Etnicidad indígena histórica*”, en José Alcina Franch (compilador), *Indianismo e Indigenismo en América*, Alianza (500 años).
- Campos Bandres, Iris O. (2014). “Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria”, En: *Sintagma 27*, 43-59. ISSN: 0214-914. España.
- Castillo Hernández, Mario Alberto (2006). *El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural; El caso del mexicano de Cuetzalan*, Anales de antropología, Volumen 40-283-317. México. UNAM/IIA.
- (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma: Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*, México, HINA/UNAM.
- CGEIB (2016). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/yocoyani-3/>
- Coll, César, Pozo, Juan I., Sarabia, Bernabé, Valls, Eric (1996). *Los contenidos en la Reforma*. Buenos Aires, Santillana S.A.
- Coronado, G. S. (1995). *La resistencia lingüística como instrumento de lucha política*. Anales de Antropología, 32-179-189, México, UNAM.
- Coronado Malagón, M, (2006). “Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural” En: Héctor Muñoz Cruz (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México, UAM/UPN.
- Crhová, Jidka. (2004). *Actitud hacia la lengua*, Mexicali, Baja California, UABC-CEC-CONACULTA.

- Criado, Ma. J. (2001). *La línea quebrada. Historia de la vida de migrantes*. Madrid, CES, colección estudios.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje Poder y Pedagogía*, Madrid. Morata.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- DGESPE, (2016). Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib>
- Díaz Barriga, Frida A. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz-Couder, Ernesto. (1997). Multilingüismo y Estado Nación en México. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. 1. Recuperado de: <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Díaz Couder, E. Elba Gigante, Gloria E. Ornelas, Coord. (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*, México, UPN.
- Díaz Gómez, Floriberto (2004). Comunidad y comunalidad, *Diálogos en Acción*, segunda etapa, pp. 365-373, México, Culturas populares e indígena. pdf
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- Dortier, Jean-Francois (2004). *L 'homme, cet être animal...* París, Editions Sciences Humaines.
- Ducoing Watty, P. Coord. (2014). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, IISUE, UNAM.
- Estaples, Anne (2010). El entusiasmo por la independencia. En: Tanck de Estrada, Dorothy (Coord). *Historia Mínima. La educación en México*, pp. 99-126. México, COLMEX.
- ENBIO (2007). Caracterización general de la ENBIO, *Documento de trabajo*, Oaxaca. México, pdf.
- ENBIO/IEEPO (1999). Proyecto de Creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México pdf.
- Falcón Ccenta, Pedro Manuel Mamani Quispe, Luis Alberto (2017). *Actitudes Lingüísticas en contextos interculturales: población Asháninka Bajo Chirani*, Rla. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Concepción, Chile. 55 (1), pp. 95-115. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832017000100095>
- Fasold, R. (1998). *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires: Docencia

- Fishman, Joshua. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Editorial Cátedra
- Francisco Antonio, Enrique (2012). *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares; Elementos para la construcción de una didáctica decolonial*, (Tesis Doctoral), México, UNAM.
- García Ferrando M. (1993) “La encuesta” En: García M, Ibáñez J, Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universidad.
- García León, Javier Enrique (2012). *Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 20, 25-40 Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá.
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. (1986). “La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense”. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36. Montreal Canadá, Universidad de McGill.
- Giles, H., Bournis R. Y Davies, A. (1979). “Prestige speech styles: The imposed norm and inherent value hypothesis”, en MCCormack, W.C. Y Wurm, S.A. (eds.), *Language and society. Anthropological Issues*, La Haya, Mouton.
- Giménez, G. (2009). “Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales” en: *franjas fronterizas. Frontera Norte*, 21 (41), 7-32. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es.
- Gómez Molina, Juan R. (1998). “Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal”: Área metropolitana de Valencia. Anejo XXVIII de la Revista *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València. Print.
- Gumperz, J.J. e D. Hymes (1964). “The Ethnography of Communication», *American Anthropologist*”. Special Publication. Washington: *American Anthropological Association*.
- Gundara, Jagdish S. (1997). “Diversidad social, educación e integración europea”, en *Educación intercultural Bilingüe*, revista Iberoamericana de educación, no. 13, 199-221, OEI.
- Hamel Rainer, E. (1993). “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”, en *Políticas del lenguaje en América Latina, Iztapalapa* 29, 5-39. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2001). “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”, México, UAM, pdf.

- Harris, Marvin, (1985). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, México Siglo XXI.
- Hernández, C. (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera Labra, G. (2002). “Los docentes indígenas Breve historia”, *Reencuentro*, mayo, No. 033, 31-39, México, D. F. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Huguet, A. (2001).” Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares”, en *Revista de Educación*, 326, 355-371. Universidad de Lleid.
- Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO) (1998). “Proyecto de la escuela normal bilingüe de Oaxaca”.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (s/f). “¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México”, 1822-2012.pdf
- INALI, (2008). “Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”. México, Diario Oficial, Pdf.
- Ipiña, Enrique. (1997). “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en: *Educación intercultural Bilingüe*, revista Iberoamericana de educación, no. 13, 99-109, OEI.
- Janés Carulla, J. (2006). “Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, no. 2, 117-132. España, Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>
- Jodelet, Denise (1984). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en: Serge Moscovici, *Psicología Social, II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelo-Buenos Aires- México: Paidós
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Kovacs, Karen (1983). “La planeación educativa en México”: La Universidad Pedagógica Nacional, *Estudios sociológicos*. Vol, 1, 263-291. El Colegio de México.
- Lambert, Wallace (1967). *The Social Psychology of Bilingualism*. Journal of Social Issues.
- (1969): “Psychological aspects of motivation in language learning”, en *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, 5-11.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Lander, E. Comp. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Libaneo, José C. (1986). *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*, Brasil, Universidad Católica de Goiás y Universidad Federal de Goiás.
- López, Luis E. (1997). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en: *Educación Intercultural Bilingüe*, revista Iberoamericana de Educación. Educación, no. 13, 47-98. OEI. Pp. 17-85.
- (2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, en: *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile. UNESCO-OREALC.
- López, Luis E. y Küper Wolfgang (1999). “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 20, OEI
- López Morales, Humberto (1989). “Creencias y actitudes. El cambio lingüístico”, en *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Luis Gómez, Alejandro (2000). *Actitudes interdialectales de la lengua Dizaá*, (Tesis de maestría), México CIESAS.
- Makuc, Margarita. (2011). “La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos”. *Magallania (Punta Arenas)*, 39(2), 105-111. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442011000200008>
- Maldonado Alvarado, B. (2016). “Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca”, *Bajo el Volcán*, Vol. 15, no. 23, 151-169, Oaxaca, México. Pdf.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, España, Universidad de Sevilla.
- Martínez Luna, Jaime (2010). “Eso que llaman comunalidad”, Colección *Diálogos*. Pueblos originarios de Oaxaca, México. PRODICI-CONACULTA
- Matos Aldana, T. S. (2010). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera*, (Tesis de maestría), Universidad de los Andes.
- Mena Ledesma, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas, en: *Alteridades*, Vol. 9, 51-70. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Montoya, Angélica (2013). *La construcción de las actitudes lingüísticas: Exploración en dos colegios bilingües bogotanos*; (Tesis de maestría), Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*, España, Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno Fernández F. (2009): *Principios de lingüística y sociología de lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Moreno Fernández F. (2017). *Varietades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes*, Instituto Cervantes at FAS - Harvard University, (online) doi: 10.15427/OR031-05/2017SP
- Muntzel, M. (2010). “Lenguas originarias en riesgo: entre el desplazamiento y la vitalidad”, en: Barriga Villanueva, R. Y Martín Butragueño, P. (dirs) *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, 957-996, México, El Colegio de México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002). “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (2). 1-22. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4num2/contenido-cruz.html>
- (2006). “Cambio sociolingüístico y experiencias interculturales desde discursos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas”, *Cuadernos interculturales*, segundo semestre, vol 4, no. 07, 23-48 Chile, Universidad de Playa Ancha.
 - (2007). “Ley de Derechos Lingüísticos en México 2003. ¿Nueva generación de políticas de lenguas indoamericanas?”, en: Schrader-Kniffki, Martina/Mogenthaler, García, Laura (Ed). *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política, Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, 649-674, España, Vervuert.
- Obediente, Enrique (1999). “Identidad y dialecto: el caso de los Andes venezolanos”, en: Perl, Matthias y Klaus Pörtl. *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico*. Tübingen: Niemeyer.
- Olate V, Aldo, & Henríquez B. M. (2010). “Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo”. *Literatura y lingüística*, 22, 103-116. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200008>
- Piña, Carlos (1999). “Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico”, en: *Proposiciones*, Vol. 29, 1-5. Ed. Sur, Chile, Universidad de Santiago. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>
- Ramírez, Rafael (1981). *La escuela Rural Mexicana*, México, Fondo de Cultura económica.
- Rebolledo Recéndiz, N. (1994). “La formación de profesores indígenas bilingües en México”, revista, *Educación de adultos*, Vol. 3, 20, 15-25. México.
- Rendón, Juan J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas – Conaculta.

- Richards, J. C., Platt, J & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Ritzer, George (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea*, España, McGraw. Hill.
- Rocheach, Milton (1968). Attitudes, en D. L. Sills (Comp.), *International encyclopedia of the social sciences*, Londres, Macmillan and the Free Press.
- Rodrigo, A. Miguel (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- Rojas, Darío. (2012). “Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile”, en: *Creencias sobre la corrección idiomática*. Onomázein, (26), 69-93
- Sacristán, José, G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Ed. Morata.
- Sacristán José, G. Comp. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Salazar Caro, Aura (2015). “El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado”, en: *Montería Cuadernos de Lingüística Hispánica*, no. 25, 39-55. Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España, Paidós.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Gredos, Madrid.
- SEP (2004). Plan de estudios 1997, *fundamentos y estructura curricular, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, México, SEP.
- SEP/SEGOB (2012). *Diario Oficial*, segunda sección, Acuerdo No. 651, 652. México, SEP.
- Sercu, L. (2001). “Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural”, en: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Ed. Alianza.
- Sima Lozano, Eyder Gabriel; Perales Escudero, Moisés Damián, Be Ramírez, Pedro Antonio (2013). *Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida*, Yucatán. Estudios de Cultura Maya, XLII, 157-179.

- Skrobot, Kristina (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Tesis doctoral). España, Universidad de Barcelona.
- Stanford (2004). *Enciclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <http://plato.stanford.edu/entries/belief/>. Traducción de Cruz Ignacio, G. (2007)
- Tarrés, María Luisa (2004. “Lo cualitativo como tradición”. En: Maria Luisa Tarrés (coord) *Observar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y El Colegio de México.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*, España, Paidós.
- Villoro, Luis (2001). *Crear, saber, conocer*, México, Siglo veintiuno.
- Vizcarra Pinto, F. (2012). *Actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la U.N.A. Puno* (Tesis de maestría) Puno, Perú.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Grijalbo.
- Waas, Ineke (2008). *Actitudes lingüísticas en las Islas Baleares*. (Tesina de la Maestría). Holanda, Universidad de Utrecht. Recuperado de: [file:///C:/Users/CASA/Downloads/Tesina%20final%20versi%C3%B3n%20final.%20met%20cuestionario%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CASA/Downloads/Tesina%20final%20versi%C3%B3n%20final.%20met%20cuestionario%20(2).pdf)
- Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zimmermann, Klaus (1997). “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”, en: *Educación Bilingüe Intercultural*, Revista Iberoamericana de Educación no. 13, 113-127. OEI.

ANEXOS

Anexo 1.

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS INTERLINGÜÍSTICOS INTERCULTURALES

PROPÓSITO: Que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre las experiencias comunicativas interlingüísticas interculturales generadas en diversos contextos (ENBIO, Comunidad y escuelas de prácticas, otros), que le han resultado significativas y les ayude a analizarlas retrospectivamente, considerando aspectos significativos de cada encuentro, lo cual permitirá identificar las actitudes interlingüísticas asumidas.

¿Qué es el relato Autobiográfico de Encuentros Interlingüísticos Interculturales?

Se trata de un documento personal enfocado a los estudiantes indígenas bilingües interculturales, para reflexionar sobre encuentros comunicativos interlingüísticos interculturales que le han causado una gran impresión, o que han tenido un efecto ya sea positivo o negativo, en situaciones formales y no formales. (Comunidad de prácticas, escuela de prácticas, ENBIO, comunidad de origen, etc.).

El documento permitirá ubicar y analizar las actitudes interlingüísticas interculturales, refiriéndose a las diversas lenguas coexistentes en una misma comunidad de habla y a los contactos que se establecen entre los hablantes, frente a la diversidad de identidades con sus respectivos marcos de referencia, de los que se diferencian significados en mayor o menor grado entre una cultura a otra, ya sea en el contexto de la ENBIO, en las comunidades de prácticas o en los centros escolares.

¿A quién va dirigido el relato autobiográfico?

Está dirigido a 26 estudiantes del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural hablantes de distintas lenguas, a 4 de 8º. Semestre y a 12 zapotecos de la Sierra Sur.

¿Qué elementos básicos debe considerar?

1. Seleccionar situaciones comunicativas y de contacto interlingüístico intercultural que hayan experimentado en su vida, en sus prácticas pedagógicas en las comunidades, en la propia institución de formación (ENBIO), o en otro contexto, bajo diversas situaciones y circunstancias.
2. Individualmente, cada estudiante debe registrar, explorar y examinar sus propias experiencias considerando solo como referencia los siguientes puntos:
 - Cómo reaccionó frente a la experiencia lingüística
 - La (s) persona (s) como actuaron ante la lengua
 - Que aspecto de la comunicación tuvo mayor impacto o impresión
 - Que pensó de la (s) persona (s)
 - Que pensó de la lengua y/ o de la variante lingüística
 - Que estrategias utilizaron para establecer comunicación
 - Tenías conocimiento de su lengua y su cultura
 - En que lengua se comunicaron
 - Que problemas comunicativos enfrentaron

- Cuál es la situación, usos y funciones de las lenguas
- Qué opinión tienes respecto a las lenguas originarias y sus hablantes

Anexo 2.

ENCUESTA DE OPINIÓN RESPECTO A LAS LENGUAS ORIGINARIAS Y SUS HABLANTES	
NOMBRE: _____	LENGUA QUE HABLA: _____
VARIANTE: _____	SEMESTRE _____
<p>1. <i>¿En qué lenguas has aprendido más palabras o frases? ¿Por qué?</i></p> <p>2. <i>¿Que opinión tienes de tu lengua?</i></p> <p>3. <i>¿Qué opinión tienes de otras variantes de tu lengua?</i></p> <p>4. <i>¿Que opinión tienes de las personas que hablan otras lenguas?</i></p> <p>5. <i>¿Cuándo egreses de esta normal en qué contexto lingüístico te gustaría trabajar y por qué?</i></p> <p>6. <i>¿Si te enviaran a un contexto lingüístico distinto al tuyo qué harías?</i></p> <p>7. <i>¿Qué opinas del castellano?</i></p>	

Anexo 3.

ENCUESTA LÉXICA								
CONOCIMIENTOS SOBRE ELEMENTOS DE OTRAS LENGUAS A LAS DE SU ORIGEN								
NOMBRE DEL (A) ESTUDIANTE: _____,								
LENGUA ORIGINARIA QUE HABLA: _____, VARIANTE; _____								
SEMESTRE: _____, LICENCIATURA: _____								
Lenguas								
Amuzga	Ayuuk	Cuicateca	Chatina	Chinanteca	Chontal	Ixcateca	Mazateca	Náhuatl
Ngiwa	Ñuu savi (mixteca)	Tacuate	Triki	Ombeayüits (ikoots)	Zapoteca	Zoque	Otras	
LENGUA	PALABRAS, FRASES U ORACIONES QUE SABE			TRADUCCIÓN Y/O INTERPRETACIÓN EN ESPAÑOL		VARIANTE		
¿Cómo, dónde, con quienes y por qué aprendiste palabras, frases u oraciones en otras lenguas y variantes?								

Anexo 4.

Las actitudes en los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales			
Contextos	Componentes	Categorías	Unidades
A) ENBIO	A.1 Componente cognitivo	A.1.1 Conocimiento y creencias	
	A.2 Componente afectivo	A.2.2 Emociones Preferencias Valoraciones	
	A.3 Componente conativo	A.3.3 Comportamientos Actuaciones	
B) Comunidades de prácticas pedagógicas	B.1 Componente cognitivo	B.1.1 Conocimiento y creencias	
	B.2 Componente afectivo	B.2.2 Emociones Preferencias Valoraciones	
	B.3 Componente conativo	B.3.3 Comportamientos Actuaciones	
C) Escuela y aula de prácticas pedagógicas	C.1 Componente cognitivo	C.1.1 Conocimiento y creencias	
	C.2 Componente afectivo	C.2.2 Emociones Preferencias Valoraciones	
	C.3 Componente conativo	C.3.3 Comportamientos Actuaciones	
D) Otros	D.1 Componente cognitivo	D.1.1 Conocimiento y creencias	
	D.2 Componente afectivo	D.2.2 Emociones Preferencias Valoraciones	
	D.3 Componente conativo	D.3.3 Comportamientos Actuaciones	