



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**El sentipensar interlingüístico, como actitud de docentes egresados de la ENBIO, en contextos de desubicación lingüística y cultural. Vivencias actitudinales en escuelas primarias bilingües de Oaxaca**

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

**HUGO PACHECO SÁNCHEZ**

**TUTOR PRINCIPAL**

**DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ**  
**(INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS-UNAM)**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**DRA. MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ (FES-ARAGÓN)**  
**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR (FES-ARAGÓN)**  
**DR. GERVASIO MONTERO GUTENBERG (FES-ARAGÓN)**  
**DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO (FES-ARAGÓN)**

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, agosto de 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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**

Por el esfuerzo realizado y por los tiempos compartidos en la tarea de acompañamiento, orientación y seguimiento académico, me permito expresar mis más sinceros agradecimientos al colectivo de trabajo que fueron los integrantes del Comité Tutor, por haberme permitido desarrollar el proyecto de investigación en los contextos y situaciones que nos tocó vivir (tiempos del COVID-19); me refiero, al prepandémico (contexto físico), pandémico (contexto virtual) y pospandémico (contexto del tiempo nuevo); así, ante las circunstancias de incertidumbre vividos, finalmente se traduce en un documento en el que se plasman las discusiones, las orientaciones, los aportes y los resultados obtenidos.

Como enunciación importante de los integrantes del colectivo (Comité Tutor), mis agradecimientos especiales al Dr. Mario Alberto Castillo Hernández, por sus aportes y sus saberes respecto al tema de investigación desarrollado; así mismo, a la Dra. María Soledad Pérez López, por su invaluable aporte y sugerencias al trabajo de investigación realizado; al Dr. Antonio Carrillo Avelar, mis agradecimientos por su tenaz empeño, por su firmeza, disciplina y exigencia para que los trabajos tomaran dirección y no se tuviera algún desvío; al Dr. Gervasio Montero Gutenberg, por sus aportes y experiencia en el tema abordado, conocedor del contexto oaxaqueño y en particular de la ENBIO; al Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, por sus saberes respecto a temas epistémicos, educativos y culturales comunitarios.

Un especial reconocimiento, a los indígenas docentes egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, quienes intervinieron y son los actores principales de este trabajo; por su tiempo y contribución muchas gracias por permitir plasmar su palabra, su sentir, su pensar, como parte de su experiencia y saber docente, visibilizando a la ENBIO, a las comunidades y centros escolares donde desarrollan su tarea educativa.

Finalmente, un reconocimiento y agradecimiento a mi esposa Gladys, a mis hijos Narò y Wis, mis mayores motivaciones, gracias por su comprensión, apoyo y complemento del esfuerzo realizado.

*Tix xkix rieta go´* ‘Gracias a todos’

## TABLA DE CONTENIDO

|  | Págs.     |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>6</b>  |
| 1. Lo que se sabe del tema de investigación.....   | 5         |
| 2. El problema y el objeto de investigación.....   | 17        |
| 3. La justificación.....   | 20        |
| 4. Objetivos de la investigación.....  | 23        |
| 5. Preguntas de investigación.....   | 24        |
| 6. Supuestos de la investigación.....  | 24        |
| <b>CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO EDUCATIVO INDÍGENA: DE DOCENTES INDÍGENAS A INDÍGENAS DOCENTES.....</b>           | <b>26</b> |
| 1.1 Orientaciones políticas educativas y jurídicas en la educación y la formación de docentes indígenas..... | 26        |
| 1.2 Visiones de la diversidad lingüística y cultural en contextos interculturales.....                       | 31        |
| 1.3 Relaciones interlingüísticas e interculturales comunicativas y educativas.....                           | 36        |
| 1.4 La interculturalidad Vs. Comunalidad en la educación.....  | 39        |
| 1.5 La formación del docente indígena para una educación bilingüe intercultural.....                         | 45        |
| 1.6 El docente interlingüístico e intercultural comunitario.....   | 50        |
| 1.7 Situación de las lenguas originarias en los contextos comunitarios y escolares.....                      | 52        |
| 1.8 La ubicación lingüística como pretensión y la desubicación lingüística como realidad..                   | 53        |
| 1.9 La educación indígena en Oaxaca, a pesar de la desubicación lingüística de los docentes.....             | 58        |
| <b>CAPÍTULO 2. ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS Y EL SENTIPENSAR LAS LENGUAS. UNA DOBLE MIRADA.....</b>           | <b>64</b> |
| 2.1 Las actitudes.....   | 64        |
| 2.2 Sentipensar las lenguas.....   | 66        |
| 2.3 Actitudes y creencias.....   | 71        |
| 2.4 La actitud tridimensional.....   | 73        |
| 2.5 Las actitudes lingüísticas.....  | 75        |
| 2.6 Las actitudes interlingüísticas.....   | 79        |
| 2.7 El sentipensar como actitud docente bilingüe intercultural.....  | 82        |
| 2.8 La motivación como actitud.....  | 84        |
| 2.9 Actitudes, identidad y trabajo docente.....  | 85        |
| 2.10 La identidad como indígena y como docente.....  | 87        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....</b>  | <b>91</b>  |
| <b>3.1 Soporte pedagógico.....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>3.2 El enfoque cualitativo de la investigación.....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>3.3 Las narrativas como fuente de experiencia docente.....</b>  | <b>101</b> |
| <b>3.4 Momentos del trabajo de campo.....</b>  | <b>103</b> |
| <b>3.5 Los relatos de experiencias interlingüísticas escolares.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>3.6 La encuesta de opinión.....</b>   | <b>106</b> |
| <b>3.7 La compartencia de experiencias vividas.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>3.8 Modelo de estudio.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>3.9 Modelo de análisis y sistematización.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>CAPÍTULO 4. LOS DOCENTES Y SU DESUBICACION LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS COMUNIDADES Y CENTROS ESCOLARES.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>4.1 Condiciones docentes en los contextos adscritos.....</b>  | <b>117</b> |
| <b>4.2 Comprensión, dominio e interés por el aprendizaje de la lengua originaria en contextos de desubicación.....</b> | <b>121</b> |
| <b>4.3 Ubicación y desubicación de los egresados en las escuelas y comunidades originarias.....</b>                    | <b>127</b> |
| <b>4.4 Creencias y valoraciones ante la desubicación lingüística en las comunidades y centros escolares.....</b>       | <b>132</b> |
| <b>4.5 Criterios para la desubicación y ubicación.....</b>   | <b>138</b> |
| <b>4.6 Razones y deseos de ubicación.....</b>  | <b>141</b> |
| <b>4.7 La desubicación lingüística como obstáculo para el desarrollo de una EBI.....</b>                               | <b>144</b> |
| <b>CAPÍTULO 5. LAS ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN EL CONTEXTO INDÍGENA.....</b>          | <b>149</b> |
| <b>5.1 Percepciones de la lengua originaria en el contexto comunitario.....</b>  | <b>149</b> |
| <b>5.2 Motivaciones actitudinales docentes para el aprendizaje de lenguas originarias.....</b>                         | <b>152</b> |
| <b>5.3 Las lenguas originarias en la comunidad, en la escuela y el aula.....</b>                                       | <b>157</b> |
| <b>5.4 Del sentipensar las lenguas al hacer metodológico y didáctico de las mismas.....</b>                            | <b>168</b> |
| <b>5.5 El sentipensar las lenguas y culturas originarias.....</b>  | <b>175</b> |
| <b>CAPÍTULO 6. DEL CONTEXTO DE FORMACIÓN AL CONTEXTO COMUNITARIO; ENTRE LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO SUGERIDO.....</b> | <b>181</b> |
| <b>6.1 Sugerencias y propuestas formativas hacia la ENBIO.....</b>   | <b>181</b> |
| <b>6.1.1 La formación y actualización de los formadores de docentes.....</b>   | <b>182</b> |
| <b>6.1.2 El desarrollo de actitudes favorables de los estudiantes en formación.....</b>                                | <b>186</b> |
| <b>6.1.3 El desarrollo de la identidad y la conciencia.....</b>  | <b>187</b> |
| <b>6.1.4 El desarrollo de habilidades lingüísticas, didácticas y de aprendizaje lingüístico.....</b>                   | <b>190</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6.1.5 El desarrollo metodológico y didáctico bilingüe.....</b>  | <b>192</b> |
| <b>6.1.6 El diálogo de saberes, para el conocimiento, desarrollo y fortalecimiento de la cultura propia.....</b>         | <b>195</b> |
| <b>6.1.7 Atención al contexto de ubicación y desubicación lingüística y cultural docente.....</b>                        | <b>196</b> |
| <b>CONCLUSIÓN.....</b>   | <b>199</b> |
| <b>Las actitudes como el sentipensar las lenguas en el contexto formativo de la ENBIO.....</b>                           | <b>199</b> |
| <b>Las actitudes como el sentipensar en el contexto del trabajo docente en las comunidades y escuelas de Oaxaca.....</b> | <b>202</b> |
| <b>REFERENCIAS CONSULTADAS.....</b>  | <b>207</b> |

## INTRODUCCIÓN

“Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos Sentipensantes”.

Eduardo Galeano

*Nli no rieta kwa'n nzo la's no', rieta kw'an  
nki'e xgab yek no', tsa xgabno' rop yek no'  
nak t̃ib no'<sup>1</sup>*

Dentro marco del programa de posgrado en pedagogía, por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se presenta el documento de tesis de investigación realizado; en él, se plantean los resultados obtenidos durante el proceso del estudio desarrollado; en la parte introductoria del escrito, se establece el estado del conocimiento, el problema y el objeto de la investigación, la justificación, los objetivos, las preguntas y supuestos establecidos inicialmente; además, se considera dentro del cuerpo del documento, seis capítulos desarrollados como parte de la composición estructural del texto.

El primer capítulo, considera algunos datos contextuales de la educación indígena y de la formación y de los docentes indígenas insertos en los contextos de diversidad lingüística y cultural, de relaciones interlingüísticas e interculturales en el ámbito educativo; frente a la situación, usos y funciones de las lenguas originarias en los contextos comunitarios y escolares en el Estado de Oaxaca, ante situaciones de desubicación lingüística y cultural de los docentes egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en los contextos antes indicados.

En el segundo, se ponen en discusión elementos conceptuales de la “actitud” desde dos miradas; primera, la mirada teórica del fenómeno de las actitudes, abordadas inicialmente desde la psicología social y su trascendencia hacia otras disciplinas como la sociolingüística y la pedagogía, tomando como referencia para este estudio un enfoque mentalista que

---

<sup>1</sup> Las citas en español al inicio de cada apartado o capítulo, están interpretadas en *distè* 'lengua zapoteca' de la variante de la Sierra sur de Oaxaca.

considera en su estructura componencial los componentes cognitivo, afectivo y comportamental; segunda, desde una mirada comunitaria, que trata de presentar un acercamiento a la noción del mismo fenómeno, desde la lengua zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca; misma que parte desde el *nla's*, que hace referencia al 'corazón, centro, punto de partida, el sentir' de las personas y ese *nla's* trasciende al *xgab*, como el 'pensamiento, reflexión e ideas' de las personas sobre algo o alguien y que lo expresan a través del *di's* 'la palabra o la lengua', del *gak* 'el hacer', del *nchak* 'el saber', del *nak* 'del ser' y del *nzoy* 'el estar' de la persona; todos estos elementos integrados muestran el sentir, el pensar, el saber, el hacer, el ser y estar de las personas.

En el tercer capítulo, se tiene un acercamiento metodológico, en él se incluye el soporte pedagógico y sociolingüístico desarrollado, desde un enfoque cualitativo, bajo marcos de referencia interpretativos de los que se consideran la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la cosmovisión de los pueblos originarios como una posibilidad interpretativa desde otra lógica de pensamiento; un modelo de estudio que considera a los docentes egresados de la ENBIO como hablantes de lenguas originarias, sus actitudes como sus sentipensares, manifestadas ante las lenguas y los hablantes en los contextos comunitarios y escolares en el que interactúan.

En el cuarto capítulo, se presentan las condiciones del contexto lingüístico y cultural y la situación de los docentes ubicados y/o desubicados en las comunidades y escuelas distintas a las de su origen lingüístico, dialectal y cultural; situación y condiciones establecidas más por criterios políticos e institucionales, que por criterios lingüísticos o pedagógicos; ante esta realidad, su valoraciones y creencias, sus sentipensares interlingüísticos, sus razones, posibilidades, obstáculos y deseos que manifiestan para el desarrollo de una educación bilingüe intercultural (EBI).

En el quinto, se presentan los hallazgos referentes al fenómeno de las actitudes interlingüísticas, como los sentipensares interlingüísticos de los docentes egresados de la ENBIO, en los contextos comunitarios y escolares en los que se encuentra ubicados o desubicados lingüística y culturalmente; en él, se muestran las percepciones y valoraciones de los docentes frente a su situación lingüística y cultural, sus motivaciones para el



aprendizaje de lenguas, sus usos y funciones en los diversos contextos; las posibilidades, obstáculos, retos y soluciones, como parte del desarrollo metodológico y didáctico que enfrentan ante las lenguas originarias y sus variantes distintas de las que hablan.

En el sexto capítulo, se hace referencia entre la experiencia vivida en los contextos comunitarios y escolares como docentes en servicio y lo aprendido en el contexto de su formación inicial en la ENBIO; a partir de lo anterior, se sugiere por parte de los docentes egresados poner mayor atención a ciertos aspectos que parten de sus vivencias; entre ellos, la necesidad de la formación, actualización y/o profesionalización de los formadores de docentes de la normal; así como la necesidad del desarrollo de las actitudes, de la identidad, de la conciencia, de las habilidades lingüísticas, de metodologías bilingües, del diálogo de saberes en los procesos de formación inicial de los estudiantes en la normal, y como egresados de la misma, la atención para la ubicación pertinente en los contextos lingüísticos y culturales de origen.

Finalmente, en las conclusiones se presentan los resultados del estudio realizado por Pacheco (2018) sobre las actitudes interlingüísticas o sentipensares interlingüísticos, desarrollados por los estudiantes en los contextos de formación inicial (ENBIO, comunidades y escuelas); en un proceso comparativo y complementario, con los estudios desarrollados en esta investigación con docentes egresados de la ENBIO, en contextos de desubicación lingüística y cultural en la que se encuentran (comunidades y centros escolares); cerrando el documento con las referencias consultadas, que dan sustento al estudio realizado.

## **1. Lo que se sabe del tema de investigación**

Los estudios desarrollados respecto a las actitudes en distintos momentos históricos y en muy diversos contextos socioculturales globales, han sido publicados desde diferentes enfoques y disciplinas; sin embargo, el estado del arte que se plantea tiene una perspectiva sociolingüística y pedagógica, misma que contribuye para entender el conocimiento construido a través de las investigaciones realizadas sobre las actitudes de las personas hacia las lenguas y los hablantes en diversos contextos sociales, lingüísticos, culturales y educativos, manifestadas en experiencias a través de actos reflexivos y/o prácticas vivenciadas por los docentes.

Estudios desarrollados en diversos contextos y grupos sociales respecto a las actitudes que asumen las personas hacia las lenguas minorizadas y de prestigio son diversos; en el contexto social 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 la variante dialectal de la capital Caracas. Los hablantes de ambas regiones prefieren la variante merideña; mientras tanto, en lo afectivo hacia las variantes de la lengua, cada una de las regiones valora su propia variante dialectal por sobre el caraqueño.

Makuc (2011), en la región de los Magallanes expone resultados que evidencian el predominio de una actitud positiva de los hablantes hacia los usos del español en la región, es muy 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 del lugar.

Por su parte, Falcón y Mamani (2017), plantean 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 esta última lengua.

Mientras tanto; Rojas (2012), presenta resultados 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 (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.

Salazar (2015), en su estudio analiza aspectos como el grado de identidad y de lealtad de los monterianos de Colombia respecto a su variante dialectal; la disyuntiva se da cuando, entre los hablantes se enfrentan a lo que creen que es lingüística o dialectalmente 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 afectivo de la actitud, por ser éste el que valora y evalúa las variantes dialectales de la comunidad de habla.

En México, respecto al español y de algunas lenguas originarias, se destacan los 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.

Una investigación realizada por Skrobot (2014), da a conocer las actitudes lingüísticas que tienen los indígenas migrantes en la Ciudad de México (CDMX) hacia las lenguas originarias (triquí, mazateco, maya, tlapaneco, tzeltal) y el español, además del análisis sobre el caso de dos escuelas primarias de la CDMX, donde privan actitudes de discriminación y aislamiento; sin embargo, los docentes muestran cierto grado actitudinal positiva hacia las lenguas indígenas, pero que en realidad en la vía de la práctica no se muestra. En sus resultados precisa que la actitud hacia la lengua indígena se mueve entre positivas y negativas, dependiendo de las circunstancias e influencias a las que están expuestos los hablantes; mientras tanto, hacia el español es positiva por su utilidad, oportunidades y prestigio en la sociedad.

Hallazgos expuestos por Sima, Perales y Be (2014), señalan las actitudes mostradas de un sector de la población yucateca monolingüe y bilingüe de maya y español de la ciudad de Mérida, donde han encontrado que las actitudes hacia la lengua maya son por lo general positivas; ya que ésta mantiene un prestigio en la actualidad; mientras tanto, las actitudes que los hablantes bilingües muestran hacia los mismos hablantes son distintas, dependiendo de las condiciones en las que se encuentran, algunas positivas y otras negativas.

Schnuchel (2017), expone acerca de las actitudes lingüísticas de jóvenes migrantes, hacia sus lenguas originarias y el español en León Guanajuato México; quienes declaran hablar con los otros solamente en español, situación que repercute actitudinalmente en el uso de sus

lenguas originarias y del español, trastocando su identidad; al respecto, los resultados son positivos hacia sus lenguas; sin embargo, hay una presión por hablar bien el español.

En el contexto Oaxaqueño, Luis (2000), presenta resultados interesantes respecto a las actitudes interdialectales de la lengua *Dizaa*<sup>2</sup> en seis comunidades de la región de los Valles Centrales de Oaxaca, del que se manifiestan actitudes positivas hacia la lengua *dizaa*; al respecto, se reconoce la utilización de préstamos del castellano en la lengua originaria, estudio que permite explorar la situación del idioma en estos contextos.

Específicamente, respecto al fenómeno de las actitudes enfocadas hacia las lenguas y los hablantes en el ámbito educativo en los distintos niveles de escolaridad, se encuentran diversas investigaciones en diferentes partes del mundo; un campo amplio que ha sido y sigue siendo el punto de partida de muchos investigadores, representados entre ellos por Lambert & Tucker, (1972), Genesee, G. Lambert & Holobow, (1986), quienes desarrollaron investigaciones en escuelas públicas de Canadá, a través de 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 con su grupo étnico, como con otros grupos, estas experiencias han permitido el desarrollo y fortalecimiento de actitudes favorables hacia el aprendizaje y desarrollo de las lenguas en las instituciones escolares.

En España, Huguet (2001), expone un estudio comparativo entre escolares de Cataluña y del Aragón catalanófono, destaca que mientras los escolares catalanes daban mayor importancia a la lengua catalana, los estudiantes del Aragón catalanófono mostraban una tendencia a valorar más positivamente la lengua castellana; lo anterior, debido al prestigio social que estas lenguas tienen; por su parte, Janés (2006), se centra en las actitudes ante las lenguas de los estudiantes de origen inmigrante en Cataluña, quien plantea la importancia del papel que juegan las actitudes lingüísticas y el tipo de motivación para el aprendizaje de segundas o terceras lenguas, constatando que las actitudes hacia el catalán y el castellano están relacionadas con el conocimiento que tiene el docente de estas lenguas; por tanto, las

---

<sup>2</sup> La palabra *dizaa* de la variante dialectal de San Pablo Güilá, hace referencia a la lengua zapoteca.

actitudes de los estudiantes inmigrantes y sus motivaciones influyen en el aprendizaje lingüístico.

Entre las diversas investigaciones realizadas en el contexto educativo de diferentes grados de escolaridad latinoamericanos, se dan a conocer resultados de las Actitudes lingüísticas hacia el francés como lengua extranjera; en este caso, a los estudiantes de las Escuelas de Idiomas Modernos en la Universidad de Los Andes, se ofrece estudiar las lenguas inglés, francés, italiano y alemán; sin embargo, existe una marcada preferencia en el aprendizaje del inglés y del rechazo de las otras lenguas (Matos, 2010); lo anterior, tiene que ver con el estatus que esta lengua tiene sobre las demás, aun siendo lenguas extrajeras pero de menor prestigio.

Las actitudes lingüísticas relacionadas con 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).

En Colombia, Montoya (2013), muestra los hallazgos con relación a las actitudes lingüísticas de los estudiantes de dos centros escolares bogotanos bilingües español-inglés, y muestra las actitudes positivas hacia el inglés y el español; mismas que están relacionadas con factores sociales, individuales, culturales y políticos. Los resultados permiten analizar y reflexionar algunas dinámicas de las actitudes lingüísticas en la educación bilingüe en el contexto colombiano.

En el contexto Mexicano, Sima y Perales (2015), se enfocan hacia la actitud de los jóvenes monolingües en español, con relación a las lenguas maya e inglés, los resultados muestran que éstos valoran de manera positiva el maya; sin embargo, cuando eligen aprender un idioma se inclinan por el inglés, una preferencia clara por una lengua extranjera que por una lengua originaria, una muestra más del estatus social del inglés sobre el español y del maya; mientras tanto, Sordo (2019); analiza las actitudes lingüísticas en estudiantes indígenas migrados a la ciudad de Monterrey México y la reconfiguración de su identidad étnica, del cual, se identificaron patrones de actitudes favorables y de actuación lingüística diversos, generados en el ámbito escolar y social.

Si bien es cierto que los estudios hacia las actitudes lingüísticas se han enfocado hacia los contextos sociales y educativos, centrados en las valoraciones que las personas y los estudiantes muestran hacia las diversas lenguas en los procesos de interacción social y de su aprendizaje en el ámbito escolar; es necesario destacar, lo que se sabe respecto a las actitudes que asumen los docentes en servicio y en formación en los diversos contextos sociales, comunitarios y escolares, con relación a las situaciones, usos y funciones que presentan las lenguas y sus variantes dialectales.

Con relación a lo anterior, Jové (2019), describe y analiza las creencias y actitudes lingüísticas de quienes se inician como docentes de español como lengua extranjera hacia las variedades cultas del español y en qué medida los docentes de español como lengua extranjera (ELE) creen en la existencia de un español más prestigioso, cuál es la variedad culta mejor y peor valorada, y cómo influye su L1 en la percepción que tienen sobre la variedad castellana; concluye que los docentes de ELE recién egresados, aunque están formados en asignaturas de variedades del español y su perfil profesional requiere de esta aptitud, no son capaces de identificar bien las diferentes variedades del español.

Bajo este contexto, Fairweather (2013); explora las actitudes lingüísticas de docentes de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español, con docentes de Colombia, España y Estados Unidos, en un análisis comparativo revela que el grupo de españoles no demuestra preferencia alguna hacia la variedad propia o cualquier otra variación lingüística del español, en cambio los colombianos demuestran una preferencia marcada hacia la variedad propia; por su parte, los estadounidenses eligen a la variedad peninsular como más prestigiosa; finalmente, se discuten las consecuencias y aplicaciones didácticas de las actitudes lingüísticas de los docentes.

Las actitudes docentes en contextos de diversidad lingüística y cultural, influyen de manera positiva o negativa en su quehacer cotidiano; al respecto, Campos (2014), muestra las actitudes respecto al catalán del futuro docente aragonés de educación primaria, 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 docente; lo anterior, significa que la lengua catalana es minorizada; por tanto, no tiene el estatus o presencia en los contextos sociales, educativos y de formación inicial de docentes.

En el escenario de América Latina, las investigaciones realizadas en Colombia, en la Universidad de Caldas, Agudelo M., Pasuy G., Escobar G. & Ramírez O. (2016), dan a conocer las implicaciones que tienen las actitudes lingüísticas en los docentes de lenguas, en el uso y tratamiento voseante, como un fenómeno lingüístico del español que utiliza el pronombre “vos”, institución que forma a sus estudiantes en lengua española y en lenguas modernas, quienes han de desempeñarse como docentes de lenguas y literatura en educación primaria y secundaria de la región; quienes además, bajo actitudes negativas han omitido este fenómeno lingüístico en el tratamiento académico, obedeciendo a convenciones de tipo social, afectivas y de políticas de planificación lingüística del país colombiano.

En este mismo contexto, Rodríguez (2017) destaca las actitudes y las ideologías lingüísticas manifestadas por docentes de español como lengua materna en colegios de Bogotá, en la idea del fortalecimiento de la conciencia sociolingüística como estrategias de formación de estudiantes y formadores, con la intención de promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística en el aula; considerando que en el campo de la docencia de la lengua materna, las valoraciones al respecto son cruciales para comprender como potenciar o reducir las brechas entre los grupos y personas que convergen en el aula.

Las actitudes asumidas por los docentes en contextos de diversidad lingüística sobre todo en el aula, son motivo de interés; al respecto, Salazar y Pérez (2023), expone las actitudes asumidas por los docentes frente a las variedades lingüísticas de sus estudiantes en una universidad de Colombia, en estas actitudes se prima el uso de la lengua estándar (español) y se valora de manera negativa las variedades lingüísticas de los estudiantes, señalando esta situación como un problema para la enseñanza de lenguas.

Los estudios enfocados hacia las lenguas originarias y el español, entre ellos, los señalados en una investigación exploratoria desarrollada por Olate V. y Henríquez (2010), sobre las actitudes lingüísticas de docentes de educación básica frente a la vigencia del mapudungun en contacto con el español en comunidades mapuches, muestran actitudes positivas hacia la

lengua mapuche, situación que favorece para la conservación y desarrollo de la misma; además, del reconocimiento de la importancia de su uso en el contexto escolar.

Las actitudes docentes y las condiciones frente al uso de las lenguas originarias en el contexto escolar, son elementos centrales para determinar su viabilidad didáctica y pedagógica en el acto educativo, bajo esta idea, en el contexto ecuatoriano, se establece un estudio muestra de 8 docentes indígenas de 4 pueblos originarios (Puruhá, Salasaca, Waranka, Kichwa), en el que se señala que la lengua Kichwa es hablada solo por los ancianos del lugar; mientras tanto, en los niños su uso es limitado; sin embargo, en el contexto escolar su uso se reduce entre docentes y padres de familia y en menor grado con los alumnos; bajo este escenario, los docentes muestran actitudes favorables por la enseñanza en y de la lengua originaria para su mantenimiento y fortalecimiento de su identidad, ya que existen condiciones sociales y legales favorables para ello (Yungán, Ortega, Neto y Chavez, 2019).

Si bien es cierto que se ha considerado conocer las actitudes de los docentes con relación a las lenguas originarias, es importante destacar las actitudes de los padres de familia frente a ellas, en el contexto escolar que propone una educación intercultural bilingüe (EIB); al respecto, Morales (2020), muestra en un estudio del fenómeno, que en los padres de familia es más negativa la valoración hacia la lengua quechua, que en los docentes donde predomina una actitud valorativa bastante positiva, situación que puede estar incidiendo en el desarrollo de actitudes negativas o positivas hacia la lengua en mención en los contextos familiar y escolar, lo que puede determinar en favor o en contra de una EBI.

En México, se plantean investigaciones respecto a la relación que se establece entre actitud y la práctica docente, que se han encontrado hasta estos momentos, se refieren a las creencias de los docentes respecto a la educación intercultural que se imparte en una secundaria de una comunidad indígena yaqui de Sonora, (Fernández, Torres y García, 2016) entendiendo que la creencia es un elemento constitutivo de la actitud; además de mostrar en otro estudio, cómo se da la educación intercultural bilingüe en escuelas primarias ubicadas en zona Wixarika–Huichola, en el estado de Jalisco (Vergara, 2014); por otra parte, Pérez (2019) plantea dentro de su estudio, la relación entre identidad y práctica docente bilingüe de profesores nahuas en escuelas de la periferia de Puebla y Tehuacán, del que se identifica una doble identidad de



carácter étnico y profesional; el hecho de adscribirse como nahuas y como docente, en el fondo implica asumir actitudes hacia sus raíces y hacia su profesión, mismas que no siempre serán favorables.

Como parte de las dinámicas sociales y de movilidad social de los grupos indígenas a los contextos urbanos en México, cabe destacar las actitudes que los docentes asumen respecto a sus alumnos con orígenes etnolingüísticos diversos, al respecto, Rodríguez (2022), plantea exploratoriamente la actitud docente en una escuela primaria urbana de Jalisco, México, del que se considera las lenguas Español usado en el ámbito escolar para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la lengua p'urhepecha que es la que tiene mayor número de hablantes y el inglés, lengua hegemónica y de elección para su enseñanza; de las tres lenguas presentes, los docentes muestran valoraciones negativas hacia las lenguas originarias; entre ellas, el p'urhepecha, contrarias al español e inglés.

En Oaxaca México, Mena (1999), presenta un estudio de actitudes lingüísticas e ideologías educativas en el contexto de la educación indígena, donde las personas zapotecas de la Sierra Norte y Sur y Triqui; entre ellos, padres de familia y docentes, expresan discursivamente juicios y argumentaciones valorativas respecto al uso y funciones de las lenguas originarias y el español, y cómo éstas se relacionan en la conformación de sus identidades y sus implicaciones en las prácticas escolares bilingües.

El conocimiento y las actitudes que se tienen respecto a la práctica docente, se puede visualizar en una serie de experiencias didácticas desarrolladas en el contexto educativo bilingüe, a partir de la situación y uso de la lengua *ombeayüits* 'huave' en el contexto escolar *ikoots* 'huave', de la región del Istmo, del estado de Oaxaca, de las que se centra en aspectos de la didáctica intercultural bilingüe (Montero, 2020); entre otros estudios (Jiménez, Carrillo y Francisco, 2019); mientras tanto, Maldonado y Maldonado (2018); muestran lo comunitario y la interculturalidad en el contexto educativo de la entidad oaxaqueña y al mismo tiempo señalan los obstáculos a los que se han enfrentado algunas experiencias desarrolladas.

En los procesos de formación inicial docente, se destacan resultados de actitudes asumidas por estudiantes en formación en educación intercultural bilingüe (EIB) en Puno Perú; con

relación a este programa (EIB), se evidencian actitudes favorables hacia la propuesta educativa y hacia la formación bajo este enfoque (Sosa, 2018).

Mientras tanto, Pacheco (2018), muestra resultados respecto a las actitudes interlingüísticas de los indígenas estudiantes en formación inicial docente, hacia las lenguas originarias de Oaxaca; en el contexto formativo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), en tres ámbitos formativos (la ENBIO, las comunidades y escuelas de prácticas).

En este estudio, se muestra el desarrollo actitudinal interlingüístico de los indígenas estudiantes en formación inicial docente, que va de la transición entre la negación a la aceptación de la lengua materna de los estudiantes; además, del reconocimiento, los conflictos y el fortalecimiento de la identidad que se generan; por otra parte, la compartencia entre pares de sus lenguas y el desarrollo de actitudes interlingüísticas positivas durante el proceso de formación, mismas que reivindican la condición étnica e identitaria de los estudiantes, lo que permite establecer una convivencia de respeto y aceptación, para la comunicación y el aprendizaje no formal de las lenguas originarias entre estudiantes provenientes de diversos pueblos originarios; elementos importantes para una práctica educativa bilingüe y/o plurilingüe intercultural.

El estudio anterior se enfoca hacia los estudiantes, procesos y contextos de formación inicial, del cual se muestran actitudes interlingüísticas positivas como parte del desarrollo formativo; sin embargo, hace falta visibilizar investigaciones respecto a las actitudes interlingüísticas de los indígenas docentes ya egresados de las escuelas normales interculturales, quienes se ubican en los centros educativos establecidos en los pueblos y comunidades originarias; que permitan entender las experiencias del trabajo docente bilingüe intercultural que se realiza en los contextos multilingües y multidialectales de contacto interlingüístico, en condiciones de desubicación lingüística de los docentes egresados de las escuelas normales con enfoque intercultural bilingüe y/o plurilingüe y además comunitario.

Como se puede notar, los estudios revisados hasta el momento, muestran escasas investigaciones respecto a las actitudes de los docentes con orígenes etnolingüísticos diversos, en contextos multilingües y multidialectales en el ámbito educativo indígena en la región; sin embargo, los resultados que se tienen, muestran actitudes positivas hacia sus

lenguas y variantes; pero también, se señalan actitudes negativas cargadas de prejuicios, discriminaciones e imposiciones ideológicas históricas al respecto; situación que cobra vigencia hasta nuestros días, producto del sistema y de las políticas lingüísticas y educativas enfocadas hacia los pueblos originarios; muestra de ello, el discurso histórico actitudinal negativo del manual del maestro rural en México, que permeó la mente de los docentes en contra del indígena y de sus lenguas.

Escucha, querido maestro rural, hasta ahora te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria. La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aun maneras de vivir [...]. Es necesario que sepas que los indios nos llaman 'gente de razón' no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en 'castellanizar' a la gente, sino en transformarla en 'gente de razón'. (Ramírez, 1976, p. 64).

No es gratis que la escuela de hoy, siga desarrollando su papel de reproductor de estas ideologías lingüísticas y que la sociedad continúe manteniéndolas; sin embargo, los procesos de formación de actitudes y creencias desarrolladas deben fortalecerse positivamente en las escuelas normales, para que cuando egresen ya como indígenas docentes puedan llevarlas a las comunidades y a las escuelas de los pueblos originarios y puedan fortalecerlas y afianzarlas con ellos mismos y con sus semejantes.

Como se puede notar, existen investigaciones 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, en el contexto educativo latinoamericano en el que se observa la importancia de las actitudes para contrarrestar el desplazamiento lingüístico, la discriminación hacia las lenguas originarias, el fortalecimiento de la identidad; el uso de las lenguas (L1, L2 o L3) como medio de comunicación y de enseñanza-aprendizaje y para el establecimiento de una mejor relación intercultural e interlingüística.

Las actitudes que manifiestan los indígenas docentes para la comunicación en la lengua materna de los alumnos y para la enseñanza en las lenguas originarias y/o el aprendizaje a través de las mismas, son fundamentales para el logro de los objetivos de una educación bilingüe intercultural y/o intercultural plurilingüe y comunitaria; por tanto, las actitudes y las creencias sobre las lenguas, sus variantes y sus hablantes, influyen de manera directa en el quehacer docente en las escuelas primarias bilingües.

Los estudios sobre actitudes hacia las lenguas, sus variantes dialectales y los que las hablan, deben pasar de solamente describir y explicar las relaciones que se establecen entre ellas en determinados contextos, hacia el hecho de estudiar e interpretar la realidad de los actos reflexivos de los indígenas docentes, a través de sus sentimientos, pensamientos y actuaciones didácticas y pedagógicas, ya sea individuales o colectivas en los distintos aspectos de su quehacer educativo escolar.

La interpretación de la realidad a través de las reflexiones u opiniones de los docentes, permiten poner en discusión la situación y uso de las lenguas en contacto y de sus hablantes, en relación al trabajo docente bilingüe intercultural e interlingüístico; ya que la actitud expresada o mostrada del indígena docente hacia dos o más lenguas, puede determinar qué idioma (s) usar; ya sea, como medio de enseñanza, medio de comunicación u objeto de estudio; independientemente del modelo lingüístico o pedagógico, enfoque o programa que subyace en las prácticas de educación bilingüe que él desarrolla; por ello, es importante conocer la actitud del docente a partir su modo de sentir, pensar y actuar, para entender su trabajo.

Finalmente, se requiere estudiar las actitudes de los docentes que se esconden detrás de sus sentimientos, pensamientos y actuaciones; para poder entender su realidad relacionada con el uso de las lenguas y sus variantes en el acto educativo en los contextos comunitarios y escolares, ya sea para comunicarse, para enseñar lenguas o enseñar en las lenguas; así que, las actitudes que muestren los docentes, pueden ser el reflejo de sus prácticas y de éstas prácticas, las actitudes que manifiesten sus alumnos con relación a sus lenguas y culturas propias.

## **2. El problema y el objeto de investigación**

A partir del estudio realizado por Pacheco (2018), respecto al desarrollo de actitudes en los procesos y contextos formativos de la ENBIO, encontramos que éstas, son valoraciones positivas hacia las lenguas propias y ajenas; sin embargo, surgen preocupaciones e intereses respecto al seguimiento de egresados de esta normal, respecto a sus actitudes y el trabajo docente que realizan en las comunidades originarias, específicamente en las escuelas primarias bilingües del subsistema de educación indígena en Oaxaca.

La presente investigación nace a partir de la identificación de una problemática como parte de la revisión y seguimiento respecto a la ubicación de los docentes egresados de la ENBIO en las escuelas y comunidades originarias de Oaxaca; 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 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 revisión realizada de una muestra de egresados de 8 generaciones (2000-2010), quienes fueron situados en comunidades zapotecas de la Sierra Sur<sup>3</sup> de Oaxaca<sup>4</sup>, del que se percibe el problema de la desubicación lingüística de los docentes egresados de esta normal. (Ver figura 1.)

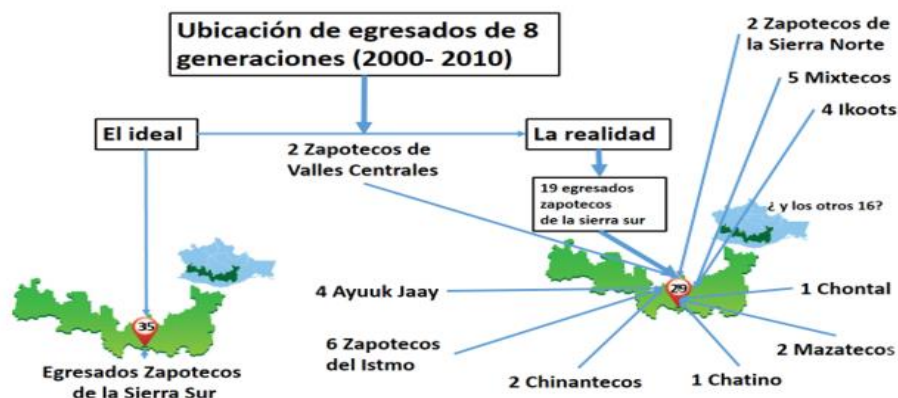
---

<sup>3</sup> Comunidades zapotecas de los Distritos de Miahuatlán y Pochutla que pertenecen a la Región Sierra Sur.

<sup>4</sup> 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.

**Figura 1**

Desubicación lingüística de egresados de la ENBIO en la Sierra Sur de Oaxaca.



**Fuente:** COPLADE (2017), con adecuación propia.

Se visualiza que de 35 docentes zapotecos de la Sierra Sur egresados hasta la generación 2010, debieron ubicarse lingüística y dialectalmente en este contexto; sin embargo, solo se encontraban 19 en sus diversas variantes dialectales, así que la pregunta fue ¿dónde se encuentran los 16 restantes?, es obvio pensar que seguramente están o estaban ubicados en otros contextos lingüísticos y culturales diferentes a los de su origen y queda la duda si realmente cuentan con los elementos necesarios; sobre todo, de actitudes interlingüísticas e interdialectales 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); además, de los arreglos y estrategias utilizadas para hacer uso de las mismas.

Para corroborar el fenómeno de la desubicación lingüística, en diciembre de 2018; se eligieron a 5 comunidades establecidas en 4 regiones de la entidad<sup>5</sup>; en las 5 escuelas primarias bilingües visitadas establecidas en estas localidades, encontramos a 9 egresados

<sup>5</sup> Comunidad y Mpio. Santa Catalina Quierí, hablante de la lengua zapoteca, Distrito: Yautepec, Región: Sierra Sur. Comunidad y Mpio. San Martín Peras, hablante de la lengua mixteca, Juxtlahuaca, Huajuapán, Región Mixteca. Comunidad, San Juan Zapotitlán, Mpio. San Pedro Sochiapam, hablante de la lengua chinanteca, Región: Cañada. Comunidad, Piedra Grande; Mpio. Santa Cruz Zenzontepec, hablante de la lengua chatina, Sola de Vega, Oax. Región: Sierra Sur. Comunidad, San Francisco Yovego, hablante del zapoteco, Mpio. Santiago Camotlán, Villa Alta, Oax. Región: Sierra Norte.

de la ENBIO, (Ver figura 2), de esta muestra nuevamente resalta el fenómeno de la desubicación lingüística.

**Figura 2**

Desubicación lingüística de egresados de la ENBIO, en comunidades de diversas regiones de Oaxaca.



**Fuente:** Tomado de Wikipedia (2022), con adaptación propia.

En una encuesta de opinión aplicada a estos 9 egresados, respecto a la desubicación lingüística de los docentes en las escuelas primarias bilingües de las comunidades visitadas, los egresados señalan que:

—Es un reto para aprender, comprender y sobre todo para realizar un estudio bilingüe, aunque estando dentro del área se puede hacer más. (E-ENBIO 1).

—En lo personal es una forma de fortalecer nuestro trabajo, conocer y aprender nuevas lenguas, porque en mi práctica docente trabajé la oralidad en zapoteco y no fue de mi variante. Lo cual implica indagar y aprender una variante nueva. (E-ENBIO 2).

—Existen ventajas y desventajas: ventajas: enriquece tu práctica docente con las demás culturas, desventajas: el no poder llevar a cabo como tal la práctica en ambas lenguas. (E-ENBIO 3).

—Es un problema con los docentes, porque no podemos aprovechar nuestra lengua. (E-ENBIO 8).

—De una u otra forma es una buena manera de conocer nuevas culturas, costumbres, lenguas y formas de vivir. (E-ENBIO 9).

Como se puede apreciar, los docentes egresados manifiestan actitudes interlingüísticas favorables respecto a su situación, ya sea como un reto, una posibilidad o una ventaja para

fortalecer y enriquecer su trabajo, para conocer y aprender nuevas lenguas y culturas; sin embargo, también existe la preocupación de no poder aprovechar su lengua en sus contextos que consideran tendrían mayores ventajas si se ubicaran lingüística y culturalmente.

Ante la desubicación lingüística, las manifestaciones actitudinales positivas son las que consideran su situación como *un reto, una posibilidad o una ventaja*; pero también, manifiestan actitudes un tanto pasivas o de conformismo, debido a presiones políticas e institucionales, más que académicas o pedagógicas; al respecto manifiestan cómo y por qué fueron ubicados en contextos distintos lingüística y culturalmente; al respecto señalan que:

—*por puntaje*

—*para hacer mérito*

—*por acuerdos políticos*

—*porque eran mis primeros años de servicio*

—*por cambio de zona*

—*son mis primeros años de servicio*

—*por parte del sindicato*

Esta posición conformista no justifica la desubicación lingüística en términos pedagógicos. Considerando lo anterior, surge el interés y la preocupación por investigar acerca de las actitudes interlingüísticas como objeto de estudio que manifiestan los docentes egresados hacia las lenguas y los hablantes de distintos orígenes y las experiencias que han tenido para establecer los arreglos o estrategias que emplean en el desarrollo de sus prácticas escolares derivado de la diversidad lingüística, del contacto entre lenguas y hablantes y de la desubicación lingüística en estos contextos.

### **3. La justificación**

A 24 años de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, han egresado 21 generaciones de docentes indígenas bilingües interculturales de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y 9 generaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, siendo un total de 1,108 egresados provenientes de distintos grupos etnolingüísticos del estado de Oaxaca; entre ellos: amuzgo, cuicateco,



chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, ikoots, ixcateco, mazateco, Ayuuk, mixteco, náhuatl, tacuate, triki, zapoteco, zoque y otomí<sup>6</sup> (Ver tabla 1 y 2).

**Tabla 1**

Datos estadísticos por generación de egresados y licenciaturas

| <b>Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural (Plan 1997)</b>   |            |            |            |                      |            |            |              |
|--|------------|------------|------------|----------------------|------------|------------|--------------|
| Generación   | H          | M          | Total      | Generación           | H          | M          | Total        |
| 1999 – 2004  | 14         | 36         | <b>50</b>  | 2000 – 2004          | 28         | 31         | <b>59</b>    |
| 2001 – 2005  | 38         | 21         | <b>59</b>  | 2002 – 2006          | 31         | 22         | <b>53</b>    |
| 2003 – 2007  | 24         | 31         | <b>55</b>  |                      |            |            |              |
| <b>Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Plan 2004)</b>   |            |            |            |                      |            |            |              |
| 2004 – 2008  | 22         | 21         | <b>43</b>  | 2005 – 2009          | 24         | 31         | <b>55</b>    |
| 2006 – 2010  | 27         | 28         | <b>55</b>  | 2007 – 2011          | 27         | 27         | <b>54</b>    |
| 2008 – 2012  | 27         | 33         | <b>60</b>  | 2009 – 2013          | 19         | 28         | <b>47</b>    |
| 2010 – 2014  | 23         | 32         | <b>55</b>  | 2011 – 2015          | 22         | 36         | <b>58</b>    |
| <b>Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Plan 2012)</b>   |            |            |            |                      |            |            |              |
| 2012 – 2016  | 22         | 34         | <b>56</b>  | 2018 - 2022          | 4          | 13         | <b>17</b>    |
| 2013 – 2017  | 18         | 29         | <b>47</b>  | 2019 - 2023          | 14         | 36         | <b>50</b>    |
| 2014 – 2018  | 13         | 13         | <b>26</b>  |                      |            |            |              |
| 2015 – 2019  | 10         | 17         | <b>27</b>  |                      |            |            |              |
| 2016 - 2020  | 8          | 13         | <b>21</b>  |                      |            |            |              |
| 2017 - 2021  | 4          | 12         | <b>16</b>  |                      |            |            |              |
| <b>Total parcial</b>   | <b>250</b> | <b>320</b> | <b>570</b> | <b>Total parcial</b> | <b>169</b> | <b>224</b> | <b>393</b>   |
| <b>Total general de egresados por generación de la Lic. en Educ. Primaria</b>  |            |            |            |                      | <b>419</b> | <b>544</b> | <b>963</b>   |
| <b>Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (Plan 2012)</b> |            |            |            |                      |            |            |              |
| 2011 – 2015  | 4          | 23         | <b>27</b>  | 2012 – 2016          | 6          | 20         | <b>26</b>    |
| 2013 – 2017  | 6          | 10         | <b>16</b>  | 2018 - 2022          |            | 15         | <b>15</b>    |
| 2014 – 2018  | 1          | 11         | <b>12</b>  | 2019 - 2023          | 5          | 19         | <b>24</b>    |
| 2015 – 2019  | 2          | 3          | <b>5</b>   |                      |            |            |              |
| 2016 - 2020  | 1          | 11         | <b>12</b>  |                      |            |            |              |
| 2017 - 2021  |            | 8          | <b>8</b>   |                      |            |            |              |
| <b>Total parcial</b>   | <b>14</b>  | <b>66</b>  | <b>80</b>  | <b>Total parcial</b> | <b>11</b>  | <b>54</b>  | <b>65</b>    |
| <b>Total de egresados por generación de la Lic. en Educ. Preescolar</b>        |            |            |            |                      | <b>25</b>  | <b>120</b> | <b>145</b>   |
| <b>Total de egresados Primaria y Preescolar</b>                                |            |            |            |                      | <b>444</b> | <b>664</b> | <b>1,108</b> |

<sup>6</sup> Datos obtenidos de la Oficina de Control escolar de la ENBIO.

**Tabla 2**

Datos estadísticos de egresados por lenguas y licenciaturas

| Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural   |            |            |               |          |            |            |               |
|---|------------|------------|---------------|----------|------------|------------|---------------|
| Lenguas   | H          | M          | Total parcial | Lenguas  | H          | M          | Total parcial |
| Amuzga  | 9          | 10         | <b>19</b>     | Mazateca | 23         | 32         | <b>55</b>     |
| Cuicateca   | 3          | 13         | <b>16</b>     | Ayuuk    | 56         | 64         | <b>120</b>    |
| Chatina   | 27         | 29         | <b>56</b>     | Mixteca  | 56         | 81         | <b>137</b>    |
| Chinanteca  | 33         | 51         | <b>84</b>     | Nahuatl  | 10         | 7          | <b>17</b>     |
| Chocholteca   |            | 1          | <b>1</b>      | Tacuate  | 1          | 4          | <b>5</b>      |
| Chontal   | 4          | 7          | <b>11</b>     | Triki    | 29         | 15         | <b>44</b>     |
| Ombeayiüts  | 30         | 39         | <b>69</b>     | Zapoteca | <b>125</b> | <b>181</b> | <b>306</b>    |
| Ixcateca  |            | 1          | <b>1</b>      | Zoque    | 12         | 9          | <b>21</b>     |
| Otomí   | 1          |            | <b>1</b>      |          |            |            |               |
|   | <b>107</b> | <b>151</b> | <b>258</b>    |          | <b>312</b> | <b>393</b> | <b>705</b>    |
| Total General, Lic. en Educ. Primaria                       |            |            |               |          | <b>419</b> | <b>544</b> | <b>963</b>    |
| Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe |            |            |               |          |            |            |               |
| Lenguas   | H          | M          | Total parcial | Lenguas  | H          | M          | Total parcial |
| Amuzga  | 2          | 4          | <b>6</b>      | Ayuuk    | 1          | 11         | <b>12</b>     |
| Chatina   | 1          | 4          | <b>5</b>      | Mixteca  | 5          | 15         | <b>20</b>     |
| Chinanteca  |            | 5          | <b>5</b>      | Tacuate  |            | 2          | <b>2</b>      |
| Cuicateca   | 1          | 1          | <b>2</b>      | Triki    | 2          | 3          | <b>5</b>      |
| Ombeayiüts  |            | 4          | <b>4</b>      | Zapoteca | 12         | 68         | <b>80</b>     |
| Mazateca  |            | 3          | <b>3</b>      | Zoque    | 1          |            | <b>1</b>      |
|   | <b>4</b>   | <b>21</b>  | <b>25</b>     |          | <b>21</b>  | <b>99</b>  | <b>120</b>    |
| Total General, Lic. en Educ. Preescolar                     |            |            |               |          | <b>25</b>  | <b>120</b> | <b>145</b>    |
| Total de egresados por lengua Primaria y Preescolar         |            |            |               |          | <b>444</b> | <b>664</b> | <b>1,108</b>  |

Fuente: Control Escolar de la ENBIO, (2023).

Estudiantes que, desde su ingreso y estancia en esta institución, establecen relaciones interlingüísticas, interétnicas e interculturales y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes respecto a sus lenguas y variantes y de otras lenguas con las que establecen contacto.

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

El desarrollo de aptitudes y actitudes en los procesos de formación inicial, conlleva a la pertinencia de dar seguimiento a los egresados de esta normal para ubicar las actitudes desarrolladas y puestas en práctica en los centros escolares de las comunidades originarias donde prestan sus servicios con niños y niñas indígenas bajo circunstancias del fenómeno de la desubicación lingüística en el que se encuentran, situación que puede vislumbrar avances, estancamientos, presiones y desafíos para la educación indígena, enfocados hacia la lengua originaria y la cultura de los educandos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; que permita además, proponer una reorientación al modelo de formación inicial, centrado en el tratamiento de la lengua y la cultura en los procesos formativos de docentes originarios.

#### **4. Objetivos de la investigación**

##### **General:**

- Identificar, describir y analizar el sentir y pensar como las actitudes interlingüísticas e interdialectales, expresadas por los docentes egresados de la ENBIO, como parte de sus experiencias vividas en las comunidades y escuelas primarias bilingües de Oaxaca y su influencia ante la desubicación lingüística y cultural en la que se encuentran.

##### **Específicos:**

- Analizar e interpretar el sentipensar docente, como las actitudes ante una lengua originaria diferente, sus hablantes y variantes dialectales en el contexto escolar bilingüe.

- Reconocer y analizar la influencia de las actitudes en los egresados de la ENBIO, a partir de la situación, usos y funciones de las lenguas originarias en las comunidades y escuelas primarias, ante realidades lingüísticas y culturales distintas a las de su origen.
- Ubicar los elementos metodológicos y didácticos que ponen en práctica durante su trabajo docente en los contextos interlingüísticos e interdialectales escolares a partir de sus vivencias y de la actitud que asumen ante la desubicación lingüística y dialectal en la que se encuentran.
- Identificar, analizar e interpretar las actitudes en la conformación de sus identidades como indígena y como docente.

## **5. Preguntas de investigación**

- ¿Qué sentimientos, pensamientos u opiniones (actitudes) expresan en sus experiencias los y las docentes egresados respecto a su lengua y variante, frente a la lengua del alumnado, al enfrentar realidades lingüísticas y culturales distintas a las de su origen?
- ¿Qué situación, usos y funciones tiene la lengua originaria de los alumnos en los contextos comunitarios y escolares frente a la lengua de los docentes?
- ¿Qué arreglos y estrategias desarrollan los docentes desubicados lingüísticamente en los contextos escolares para hacer uso de la lengua originaria de los alumnos ya sea como medio de comunicación, de enseñanza u objeto de estudio?
- ¿Cómo manifiesta su identidad como indígena y como docente?
- ¿De lo aprendido en su formación (ENBIO), qué acciones lingüísticas pone en práctica en la comunidad, escuela y aula y qué elementos considera faltantes ante la desubicación lingüística?

## **6. Supuestos de la investigación**

- La desubicación lingüística de los indígenas docentes egresados de la ENBIO, genera formas de sentir y pensar las lenguas como parte de las actitudes interlingüísticas

positivas de los docentes; avances para una práctica educativa comunitaria, bilingüe y/o plurilingüe e intercultural.

- Las actitudes interlingüísticas positivas, permiten que los docentes desarrollen estrategias ante los retos y desafíos para una educación comunitaria bilingüe intercultural, que considera para la enseñanza y el aprendizaje, la lengua y la cultura de los niños y niñas frente a las diferencias lingüísticas y culturales de los docentes.
- Las actitudes interlingüísticas positivas, reivindican su condición étnica e identitaria, ya sea como indígena y/o como indígena docente.

## **CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO EDUCATIVO INDÍGENA: DE DOCENTES INDÍGENAS A INDÍGENAS DOCENTES**

Los pueblos indígenas queremos seguir  
siendo lo que somos, pero no queremos  
seguir estando como estamos

Filosofía chinanteca

*Rieta yes men, nla's gak xa, xa nak xa,  
na nla'sta xa, xa nzo xa*

### **1.1 Orientaciones políticas educativas y jurídicas en la educación y la formación de docentes indígenas**

La formación de docentes indígenas en América Latina ha sido una propuesta política de los estados nacionales reciente, misma que se ha enfocada hacia la atención educativa de los pueblos originarios de la región; entre ellos, se destacan algunos países con ciertos avances en el tema, como Guatemala, Brasil, Bolivia, Perú, Colombia y México, a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, cobijada al menos en el plano legal en cada uno de los países y bajo el discurso de la interculturalidad; a partir de lo anterior, se han diseñado políticas educativas dirigidas a estos sectores minorizados e invisibilizados históricamente, de los que se consideran sus lenguas y culturas propias, bajo el modelo de una educación intercultural bilingüe y/o bilingüe Intercultural; bajo este mismo modelo, se plantea la formación inicial de docentes en las escuelas normales, institutos y universidades pedagógicas.

En México, actualmente se plantea una formación inicial de docentes que surge desde los actores directos en los procesos de formación; en este caso, como política generada desde el centro de las escuelas normales del país, bajo cierta autonomía de gestión curricular colectiva, con un replanteamiento al modelo de formación tradicional; lo anterior, ha tenido un proceso histórico reciente; para el caso de las escuelas normales interculturales, las primeras escuelas que se abrieron en el año 2000, fueron la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Kanek”, en Chiapas y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); producto del movimiento magisterial indígena “disidente” de estos estados, ambas instituciones inician sus procesos de formación con el plan de estudios 1997, aplicable para todas las normales del país.

Para el caso de la ENBIO; inicialmente se tomó como elemento central el Proyecto de Creación de la misma, para proponer ajustes al modelo de formación general establecido en Plan de estudio 1997, las adecuaciones realizadas consideraron las características lingüísticas, culturales y epistémicas propias del estado de Oaxaca, situación que se vio reflejada en una línea específica de formación, que consideró las lenguas y culturas originarias a partir de la creación del Área de Lingüística y cultural, afianzando las adecuaciones curriculares al plan 1997; a partir de la renovación del Programa para la Transformación de la Escuelas Normales en el 2004, con la apertura de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, para este ciclo escolar (2004-2005), se incluyen en la propuesta otras normales de otras entidades federativas; entre ellas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, San Luís Potosí, Sinaloa y Sonora; además, de Oaxaca y Chiapas que contribuyeron en la adecuación curricular.

Con las políticas de formación establecidas en la renovación del plan de estudios 2012 y 2018, las escuelas normales con enfoque intercultural, fueron nuevamente invisibilizados por el Estado, situación que generó un movimiento académico y pedagógico crítico de las escuelas normales, que permitió discutir y analizar sus propios procesos de formación; considerando a partir del 2012, una serie de eventos y acciones; entre ellos, el Primer Congreso Nacional de Escuelas Normales Interculturales desarrollado en febrero del 2012 en la ENBIO; posteriormente, en diciembre del 2017, se realizó el Segundo Encuentro Nacional de Escuelas Normales Interculturales en Bacalar Quintana Roo, y en 2019, se efectuó el Tercer Congreso Nacional de Escuelas Normales Interculturales Bilingües, con sede en Acapulco Guerrero; estas resistencias, discusiones y propuestas generadas en estos encuentros entre académicos formadores de docentes y estudiantes, fueron el detonante para proponer una transformación curricular para las escuelas normales interculturales del país.

Bajo estos encuentros, compartencias y escenarios *sentipensantes*, de resistencia y lucha, se crea el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB), con la intención de proponer un modelo de formación acorde a las necesidades, intereses y características sociales, epistémicas, lingüísticas y culturales de cada uno de los contextos de formación y de una educación situada y contextualizada, dirigida a los niños y niñas de México; planteándose de manera específica y en colectivo, el codiseño curricular para las escuelas

normales interculturales del país, con la participación de 27 escuelas normales que ofertan licenciaturas ya sea de primaria o de preescolar intercultural bilingüe (Ver tabla 3).

**Tabla 3.**

Escuelas normales que ofertan Licenciaturas en Educación Preescolar y/o Primaria con enfoque Intercultural en México

| N/P | PROGRAMA   | INSTITUCIÓN   | ESTADO           |
|-----|--|---|------------------|
| 01  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"  | Campeche         |
| 02  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal "Lic. Manuel Larraínzar"   | Chiapas          |
| 03  | Primaria Intercultural                             | Preescolar intercultural Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" |                  |
| 04  | Primaria intercultural                             | Escuela Normal Rural Mactumactza  |                  |
| 05  | Preescolar Intercultural                           | Escuela Normal Regional de la Montaña "José Vasconcelos"                                | Guerrero         |
| 06  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos"   |                  |
| 07  | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal Experimental "De Las Huastecas"  | Hidalgo          |
| 08  | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal "Valle del Mezquital"  |                  |
| 09  | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca                                       | Oaxaca           |
| 10  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez"   | Puebla           |
| 11  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal Primaria Oficial "Profr. Jesús Merino Nieto"                             |                  |
| 12  | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal Profr. Fidel Meza y Sánchez  |                  |
| 13  | Preescolar Intercultural                           | Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto                           | Quintana Roo     |
| 14  | Primaria Intercultural                             | Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez"                                 |                  |
| 15  | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal de la Huasteca Potosina  | S.L.P.           |
| 16  | Primaria Intercultural                             | Esc. Normal Exp. de El Fuerte "Profr Miguel Castillo Cruz"                              | Sinaloa          |
| 17  | Primaria Intercultural                             | CREN "Rafael Ramírez Castañeda" (Navojoa)   | Sonora           |
| 18  | Primaria Intercultural                             | Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)                                  | Tabasco          |
| 19  | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia"   | Yucatán          |
| 20  | Preescolar Intercultural                           | Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida  |                  |
| 21  | Preescolar Indígena                                | Escuela Normal de San Felipe del Progreso   | Estado de México |
| 22  | Primaria Indígena                                  | Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores del Estado de México               |                  |
| 23  | Primaria Indígena                                  | Escuela Normal de Ixtlahuaca  |                  |
| 24  | Preescolar Intercultural                           | Benemérita Escuela Normal "Prof. Jesús Prado Luna" Extensión San Quintín                | BC               |
| 25  | Primaria Intercultural                             | Esc. Normal Superior de BCS Extensión San José del Cabo                                 | BCS              |



|    |  |  |           |
|----|--|--|-----------|
| 26 | Primaria Intercultural<br>Preescolar Intercultural | Escuela Normal Indígena de Michoacán       | Michoacán |
| 27 | Primaria Intercultural                             | Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo | Chihuahua |

Fuente: Propuesta Curricular Base 2022: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Como parte del fundamento de las políticas de formación en las escuelas normales<sup>7</sup>, actualmente, se plantea que ésta debe ser equitativa, inclusiva, integral, de excelencia e intercultural para la construcción curricular de los planes de estudio (SEP/DGESuM, 2022); se propone considerar la interculturalidad crítica, analítica y transformadora, para atender parte del problema estructural de la colonialidad y racialidad que viven los pueblos originarios; reconociendo que la diferencia y la alteridad se construyen desde la gente que demanda la emancipación y no la subalternidad; en contraste a la interculturalidad funcional, hegemónica, de dominación, que se ejerce desde arriba, de manera vertical (Walsh, 2010).

Ante el planteamiento de una educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe, establecido en los marcos jurídicos de los estados nacionales latinoamericanos, entre ellos México, el fenómeno de la desubicación lingüística entre otros factores, es invisibilizado en las políticas educativas, situación que viene a repercutir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la lengua y cultura de los educandos, ya que el docente al estar ubicado en escuelas con referentes lingüísticos y culturales distintos a los suyos, se ve en la imposibilidad de desarrollar una verdadera educación bilingüe, que conlleva al uso de la lengua materna de los alumnos para estos procesos.

En términos legales, en el 2019, se desarrollaron modificaciones en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, respecto a la educación para los pueblos originarios; derivado de lo anterior, la Ley General de Educación en su Artículo 36 establece que “La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, ..., además de las características y

---

<sup>7</sup> En México, se consideran 460 normales; de ellas, 201 son públicas (60%), el 20% son interculturales y privadas el 20%, en Oaxaca, existen 11 normales públicas, de las 11, una es intercultural (la ENBIO).

necesidades de los distintos sectores de la población” (DOF, 2019, p 21).; por lo tanto, en la educación básica (inicial, preescolar, primaria indígena y secundaria comunitaria) deben considerarse las lenguas y culturas de los contextos comunitarios en los ámbitos escolares. En el capítulo VI, referido a la educación indígena; se enfatiza en el artículo 56, que:

“El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento, (DOF, p 21).

La pregunta que sale a relucir es, cómo el estado puede garantizar el derecho a la educación a partir del uso de las lenguas y culturas de los grupos, pueblos y comunidades originarias, que permita su desarrollo y transformación social, epistémico, lingüístico y cultural, en las circunstancias en las que viven las comunidades y en las condiciones en las que se encuentran los docentes para la atención educativa de estos sectores. Si bien es cierto, que el estado a través de sus instituciones y en el plano discursivo tienen la encomienda de atender este modelo educativo, en los hechos dista mucho de alcanzar lo planteado; ya que para tal efecto, es necesario atender diversas necesidades no solo de carácter educativo; sino además, de atender necesidades de infraestructura, mobiliario, de formación y profesionalización de los docentes, de desarrollo y construcción curricular, de materiales y recursos educativos.

Sobre todo, hay un aspecto que urge atender y se encuentra establecido en el Artículo 58, Fracción IV, de la referida Ley, en el que se planea “Fortalecer las instituciones públicas de formación docente, en especial las normales bilingües interculturales, la adscripción de los docentes en las localidades y regiones lingüísticas a las que pertenecen, ...” (DOF, p. 22); si bien es sabido que el planteamiento legal establecido mantiene una incongruencia al reducir drásticamente la asignación de recursos para la escuelas normales del país, cuando éste debiera incrementarse para atender la formación de los futuros docentes; por otra parte, existe un problema poco atendido y es el que tiene que ver con la desubicación lingüística y cultural de los docentes en las comunidades y centros escolares, una contradicción entre el deber ser

y el ser de los docentes en las comunidades lingüísticas y culturales distintas a las de sus lugares de origen.

Por otra parte, dentro del marco legal para la formación docente, en el capítulo II de la citada ley, se establece en el artículo 95, fracción I. que el Estado debe “Propiciar la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes...” (DOF, p. 33); bajo este marco coyuntural, hay la posibilidad de que las propias normales puedan diseñar sus propios planes de estudio, que atiendan las necesidades de formación para la atención educativa de sus contextos socioculturales lingüísticos y epistémicos.

## **1.2 Visiones de la diversidad lingüística y cultural en contextos interculturales**

El multilingüismo y el multiculturalismo son una realidad expresada en todos los ámbitos de la sociedad global, que en los últimos años ha cobrado relevancia e interés en los distintos sectores; sobre todo, en las políticas tendientes a la atención de estos fenómenos a escala planetaria, en cada uno de los países del mundo.

México en este sentido, ha diseñado políticas de atención a la diversidad lingüística y cultural a través de reformas constitucionales y de la creación de leyes y decretos; derivado de los planteamientos jurídicos, se han creado instituciones que tratan de prestar atención a esta realidad, sobre todo dirigidas a las sociedades minoritarias (pueblos indígenas); ya sea, bajo el reconocimiento de este sector o como una forma de reivindicación política y social que las propias comunidades han abanderado en los últimos años.

La discusión actual sobre los planteamientos y visiones acerca de la diversidad es compleja y diversa; por lo tanto, para entender este fenómeno es necesario revisar los planteamientos conceptuales que se hacen al respecto y a raíz de ello entender las políticas planteadas institucionalmente y las problemáticas que ello implica.

La diversidad en la sociedad humana considera tanto similitudes como diferencias; en esta idea, podemos encontrar similitudes, primero por pertenecer a la especie, por ser racionales, por pertenecer a un grupo social y cultural, y segundo; por la sensibilidad ante nuestra realidad, por tener conocimientos, aptitudes y actitudes que se manifiestan a través de las valoraciones y comportamientos o conductas; esas similitudes humanas tienen una contradicción que se traduce en la diversidad, que lo hace diferente de los demás como producto de esas relaciones sociales, culturales y biológicas; en ello reside su riqueza y la racionalidad que se hace sobre sí misma, como una cualidad o una condición propia.

Ante la complejidad de la diversidad humana, se plantean formas de atención a esta, Mill (1970 citado en Sacristán, 2002) “aludía a la necesidad de aceptar un modelo diversificado para comprender a los seres humanos, al tiempo que recordaba las limitaciones que impone el vivir con los demás”; así, la diversidad, variedad, heterogeneidad, individualización; expresan hechos y deseos que plantean un reto serio, para la organización de cualquier grupo o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir los procesos de enculturación, como es el caso de la educación; es en definitiva, una consecuencia de la manifestación de la realidad necesaria y posible, vivida en instituciones colectivas al lado de los otros. (Sacristán, 2002).

En esta complejidad de la diversidad humana, social, cultural, biológica, es claro que no se reduce a aspectos étnicos, culturales o lingüísticos; sin embargo, para el caso que nos ocupa es importante destacar estas dimensiones, que nos pueden mostrar las realidades en las que las personas y sus sociedades se encuentran inmersos en este mundo global de interacciones e interrelaciones tanto conflictivas como solidarias en ambientes interculturales.

La diversidad desde una perspectiva cualitativa es hoy una expresión de la vida cotidiana, de la realidad social en la que vivimos, en un contexto de relaciones e interrelaciones muchas veces asimétricas y conflictivas, sobre todo cuando se habla de una sociedad con una composición plurilingüe, multilingüe o multicultural, en un mundo cambiante y dinámico, donde convergen lenguas y culturas distintas; en el que además, son debatidos en distintos espacios estos temas, ya sea como problema o como recurso y justamente es en los países

latinoamericanos donde se enfocan hacia las minorías étnicas en los escenarios multilingües actuales.

Como resultado de las discusiones, se plantean políticas en atención al fenómeno de la diversidad, en la idea de atender la situación vulnerable y la posible pérdida o desplazamiento de las lenguas minorizadas o minoritarias (Muñoz, 2007), frente a las lenguas de prestigio o mayoritarias que están abarcando todas las esferas sociales; políticas que no han dado los resultados esperados, dado que no se establece una armonización entre la realidades, los procesos de formación de recursos humanos para atender esas realidades y de los intereses y las aspiraciones de los pueblos.

En el aspecto pedagógico, las políticas educativas para el caso de nuestro país solo se han considerado desde dos planos; por un lado, la atención dirigida hacia un México homogéneo y por el otro, dirigido hacia un México plural; el primero, representa la invisibilidad y el desconocimiento de la diversidad, y el segundo reconoce y da atención a los diversos sectores de la sociedad donde convergen lenguas y culturas distintas.

Muñoz (2002), señala que en la definición de políticas educativas en regiones indígenas, agencias internacionales y gestores o investigadores de la educación intercultural bilingüe discrepan a menudo a propósito del peso específico que se le debe asignar a la diversidad. Así que demandar diversidad es una llamada a respetar la condición de la realidad humana y de la cultura, forma parte de un programa defendido desde la óptica liberal democrática, es una pretensión de las políticas de inclusión y es resistencia contra el dominio de las totalidades únicas del pensamiento moderno (Sacristán, 2002); por lo tanto, la diversidad debe ser considerada como un elemento básico en el diseño de las políticas sociales, educativas interculturales y de formación de docentes bajo este mismo enfoque.

El concepto de diversidad plantea un tratamiento multidisciplinario y desde distintos enfoques es considerado como un conflicto, un obstáculo, una condición, una cualidad, una ventaja, un valor, una capacidad o como racionalidad del ser humano que se manifiesta a través de las representaciones que se tiene hacia el fenómeno, a partir de los marcos referenciales de cada persona; por lo tanto, al enunciar la diversidad nos sitúa ante distintas definiciones e

interpretaciones que permiten la toma de posición o la adquisición de una identidad ya sea de pertenencia a un país, estado, grupo o pueblo originario.

La diversidad lingüística desde la perspectiva demográfica (estática o cuantitativa), son los datos que se han empleado para definir las políticas lingüísticas educativas a través del Estado y las instituciones, información que ha variado en el transcurso de los años por el contacto y la movilidad lingüística de las sociedades; al respecto, el INALI (2008) establece la existencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas; siendo el Estado de Oaxaca la entidad con la mayor diversidad lingüística y cultural de México.

A partir de estos datos presentados por el INALI; se ubican para el caso de Oaxaca, diez de las dieciocho agrupaciones lingüísticas de la familia oto-mangue, sumando un total de 191 variantes lingüísticas; de las agrupaciones zapoteca y mixteca son las que tienen un mayor número de variantes, el chocholteco e ixcateco cuentan con menos variantes y estas se encuentran actualmente en peligro de muerte; por su parte, la familia Mixe-zoque cuentan con 7 agrupaciones lingüísticas, de las cuales el *'ayuuk'* mixe con 6 variantes y el zoque con 8 variantes que existen en Oaxaca; de la familia Chontal de Oaxaca, considera 1 agrupación con tres variantes, de la familia *'ombeayeüts'* 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.

Los datos cuantitativos en materia de diversidad lingüística han sido los referentes importantes; sin embargo, la diversidad lingüística y cultural desde una perspectiva cualitativa es una realidad más compleja, ya que en su dinámica ubica otras realidades no solo de asentamientos históricos, sino de movilidad, contacto e interacción lingüística, que habría que considerar sobre todo en el plano de la formación de docentes, para atender la educación bajo estas condiciones y ambientes socioculturales.

La diversidad lingüística y cultural en su dimensión dinámica, es una condición que enriquece a las sociedades, siendo necesario considerarla para el diseño de políticas lingüísticas y educativas, y no considerar el fenómeno como obstáculo en el ámbito escolar. 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. P. 49), ésta incapacidad puede responder a los modelos de formación inicial que se han implementado a través de las escuela normales interculturales y bilingües; sobre todo, en el ámbito del desarrollo de actitudes y aptitudes básicas interlingüísticas e interculturales de los indígenas docentes formados y en formación, para atender el fenómeno dinámico de la diversidad lingüística y cultural en la comunidad, la escuela y el aula.

Ante esta realidad lingüística y cultural, se considera necesario tomarla en cuenta en los distintos contextos y con los diversos agentes involucrados en el quehacer educativo, lo anterior implica:

“Abrirse a las lenguas y las culturas”, lo que da una visión más completa del objetivo central: no se pretende que el alumnado aprenda muchas lenguas...sino que busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que esté abierto a la diversidad de lenguas y culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro” (Noguerol y Vila, 2001, P. 1).

El cambio de actitudes hacia la diversidad lingüística no solo corresponde a los alumnos, corresponde más a los docentes; así que, si el docente asume actitudes positivas ante la diversidad lingüística podrá poner en práctica sus aptitudes para el uso de las lenguas en contacto, ya sea para la comunicación, para la enseñanza, el aprendizaje de lenguas; ya lo refiere Noguerol y Vila (2001), que el aprender lenguas es aprender a hacer y a ser; el hacer centrado en acciones comunicativas y el ser en este contexto comunicativo, se define y se construye como persona; y/o para el análisis de las mismas; esta asunción de aptitudes y actitudes y su transmisión a los alumnos, se verán relegados en la sociedad bajo actitudes de apertura, aceptación y respeto hacia el fenómeno.

El trabajo que realiza el indígena docente en las comunidades y en los centros escolares es fundamental, porque pone a prueba parte sus actitudes y aptitudes, al hacer uso de la lengua o lenguas de sus alumnos como medio de enseñanza para desarrollar contenidos propios de su cultura y poner en diálogo contenidos culturales y educativos de otros contextos, sin escatimar las diversas lenguas y culturas posibles para su tratamiento escolar; al usar la

lengua o lenguas como medio de comunicación eficaz entre el docente y el alumnado; al poner como elemento de reflexión y análisis su propia lengua; lo anterior, implica abrir mentes para entrar y salir sin perderse en un mundo global intercultural e interlingüístico, potenciando su propio mundo local comunitario a través del acto educativo.

### **1.3 Relaciones interlingüísticas e interculturales comunicativas y educativas**

Bajo el reconocimiento de la diversidad, se considera que la interculturalidad como meta política debe manifestarse en todos los ámbitos de la estructura estatal (Zimmermann, 1997); significa cambios en las estructuras del sistema; sin embargo, los que se encuentran inmersos en alguno de los ámbitos, sobre todo educativo, deben incidir de alguna manera desde esta perspectiva, desde luego si se cuenta con los elementos necesarios para ello; tarea nada sencilla, ya que tiene una serie de implicaciones de diversos tipos; unas de ellas, la formación inicial de docentes y las prácticas mismas que se desarrollan, las cuales deben estar orientadas hacia las aptitudes y actitudes de los docentes; sobre todo en el desarrollo de competencias interlingüísticas e interculturales.

Las políticas institucionales que se plantean al respecto, deben retomar las necesidades, las expectativas de vida, el tipo de sociedad al que se aspira, las realidades educativas, sociales, culturales, lingüísticas y económicas en las que se encuentran. Actualmente nuestra sociedad, bajo la interculturalidad institucional, no considera esta perspectiva a todos los ámbitos que la constituyen; tampoco se designan por lo menos en el plano de políticas públicas esta orientación; mientras tanto, existe la esperanza de que en algún momento el sector de la sociedad dominante acepte esta posibilidad.

Desde una posición optimista, se pretende encontrar una explicación sobre cómo se puede construir a través de la educación, una sociedad local en el contexto global, basada en la diversidad, considerando una comunicación interlingüística, intercultural e interpersonal, mediada en tiempos donde las interacciones culturales son más fluidas a raíz de la movilidad social, ya sea por procesos migratorios o de otro tipo y de los avances tecnológicos en materia de comunicación e informática.



En la actualidad se enfrenta a una interculturalidad que se volca hacia la globalización, ante dos posiciones antagónicas; por un lado, los grupos o sectores que ansían un mundo global, que elimine a los grupos minoritarios y minorizados; contra los que plantean un reconocimiento a la diversidad; no obstante, se tiene la esperanza que la educación a mediano y largo plazo sea el medio para un diálogo entre pueblos ricos y pueblos pobres, pueblos oprimidos y grupos opresores; entre quienes estén dispuestos a aceptar positivamente y de manera tolerante la diversidad como una cualidad, racionalidad o como una riqueza, y los que no reconocen que existen desigualdades marcadas socialmente y no permiten un intercambio mutuo; en cambio, existe la posibilidad de una educación a través de una comunicación intercultural que establezca una relación social distinta, en el que se elimine la discriminación, los prejuicios y las actitudes negativas.

El discurso de la interculturalidad y de la educación intercultural se ha enmarcado en un contexto de interpretación polisémica, variando su significación en las distintas latitudes ya sea europea, norteamericana o latinoamericana; en esta última, enfocada hacia los pueblos originarios, bajo la propuesta de una formación de recursos humanos para una educación intercultural, misma que ha permitido proponer políticas educativas bajo esta orientación.

Las tendencias actuales respecto a la interculturalidad en América Latina, han tenido un carácter reivindicativo de los grupos minoritarios, tendencia que ha propuesto redefinir la educación intercultural a partir del reconocimiento de las diversidades; al respecto, las discusiones en el ámbito académico plantean que este tratamiento sea llevado a cabo desde fuera de las instituciones del estado/nación y se centren desde las propias comunidades.

Es pensar entonces de una interculturalidad que surja desde abajo, de los pueblos subordinados para que tenga los alcances que permitan el logro de sus aspiraciones; ya que no basta con el reconocimiento de la existencia de una amplia diversidad multilingüística multicultural; porque si éste conocimiento no es seguido del reconocimiento de las sociedades mayoritarias o del estado mismo al pleno desarrollo de las minorías en el mundo moderno, a un no es interculturalidad, bajo esta perspectiva Tubino (2004), plantea que la interculturalidad:

“no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente” (p. 3)

La interculturalidad es comunicación y no solo compete a ciertos sectores, en ese sentido es necesario abordar lo que significa la comunicación intercultural, sobre todo en contextos de diversidad lingüística y cultural como el mexicano. Considerando que si no se llega a la definición y aprobación de políticas eficaces concretas y aplicables para los pueblos originarios, ya sea de acceso a la autonomía, a los recursos materiales; sigue siendo ineficaz y permanece el ámbito de la fría interculturalidad (Ipiña, 1997); limitando la participación plena de los pueblos en su desarrollo y cuartando libertades a sus derechos como individuos al uso, desarrollo y potenciación de su propias lenguas, culturas y sistemas de saberes propios.

Desde una perspectiva futurista, significa poner sobre la cara de la interculturalidad no solo la cara de la diversidad, sino además, la cara de las desigualdades y de las diferencias para ver si se está dispuesto a cambiar las otras caras: de la discriminación, del prejuicio, del maltrato, de la asimilación, del racismo, de la opresión, del etnocentrismo, de las políticas compensatorias, y mirar quienes están dispuestos a cambiar el rostro pasivo de la multiculturalidad que solo reconoce la diversidad por la de la interculturalidad que pretende ser crítico, dinámico, interaccionista y holístico, en el modo de vida, sin ocultar los conflictos; por el contrario, atenderlos y resolverlos.

Los pueblos originarios ya han perdido mucho y ya no están dispuestos a seguir perdiendo; sin embargo, surge la pregunta sobre la clase dominante, hasta donde está dispuesta a establecer un diálogo intercultural con la clase minorizada; o hasta donde este sector hegemónico se atreven a perder lo que tienen y los pueblos originarios a recuperar lo que se les ha despojado; como quiera que sea, se puede desarrollar una educación intercultural, a partir de una interculturalidad crítica desde otra óptica, desde la óptica de los oprimidos, de los pueblos originarios que han sido colonizados y marginados durante mucho tiempo, a quienes se le ha despojado de todo e impuesto todo, hasta la interculturalidad.

En oposición, la interculturalidad puede permitir la reivindicación de sus derechos y sus libertades; se ha planteado y se puede pensar que una interculturalidad para los pueblos originarios no es interculturalidad, pero el concepto o categoría es lo de menos cuando se aspira a vivir mejor, en condiciones si no de igualdad, por lo menos de dignidad humana y de lucha emancipatoria y ésta puede iniciarse a través de la formación y de la educación, bajo una comunicación interlingüística, intercultural e interpersonal, si se cambia hacia una actitud favorable de percepción, reconocimiento y aceptación de nuestras realidades.

#### **1.4 La interculturalidad Vs. Comunalidad en la educación**

Las discusiones sociales y académicas sobre diversos temas que involucren a la sociedad, son discusiones en las que no se pueden encontrar respuestas únicas a la realidad y a la complejidad de la misma; por lo tanto, hablar de interculturalidad no es solo enfocarse a particularismos sociales o culturales; sin embargo, requiere de la atención de ciertos aspectos; a raíz de lo anterior y como parte de los enfoques precursores a lo intercultural en educación, se plantean alcances importantes como el desarrollo de competencias comunicativas interlingüísticas e interculturales.

El discurso de la interculturalidad ha transitado por diversas latitudes y en cada contexto plantea sus propias acepciones; en esta complejidad polisémica de la interculturalidad como una categoría social o cultural, tiene proyecciones en el plano político y/o pedagógico; sin embargo, para el caso latinoamericano, surge enfocado hacia los pueblos originarios, en la idea de promover su reconocimiento como pueblos invisibilizados por el resto de la sociedad; un planteamiento impuesto de arriba hacia abajo, del estado hacia los grupos diferenciados.

En el plano académico, la interculturalidad desde la concepción de Dietz (2020) es planteada desde tres puntos de abordaje; el primero, como categoría de la educación intercultural, el segundo, como el desarrollo de modelos de educación interculturales y tercero, como la inclusión del discurso intercultural en las políticas educativas interculturales; sin embargo, ha sido un elemento polisémico orientado hacia los grupos migratorios para el caso de Europa; para América Latina, dirigido hacia los pueblos originarios bajo políticas indigenistas, asimilacionistas e integracionistas; en los últimos años, ha tenido una tendencia discursiva de reivindicación, lucha y resistencia desde los propios actores, que han redefinido

el planteamiento de la educación intercultural, bajo una tendencia y posicionamiento que debe moverse desde la práctica y la teoría, fuera de los discursos institucionales del Estado.

La interculturalidad como proyecto político y pedagógico, se ha orientado hacia las relaciones sociales, de convivencia e interacción en la diversidad presente en los diversos escenarios sociales y culturales; de ahí, que para el caso de México, con el planteamiento de la educación intercultural, ha tenido su trayectoria histórica, bajo modelos de carácter asimilacionistas e integradoras, mismos que han buscado la eliminación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; no obstante, en los últimos años, estos grupos han enfrentado una lucha discursiva y de concepción, que se han opuesto a estas políticas colonizadoras bajo modelos anti-asimilacionistas que buscan visibilizar a estas sociedades.

Uno de los planteamientos centrales de esta lucha contra la interculturalidad institucional, tiene que ver con la transformación de la educación y de la escuela, para explorar y fortalecer la educación indígena, desde lo indígena; lo anterior implica, la incorporación de las formas propias de ver y entender el mundo, su filosofía, sus prácticas, sus saberes, sus haceres y sentires, fomentando las relaciones dialógicas culturales, lingüísticas y epistémicas con los otros.

Frente a lo intercultural, se propone la Comunalidad (Díaz 1989, Rendón 2004, Martínez 2010, Maldonado 2002) como un planteamiento comunitario, que hacen referencia a las prácticas, saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios, como la forma, vida y estructura de los mismos, que buscan afianzar la colectividad contra el individualismo; en otros términos, plantea comunalizar la vida a partir de razonamiento y prácticas culturales propias.

La comunalidad como un planteamiento epistemológico y filosófico, pero sobre todo práctico que le da sentido y vida a lo comunitario, considera elementos como el respeto, el trabajo, la reciprocidad o compartencia territorializada; este planteamiento comunal que considera los elementos señalados, tienen que ver con el lugar (territorio/comunidad) donde las personas están (vida), las relaciones (sentir y pensar) que se establecen entre ellas y con las otras personas (sociedad/asamblea); en esas relaciones se desarrollan prácticas y haceres

(trabajo/tequio) cotidianos, que al cierre del ciclo se traducen en respuestas o resultados de su vivir y existir (fiesta).

Si se propone una interculturalidad crítica en la formación y en la educación, porque no considerar la posibilidad de una formación y una educación comunal o comunitaria, en el que se plantee una pedagogía de la comunalidad, una epistemología de la comunalidad, que no solo se enfoque a los pueblos originarios, por el contrario, se tenga una visión integral del mundo, en el que se logre ser y estar, saber, hacer, a partir de sentir y pensar lo propio y lo ajeno, bajo una actitud sentipensante en colectivo.

Desde el planteamiento de una interculturalidad crítica (Walsh, 2010) en complementariedad con la comunalidad, da visos para la propuesta de un proyecto educativo decolonizador, que pretende adoptar un sistema escolar fundada en las realidades sociales, lingüísticas, culturales y epistémicas de los propios pueblos; bajo una posición política e ideológica contrahegemónica y anticolonial; por lo tanto, la comunalidad como una categoría viva, que retoma principios comunitarios de respeto, reciprocidad, integralidad, complementariedad; mismos que se dan en la vida cotidiana de los pueblos originarios, bajo un sistema de sentimientos, pensamiento y filosofía, epistemología y prácticas.

Bajo este pensamiento integrador, totalizador y dialógico, Martínez (2015), plantea 4 campos filosóficos de la comunalidad; el geográfico, el comunal, el creativo y productivo y el de goce; que en otros términos le han nombrado, territorio, asamblea, tequio y fiesta; es aquí donde se da y se reflexiona la vida cotidiana, es aquí donde se integra el conocimiento y es aquí donde la palabra (lenguaje) adquiere valor, sentido y significado.

Desde esta mirada, la escuela tiene que desheredarse del colonialismo para que tome nuevo rostro y se apropie de lo propio; de tal manera que la interculturalidad en complementariedad con la comunalidad, desarrolle saberes, haceres, estares, sentires y pensares necesarios; en otros términos; conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que ayuden a la reconstrucción de una sociedad diferente.

La educación intercultural; desde una perspectiva crítica, se entiende como un proceso que implica reflexión sobre el desarrollo de la autoconciencia, la aceptación del conflicto cultural,

el deseo de aprender acerca de la propia realidad cultural y de los otros, el incremento y mejora de la educación con agentes de otras culturas y el reconocimiento de otros mundos, sociedades o culturas; son los primeros peldaños para desarrollar una compartencia comunicativa intercultural; desde la interculturalidad crítica, entendida como:

...una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p. 4)

Respecto a lo anterior, Walsh (2010) señala que la interculturalidad crítica se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación *entre*, bajo condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad; además, como un posicionamiento y proyecto político, social, ético y epistémico, de saberes y conocimientos que requiere un cambio en las relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación, que actualmente viven los pueblos originarios.

Desde esta perspectiva de la interculturalidad crítica, el planteamiento de la educación y de formación docente intercultural bilingüe y/o plurilingüe y además comunitaria (SEP, DEGESuM y CNNIB, 2021), muestra un proceso de lucha, resistencia y reivindicación educativa y de formación de docentes bajo este enfoque, que considera los saberes, las lenguas y culturas propias como el eje generador de conocimiento y pensamiento, bajo un quiebre epistémico, en una relación dialógica entre lo propio y lo ajeno como complemento integrador del ser humano en la colectividad de su contexto.

Para llevar a cabo este enfoque educativo, se requiere de la formación inicial de los docentes indígenas bilingües; en tal sentido, se debe considerar el desarrollo de compartencias interlingüísticas e interculturales que abarca tanto conocimientos, habilidades, actitudes y valores de su cultura y de las otras, para hacer frente a prácticas discriminatorias, etnocéntricas, estereotipadas y racistas; eliminando enfoques que buscan la asimilación, la integración, y la homogeneización, retomando el planteamiento de nuevas formas de

relacionarse e interrelacionarse, bajo el reconocimiento, aceptación y respeto de la diversidad, en la búsqueda una nueva manera de convivir, ya que la convivencia y la compartencia implica comunicación.

La interculturalidad en la educación como movimiento político, ético, epistémico o social, transformación o práctica; ha promovido la reivindicación de los derechos humanos y civiles por parte de los grupos más desfavorecidos, discriminados y marginados de sus derechos y libertades tanto individuales como colectivos; así, la educación intercultural;

...designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorable a la diversidad de culturas; en incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. (Del Canto, Cleminson, Gordo y Muñoz, p. 52).

Lo anterior significa que la educación bajo este modelo no puede ser concebida solo para determinados grupos; sin embargo, la “interculturalidad institucional” en términos de Muñoz Cruz, así lo plantea, cuando ésta debe ser considerada para toda la educación escolarizada que se desarrolla en todos los niveles educativos y para toda la sociedad en su conjunto.

Si bien es cierto que la educación intercultural actualmente no involucra a todos los niveles y sistemas, significa que no está dirigida a toda la sociedad; en cambio, si es importante el enfoque para las poblaciones indígenas, ya que trata o al menos tiene la intención de atender las asimetrías valorativas y educativas; la primera, hace frente al fenómeno de la discriminación, del racismo, la exclusión y la asimilación y trata de valorar la propia identidad y el reconocimiento de la otredad; la segunda, considera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben considerarse las lenguas y las culturas, estableciendo un acercamiento y un reconocimiento del otro y que ese otro puede y debe crecer desde lo que es, tratando de borrar actitudes prejuiciosas y estereotipadas de nosotros; considerando que el otro diferente enriquece la relación y promueve una actitud de convivencia mayor a través de la comunicación intercultural.

Las actitudes negativas como posturas o disposiciones, muchas veces deterioran las relaciones de igualdad y por el contrario, generan enconos sociales, que lejos de un acercamiento separan, establecen barreras y conflictos; por esta razón, reconocer la diversidad cultural y lingüística en principio, es asegurar una nueva relación; reconocer que las culturas son dinámicas y que se encuentran en constante contacto con otras culturas, es un buen inicio que permitirá llevar a esta sociedad a otras esferas; el reconocimiento y la valoración debe ser de ambas partes y en todos los sentidos para establecer una comunicación escolar eficaz.

De los planteamientos políticos, de los modelos y enfoques educativos se han derivado propuestas de índole lingüístico-cultural y pedagógicas, tratando de responder a las condiciones sociales y culturales de los momentos históricos en que estos se enmarcan; en tal sentido, reconociendo el fenómeno de la diversidad como derecho, se plantea actualmente una educación bilingüe o plurilingüe intercultural y además comunitaria, de la que se consideran elementos planteados desde la comunalidad.

Los enfoques propuestos históricamente, no han sido congruentes y tampoco han respondido a las condiciones y necesidades lingüísticas y socioculturales; en este sentido, la escuela ha jugado un papel fundamental en las prácticas que mayormente han sido asimilacionistas, mismas que han contribuido al desplazamiento de las lenguas indígenas en el contexto latinoamericano y particularmente mexicano.

Los avances que se han alcanzado con el enfoque intercultural, solo han sido para el diseño de políticas de Estado; en materia educativa que solo ha permitido desarrollar programas, reformas jurídicas, creación de leyes, normas, e instituciones reguladoras y de la formación y profesionalización de docentes; no obstante,

La interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores a los que hemos hecho referencia, y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base



en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. (López, 1997)

Una mirada citada anteriormente, que se relaciona con la perspectiva pedagógica crítica freiriana, que plantea una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora” (Fanon, 1968) y la pedagogía de-colonial señalada por Walsh, (2009), que la propone como proceso y como proyecto político, social, epistémico y ético.

Desde esta perspectiva, se plantea una definición ideal de la pedagogía intercultural, que actualmente se discute en los ámbitos académicos y políticos; mientras tanto, la sociedad continua al margen de estas visiones y nociones que moldean los modelos educativos y de formación, bajo programas y enfoques educativos orientados desde ésta perspectiva, que generalmente no concuerdan con las instituciones y los procesos de formación inicial de indígenas docentes; lo anterior implica proponer una pedagogía y epistemología de la comunalidad o comunitaria, como alternativa para la atención educativa para los contextos de los pueblos originarios y de los diversos pueblos y sociedades del mundo.

### **1.5 La formación del docente indígena para una educación bilingüe intercultural**

Desde una posición estratégica que mira la realidad lingüística y cultural actual, requiere de un miramiento reflexivo, que ubique a los docentes como entes sociales y naturales, como humanos y ciudadanos miembros de diversos pueblos o grupos culturales, que comparten características particulares; que además, como docente perteneciente a alguno de los grupos etnolingüísticos que busca potenciar y transformar su realidad a través de la educación; contribuyendo en la reconstrucción de sus sociedades que históricamente han sido oprimidas, acalladas, dominadas; subordinadas lingüística, cultural, física, material e ideológicamente.

Esta subordinación de los pueblos minorizados, que buscan a través de la educación y de los docentes, mecanismos de liberación ante la opresión, la discriminación, el maltrato, la sumisión, la explotación y el olvido; pueblos que luchan contra la hegemonía y el control a través de los distintos mecanismos de opresión; ante estas realidades, es buscar las libertades y la igualdad social, política, cultural, lingüísticas y educativas.

Desde este contexto, se han realizado esfuerzos en la formación de docentes indígenas que cuenten con condiciones teórica y prácticas para desarrollar prácticas educativas bilingües y/o plurilingües, que respondan a las necesidades e intereses de los pueblos originarios, retomando sus sentires, sus saberes y sus haceres, a partir de una educación que tome en cuenta la lengua y cultura de los mismos; considerando, además las lenguas y culturas de los otros.

Ante las dinámicas sociales en las que se mueven e interactúan los pueblos del mundo, ya sea de manera física o virtual, conlleva pasar de un bilingüismo escolar a un plurilingüismo social y en este caso, la escuela debe jugar su papel a través de la educación plurilingüe a través de un proceso educativo que use las lenguas para la enseñanza y para el aprendizaje, partiendo de la lengua materna de los educandos y sumando otras lenguas, lo que implicaría una educación enfocada hacia el bilingüismo o plurilingüismo aditivo; lo anterior conlleva hacia la planificación o programación de un currículum particular para cada lengua y cultura; así como del diseño de metodologías, estrategias, técnicas y la elaboración de recursos y materiales didácticos apropiados y contextualizados

Reconociendo las desigualdades lingüísticas respecto a las situaciones, usos y funciones de las lenguas, requiere del apoyo de toda la sociedad para emprender un bilingüismo o un plurilingüismo que enriquezca a las personas con sentido social, natural y humano. En el ámbito educativo, es fundamental una formación de docentes sentipensantes, con un alto sentido de pertenencia para desarrollar aptitudes y actitudes apropiadas para su intervención, capaces de desarrollar una educación plurilingüe e intercultural.

Un docente que sea capaz de usar el lenguaje oral y escrito y resolver de manera inmediata algunas fallas en la comunicación; enseñar la lengua como primera, segunda o tercera lengua, enseñar en la lengua, desarrollando contenidos de su propia cultura y estudiar la lengua; lo

anterior significa tener dominio oral, escrito, de su estructura, sus reglas y características; además de las reglas socioculturales de uso, situaciones y funciones del lenguaje, desde una perspectiva sociolingüística.

Ante los diversos paradigmas educativos propuestos, uno de los mayores problemas y retos para el logro de los objetivos y de la aplicación efectiva de los modelos y programas educativos, es la falta de congruencia entre los enfoques educativos y la formación de recursos humanos para este sector; desde esta óptica, se requiere de un perfil específico del docente para el desarrollo de una educación bilingüe y/ o plurilingüe intercultural comunitario; lo anterior quiere decir, contar con un docente sentipensante intercultural que refleje en sus condiciones; antes que nada, sus actitudes y posteriormente, sus aptitudes, la primera constituye “su compromiso con las causas del pueblo, la tolerancia y la apertura al mundo” (Ipiña, 1997).

Atendiendo los elementos señalados, el docente debe defender y apoyar sus derechos lingüísticos, culturales, identitarios, territoriales, institucionales y en el caso particular educativos; además de ser una persona que reconozca lo propio y lo ajeno reflejado en sus actitudes; una persona que vive la comunalidad y la interculturalidad; además, de ser una persona abierta a los cambios sociales, culturales, educativos, tecnológicos, ideológicos; que permita abrir la puerta al mundo, para que sus alumnos aprendan a aprender y aprendan a vivir en la diversidad, partiendo de lo propio para potenciarlo.

Si el planteamiento, es el desarrollo de aptitudes y actitudes dentro de la formación inicial del indígena docente; se requiere entonces, del desarrollo de competencias interculturales para el desenvolvimiento eficaz en contextos de diversidad lingüística y cultural, tanto en los contextos comunitarios, como en los contextos escolares y áulicos; por lo tanto, implica desarrollar procesos de profesionalización para alcanzar un óptimo desarrollo comunicativo intercultural comunitario que va más allá de la sola compartencia comunicativa.

Alcazar (2004) señala que la parte central de la profesionalización, es la cultura propia, porque es en ella donde se adquiere y se desarrolla la identidad personal, pilar del desarrollo profesional y éste proceso se debe lograr en las escuelas normales; instancia donde se replantea el compromiso con la educación de los niños y niñas y de las comunidades; la

insistencia entonces, de la responsabilidad de las normales en la formación; bajo esta idea, el mismo autor señala, que “no hay cambio educativo sin formación de docentes, y no es posible una formación de docentes sin una verdadera adhesión y convencimiento de los propios docentes de su propia formación” (Alcazar, 2004).

Requiere preguntarse, si con la creación de las escuelas normales bajo el enfoque intercultural bilingüe, ¿hasta dónde reúne las condiciones para una formación inicial que cimiente las bases para una formación intercultural permanente?; al respecto, Ponce (2004) citado por (Alcazar 2004) señala que:

...la formación inicial es el proceso formativo mediante el cual los futuros maestros adquieren las competencias fundamentales para desempeñar con calidad las tareas de enseñanza en nivel o modalidad específica de la educación básica. Lo cual se busca mediante la formación inicial, es propiciar en el futuro maestro el desarrollo de las habilidades y actitudes para asumir con compromiso la tarea de seguir formándose de manera permanente, a partir de la reflexión de su práctica...mediante el diálogo y el trabajo colegiado con sus compañeros. (Alcazar, 2004).

Lo anterior implica un reto enorme que conlleva dificultades; entre ellos, la puesta en práctica de un modelo educativo transformador, para ello se requiere de la intervención del profesor bajo una actitud sensible, reflexiva y creativa; que le permita valga la redundancia, reflexionar su propia práctica y de los demás; comprometerse con sus alumnos y con la comunidad de manera crítica y autónoma, que reflexione sobre la posibilidad de seguir buscando opciones de actualización permanente.

Muchas otras cosas podrían decirse de la figura del docente en relación a la educación intercultural y que determinan el éxito o fracaso; entre ellos, aspectos como las actitudes y la formación del profesorado (Jordan, 2005); además, de las aptitudes, habilidades y conocimientos; por otra parte, es importante considerar la convicción y la responsabilidad que implica ser un docente intercultural bilingüe reflexivo y crítico (sentipensante).

La formación inicial de docentes bajo el paradigma de la EIB, debe estar enfocado al desarrollo de aptitudes y actitudes que permitan la puesta en práctica del modelo; requiere

por lo tanto, revisar las necesidades de formación en materia curricular y de profesionalización del formador docente, en la idea de contribuir en la formación de recursos humanos para la atención de una educación que tome en cuenta la lengua y cultura de sus alumnos.

Desde esta orientación, López (1997) señala, que la implantación del programa de EIB, requiere de una transformación en materia curricular e institucional profunda, que señale desde la oferta educativa, hasta la implantación de una práctica educativa innovadora distinta para los niños indígenas; sobre todo que considere las manifestaciones lingüístico-culturales en el núcleo del quehacer docente; además de que la EIB, requiere de la intervención investigativa interdisciplinaria que aborde necesidades de carácter educativo, de lingüística descriptiva, psicolingüística, sociolingüística, psicológica social aplicada al campo lingüístico, las ciencias del conocimiento, la antropología cultural, la lingüística aplicada o educacional, y también la pedagogía bilingüe, nuevo campo que surge día con día, así como en el campo de la comunicación intercultural como una de las áreas del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En países latinoamericanos como: México, Nicaragua, Ecuador, Guatemala, Colombia, Bolivia, Perú, Chile; se tienen experiencias de instituciones de nivel superior que atienden la formación de recurso para la atención de la EIB, desde la profesionalización de maestros en servicio bajo modalidades escolarizadas o permanentes y semi-escolarizadas; hasta la atención formativa, de capacitación y actualización en diversas áreas; como de elaboración de materiales y metodologías específicas e instituciones de especialización en distintas áreas como investigadores en lingüística, etnolingüística, sociolingüística, lingüística aplicada EIB, administración escolar; a través de las universidades, los institutos pedagógicos y las escuelas normales (López, 1997).

En México, instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las Normales Interculturales Bilingües, la Universidades interculturales; han emprendido el desarrollo formativo a nivel superior, bajo el enfoque intercultural; política que se enfoca no solamente a las normales con característica específicas de formación de docentes indígenas, sino a todas las normales del país; sin embargo, se sigue pensando que lo intercultural solo atañe a lo

indígena y se propone una formación docente para que “atiendan con calidad, equidad y pertinencia cultural y lingüística a los niños y los niñas que asisten a la educación primaria” (SEP/CGEIB, 2005, P.8)

Sobre lo anterior; Fernández, Magro y Mesa, (2005), señalan que en Latinoamérica, específicamente en Perú que es donde se han realizado diagnósticos, que revelan que dentro de la formación docente no se prepara para enfrentar situaciones interculturales; además, de que tampoco se prepara para que el maestro aproveche positivamente la diversidad cultural; situación que habría que diagnosticar y analizar en México, particularmente en Oaxaca (la ENBIO), sobre todo con relación al desarrollo de la competencia y compartencia comunicativa interlingüística e intercultural dentro de los procesos de formación; considerando básicamente los aspectos lingüísticos, culturales e identitarios de los docentes en formación inicial a partir de las representaciones mentales de los docentes.

Dentro de la formación docente bilingüe, para el caso de la ENBIO, se ha considerado de alguna manera el desarrollo de estas compartencias y competencias para un mejor desenvolvimiento de la tarea educativa; aun cuando se tiene dificultades en el desarrollo de habilidades sobre su lengua y de una segunda lengua, éstas tienen ventajas comunicativas, tanto en la lengua indígena como del español, de hablarla, oírla escribirla y entenderla, no así en otras lenguas originarias.

Se tiene la posibilidad de ser competente para establecer una buena comunicación en una primera y segunda lengua; sin embargo, se requiere del desarrollo de una compartencia y competencia interlingüística que alcance el nivel para el desarrollo de una eficaz comunicación intercultural.

### **1.6 El docente interlingüístico e intercultural comunitario**

Cuando el hablante hace uso de una lengua común para establecer comunicación dentro de un mismo contexto cultural, casi no se percibe o no se es consciente de estos procesos comunicativos ya que se comparte el mismo código; sin embargo, en la comunicación intercultural en una situación interlingüística, solemos ser más conscientes o nos damos cuenta de estos procesos similares o diferentes para la comunicación; en un contexto multicultural

y multilingüístico, el docente interlingüístico e intercultural debe ser consciente de su identidad y apreciar la existencia de otras lenguas culturas distintas a las que trata de comprender partiendo del reconocimiento de otras formas de ver las cosas y del carácter convencional de los sistemas culturales y de la estructura social en que estos se constituyen.

El hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que nos ha sido formado de forma intencional. (Byram y Fleming, 2001, p. 16).

La comunicación intercultural interlingüística, es una capacidad empática que se aprende y se desarrolla, así que cuando se alcanza, el docente debe asumir una actitud valorativa positiva hacia las lenguas y culturas en contacto y se convierte en un docente sentipensante interlingüístico e intercultural y este proceso forma parte de su desarrollo personal e identitario, para el caso del indígena docente, constituye parte de su desarrollo profesional.

Para lograr destrezas interculturales e interlingüísticas en la comunicación, se consideran básicamente dos métodos los más utilizados y son los de cultura general y el de cultura específica; el primero, se enfoca en el conocimiento de la cultura propia por parte del individuo y su propósito principal consiste en capacitar al individuo para la interacción en una variedad de culturas; el segundo, se centra en el conocimiento de una cultura determinada y su objetivo principal consiste en preparar al individuo para responder a ciertas situaciones en una cultura particular (Harris y Moran, 1979); sin embargo, la complejidad se presenta cuando la persona se enfrenta a situaciones donde convergen otras personas con distintos referentes culturales y lingüístico, no solamente uno o dos culturas. No significa en este caso, que los docentes tengan que aprender todas las lenguas o todos los elementos culturales, sino los mínimos para la comunicación, que les permita intervenir en los procesos educativos escolares y comunitarios.

La combinación de ambos métodos daría resultados más eficaces, por lo tanto, dentro de la formación el empleo de ciertas técnicas y de cada uno de los métodos para la enseñanza y desarrollo interlingüístico e intercultural debe ser considerado dentro del currículo de

formación docente indígena intercultural y dentro de los objetivos estarían; ayudar a los estudiantes en formación inicial, a incrementar su comprensión de otras culturas, desarrollar habilidades para realizar una comunicación eficaz en las situaciones interculturales escolares y promover la comunicación intercultural e interlingüística entre las personas de culturas diferentes; sobre todo en situaciones de desubicación lingüística de los docentes.

### **1.7 Situación de las lenguas originarias en los contextos comunitarios y escolares**

Las lenguas originarias se han visto amenazadas a partir del colonialismo global y por la colonización sobre todo en América Latina, donde se impusieron lenguas ajenas a los contextos latinoamericanos, de ahí que con acciones evangelizadoras (conquista espiritual) y a través de diversos medios e instrumentos se trató de arrebatar las palabras de los originarios de estas tierras; a pesar de lo anterior y hasta nuestros días, las lenguas han sobrevivido a través de sus hablantes; mientras tanto, de manera paulatina y sistemática continúa el mismo proceso de “desplazamiento lingüístico” por las lenguas hegemónicas.

Respecto al fenómeno de muerte de las lenguas minorizadas y/o minoritarias a nivel global, algunos estudiosos estiman que al menos cada 2 semanas muere una lengua en el mundo, lo anterior significa que las lenguas originarias bajo estos escenarios tienden a desaparecer; por ello, la urgencia de revitalizar y mantenerlas en los espacios donde se hablan, para su supervivencia, desarrollo y fortalecimiento; aún, en circunstancias asimétricas con relación a las lenguas mayoritarias o de prestigio.

En esta lucha por su supervivencia, las lenguas minoritarias siguen en resistencia frente a las lenguas hegemónicas que solo tienen el respaldo discursivo institucional, social, jurídico, de organismos y otras instancias; en esa resistencia, las lenguas originarias mantienen sus espacios en los contextos (comunitario) de habla, lugar donde es expresada y permite la comunicación cotidiana, en un proceso de debilitamiento paulatino; a pesar de lo anterior, la lengua es la vida y es la muerte en la comunidad. Las lenguas son 'juegos del lenguaje', 'naturaleza híbrida' que permite comunicar, crear o asignar sentido a lo que las personas sienten o piensan; así que cuando los hablantes hacen uso de ellas con ciertas intenciones; reflejan sabiduría, sentimientos, pensamientos, poder, control; pero sobre todo, reflejan las formas propias de entender sus mundos (cosmovisiones); por lo anterior, las lenguas dejan



de ser cuando desaparecen, las des-hablan o las desconocen; por tanto, el hecho de que sigan viviendo o muriendo depende en gran parte de los hablantes.

A pesar del reconocimiento de la diversidad lingüística de México en el plano institucional, jurídico y académico, muchas de las lenguas próximas a morir, se encuentran en distintos niveles de desplazamiento, situación que llama a buscar alternativas para enfrentar dicho fenómeno; para el caso de Oaxaca, con el mayor número de familias y agrupaciones lingüísticas y con mayor número de hablantes, no escapa del fenómeno de desplazamiento.

Ante la situación que viven las lenguas originarias; la escuela juega un papel importante para continuar el proceso de muerte o para revertirlo y reivindicarse como la instancia que puede abanderar su resistencia, mantenimiento y desarrollo a través de acciones de emprendimiento por parte de los docentes sentipensantes de la realidad que cada comunidad y escuela vive; en este sentido, el hablante docente de la lengua de la comunidad, debe ser el que oriente las acciones a favor de la lengua de su contexto, interviniendo desde el ámbito comunitario y escolar.

Las acciones que se pretenden desarrollar a partir de las circunstancias en las que se encuentran las lenguas, ya sea para revitalizar, mantener, desarrollar y fortalecerlas; es necesario que por una parte, el docente sentipiense su lengua, y por otra, que se ubique en sus áreas lingüísticas y culturales y/o dotarles de los elementos y herramientas metodológicas para enfrentar realidades de desubicación lingüística y cultural, pasar de asumir una actitud reprimida, hacia una actitud liberadora, que supere la represión interna del colonialismo vigente.

### **1.8 La ubicación lingüística como pretensión y la desubicación lingüística como realidad**

Seguramente en algún momento de nuestra vida, hemos estado en algún lugar donde la lengua madre nuestra, no es la misma que se habla en ese otro contexto; sin embargo, es aquí donde se hace uso de una lengua franca, lengua de uso común generalizado, que presiona al hablante para que su idioma sea guardada, desplazada, minimizada, aislada, escondida, enfrentando resistencias para no ser vulnerada por la lengua “hegemónica” del contexto o permitiendo “dominar” o ser “dominado” por intereses y presiones lingüísticas diversas; bajo estas

circunstancias, es que se le ha denominado “desubicación lingüística”, fenómeno poco estudiado.

Se considera entonces, que la “desubicación lingüística” tiene que ver con la movilidad y contacto interlingüístico de las personas de diferentes contextos y bajo diversas circunstancias sociales, políticas, ideológicas e históricas; sin embargo, se cree que no es un fenómeno de la lengua, pero sí de los hablantes y los contextos de habla, una especie de movilidad social en la que la lengua y los hablantes se posicionan en una situación de uso o no de la misma.

Ya en la literatura clásica occidental, se mencionaba este fenómeno a través de la obra de Diego Mexía de Fernangil, poeta español quien en algún momento estuvo en Perú y México durante el virreinato; autor de la *Primera parte del Parnaso Antártico*, en el que hace referencia a Ovidio, emperador romano desterrado de su pueblo, quien hablaba latín y aprendió la lengua de los bárbaros (sarmanto) y en:

...interesante pasaje de *Tristes* (V 10, 36-39), donde se queja de su desubicación lingüística y cultural: «Ellos se comunican entre sí en una misma lengua; pero yo debo hacerme entender por gestos. Aquí soy yo el bárbaro, puesto que nadie me comprende; y los estúpidos getas se ríen cuando hablo en latín (Mexia citado en Castany, 2015, p. 58).

En el contexto *Abya Lala*<sup>8</sup>, los pueblos de estos lugares no habían estado aislados, tuvieron en su momento diversos contactos interlingüísticos, muestra de ello son las palabras de algunas lenguas que están presentes en otras, producto de la movilidad de las personas que en algún momento los ubicó, desubicó o reubicó de sus contextos lingüísticos y culturales propios, complementando y compartiendo sus lenguas.

Con la invasión europea a territorios del *isliure no*<sup>9</sup>, la lengua ha jugado un papel fundamental para los colonizadores, con objetivos claros; ya sea, para la conquista espiritual a través de la religión o para la dominación a través de la imposición de una lengua ajena que

---

<sup>8</sup> Nombre con que se conoce al continente que hoy se nombra América de los conquistadores, significa *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*; nombrado así por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia.

<sup>9</sup> En la lengua zapoteca de la variante de la Sierra Sur de Oaxaca, significa *este mundo nuestro*.

conlleva una forma de pensar y ser distinto; para ello, los conquistadores tuvieron que hacer usos de estrategias lingüísticas propias, como el hecho de aprender las lenguas nativas y poder emprender su misión, independientemente del uso de la violencia física. A pesar del contacto sanguinario de los conquistadores con los nativos, las lenguas siguen vivas, aunque lamentamos las muertes de otras; mientras tanto, la resistencia lingüística sigue presente y habría que fortalecerla para que se liberen.

Entre los pueblos originarios de México y particularmente Oaxaca, los hablantes de las lenguas y sus variantes las compartían para comunicarse con los otros pueblos; tan es así, que entre algunos pueblos zapotecos de la sierra sur de Oaxaca, establecían sistemas de comercialización llevando sus productos de pueblo en pueblo, una forma de tianguis ambulante, donde el trueque jugaba un papel muy importante; lo que cabe destacar en estas prácticas, es que los truequeros aprendían las variantes dialectales de la lengua con propósitos comunicativos, a partir de una motivación o necesidad no instrumental, pero sí de empatía, por querer ser parte de y ser aceptado en los pueblos; en estas prácticas; vemos claramente como la persona hablante de una variante dialectal de la misma lengua aprende otras variantes en una situación de desubicación dialectal de su lengua materna, y así podemos encontrar muchos ejemplos; cabe señalar entonces, que el fenómeno de desubicación lingüística ha estado presente a lo largo de la historia en las distintas sociedades y en particular en la educación dirigida a los pueblos originarios.

En el ámbito de la educación escolarizada implementada y dirigida a los pueblos originarios por las políticas instituciones de estado, se ha propuesto e impuesto una educación bilingüe, que ha transitado desde ciertas orientaciones educativas y lingüísticas, que van de la asimilación, bajo un modelo de bilingüismo sustractivo, a un bilingüismo de transición que solo busca la lengua indígena para transitar a la otra y el aún vigente, el multiculturalista que reconoce las lenguas como derecho de desarrollo y preservación (López, 2009).

La educación para los pueblos originarios, debe mirar la diversidad desde su complejidad y perspectiva dinámica, desde sus realidades sociales, culturales, epistémicas y lingüísticas, que cada comunidad vive de manera cotidiana, para tal efecto, se plantea una formación docente inicial, desde una perspectiva intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Se habla de los modelos de educación bilingüe para los pueblos originarios y de la formación de recursos para atenderla, pero no se habla de la desubicación lingüística como uno de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, a pesar de reconocerse en algunos medios y espacios, no se hace nada, todo parece normal y cotidiano.

Al respecto, en uno de los diarios, el director del INALI de aquel momento, señaló que:

El 60% de los maestros con plaza en comunidades indígenas de México no habla la lengua del lugar donde enseña esto provoca que la cultura de esas comunidades tenga que pasar por una castellanización para que los alumnos puedan aprender, afirmó el director general del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Javier López Sánchez (Cárdenas, 2016).

Lo anterior es muy grave, si hablamos de un modelo de educación bilingüe que considera las lenguas como derecho; por tanto, habría que reconocer bajo que contextos se está desarrollando y uno de ellos, es el de la “desubicación lingüística y cultural” de los docentes que atienden este enfoque educativo; en este sentido; se entiende el fenómeno de la desubicación lingüística más que:

“la localización espacial de un sujeto, la ubicación en un contexto sociocultural y lingüístico distinto al propio; lo que en el caso de los maestros indígenas bilingües significa estar ejerciendo la docencia en un área que no comparte su lengua y su cultura, y que, por ello, es llevado a realizar una práctica contraria a los propósitos y lineamientos de la educación bilingüe y bicultural y que impacta la organización y referentes de la población escolar, cabe decir que tal desubicación no se deriva de un acto de voluntad del maestro, sino que devienen de múltiples factores que, a su vez, llevan al desarrollo de un proceso negativos en el contexto sociocultural receptor” (Martínez Z, 2004, p. 54).

Bajo el contexto de la desubicación lingüística de los docentes, éstos pueden ser ambulantes de la educación bilingüe, que van de escuela en escuela llevando la consigna de desarrollar una educación bilingüe bajo cualquiera de los modelos educativos señalados.

Prácticas que en muchos de casos imponen la lengua del colonizador bajo una misma orientación, seguir colonizando; bajo este marco, muchos docentes indígenas no se adaptan al contexto lingüístico de la comunidad; luego entonces, las lenguas tienen un uso instrumental y no de motivación que busque la empatía con las personas del lugar para los fines educativos; sin embargo, habría que entender porque son desterrados de sus pueblos, tal vez por voluntad propia o contra su voluntad que les impone el sistema educativo; ya sea, por presiones de tipo político, lingüístico, educativo, sindical, institucional o tal vez, de carácter formativo del docente indígena bilingüe.

Cualesquiera que sean las presiones, no hay argumentos académicos para la desubicación lingüística y cultural de los docentes; lo anterior, contradice a los planteamientos que se hacen desde las instituciones que proponen desarrollar una verdadera educación bilingüe, entre ellas: la SEP, la CNTE-SNTE, la DGEI, la DGESE, el INPI, el INALI, el IEEPO, la DGEPOO antes DEI en Oaxaca<sup>10</sup>; todas ellas en “favor” de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; respaldadas además, por las leyes, normas y convenios establecidos; sin dejar de lado a las Escuelas Normales Interculturales bilingües, que forman a los docentes bajo este enfoque; además de las organizaciones en pro de la educación y de lo indígena.

Al parecer estamos frente a una simulación y una contradicción entre la teoría y la práctica, que lejos de favorecer a la descolonización coloniza a través de una hegemonía cultural y dictada por parte de la escuela, contexto donde se impone a la sociedad significados que permiten educar a los dominados (indígenas), a través de los docentes, bajo la misma ideología de los colonizadores (Leivas, 2013) al usar la lengua de poder en los procesos de enseñanza bilingüe, con el pretexto de la desubicación lingüística.

Ante este panorama, las preguntas que buscan respuestas son: ¿quiénes ubican o desubican a los docentes indígenas?, ¿bajo qué criterios se realizan?, a ¿qué modelo de educación bilingüe responden?, ¿Qué origina o cómo influye la actitud negativa e insensible del sistema? “Una

---

<sup>10</sup> SEP, Secretaría de Educación Pública; CNTE, Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación; SNTE, Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación; DGESE, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación; DGEI, Dirección General de Educación Indígena; INPI, Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas; INALI, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, IEEPO, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; DGEPOO/DEI, Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios o Dirección de Educación Indígena.

de las aberraciones vigentes aún en la organización de la estructura de la escuela indígena es la de enviar a trabajar a maestros hablantes de una lengua dada a comunidades cuya lengua es diferente, creando una verdadera Babel” (Barriga V. 2018, p. 252).

Finalmente, se considera que los verdaderos indígenas docentes, como intelectuales a favor de las causas de los pueblos originarios, pueden tener la respuesta y puede resolver el problema, a través del desarrollo de la conciencia de su situación, de su ubicación o desubicación para la reubicación lingüística, una triangulación que debe revisarse entre el estado, la sociedad y los pueblos originarios; así que, para que se dé una verdadera educación bilingüe o plurilingüe; “Lo único que hará posible avanzar en él será el convencimiento, la humildad, la perseverancia, la reflexión crítica-acción, la cooperación con el grupo, la coherencia entre discurso y práctica de cada uno del grupo” (Gil y Cortez, 2018, p. 51), buscando la coherencia y congruencia entre el discurso y la práctica, de cada uno de los docentes, de las instituciones y de los pueblos originarios.

### **1.9 La educación indígena en Oaxaca, a pesar de la desubicación lingüística de los docentes**

La educación para los pueblos de Oaxaca, específicamente para los pueblos hablantes de lenguas originarias no son atendidas desde sus lenguas y culturas; datos emitidos por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), advierten que “en la entidad, aproximadamente el 70% de las y los alumnos de Educación Básica en el medio indígena es hablante de alguna lengua originaria” (IEEPO, 2020), lo que implicaría desarrollar una educación en sus propias lenguas.

En su devenir histórico reciente, en 1936 se crea el Departamento de Educación indígena (DEI) y en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI); instituciones gubernamentales que tratan a través de sus políticas, intentaron resolver problemas sociales y educativos de los indígenas de México; a raíz de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en año de 1978, se planteó atender la educación de los pueblos originarios; actualmente, fue fusionada la DGEI y la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) como la: Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB); en su recorrido de 46 años, ha tenido la intención de dar atención a la

diversidad cultural y lingüística del país a través de la educación, con una opción educativa, inicialmente para los niños y niñas de los pueblos originarios; actualmente se considera además, a la población afromexicana, migrante y jornaleros agrícolas de país.

Para el caso de Oaxaca, la educación dirigida a la población indígena, inicialmente se planteó a través de la DEI (Dirección de Educación Indígena); actualmente, de manera institucional a través de la Unidad de Educación indígena de Oaxaca y alternativamente (políticamente) por la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO); esta última, ha generado una lucha por su reconocimiento como una estructura de la base magisterial indígena, que plantea retomar la educación para los pueblos originarios de Oaxaca.

En 1995, el magisterio indígena inicia un movimiento pedagógico en contra de la homogenización de la educación, planteando una propuesta alternativa de educación que en el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (2011), considera elementos orientadores para su ejecución, entre ellos:

- Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.
- Hacer presente la ciencia en las escuelas.
- Comunalizar la educación.
- Impulsar la producción, proteger el medio ambiente y los recursos naturales
- Humanizar la educación.
- Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas. (pp. 20-21)

Lo anterior surge con el movimiento pedagógico y con las acciones desarrolladas por los docentes en servicio del subsistema de educación indígena, con la participación activa de padres de familia, autoridades comunitarias y alumnos de los centros escolares, a través de la Marcha de la Identidades Étnicas, quienes investigaron y sistematizaron saberes comunitarios en cada una de las regiones del estado a través de las jefaturas y zonas escolares, tareas que los llevaron a emprender acciones de discusión y análisis en Consejo Técnico, congresos y foros estatales para la construcción curricular propia; documento orientador que considera las características lingüísticas, culturales filosóficas y epistemológicas de la entidad oaxaqueña.

Oaxaca, una de las entidades del sureste de la república mexicana, es considerado como un estado con características muy particulares; en específico, por su diversidad lingüística, cultural y natural (biológica); que además, contrasta con su situación económica precaria, su falta de servicios básicos (salud, educación y comunicación) su orografía accidentada para el acceso a las comunidades, sus zonas de alta marginación, sus variados climas, entre otros; datos del INEGI (2020) señalan que Oaxaca representa 4.78% del territorio nacional; con una población de 3 967 889 habitantes, el 3.3% del total del país; distribuidos en los 570 municipios que la componen; con una población que mantiene el 7.5 (poco más de primer año de secundaria); 9.2 el promedio nacional de escolaridad; destaca además que 32 de cada 100 personas de 3 años y más son hablantes de lenguas originarias; entidad con mayor número de hablantes de lenguas originarias a nivel nacional.

Querer estudiar sin tener los recursos económicos para hacerlo, es una complicación cuando se habla de una educación escolarizada, las desigualdades socioeconómicas que presentan la mayoría de los pueblos originarios de Oaxaca, plantean un escenario económico precario y una sociedad politizada que busca en sus demandas y planteamientos resolver estas asimetrías; por ende, la educación conlleva una desigualdad que se enmarca en una problemática estructural de carácter social, que tiene sus implicaciones educativas, de salud y alimentación en la población sobre todo infantil.

Se reconoce que las situaciones socioeconómicas de cada contexto son distintas, lo que quiere decir que no es lo mismo pensar en el acceso a la educación en los estados del norte, del centro y sureste de México, lo que requiere de un análisis muy particular para cada contexto; aunado a ello, la clasificación del tipo o modelo de educación que se sugiere para cada contexto; así, se subdivide la educación por una lado “federal”, por otro rural” e “indígena”, sin profundizar en esta subdivisión, de entrada hay una discriminación institucional respecto a los subsistemas planteados; para el caso de Oaxaca, “entre la población de la ciudad capital se registran condiciones más favorables que en las comunidades y en las zonas de mayor marginación” (Bautista y Briseño, 2014, p. 84); esta asimetría muestra las condiciones educativas y señala que solo una cuarta parte de los niños indígenas en el nivel primaria asisten a las escuelas de subsistema de educación indígena, aunado a ello, el problema de desubicación lingüística y cultural de los docentes quienes hablan una lengua distinta a las



de sus alumnos, haciendo uso generalizado del español como medio de comunicación y de enseñanza.

Aun bajo las condiciones planteadas, la educación como derecho consagrado dentro del marco normativo del país y de las entidades federativas, no se ve reflejado en la atención educativa, que parte del respecto y uso de la lengua y cultura de los educandos; lo anterior, implica considerar la lengua como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio, a partir de los elementos propios de su cultura para acceder a otros elementos lingüísticos y culturales de otros contextos; sin embargo, de manera intencional o no, estos derechos han sido pisoteados por las instituciones y los agentes involucrados en la educación de los niños y jóvenes de indígenas; ya que el reconocimiento social, jurídico e institucional de una educación propia de los indígenas, no es suficiente para cumplir con lo que se propone, cuando hay hambre, cuando al docente no se le prepara, cuando no se cumple con la encomienda de ubicar a los docentes en sus contextos lingüístico y culturales para atender la educación de los niños y niñas indígenas.

Uno de los sectores que más han luchado no solo por una educación propia, sino por demandas sociales históricas ha sido el gremio magisterial de la sección XXII, movimiento que es reconocido a nivel nacional e internacional; no obstante, es necesario revisar los planteamientos de su lucha y de sus estrategias de movilización contra el estado; así como de sus prácticas educativas, en el desarrollo de contenidos para la enseñanza y el aprendizaje con los niños y niñas; así como del compromiso social que debe tener el gremio magisterial (Bautista y Briseño, 2014). Del dicho de hace más de 44 años, al hecho durante los mismos, es la brecha de análisis y discusión para reorientar verdaderamente una educación que lleve a los pueblos a definir y afianzar sus aspiraciones sociales, políticas y comunitarias; considerando aspectos de carácter cultural, lingüísticos, epistémicos, filosóficos, entre otros.

En esta dinámica, entre lo académico-educativo y lo político en el que se mueven los actores (docentes) de la educación en Oaxaca, sobre todo del subsistema de educación indígena quienes han estado posicionados en una lucha contrahegemónica, contra el Estado y todo lo que ha ido en contra de la dignidad de los pueblos originarios, del que han planteado a partir de la marcha de la identidades étnicas como movimiento pedagógico, una orientación

anticolonial, del que se ha generado una propuesta propia del magisterio indígena, como lo es el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO), que orienta la educación propia para los pueblos originarios de Oaxaca.

La educación indígena en Oaxaca; recalando su situación, ha sido impulsada por el magisterio indígena a través de movimientos pedagógicos y políticos, en este marco se han desarrollado diversos eventos, discusiones, compartencias de experiencias, guelaguetzas; mismos que han ido nutriendo una propuesta que considera por un lado la interculturalidad y por otra la comunalidad en acciones que se traducen en una educación de carácter más comunitario: lo anterior, muestra una educación alternativa, más situada o contextualizada, que considera las prácticas, los saberes y conocimientos, pensamientos, sentimientos propios de los grupos culturales preexistentes en esta entidad.

Desde la perspectiva de una educación intercultural en el estado de Oaxaca, se ha generado una orientación que busca:

...una educación comunitaria específica que forme a los niños y jóvenes que habrán de construir una sociedad intercultural; es decir, que el objetivo no es la educación intercultural, sino la sociedad mexicana y regional interculturales. La interculturalidad se percibe como un fin social, no como un medio, por lo que se pretende que la educación comunitaria fortalezca las raíces para luchar coherentemente por transformar la sociedad hacia su interculturalización. La educación comunitaria es intercultural porque promueve desde lo comunitario la interculturalidad (Maldonado y Maldonado. 2018, p. 2).

La interculturalidad como un medio y no como un fin, se ha venido planteando desde la educación inicial en el subsistema de educación indígena, hasta la educación superior; esta última, en la escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). La educación intercultural para una sociedad intercultural; según Maldonado (2018), es formar a las personas bajo tres dimensiones: que aprendan a ubicar y valorar la diversidad cultural, puedan relacionarse con personas de otras culturas y tengan solidez en su formación cultural y promuevan en la sociedad mexicana el diálogo entre culturas; como se puede visualizar, la

base de este modelo se centra en la lengua, la cultura y la identidad propia, para acceder a las otras lenguas y culturas ajenas.

Las diversas experiencias que se han tenido, han sido en los diversos niveles educativos que van desde el nido de lenguas en educación inicial, la educación preescolar en educación indígena, las primarias bilingües en educación indígena, las secundarias comunitarias indígenas, los bachilleratos integrales comunitarios, las universidades interculturales, la ENBIO con las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe y/o las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) con la maestría en educación comunal, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), la Universidad del Pueblo (UP); ésta última, en proceso de reconocimiento institucional; todas ellas, se han orientado hacia la formación y la educación desde una perspectiva comunitaria, a partir del reconocimiento de la lengua y la cultura, la comunalidad y la interculturalidad con ciertos matices.

## CAPÍTULO 2. ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS Y EL SENTIPENSAR LAS LENGUAS. UNA DOBLE MIRADA

“Sentir y pensar la lengua, para hacer,  
para saber, para ser y estar la gente”  
sentipensar zapoteca  
*Ko' nkie' nla's men, ñi'edna' ko' nkie'*  
*xgab men, kwana nli men tsa*  
*ncha' men, nak mén, ñi'ed na nzo men*  
Xgab men diste

### 2.1 Las actitudes

El hecho de abordar el concepto de actitud, remite necesariamente al acercamiento sobre su desarrollo y trayectoria teórico-conceptual a través de los estudios en las ciencias sociales; sobre todo, de la psicología social, que ha tomado como punto de vinculación los elementos cognitivos, afectivos y conductuales de las personas; estos estudios han tenido su influencia en otras disciplinas, enfocados en los comportamientos individuales y sociales; entre ellas, la sociolingüística y la pedagogía; no obstante, en este marco teórico es necesario poner en discusión; por un lado, la mirada conceptual disciplinar y por otro, la noción conceptual desde el contexto lingüístico y cultural de los pueblos originarios.

El hecho de reconocer o predecir el comportamiento social de las personas 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 diversas; por su parte, la antropología, orienta sus estudios hacia los distintos grupos culturales; además, la psicología social, establece relaciones con otros campos; entre ellos, la educación y 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 habla<sup>11</sup> específicas.

Respecto al concepto de actitud, Villoro (2001) señala que ha desempeñado un papel fundamental en la psicología social, misma que ha contribuido en la investigación empírica de diversos campos del conocimiento, su estudio 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 la reflexión de Villoro (2001) se enfoca en argumentar, cómo las actitudes se realizan como discursos y performances en la vida cotidiana, ya que toda explicación del mismo, partiría de la misma cotidianidad; con ello, desplaza el objeto de estudio, más allá del ámbito exclusivo de la psicología a otras ciencias sociales como la pedagogía y la sociolingüística.

El concepto de actitud desde la psicología, inicialmente fue considerado y definido como un “estado mental del individuo dirigido hacia un valor”, esta idea:

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, p. 43).

La actitud en este sentido, se refería solo a disposiciones adquiridas por individuos pertenecientes a un medio social determinado; desde esta perspectiva, la actitud tendió a definirse inicialmente en función de la dirección favorable o desfavorable del individuo hacia un objeto o situación; 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:

---

<sup>11</sup> 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.

...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, p. 810)

Ese estado mental de disposición, como producto de esas experiencias y sentimientos, por tanto, son adquiridas y la dirección u orientación que se establece, puede ser de manera negativa o positiva hacia el objeto o situación; el mismo autor plantea, que tanto las valoraciones positivas o negativas, como los afectos, intenciones y creencias, quedan incluidas dentro de las actitudes como concepto.

Tradicionalmente, se han destacado dos perspectivas teóricas que han abordado las actitudes; al respecto, se hace referencia a las posiciones mentalista y conductista; desde una posición mentalista, sobresalen las aportaciones 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 la perspectiva mentalista, la actitud es una disposición mental, que orienta nuestra acción hacia el objeto o situación de la actitud; estos estados mentales dirigidos hacia las lenguas como objeto de actitud o hacia los hablantes como personas de actitud, son las que son consideradas como actitudes lingüísticas, mismas que son expresadas considerando elementos valorativos cognitivos, afectivos y conductuales.

## **2.2 Sentipensar las lenguas**

Toda persona siente y piensa y conforme a su sentipensar puede o no asumir una forma de comportarse o de actuar; sin embargo, lo que siente y piensa ha sido moldeado al sentimiento y pensamiento del colonizador, bajo una lógica ajena que ha roto el sentimiento y el pensamiento propio; mientras tanto, toda persona tiene el derecho humano, social y cultural de liberarse del sometimiento colonial a partir de decolonizar su sentimiento y su pensamiento.

Es necesario desarrollar dos aspectos; por un lado, el sentir y pensar lingüístico y el sentir y pensar docente, rompiendo con los paradigmas tradicionales establecidos; sin embargo; el sentipensar desde una perspectiva dual complementaria, tiene sus orígenes en las discusiones teóricas que plantean esta dualidad como:

...el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (.), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar. (Torre, 2001, p. 1)

Este acercamiento conceptual que hace referencia al sentipensar como un proceso en el que se ponen en juego los elementos cognitivo y afectivo del ser humano para interpretar la realidad; en este caso, lingüística y educativa; según la Torre, hay una integración entre lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural; en esta complejidad, es como se integran y se complementan cada una de las dimensiones para la interpretación y explicación de esas realidades.

En esta relación dual entre sentimiento y pensamiento, para el caso de los pueblos originarios, mantiene el principio de complementariedad, una noción práctica y filosófica presente en la vida cotidiana; donde las personas establecen una relación con el cosmos y la naturaleza; donde todos ocupan un lugar y mantienen una integración complementaria, donde el sentimiento y el pensamiento mantienen un equilibrio que explican la vida y la existencia; por lo tanto, en esa integración es como se debe entender la actuación del ser humano, ya que “Nuestra manera de ser y de actuar se proyecta se expresa en nuestro modo de pensar, sentir y hablar: pensamiento, emociones y lenguaje” (Torre, 2001, p. 42); éste último, como la expresión de los elementos anteriores.

Es esto lo que nos señalan Maturana y Varela con su teoría Autopoiética para quien educar es un fenómeno psicosocial y biológico que envuelve todas las dimensiones del ser humano, en total integración del cuerpo, de la mente y del espíritu, o sea, del sentir, pensar y actuar. O como dice S. de la Torre: ser, saber, hacer y querer. No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción (Maturana, 1999, p. 3)

Por tanto, según Maturana, todo lo que se siente y se piensa puede ser manifestada a través del lenguaje en interacción y diálogo con las personas, es la expresión del sentipensar; en este sentido señala que “no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto” (1995. P. 22); lo anterior indica que el pensar y actuar está determinado por el sentir, elementos que constituyen la actitud.

Una noción conceptual de la actitud desde la lengua *Distè* ‘zapoteca’ de Sierra Sur de Oaxaca, en el uso cotidiano de la lengua y su acercamiento con la lengua castellana, se expresa en tres niveles para su explicación (L1, L2 y L3)<sup>12</sup>; en este sentido, se puede encontrar que todo empieza en el corazón, como el centro, el punto, el lugar donde nace, brota, sale lo que se siente; al respecto, cuando se hace referencia al lugar, centro o punto donde nace lo que se siente; al respecto, se ubican expresiones en 3 líneas que permiten tener un acercamiento nocional sobre su significado (Ver tabla 4).

**Tabla 4.**

Un acercamiento nocional sobre la actitud desde la lengua *Distè* de la Sierra Sur de Oaxaca

|   |  |
|---|--|
| 1. <i>Nawe</i> <i>nzo</i> <i>la's</i> <i>na</i> | 1. <i>Tir</i> <i>nzo</i> <i>la's</i> <i>na</i>     |
| 2. Bonito      está    corazón    mío           | 2. Feo      está      corazón    mío               |
| 3. Mi corazón se siente bien o bonito           | 3. Mi corazón está mal, feo o triste               |
| 1. <i>Xa</i> <i>nzo</i> <i>la'sl</i> <i>go</i>  | 1. <i>Cho</i> <i>la's</i> <i>ndie'd</i> <i>go'</i> |
| 2. Como    está    corazón    ustedes           | 2. Donde corazón vienen ustedes                    |
| 3. Ustedes como están o como se sienten         | 3. Ustedes de qué lugar vienen                     |

Si los sentimientos están ligados al corazón, como el centro, punto o lugar donde nacen; éstos se identifican en expresiones cotidianas ligadas a otros elementos con los que las personas establecen relación o contacto, ya sea de manera directa e indirecta. (Ver tabla 5).

**Tabla 5.**

<sup>12</sup> Línea 1 (L1). Expresión literal en la lengua *Distè*  
 Línea 2 (L2). Traducción en la lengua castellana  
 Línea 3 (L3). Un acercamiento interpretativo en la lengua castellana



El sentimiento y su vinculación con el corazón, desde la lengua *Distè*.

|                                     |                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. <i>Nambi ndidi's la</i>          | 1. <i>Tir ndidi's la</i>          |
| 2. Limpio hablas tú                 | 2. Feo hablas tú                  |
| 3. Tú hablas claro                  | 3. Tú hablas mal                  |
| 1. <i>Nla's na ti di's na diste</i> | 1. <i>Nale ndi's la diste</i>     |
| 2. Corazón yo hablar yo zapoteco    | 2. Chistoso hablar tu zapoteco    |
| 3. Yo quiero hablar zapoteco        | 3. Tú hablas chistoso el zapoteco |

Si del corazón brota el sentimiento de las personas respecto a la lengua, este sentimiento se vincula con el pensamiento de esas mismas personas; al respecto, se les ubica en sus expresiones cotidianas (Ver tabla 6).

**Tabla 6.**

La vinculación entre corazón, sentimiento y pensamiento.

|  |  |
|--|--|
| 1. <i>Nambi ndi di's men</i>             | 1. <i>Nalí nke' xgab men</i>                 |
| 2. Limpio habla gente                    | 2. Derecho pega pensamiento gente            |
| 3. La gente habla claro                  | 3. La gente tiene un pensamiento recto       |
| 1. <i>Cho di's ta' go' lo men</i>        | 1. <i>Cho xgab nzo yek la</i>                |
| 2. Que palabra dar ustedes cara gente    | 2. Que pensamiento hay cabeza tu             |
| 3. Ustedes que le van a decir a la gente | 3. Que pensamiento o idea pasa por tu cabeza |

Los sentimientos, entendido como valoraciones que se hacen respecto a situaciones, objetos, personas o elementos; están ligadas al pensar de las personas y posiblemente al actuar de las mismas; así que, desde los referentes lingüísticos y culturales zapotecos señalados anteriormente; como una noción cercana al concepto de actitud, (Ver tabla 7).

**Tabla 7.**

Un acercamiento interpretativo de los componentes de la actitud desde la lengua *Distè*.

| Condiciones de la persona en castellano | En <i>Distè</i>    | Interpretación     |
|---|--------------------|--------------------|
| el ser                                  | ‘ <i>Nak men</i> ’ | <i>Ser gente</i>   |
| estar                                   | ‘ <i>Nzo men</i> ’ | <i>Estar gente</i> |
| hacer                                   | ‘ <i>Gak men</i> ’ | <i>Hacer gente</i> |

Un acercamiento interpretativo de estas ideas, es retomado en las siguientes expresiones (ver tabla 8).

**Tabla 8.**

Expresiones valorativas

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <i>xa nzó mén isliure</i>      | ‘cómo está gente mundo’        |
| <i>xa nzo la’s men nche’</i>   | ‘como es gente aquí’           |
| <i>cho xgab</i>                | ‘que pensar’                   |
| <i>cho nla’s</i>               | ‘que sentir’                   |
| <i>cho kwan nkili men</i>      | ‘que cosa hace gente’          |
| <i>Nawe</i>                    | ‘bueno’ (bonito)               |
| <i>Tir</i>                     | ‘malo’ (feo)                   |
| <i>nalat nzo la’s men</i>      | ‘delgado está corazón gente’   |
| <i>nli men ko’ ndidi’s men</i> | ‘hace gente eso platica gente’ |

A partir de la reflexión y análisis de las expresiones, una primera noción que se tiene respecto a la actitud sería, cómo se está en este mundo, como se es aquí, que sentimiento, que pensamiento y que comportamiento bueno o malo asumimos y decimos; se refiere a las condiciones buenas (bonitas) o malas (feas) de la persona en su dimensión individual y colectiva en lo que siente, piensa y hace en un lugar específico, con respecto a lo que le rodea o establece contacto.

La diferencia conceptual de la noción de actitud, desde estos referentes lingüísticos, es que se pone como primer término el sentimiento, luego el pensamiento y posteriormente la acción o la palabra; o sea, la dimensión afectiva, luego la cognitiva y finalmente la comportamental; o en otros términos, la actitud inicia con el sentir, luego el pensar y al final el actuar; siendo

la actitud el “sentipensar” (Maturana 1999, Torre 2001. F. Borda, Escobar) hacia personas, situaciones u objetos; contrariamente al planteamiento teórico que señala la actitud como el estado mental poniendo en primer término la dimensión cognitiva, luego el sentir como la dimensión afectiva y finalmente la dimensión conativa como el actuar o comportar; similitudes, pero también diferencias respecto a lo que para Thomás y Znaniacki (1918) y Allport, G. W. (1935, p. 810) plantean.

Continuando con este planteamiento, Acero (2001), señala también 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, p. 29), estados que reflejan actitudes sobre esos objetos o situaciones concretas y que son producidos por el cúmulo de creencias que las personas han internalizado a partir de sus experiencias socioculturales; sin embargo, desde otra lógica se puede proponer que el sentimiento es un estado de las personas y que puede estar dirigido hacia lo que Acero puntualiza.

### **2.3 Actitudes y creencias**

Es común que los seres humanos tengan creencias acerca de lo que constituye su propia vida, significa que cada uno de nosotros estamos constituidos y nos desenvolvemos o actuamos a partir de nuestras creencias; lo anterior quiere decir que las creencias son actitudes proposicionales.

Algunos autores, separan el concepto de actitud con el de creencia que es, junto al “saber” proporcionado por la conciencia lingüística, el que las produce y refiere que las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un componente afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (López, 1989), ni todas las actitudes producen creencias.

Para el estudio del fenómeno de las actitudes es importante abordar el concepto de creencia, del cual se plantean dos concepciones distintas que hacen referencia a las creencias y las actitudes lingüísticas y como éstas afectan, no solo a fenómenos particulares y específicos, sino a lenguas que viven o no en la misma comunidad de habla (Lambert, 1967).

Con relación a la creencia, Villoro (2001) manifiesta que como ocurrencia mental sería el componente “subjetivo” del saber; en ese sentido da a conocer a algunos autores como Descartes, que definen que la creencia es un acto de voluntad, para Locke, un acto de asentimiento, para Hume, un sentimiento peculiar; los tres coinciden en este enfoque general, aunque varíen mucho al caracterizar el tipo de acto mental del que se trate.

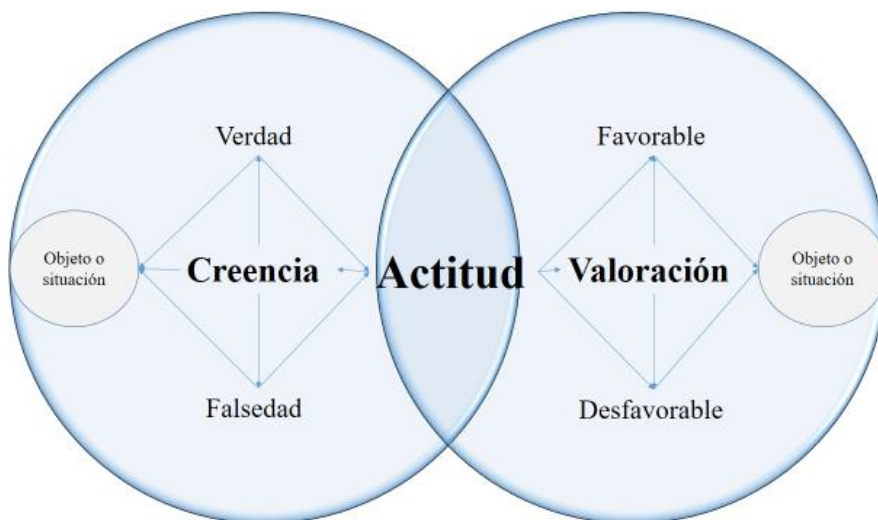
Las ocurrencias son observables, se expresan en enunciados que narran situaciones, datos o hechos, en oraciones que describen algo que acontece; fenomenológicamente como una ocurrencia mental; el primero señala que es la “cualidad de un acto, llamada “posición”, el segundo, una “actitud proposicional subjetiva”. Platón dice que el saber se parece más a algo que se posee que a algo que se tiene. Esto es, no siempre es una ocurrencia mental, sino algo que puede no estar presente pero que está a mi disposición. Significa que puedo hacer uso de él en cualquier momento; lo mismo se podría decir en general de cualquier creencia y no se niega la existencia de ocurrencias mentales. (Villoro, 2001).

Desde la concepción que señala la creencia como disposición R.B. Braithwaite (1967 citado en Villoro, 2001) sostuvo inicialmente una definición de creencia en términos de disposición a actuar y la disposición no es una ocurrencia, ni pueden ser propiedades observables de los objetos, sino características que se tiene que atribuirles para explicar ciertas ocurrencias.

La actitud 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 la otra, puesto que presenta una dirección positiva o negativa frente al objeto; podría aplicarse, en cambio, a las creencias. Tanto valoraciones y afectos como intenciones y creencias quedarían, en rigor, incluidas en este concepto de actitud (Ver figura 3).

### **Figura 3.**

Creencias y valoraciones como actitud



Fuente. Elaboración propia

Finalmente se destaca que dentro de las actitudes encontramos que éstas son experiencias subjetivas internalizadas en las personas, relacionados con objetos, situaciones y personas; que implican hacer una evaluación o valoración ya sea positiva o negativa producto del *nla's* 'corazón'; esta tiene una fuerte relación con el *xgab* 'pensamiento', relacionadas con las creencias que emiten en sus expresiones discursivas como algo que puede ser verídico o falso; de los cuales se emiten juicios de valor que pueden ser manifestadas a través del lenguaje verbal y no verbal, mismos que se transmiten y son predecibles con relación a la conducta o comportamientos de la persona o grupos de personas.

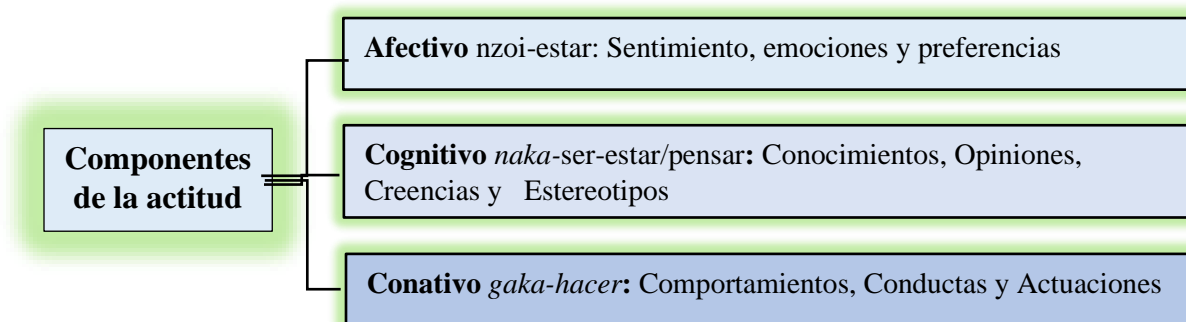
## 2.4 La actitud tridimensional

Desde las posiciones extremas para el abordaje de las actitudes, tanto el enfoque conductista como el mentalista, plantean una 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 figura 4).

**Figura 4**

Estructura componencial de la actitud



Cada uno de los componentes describen las siguientes características desde la tradición conceptual eurocéntrica:

1. El cognitivo: 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: referido a las emociones, sentimientos y preferencias favorables o desfavorables de las personas hacia el objeto de actitud.
3. El conativo: como la tendencia a actuar, a comportarse, a asumir una conducta 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)

Mientras tanto, desde una concepción propia zapoteca, se establecen estos tres componentes como:

1. *Nzoï* - como el sentir, el estar y valorar de la gente.
2. *Nchaka* - como el pensar, el saber de la gente.
3. *Naka* o *Gaka* - como el hacer y el ser de la gente.

Desde la primera perspectiva, tanto la dimensión cognitiva, como la afectiva, son componentes producidos dentro de las personas como producto del corazón y 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 las personas 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 las personas definen los ambientes para llevar a cabo sus acciones o eventos (Jodelet, 1984).

Desde una segunda perspectiva, estos componentes se activan a partir del sentimiento que nace del corazón, hacia el pensamiento que se produce en la mente y que se traduce en la palabra o en la acción de la gente.

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 del sentimiento (corazón) y del pensamiento (mental) valorativo (positivo negativo, falso o verdadero) dirigido hacia un objeto, persona o situación, que responde a tres dimensiones (afectivo, cognitivo y conativo) del individuo, producto de la experiencia y de los referentes inmediatos de la persona sobre ese objeto o situación.

## **2.5 Las actitudes lingüísticas**

Las nociones de actitud 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, en contextos escolares y personas específicos.

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 o sentipensar interlingüístico positivo permite el desarrollo comunitario 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 (p. 6).

Las actitudes lingüísticas o los sentipensares hacia las lenguas y los hablantes, 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 o los sentipensares hacia las lenguas, nos acercan a esas reacciones subjetivas de los hablantes en situaciones comunicativas bilingües, multilingües o multidialectales.

Las actitudes hacia la actuación comunicativa o hacia la lengua, según Saville (2005), se puede caracterizar de tres maneras; la primera, enfocadas hacia las lenguas y sus variantes, las habilidades o valoraciones que se puede tener de ellas para el alfabetismo, el bilingüismo o la educación bilingüe; la segunda, aquellas actitudes que exploran las impresiones estereotipadas hacia la lengua, sus hablantes y sus funciones y tercera, los que se centran en intereses aplicados a la elección, uso y el aprendizaje de la lengua; en cualquiera de ellas subyacen las actitudes lingüísticas o los sentipensares hacia las lenguas.

Muchas actitudes se relacionan con qué lengua o variedad se considera apropiada para la educación formal, en este caso para la educación bilingüe intercultural, se considera las lenguas originarias y/o el español.

El estudio de las actitudes lingüísticas o los sentipensares 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; sin embargo, habría que teorizar respecto a

la actitud interlingüística desde la perspectiva de los hablantes indígenas, del que conviene destacar como ese *sentipensar* (Torre S. De La 2001, Maturana, 1995) entre hablantes de diversas lenguas, está relacionado con el *corazón, el pensamiento y la acción* que puede ser expresada a través de la palabra.

Esta noción conceptual del sentir-pensar fue popularizado por Orlando Fals Borda (1986) y hace alusión al pensar desde el corazón y desde la mente, ligado a la tierra y a la vida, la cosmovisión y conocimientos de los pueblos (Borda 1986 en Escobar 2014) de manera integral.

A partir de la teoría bilógica llevada al campo de las ciencias sociales; desde una perspectiva más integral y global, que rompe con las estructuras epistémicas de carácter disciplinar, que considera la dimensión emocional o afectiva para trascender a otras dimensiones (cognitiva y conativa); el sentipensar según Torre, indica “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar” (2001, p. 1); planteamiento enfocado a la realidad educativa; donde el sentir, el pensar y el actuar confluyen en uno solo.

El sentimiento, pensamiento y actuación se conjugan, desde esta perspectiva tenemos que considerar la integralidad de la persona desde su tridimensionalidad para su desarrollo a través del acto educativo.

Para Maturana (1999, p. 22), “no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto”; así que sentir, pensar y actuar se da en cierto contexto determinado por los sentimientos y emociones. el sentir/pensar es reconocer el principio de la diversidad y la integración, que ayudará a rehacer la alianza entre lo racional y lo intuitivo, lo contemplativo y lo empírico, la integración hemisférica, favoreciendo la evolución del pensamiento de la conciencia, del espíritu... Es a través del educar para sentir/pensar que estaremos desarrollando las competencias necesarias y la formación en torno de una antropología holística, cada día más urgente y necesaria (Moraes y de la Torre, 2002, p. 12).

## 2.6 Las actitudes interlingüísticas

Las actitudes interlingüísticas, como el *sentírpensar* sobre las lenguas y los hablantes en contacto, ponen una mirada más allá del planteamiento de la noción simple de la interlingüística, como el estudio de las lenguas en los usos comunicativos; o como la planificación de las mismas y que solo atañe los idiomas planificados<sup>13</sup>; esta noción reduccionista debe ampliar su ámbito de estudio; sobre todo, enfocadas a las lenguas minorizadas (originarias) y mayorizadas (extranjeras) nacionales e internacionales, ante las dinámicas sociales y evoluciones lingüísticas en los diferentes entornos (locales y globales).

En este mundo de muchos mundos (global), el contacto entre lenguas de diversos grupos culturales y sus hablantes es una realidad cotidiana en diferentes ámbitos; para el caso de las lenguas (originaria, español, inglés y otras) que se usan en los pueblos originarios, también se dan estos procesos de contacto a través de diversos medios (electrónicos, comerciales, escolares y otros).

Bajo estos contextos los locales y globales, se presentan dinámicas que caracterizan estas relaciones entre lengua y entre hablantes; la primera es de carácter ecolingüística y tiene que ver con la relación entre lenguas; la sociolingüística que toca la parte de las relaciones entre los hablantes y la comunicacional que establece la relación entre los medios de comunicación; (Chardenet, 2013); para un interlingüismo desde la dinámica sociolingüística, habría que considerar las relaciones y contactos que se establecen entre los hablantes de las diversas lenguas (originarias con el español, el inglés y otras) en el ámbito educativo; considerando esta dinámica que hoy se vive; ya sea por razones, políticas, económicas, migratorias, medioambientales y educativas, de las que habría que analizar su incidencia en los contextos escolares, respecto al uso de estos idiomas.

Estas sociedades caracterizadas por una estructura ya sea monolingüe, bilingüe y plurilingüe, en la que se interrelacionan personas o grupos de hablantes de diferentes lenguas y culturas, no es nada nuevo, ya que a lo largo de la historia se han hablado miles de idiomas que han

---

<sup>13</sup> 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.

entrado en contacto y que a través de este fenómeno muchas de ellas han muerto, otras se mantienen en peligro; mientras algunas, se expanden y establecen su hegemonía nacional y mundial a través de las relaciones de tipo comunicativo, comercial, tecnológico, religioso, educativo; mientras tanto, muchas lenguas sobre todo minoritarias y minorizadas son aisladas, invisibilizadas, desvalorizadas en un mundo interlingüístico asimétrico.

Bajo esta dinámica, las actitudes interlingüísticas desde una perspectiva diferente es como el “*sentípensar*” lingüístico, donde el profesorado indígena, juega un papel fundamental en el quehacer educativo, ya sea para hacer uso de las lenguas como medio de comunicación, de enseñanza u objeto de estudio; para fortalecer las identidades de las personas, eliminar prejuicios, estereotipos y discriminaciones; para la enseñanza o aprendizaje de lenguas, para vivir en un mundo interlingüístico, bajo relaciones de resistencia, reconocimiento, aceptación, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas y de los hablantes en contacto.

Desde otra perspectiva; las actitudes interlingüísticas son estados del sentimiento y de la mente, o predisposiciones positivas o negativas de carácter afectivo, cognitivo y comportamental de las personas 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.

Estas relaciones que se establecen entre las personas, 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, p. 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 las personas, 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, pp. 5-7), es empatizar con el otro, es sentirse cercano y entenderlo.

Las actitudes como predisposiciones favorables o desfavorables hacia las lenguas y los hablantes diferentes, tiene su impacto en las personas y en las lenguas a partir de las normas sociales que se establecen en los contextos de uso; al respecto Cassany (2003),

...clasifica las actitudes y las normas de uso que debe tener un hablante ideal, con conocimiento y predisposición positiva hacia la lengua, y con voluntad de lealtad lingüística. En la división principal, se entiende por actitudes y normas *interlingüísticas* aquellas concepciones y actuaciones relacionadas con la lengua como medio de comunicación y en relación con las demás lenguas; e *intralingüísticas* aquellas que tienen relación con la visión de la diversidad interna de la lengua, es decir, variedades y registros (p. 478).

Lo anterior conlleva a plantear actitudes que los hablantes de diversas lenguas asumen frente a hablantes de otras lenguas y las actitudes que los hablantes de una lengua asumen frente las variedades de la misma.

## **2.7 El sentipensar como actitud docente bilingüe intercultural**

Bajo las circunstancias sociales, políticas, lingüísticas y culturales, en las que encuentran los docentes en los contextos de movilidad social en el mundo y en particular México, definen de alguna manera las actitudes que muestran los docentes ante las diversas realidades manifestadas en los distintos contextos donde se desempeñan; he aquí la posibilidad del docente en la reflexión crítica de sí mismo y de su entorno, para la comprensión con sus semejantes en una relación dialógica como indígena docente, que comprende a los otros con los interactúa en determinados contextos.

Como docente con características lingüísticas y culturales distintas, establece una relación directa con los educandos que pueden o no tener las mismas características lingüísticas y culturales; sin embargo, cuales quiera que sean las condiciones pueden establecer una relación castellano-hablante o nativo-hablante; mientras tanto, en esta relación el docente-discente, el docente asume una actitud crítica respecto a las condiciones en las que opera como docente, con una postura política anticolonial, que pone a prueba lo que siente y piensa y lo demuestra en sus hechos o comportamientos; desde una perspectiva freiriana, Rondón y Páez (2018); considera que un docente crítico y político debe asumir una actitud o sentipensar de humildad, de alegría, valentía, tolerante y amorosa.

La *actitud humilde*; corresponde cuando el docente se pone en el lugar de sus alumnos, lo anterior significa ser empático y no arrogante; la empatía implica escucharlos, reconocerlos en sus condiciones y características individuales y colectivas; sean éstas personales, sociales, lingüísticas y culturales.

La *actitud valiente*; un docente que enfrente sus realidades sociales, lingüísticas y culturales, a pesar de la amenaza que la misma sociedad tiene sobre él, por su desprestigiada imagen construida sobre él, por sus actuaciones a favor en contra de la sociedad y de su papel para la transformación social, que muchas veces trastocan los interés de ciertos grupos e instituciones que ven amenazado su control y buscan a toda costa controlar al docente a través de ciertas políticas educativas, lingüísticas, culturales e institucionales.

La *actitud amorosa*; que demuestre su afectividad para con sus alumnos y con los que le rodea, creando ambientes afectivos, de relaciones de libertad, que permitan a los estudiantes sentirse seguros y que junto a ellos puedan luchar por sus ideales, por sus sueños, por sus esperanzas; frente a una sociedad que plantea rencores, desprecios, rechazos hacia sus semejantes, muchas veces por sus condiciones de desigualdad social, cultural y lingüísticas en la que se encuentra.

Una *actitud tolerante y paciente*; que tenga la capacidad de escuchar, de convivir y comprender a sus alumnos y los que se encuentren con ellos y junto a ellos aprender de la vida, de su realidad, de su contexto comunitario y en su paciencia y tolerancia tomar decisiones para el bien común; una actitud que valla en contra de la intransigencia, la imposición y el control de sus alumnos.

Una *actitud alegre*; que a pesar de la circunstancia por las que esté pasando muestre frente a sus alumnos la alegría de la vida y contagie para dar energía, vida y luz para emprender acciones para la transformación de sus realidades.

Estas actitudes en un docente reflexivo y crítico, pone en el centro de su actuación el componente afectivo; del que se pueden desprender y manifestar sus emociones, sentimientos, preferencias, intenciones, deseos, temores, impresiones y esperanzas; pero además, puede dar a conocer un segundo componente, el cognitivo; manifestando lo que sabe, percibe, cree, opina, comenta o duda a partir de los siente y piensa (Rondón y Páez 2018).

No basta sentir y pensar, es muy importante para un docente reflexivo y crítico, poner en práctica lo anterior y esas manifestaciones prácticas se pueden reflejar en un componente comportamental que muestre su actuación frente a las realidades, sus comportamientos frente a los demás, sus conductas sociales y sus reacciones con relación a lo que se encuentre expuesto.

La actitud de un indígena docente bilingüe intercultural; deberá mostrar su afecto, su pensamiento y valoración positiva hacia su lengua y su cultura; así como a las que pertenecen sus alumnos y demás personas hablantes a las mismas lenguas; pero además, hacia las

lenguas y culturas ajenas y hacia las personas hablantes de esas otras lenguas y pertenecientes a esas otras culturas; en una relación dialógica, afectiva, cognitiva, de reconocimiento, respeto, tolerancia y empatía hacia la diferencia en el contexto donde desarrolle su trabajo docente; ya sea en los contextos escolares y/o comunitarios; tomando como referente lo anterior, el docente por tanto juega un papel fundamental en relación a su lengua y cultura y la de sus alumnos, ya sea para desarrollarla y/ o fortalecerla o para asimilarla, minimizarla y/o desplazarla.

Finalmente; un docente que siente, piensa y actúa de manera congruente a partir de sus reflexiones y críticas de su realidad; es una condición que lo hace más humano, *sentipensante*, que busca junto a sus alumnos su libertad a partir de su intervención docente, que lucha por sus reivindicaciones epistémicas, *socionaturales*, lingüísticas y culturales, desenmascarando el colonialismo que ha cubierto e impuesto otras realidades que muchas veces no corresponde a la vida cotidiana en las que se encuentran.

## **2.8 La motivación como actitud**

La motivación es un elemento sustancial en la tarea de enseñar y aprender, por ello no solo tienen que ver con el docente, sino también tienen que ver con el alumno, el hecho de motivar toca la parte afectiva de la persona y esta parte afectiva tiene que ver con uno de los componentes de la actitud; así que para aprender una lengua es importante la motivación generada por una actitud positiva.

La motivación para Harmer (2001, p. 3) la define como un tipo de conductor interno que anima a alguien a perseguir una acción; mientras tanto; Castro (1991, p. 11): la describe como un fenómeno formado por cuatro compuestos: la fijación de un objetivo, el deseo de alcanzar dicho objetivo y las actitudes favorables hacia una actividad y un esfuerzo en particular.

Al igual que las actitudes, la motivación ha seguido en su estudio dos orientaciones, que designan dos tipos; por un lado, la motivación intrínseca, surgida desde un enfoque mentalista, donde la persona está motivada por factores internos y no externos, siendo en este sentido por un interés personal; por otro lado, la motivación extrínseca, desde un enfoque conductista que alude a la motivación generada de forma externa.



En caso del aprendizaje de lenguas se han distinguido generalmente por dos tipos de motivaciones Lambert (1969) como pionero en este tipo de estudios, consideraba entre una motivación de tipo “*instrumental*” y una motivación de “*integración*”. La primera se encuentra en las personas 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).

El aprender la lengua como instrumento ha sido para las lenguas hegemónicas, ya que a partir de ellas se enfocan para estudiar fuera de sus contextos, para la tarea académica, para el entretenimiento, para la movilidad y estatus social, entre otros; mientras tanto, la integración tiene un propósito de buscar a través del aprendizaje de alguna o algunas lenguas para integrarse al grupo, pueblo o sociedad, buscando la aceptación o pertenencia al mismo.

## **2.9 Actitudes, identidad y trabajo docente**

En el aspecto educativo y pedagógico para la formación de docentes de la educación básica (preescolar y primaria), se hace alusión dentro de los perfiles de egreso, los saberes profesionales (ser y estar, conocer y hacer) que deben alcanzar en los procesos de formación inicial, además de los propósitos y competencias que los estudiantes deben desarrollar; entre ellas, las actitudes propias de su quehacer.

Si se piensa en un docente reflexivo y crítico como parte de su actitud, implica desarrollar otras actitudes para enfrentar situaciones de su realidad para transformarla, esta misma posición será reflejada en sus alumnos en su acción y en su palabra.

Un docente crítico de origen indígena, tendrá un doble compromiso actitudinal, ya que deberá responder a las realidades socioculturales y lingüísticas de sus alumnos, bajo una posición de resistencia y de actitud anticolonial, como una forma de reivindicación propia de su ser y de su estar dentro de los pueblos originarios; pero además de actitudes favorables, debe contar con aptitudes para desarrollar estrategias para entender su mundo y el de los otros; he ahí la relación entre actitud y práctica docente, como dos componentes complementarios.

Ya lo decía Ipiña (1997) que dos elementos centrales de un docente indígena intercultural como parte de sus perfiles es asumir actitudes positivas y desarrollar aptitudes necesarias; dentro de las primeras señala:

...su compromiso con las causas de su pueblo..., la tolerancia activa y la estimación de lo diferente..., la apertura al mundo... y las segundas como la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos (pp. 103-106).

Respecto a la actitud docente, ésta debe tener una relación directa con su identidad, que le permita reflexionar respecto a quien es como persona histórica, lo anterior tiene que ver con sus orígenes como parte de una sociedad, una comunidad o pueblo, su identidad originaria; por otra parte, debe destacar su identidad como docente que pone en el centro su identidad de origen, de tal manera que pueda pensar sobre que quiere para su pueblo, el papel debe jugar a partir de esa doble identidad; pero sobre todo, como debe desempeñarse con sus alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; que ayude a transformar a la sociedad en el que se encuentra involucrado, manteniendo las raíces y su esencia, que logre en apertura con el mundo ese diálogo con la otredad, reconociendo uno y otro; a partir del autorreconocimiento.

Los procesos identitarios permiten que el docente tenga la actitud y aptitud de empatizar con las personas con los que establece interrelaciones, ya sea por su condición social, cultural o lingüística; sin embargo no basta con ello, hace falta que el docente desarrolle su quehacer por convicción, por vocación, con una motivación intrínseca; pero que, desde luego pueda reflexionar críticamente ese quehacer para la mejora su misma práctica, bajo una posición flexible que le permita mirar sus fortalezas y debilidades como un proceso de crecimiento, de autorreflexión, de análisis; una forma de ser y hacer investigación de su propia práctica.

Ante las eventualidades sociales, el docente debe estar preparado y poner en tela de juicio su quehacer para reconceptualizar su propia práctica, atendiendo las nuevas realidades que se le presenten, desarrollando una educación con sentido comunitario y colectivo, creando,

recreando y desarrollando conocimientos desde lo propio (cosmovisión, lengua y cultura) en complementariedad con lo ajeno.

La actitud positiva se complementa con la aptitud del docente, como las habilidades o las competencias que éste debe tener como parte de su profesión y que tiene que ser alimentada con la reflexión que haga sobre su experiencia docente para mejorar como indígena y como docente, poniendo en práctica y priorizando el uso de la lengua y cultura materna del niño, en complemento con las otras lenguas (común, extranjeras, lenguas originarias); el uso de las lenguas en el contexto escolar, tiene que ver con el manejo de metodología, recursos y materiales apropiados para el proceso.

El trabajo docente entendido como las acciones que desarrolla el profesor en cualquiera de los ámbitos en que se ve involucrado, ya sea la comunidad, la escuela o el aula, dentro de cada uno de estos contextos en interrelación con los alumnos y los contenidos abordados; considerando las distintas dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul, Rosas, 2000) y de manera específica la dimensión lingüística y cultural.

Independientemente de las condiciones sociales, económicas y políticas, como parte de las aptitudes del docente es el hecho de manejar en este mundo global y tecnológico de manera crítica y práctica, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), como una herramienta más en estos procesos educativos.

Desde luego que tener actitudes necesarias no basta para desempeñarse como un docente bilingüe o plurilingüe intercultural, se requiere del conocimiento, de las habilidades, de los valores y las actitudes necesarias para hacer frente a la labor educativa, estamos hablando de las competencias que debe desarrollar y contar el docente frente al acto educativo escolar del siglo XXI.

## **2.10 La identidad como indígena y como docente**

La identidad como la percepción de sí mismo y la percepción de los otros a hacia sí mismo, son construcciones sociales que el individuo-persona va construyendo tanto de manera

individual como colectivamente; así la persona puede decir que “es zapoteca porque pertenece a esa cultura” y las personas de su comunidad saben que es zapoteco porque forma parte de la misma comunidad, en su ser y estar en la comunidad, hablamos entonces de una “identidad comunitaria”.

El ser y estar en la comunidad conlleva a manejar los mismos artefactos simbólicos y materiales; entre ellos, la lengua y la cultura; las formas de pensar, sentir y hacer y esta condición identitaria o de pertenencia en lo individual hacia lo colectivo, generalmente está sustentada en una carga de actitud positiva de lo que se es; en tal sentido, “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:).

Así que el hecho de ser indígena y asumirse como tal, es tener una identidad étnica de la cual puede compartir una lengua, una cultura y prácticas propias del grupo al que pertenece, aclarando que la lengua no es sinónimo de identidad, sin embargo, la lengua es un elemento central de la cultura y la cultura un elemento indisociable de la identidad, que para Giménez (2009), en una interrelación con los otros, la identidad establece límites entre nosotros y los “otros” a partir de ciertos rasgos o características culturales; a partir de ello plantea que la identidad no es más que la cultura interiorizada por la persona que contrasta y se diferencia a partir de las otras personas; tanto la identidad en su dimensión individual como en su dimensión colectiva se construyen socialmente.

Mientras tanto, Giménez (2010) retomando la tesis clásica de Fredrik Barth en su obra *Los grupos étnicos y sus fronteras* (1976) plantea que los grupos étnicos pueden modificar ciertos rasgos culturales manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, lo que significa no perder su identidad y ejemplifica que cierto grupo cultural puede adoptar elementos culturales de otro (lengua) y seguir percibiéndose como distinto de los mismos, señalando que las fronteras identitarias son definidas siempre por marcadores culturales.

La persona puede no hablar la lengua de la cultura de pertenencia; no obstante, se autoadscribe como parte del grupo cultural y ésta es pues una primera condición para desarrollar otras identidades; así que “La primera fuente de identidad es el entorno que

materna. Nacemos en un lugar que no elegimos pero que nos ofrece una identidad” (Pérez, 2019, p. 53), misma que se va construyendo en ese entorno familiar comunitario y que se va manifestando en el nombre, en el género, en la lengua, en la cultura, en tanto ese entorno y las personas no vulneren esos procesos identitarios que los acoge.

La escuela como una institución ajena a la organización y vida de las propias comunidades, ha vulnerado de alguna manera los procesos identitarios primarios de manera histórica; en tal sentido, ha puesto como imposición la castellanización y la aculturación de los pueblos y como resultado de estos procesos la negación y rechazo de su identidad cultural y lingüística (Maldonado, 2000).

Sin embargo, cuando las personas salen del contexto familiar comunitario a otros contextos ya sea escolar, institucional, laboral; la tendencia es hacia la conformación de otras identidades; que parten de que la persona es zapoteca, se llama Juan, del sexo masculino y de tal comunidad; hacia ser estudiante, pertenecer a una escuela normal o ser docente bilingüe intercultural; he aquí, cómo “el surgimiento del modelo intercultural bilingüe hizo posible que personas con una adscripción a los pueblos indígenas del país adquirieran una doble identidad, docentes e indígenas” (Pérez 2019, p. 55) que no siempre esta última es adjudicada como tal, por la carga ideológica, de estereotipo y discriminación de la que han sido objeto las personas con antecedentes identitarios indígenas.

Ser docente indígena a ser indígena docente tiene una doble connotación de actitud, la primera prioriza el hecho de ser docente como una primera identidad y ser indígena la remueve a un segundo plano, situación que dentro del ámbito educativo ha llevado a manejar de manera más ampliamente dentro del gremio magisterial como los docentes indígenas que atienden la educación bilingüe intercultural; sin embargo, si se retoma en la lógica del desarrollo de su identidad de origen y posteriormente la de su profesión como docente, entonces se autoadcribiría como indígena docente o como puede ser, ya sea “docente zapoteco” o “zapoteco docente”, la segunda posición parece más loable en términos de su identidad étnica y de su identidad profesional, una actitud de reconocimiento de su identidad primaria y luego de sus identidades secundarias.

El hecho de ser indígena luego docente tiene implicaciones pedagógicas, educativas, lingüísticas y culturales; mientras tanto, se presenta una tercera, que implicaría ser trabajador, como asalariado, agremiado a un grupo sindical, institucional bajo una “triple identidad”, se le suman implicaciones políticas e ideológicas, que se mueve entre la resistencia, la lucha por las reivindicaciones sociales, culturales, una posición contrahegemónica en favor de sus principios identitarios primarios.

Asumir una actitud de reconocimiento de sí mismo, de aceptación de los otros por sus diferencias y similitudes lingüísticas y culturales; desde una perspectiva mesoamericana se sostienen 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.

Los sentimientos positivos acerca de la propia lengua se generan frecuentemente debido al papel que ésta desempeña como marcador de identidad con el grupo deseado y los sentimientos negativos se generan si esa identidad es rechazada; así que, cualquier elección que se tome respecto a la pertenencia grupal, la lengua es un factor clave, una insignia de identificación- tanto para la percepción de uno mismo como del exterior y tiene implicaciones significativas para la educación; bajo esta perspectiva, la relación entre lengua e identidad es bidireccional; además de que lengua también tiene una función importante en la identificación política o nacional (Saville, 2005).

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 o sentipensares.

## CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

No hay enseñanza sin investigación ni  
investigación sin enseñanza

Paulo Freire

*Yenta kwan mblo'men tus na kwa'n  
ta'men, ñie'dna, yenta kwan kwa'men  
tus na mblo'men*

La investigación se ha valido de teorías para explicar la naturaleza del mundo y de sus sociedades; sin embargo, cada una de las teoría son aplicables según los objetivos e intereses que se persiguen y las cosmovisiones que los seres humanos ejercen sobre ellas; en las ciencias sociales, los marcos teóricos de carácter interpretativo, ponen a prueba el significado y la interpretación de las objetividades y de las subjetividades que las personas asignan a sus mundos; ya sea a partir de sus actuaciones, de sus prácticas, sus interacciones, sus características, sus discursos, sus vivencias y experiencias.

Cabe destacar ciertos marcos teóricos referenciales en las ciencias sociales, enfocados a ciertas disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la sociolingüística, para explicar diversos fenómenos sociales sobre todo de carácter sociolingüístico y pedagógico, que tienen que ver con la educación plurilingüe, intercultural y comunitaria, que se propone actualmente como parte de las políticas educativas dirigidas hacia los pueblos originarios.

### 3.1 Soporte pedagógico

Desde una mirada pedagógica, es importante señalar el sustento que debe tener metodológicamente la investigación hacia las actitudes o el sentipensar de los docentes hacia las lenguas y los hablantes en los contextos comunitario y escolar, enfocado hacia el acto educativo, que toma como eje generador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la lengua y la cultura de los alumnos; sustentado entonces, en una pedagogía contextualizada comunitariamente.

Entendiendo la pedagogía, como proyecto político, ideológico, filosófico y epistémico; que plantea una forma de mirar y entender el mundo, la realidad en su dimensión integral, del

que mantiene una intencionalidad, bajo ciertas formas de sentimiento, racionalidad o de pensamiento; mismos que debe estar orientados a partir de considerar los contextos histórico, social, cultural y lingüístico en el que se inserta el pueblo o la comunidad; esta forma de entender la pedagogía, permite generar pedagogías propias, alternativas; que indiquen hacia donde deben dirigirse, con qué intención; una pedagogía que explique y oriente la educación desde las lenguas y la culturas del contexto y la realidad social que se vive.

Una pedagogía comunitaria, plurilingüe, interlingüística e intercultural; que considere la colectividad y no el individualismo, una pedagogía de la vida cotidiana que considere la actitud como el sentipensar desde una visión contextual humana; en un proceso de lucha y resistencia contrahegemónica, que busca ser propio en lo propio, decolonial y anticolonial; evidenciando las heridas y cicatrices colonizadoras y eurocéntricas del sentimiento, pensamiento y actuación educativa.

Buscar sanar la educación desde una pedagogía comunitaria, es retomar la vida misma de los pueblos originarios, en la que encierran sus propias cosmovisiones y saberes prácticos en el hacer, ser, estar, saber y conocer; una pedagogía de la colectividad y de la vida cotidiana que es expresada y transmitida a través de la palabra y a través de procesos reflexivos decolonizadores, que permita alcanzar sentimientos y pensamientos críticos de sus realidades, distinguiendo bajo una doble mirada los mundos propio y ajeno, que pueden en algún momento dado complementarse para ensanchar la vida comunitaria.

Si se ha planteado una pedagogía que ha impuesto lógicas de sentimiento, pensamiento y de saber; surge la necesidad de plantear una pedagogía alternativa, es pensar en la posibilidad de liberarse de una pedagogía que coloniza, hacia una pedagogía que libera a partir de una epistemología de la comunalidad, comunitaria o alternativa, no solo enfocada hacia los pueblos originarios; donde se pone en juego una doble mirada, dos formas de entender el mundo, dos saberes, sentires y dos pensares, que se ponen en dialogicidad entre lo propio y lo ajeno como complementariedad que potencie la cultura propia; pero que además, se inserte en una pedagogía global en un proceso de reciprocidad e integralidad.

Bajo procesos pedagógicos alternativos, el planteamiento de una educación comunitaria que frene el proceso colonial de la educación y del conocimiento hegemónico para dar paso a



otras epistemologías en el reconocimiento, uso, valoración y fortalecimiento de los conocimientos locales; en el uso, valoración, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas originarias.

El estudio centrado en las actitudes hacia las diversas lengua originarias y hablantes indígenas en los contextos escolares y comunitarios, permite mirar su influencia en la práctica docente de los profesores indígenas bilingües interculturales egresados de la ENBIO, en situaciones de ubicación y desubicación lingüística; planteamiento que no solo se sustenta en una relación de múltiples disciplinas (transdisciplinar), va más allá de las disciplinas afines (pedagogía, sociolingüística, antropología, psicología, epistemología), tratando de plantear que el conocimiento no puede verse como único o universal; desde otra mirada, es considerar lo propio y lo ajeno, lo local y lo global, en una integralidad que no solo se centra en el bagaje de conocimiento eurocéntrico, sino en el acercamiento a otras lógicas de pensamiento y conocimiento.

Romper con la idea del conocimiento único, universal, absoluto, verdadero y válido, posiciona una perspectiva que plantea otras lógicas de conocimiento que han sido invisibilizadas y negadas como válidas por la hegemonía e imposición del conocimiento eurocéntrico; así, desde esta doble mirada, lo conceptual y lo empírico se complementan; sin embargo, ante las nuevas realidades sociales y culturales requiere de un replanteamiento de las problemáticas surgidas en el campo de la investigación.

Plantear otras lógicas de pensamiento, es pasar de la modernidad atrapado por el neoliberalismo empresarial, consumista de saberes y apariencias del mundo moderno, estructurado bajo modelos productivos fordista o toyotista (norteamericano y asiático), mismos que son aplicados a modelos educativos prácticamente descontextualizados de las realidades sociales lingüísticas y culturales; propuestas, que han sido cobijados por los organismos internacionales (ONU, UNESCO, FMI, BM, UNICEF); es pasar por considerar y visibilizar a los pueblos originarios, indígenas, subalternos, minorizados en cuanto a sus saberes, prácticas, sentimientos, pensamientos y cosmovisiones; en una lucha y resistencia por la liberación del colonialismo lingüístico y epistémico, que ha reprimido interna y externamente a los pueblos originarios.

En el ámbito educativo, es pasar de la construcción a la deconstrucción y reconstrucción de la educación, proceso enmarcado de inicio en la dominación, que busca a través de la resistencia y en esta etapa de contradicciones, la concienciación de las personas enfocados hacia su liberación, bajo una lucha y resistencia anticolonial, que retoma, lo comunal, comunitario, decolonial, plural e intercultural como elementos de y reconstructores.

Descolonizar la escuela bilingüe intercultural, es en primera instancia reconocerla como producto de la colonización y la modernidad; es reconocer los saberes convencionales en el acto educativo, es identificar los efectos de esa transmisión de saberes que colonizan, adaptan o asimilan y que además folklorizan; a partir de lo anterior, habría que establecer procesos de contextualización y descontextualización, que permitan integrar a los pueblos originarios en la transmisión intergeneracional de saberes, haceres, pesares y sentires indígenas, tomando como punto de partida la lengua como vehículo de transmisión o como elemento de desarrollo, fortalecimiento y potencialización de saberes contextualizados.

Desde esta perspectiva, conlleva al acercamiento de una concepción de pedagogía como saber, como epistemología, como actos reflexivos que se desarrollan de manera holística e integral desde la visión de y en los pueblos originarios; de manera intracomunitaria, ya que se enseña y se aprende haciendo, se siente, se piensa y se practica dentro de la comunidad en comunalidad; por tanto, los saberes (ser, estar, sentir, pensar, hacer, saber) se deben potencializar y resignificar en la comunidad y en la escuela a través del acto educativo, a partir de sus propias lógicas de sentimiento y pensamiento, cosmovisión y epistemología indígena, haciendo uso de sus lenguas para su transmisión intergeneracional.

Partir de una pedagogía comunitaria o comunal, partiría del modelo de vida de los propios pueblos, considerando elementos y prácticas propias; lo anterior implica un giro decolonial, que va desde la reconceptualización de lo que es la escuela, el aula, el maestro, el alumno, la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el currículum, los saberes, las prácticas, etc., es pensar en una nueva educación, que potencialice los saberes propios a partir de la lengua para llevarlos a otros niveles educativos y pedagógicos como alternativa contra-hegemónica.

Desde la perspectiva de las “epistemologías del sur” (Santos y Meneses, 2014) implica visibilizar otras lógicas de pensamiento y saberes; de las que se “pretenden recuperar el

máximo de experiencias de conocimiento del mundo, ampliando el espacio de producción y valoración de conocimientos y modos de pensar. Y lo hacen fundamentalmente introduciendo la posibilidad de hablar con –en lugar de– otros mundos y saberes” (Meneses, 2014, p. 213); desde la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, una manera de descolonizar el saber.

### **3.2 El enfoque cualitativo de la investigación**

En el campo de la investigación tradicional respecto a las actitudes, se 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, pp.19-20).

La investigación que se ha desarrollado tiene un enfoque de corte cualitativo, permitiendo la armonización de ciertas técnicas de recolección de información, modelos analíticos y teorías que ponen en el centro el significado que las personas otorgan a su experiencia, donde el objeto es resaltar la relevancia la persona 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; considerando 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, los marcos de referencia interpretativos de la investigación, se orientan hacia la fenomenología como esencial; al respecto, se centran en

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, como lo son 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. P. 5)

En el ámbito pedagógico y de la educación; lo anterior significa que las personas actúan sobre lo que se les presenta en la vida cotidiana y su actuación se basa en los significados que estos le asignan y que pueden ser sobre objetos físicos concretos (pupitres, aula, materiales didácticos); agentes educativos (niños, maestros, padres de familia, autoridades educativas); categorías (alumno, maestro, escuela, educación, enseñanza, aprendizaje, lengua, bilingüismo), instituciones (escuela, familia, comunidad), normas (comportamientos, actitudes, actuaciones, valores).

El significado que las personas asignan a los elementos objetivos y subjetivos de su vida en su mundo, tiene que ver con la interacción que se establece con otras personas; o sea, de la interacción social, que pueden ser modificados a través de la interpretación que se le da en el contacto interactivo establecido entre las personas en relación con los elementos señalados; al respecto, desde la psicología intervienen ciertos factores como los estímulos, las actitudes, las motivaciones, las percepciones, y cogniciones; desde la sociología, se consideran la posición social de las personas, su estatus, los roles, las normas y los valores culturales, las presiones y las demandas sociales, la filiación al grupo perteneciente, entre otros (Alvarez J. y Jurgenson G. 2003); desde la pedagogía, corresponde enfocarse al ámbito

educativo (escolar y no escolar) respecto a los procesos reflexivos y prácticas docentes; entre ellas, la dimensión didáctica.

El significado que las personas le asignan a las cosas en su interacción, es un componente importante desde el interaccionismo simbólico para tratar de explicar la vida y el comportamiento del ser humano; sin embargo, el proceso interpretativo se da a partir de la interacción entre las personas sobre los objetos, las personas, categorías, instituciones, normas y valores; de acuerdo a Blumer citado en Álvarez y Jurgenson (2003), se establecen dos pasos:

- La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado. Esta indicación representa un proceso social internalizado en el que la persona interactúa consigo.
- Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados.

La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma el significado a la luz de la situación en la que se encuentre y de la dirección de la acción (p. 66).

Lo anterior indica que el docente señala a sí mismo respecto a sus alumnos, los contenidos, los recursos que maneja, asignándole un significado que éstos tienen, producto de su proceso social, mismo que ha internalizado personalmente; una vez desarrollado este proceso reflexivo, la interpretación permite que este docente maneje los significados establecidos por él mismo a partir de la situación y condición en que se encuentre y la orientación de la acción que realiza.

Ciertos principios metodológicos del interaccionismo simbólico para conocer la vida y los grupos humanos es estar en el lugar donde se desarrollan las interacciones, es explorar esa realidad e implica inspeccionar teóricamente el contenido empírico obtenido del contacto y las interacciones.

Por su parte; 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 marcos de referencia interpretativos 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 las personas 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 las personas; 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 fenomenológica, ya que se centran en lo que las personas piensan, sienten, dicen y hacen con relación a objetos o situaciones concretas.

La fenomenología como paradigma interpretativo de la corriente filosófica, fue desarrollada originalmente por Edmund Husserl a mediados de 1890; se enfoca en la experiencia personal, contrario a los estudios grupales o interaccionales; por ello, la fenomenología considera cuatro conceptos clave para la investigación; la temporalidad o el tiempo vivido; la espacialidad o el espacio vivido; la corporalidad o el cuerpo vivido y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida); por ello pone mayor énfasis a la experiencia vivida, experiencia que se da en el contexto de las relaciones con los objetos, personas, sucesos y situaciones. (Alvarez J. y Jurgenson G. 2003).

En el campo pedagógico y de la educación, los estudios pueden estar dirigidos hacia los distintos agentes educativos (profesores, alumnos, padres de familia, autoridades), quienes desde el rol que desempeñan conforman sus propias experiencias personales vivenciales y éstas están estructuradas por tiempos definidos, en espacios específicos, en el ser o la persona y su relación con otras personas de la experiencia.

La fenomenología como paradigma teórico referencial, por consiguiente, se basa fundamentalmente en dos premisas:

La primera se refiere que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive, así el mundo vivido y la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativamente interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones. (Alvarez J. y Jurgenson G. 2003, p. 86)

Las percepciones de las personas respecto a sus experiencias como parte de sus vivencias en relación con los objetos, personas, sucesos, situaciones e ideas solo pueden ser comprendidas en sus propios contextos.

Si bien la fenomenología se ha desarrollado y modificado en su propuesta inicial, ha tenido su influencia en la psicología, la filosofía, extendiéndose a múltiples disciplinas (multidisciplinaria), actualmente tiene fuerte influencia y aplicación en disciplinas como las ciencias sociales, la psicología, la educación y la pedagogía. En el ámbito de la práctica docente, el docente puede tener una percepción propia de su experiencia vivida en su contexto de intervención educativa, que puede ser distinta o no a la de otros docentes en otros contextos bajo situaciones y circunstancias distintas o similares.

Para este estudio, se consideran dos marcos teóricos de referencia de carácter interpretativo y cualitativo, destacando el interaccionismo simbólico, del que se señala que: “Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que

tienen para nosotros; éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas” y la fenomenología; que “se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales” (p. 99); entre estos dos marcos de referencia y en contra posición, es importante destacar la posibilidad de proponer otros marcos alternativos invisibilizados en la investigación entre ellos la indígena, que permita desde sus prácticas metodológicas, referentes propios y ancestrales, interpretar y mostrar desde y para los propios nativos, una posición autonómica para producir sus saberes y conocimientos, a través de sus propios procesos para llegar a ellos, que puedan resolver sus propios problemas y necesidades; una investigación indígena que permita comprender su mundo debe considerar la implementación de elementos y herramientas como:

...la observación, la formulación de modelos, la experimentación, la espiritualidad, la interpretación, la mente metafórica, la explicación, el rol de los mayores y sabedores, las historias, las ceremonias, los sueños, la meditación, las visiones y los rituales [...] Lo importante es no perder de vista que las metodologías están gobernadas por una cosmovisión o comprensión de la naturaleza de la realidad, y guiados por conocimientos y valores asociados al acumulado cultural en cada uno de los pueblos indígenas (Smith, 2017, p. 8).

Parte del estudio de las actitudes y las prácticas docentes bilingües interculturales como experiencias personales vividas; es una investigación de carácter cualitativa, que está enfocada hacia las actitudes sobre las lenguas y los hablantes; por ello 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 sincrónicas<sup>14</sup>, en su contexto social (Labov, 1972 en López Morales, 1989, p. 34) y de la pedagogía, que busca a partir de los actos reflexivos de la práctica educativa bilingüe de las personas, como parte de su experiencia, mostrar las valoraciones de su realidad lingüística, cultural y pedagógica en estos procesos.

---

<sup>14</sup> 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 las personas hablantes son los protagonistas.



Desde un enfoque mentalista, “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, pp. 23-24); por tanto; la investigación, desde una orientación mentalista y fenomenológica, se plantea desde una perspectiva sociolingüística y pedagógica; bajo un modelo de estudio que incorpora además de la lengua como objeto actitudinal, al hablante como persona actitudinal (docentes egresados de la ENBIO), como parte del objeto actitudinal, los usos y funciones de la lengua (medio de comunicación y de enseñanza) y como persona actitudinal, las prácticas que desarrolla; además, de los contextos socioculturales (pueblos originarios), escolares (escuelas bilingües) y de relaciones interlingüísticas e interculturales (desubicación lingüística).

Las actitudes y las prácticas docentes pueden verse reflejadas en los discursos, en las opiniones expresadas por los docentes, producto de su estado emocional y mental, que han internalizado como parte de su experiencia vivida y que son externalizadas reviviendo lo vivido a través de las narrativas.

### **3.3 Las narrativas como fuente de experiencia docente**

A lo largo de la vida, el ser humano va adquiriendo nociones, prácticas y habilidades de lo que de manera cotidiana desarrolla en su vida en diversos contextos y situaciones como parte de la historia personal y de la colectividad a la que pertenece, moldeando sus identidades y asumiendo actitudes favorables o desfavorables; así que, las narrativas viene siendo el cúmulo de conocimientos experienciales desarrollados en la formación, el trabajo o la práctica docente y que la persona cuenta, relata o narra a otros a través de diverso medios que pueden ser orales, visuales o escritos.

Por tanto; la narrativa es un camino que nos lleva al conocimiento de los otros, a partir de lo que nos pueden compartir ya sea narrando, exponiendo, describiendo, contando o relatando diversos sucesos, acciones, situaciones, que las personas han experimentado a lo largo de las etapas de su vida. En el ámbito de la pedagogía y la educación, las personas involucradas tienen esas experiencias y para acceder a ellas nos las tienen que narrar para conocerlas como una manera de investigar, una manera de dar a conocer lo vivido y acceder al conocimiento.

Las narrativas tienen diversas áreas de aplicación; desde la pedagogía y la sociolingüística se enfocan hacia las experiencias de los docentes en educación bilingüe intercultural, centradas en las situaciones contextuales de ubicación y desubicación lingüística y dialectal del indígena docente y de uso de las lenguas originarias y otras, en los contextos del aula, la escuela y la comunidad de los niños; ya sea para la enseñanza, la comunicación y el estudio de las mismas; de las funciones que éstas tienen ya sea para asimilar, preservar o enriquecer los idiomas; lo anterior, orientadas ya sea hacia un bilingüismo o plurilingüismo sustractivo o hacia un bilingüismo o plurilingüismo escolar aditivo, enriquecedor, pleno o parcial.

En la educación bilingüe intercultural, las lenguas originarias tienen una función muy importante que pueden para enseñar, aprender o comunicar; bajo diversas situaciones lingüísticas contextuales, de uso y función; así que las narrativas permiten mostrar el cómo, con qué, con quienes, cuándo y dónde se ha desarrollado la acción o evento; por tanto, "...el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido" (Elbaz, 1990, p. 31; citado en McEwan y Egan 1995, p. 7); el relato de la vida o parte de la vida de los docentes se circunscribe en lo que desarrollaron en el campo educativo bilingüe.

En la investigación educativa, las narrativas cobran gran interés por conocer las experiencias escolares de los docentes a través de la indagación de éstas; mismas que vienen siendo el saber pedagógico de los docentes, respecto a la experiencia que les ha dado la vida en los diversos aspectos y contextos educativos en los que han estado involucrados; por ello, los docentes tienen la mayor experiencia y saber que pueden contar, narrar o describir a través de la oralidad o la escritura.

Para el caso de los docentes con referentes lingüísticos y culturales e identitarios propios, son los que saben respecto a su profesión y como parte de su experiencia, la socializan como parte de la influencia escolar; estas experiencias pueden ser expuestas a través de relatos autobiográficos descriptivos y analíticos de sus vivencias.

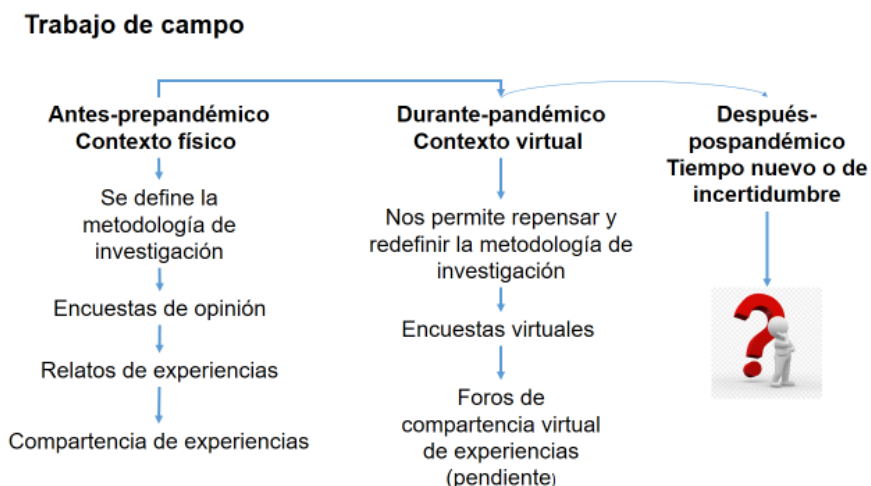
### 3.4 Momentos del trabajo de campo

En tiempos actuales de incertidumbre, de detenimiento e inmovilidad social, es justo y necesario replantear las lógicas de la investigación tradicional a otras formas de adecuación investigativa, mismas que tienen que responder a las condiciones del momento; así, frente a la pandemia por COVID-19 que ha trastocado las formas de vida de los pueblos del mundo, no es ajeno a las implicaciones que este fenómeno influye en la investigación de las ciencias sociales, que busca nuevas formas de hacer investigación.

En el contexto de la investigación que se plantea, se destacan tres momentos en el desarrollo del trabajo de campo; el primero, el antes (normal) o pre-pandémico, es considerado como el contexto físico, momento en el que se definió la metodología de elicitación, en donde se consideraron las encuestas de opinión, los relatos de experiencias y la compartencia de experiencias de manera personal y directa con los docentes involucrados; el segundo, el durante (pandémico) como el contexto virtual, que permitió repensar y redefinir la metodología de investigación para la obtención de datos empíricos de manera indirecta, a distancia, en este momento se plantearon foros virtuales de compartencia de experiencias y encuestas virtuales; el tercero, el después (tiempo nuevo) o pos-pandémico, es el momento incierto o de incertidumbre, que no se tuvo por el momento que hacer y cómo hacer dadas las circunstancias que se vivieron (Ver fig. 5).

**Figura 5**

Momentos del trabajo de campo



La ruta metodológica en el primer momento, fue ubicar a los docentes egresados de la ENBIO a través de los formadores de docentes de la misma institución; de los que establecieron contacto para que narraran sus experiencias vividas en los contextos escolares respecto a la situación usos y funciones de las lenguas originarias, en situaciones de desubicación lingüística y dialectal, permitiendo ubicar las actitudes y su influencia para la atención educativa bilingüe; así que, el mecanismo metodológico para obtener datos empíricos fue a través de la realización de eventos de compartencia de experiencias docentes vividas de los egresados.

Este primer momento de trabajo de campo fue interrumpido por la situación pandémica global y que afectó de alguna manera los trabajos de investigación. A partir del confinamiento al que fuimos sometidos y que afectó los procesos de investigación, sobre todo relacionado al trabajo de campo; ante esta situación, se consideró un segundo momento (pandémico) un contexto virtual que reorientó del trabajo de campo, a través de las redes sociales (Facebook, whatsApp, correo electrónico y videollamadas); un proceso que complicó ubicar a los docentes egresados de la ENBIO a través de los medios señalados, solicitando su apoyo y colaboración para contribuir con una encuesta de opinión virtual diseñada vía *google drive* y a través de narrativas por videollamadas; quedando pendiente el tercer momento.

### **3.5 Los relatos de experiencias interlingüísticas escolares**

Los relatos 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, p.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 personas 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, p. 27).

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

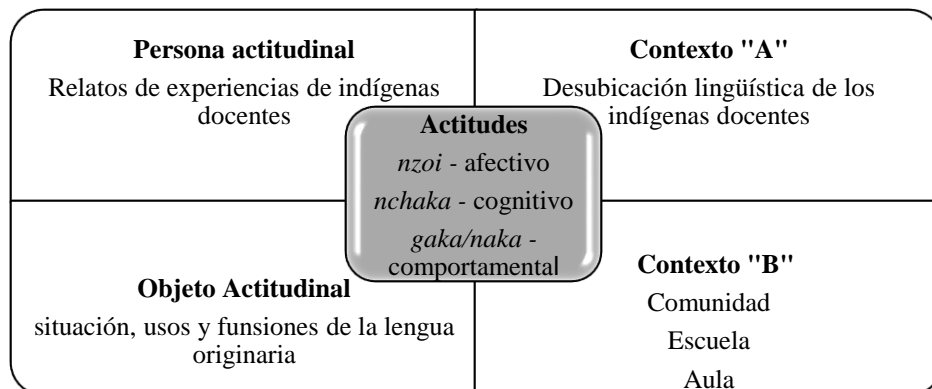
La importancia entonces para el estudio de las actitudes interlingüísticas y las experiencias docentes, son los relatos autobiográficos interlingüísticos interculturales<sup>15</sup>; relatos que son producidos de manera oral y/o escrita por docentes egresados de la ENBIO, indígenas hablantes de lenguas originarias, de los que se consideraron sus experiencias comunicativas, de enseñanza o de contacto interlingüístico e intercultural, en los contextos de desubicación lingüística y cultural en las comunidades y escuelas bilingües; relatos que les permitieron reflexionar y analizar retrospectivamente sobre estos encuentros personales vivenciados, resaltando las situaciones que les resultaron significativas, considerando aspectos definitorios de cada experiencia y que tienen un efecto ya sea positivo o negativo; considerando elementos básico y posicionamiento como indígenas y como docentes para su construcción oral o escrita. (Ver figura 6.)

### **Figura 6**

---

<sup>15</sup> La *Autobiografía de Encuentros Interculturales* está inspirado en: El Proyecto INCA Project ([www.incaproject.org](http://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.

## Elementos estructurales del relato



**Nota.** Las personas, los contextos y el objeto como elementos estructurales de las actitudes en los relatos.

A partir de esta estructura, los relatos narran experiencias respecto al uso de las lenguas originarias bajo condiciones de desubicación lingüística en los contextos comunitarios y escolares, poniendo en juego arreglos y estrategias didácticas empleadas por el docente; a partir de lo anterior, permite ubicar las actitudes bajo un sistema tridimensional que considera la persona en sus narrativas, expresándolos a partir de lo que siente, piensa y hace; mostrando sus referentes identitarios como indígena y como docente.

### 3.6 La encuesta 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 consideró la encuesta, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas que no delimitan ni acotan las respuestas, con una mayor riqueza posible de información, ya que lo que se buscó fue conocer las opiniones y valoraciones precisas de los egresados de la ENBIO, respecto a las lenguas y los hablantes en contextos de diversidad lingüística escolar y comunitario, en situaciones de desubicación y de relaciones interlingüísticas, interdialectales e interculturales; por tanto, la encuesta es:

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. P. 141)

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

Las encuestas como técnica para estudios retrospectivos tienen la intención de 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 permite recopilar información a través del uso de cuestionarios como instrumentos aplicados a las personas, para recopilar datos cualitativos a través de preguntas abiertas que presenten opiniones, entendidas que: “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, C. Pozo J.I, Sarabia B. y Valls E. 1995. P. 135); esta manifestación verbal puede ser oral o escrita; así que estas opiniones muestran 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 quienes?

Para la obtención de datos concretos respecto a opiniones y valoraciones con relación a las lenguas originarias y los hablantes, en el desarrollo de su trabajo docente, se plantearon preguntas abiertas y cerradas.

Para la obtención de información, en un primer momento se realizó de manera presencial y directa con algunos egresados, en las comunidades y escuelas donde se encuentran establecidos y a través de la compartencia de experiencias de egresados en el contexto de la ENBIO; a raíz del confinamiento social por la pandemia global, la obtención de información fue suspendida, dando lugar a la búsqueda de alternativas, en ese sentido la investigación se tornó virtual, en el sentido de utilizar los diversos medios digitales y redes sociales para la investigación.

Los informantes con los que se trabajaron fueron 21 hombres y 16 mujeres docentes egresados de la ENBIO de las diversas generaciones, quienes tienen entre 2 y 16 años de servicio docente y presentan características lingüísticas y culturales específicas, ya que son hablantes de diferentes variantes dialectales de 10 lenguas originarias de las 16 que se hablan en el estado de Oaxaca.

Bajo este contexto de ubicación o desubicación, 16 de los egresados se encuentran ubicados en contextos lingüísticos y culturales distintos a los de su origen etnolingüístico; 13 de ellos están ubicados en sus áreas lingüísticas, pero en diferentes variantes dialectales y solo 4, se encuentran ubicados en sus contextos de origen.

### **3.7 La compartencia de experiencias vividas**

Las narrativas de experiencias vividas en los contextos comunitarios y escolares respecto a la situación usos y funciones de las lenguas originarias, en situaciones de desubicación lingüística y dialectal como docentes; pudieron mostrar al menos en el plano discursivo, la influencia de las actitudes interlingüísticas, en el desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas en la atención educativa bilingüe.

Esta compartencia de los egresados se dio de manera colectiva, lo anterior significa que se invitó a los docentes y ellos de manera oral y expositiva narraron sus experiencias hacia los estudiantes en formación inicial en la ENBIO, del que se generó posteriormente un diálogo respecto a lo compartido; en este sentido, para la obtención de datos empíricos fue la realización de estos eventos de compartencia de experiencias docentes vividas en los contextos comunitarios, escolares y áulicos de los egresados; respecto a lo anterior, se obtuvieron 10 experiencias compartidas de docentes hablantes de las lenguas ombeayeüts, chinanteca, chatina, chontal, zapoteca, zoque y mixe, de distintas variantes dialectales; estas compartencias se suspendieron a partir del confinamiento sanitario.

### **3.8 Modelo de estudio**

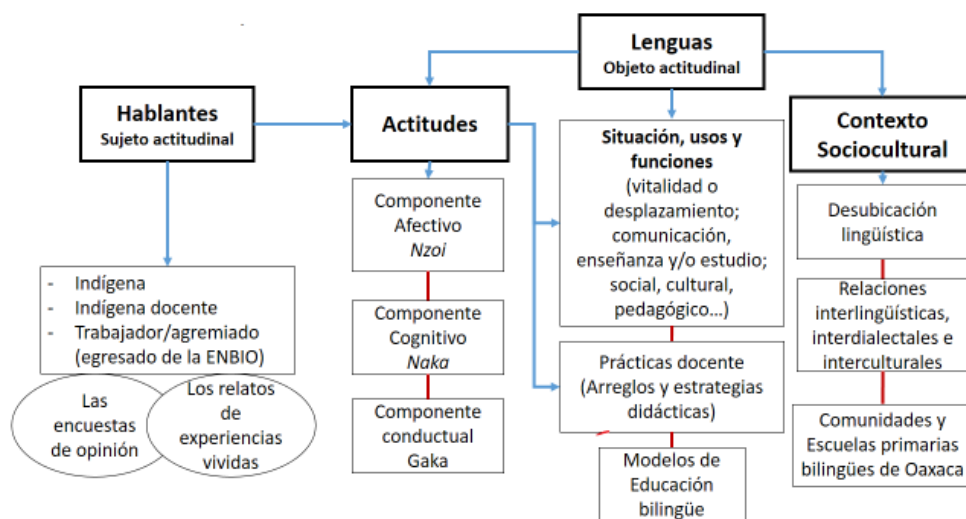
Para el estudio de las actitudes se consideran las experiencias lingüísticas de los docentes egresados de la ENBIO en las comunidades y centros escolares, contextos donde han intervenido y establecido contactos e interacciones a partir de su quehacer docente.



Desde una perspectiva sincrónica, los usos de la lengua (como medio de comunicación, de enseñanza y objeto de estudio), el sentido, el significado, el contenido del discurso y la conversación que se establece; permite proponer y desarrollar un modelo metodológico para la investigación empírica que retoma los discursos; parte de ellas, las opiniones, las valoraciones; información que se obtiene a través de los relatos de experiencias vividas y de las encuestas de opinión de los egresados de la ENBIO en las comunidades y escuelas primarias bilingües del estado de Oaxaca. (Ver figura 7)

**Figura 7**

Modelo para el estudio de las actitudes



**Nota:** El modelo plantea 4 elementos para el estudio de las actitudes

**Fuente:** Castillo (2006), con adecuación propia.

El modelo para el estudio considera como elementos centrales a los hablantes como personas actitudinales, al respecto son los docentes egresados de la ENBIO, quienes son oriundos de los pueblos originarios de Oaxaca y hablan alguna de las lenguas originarias; por consiguiente, se toma en cuenta el aspecto identitario de las personas ya sea como indígenas, o indígenas docentes; otro de los elementos son las actitudes o el sentipensar como el objeto de investigación, considerando su composición tridimensional: *nzoi* 'afectivo', *naka* 'cognitivo' y *gaka* 'conductual'; las lenguas, como el objeto actitudinal; de las que se consideran las situaciones de vitalidad o desplazamiento; su uso, ya sea como medio de comunicación, de enseñanza u objeto de estudio y su función social, cultural, pedagógico y

educativo, éste último, permitiendo a las personas establecer desarrollar estrategias didácticas para hacer frente a su trabajo docente bilingüe intercultural; lo anterior, permitirá distinguir y analizar los modelos educativos bilingües que subyacen en sus prácticas.

Bajo estos elementos, es importante destacar los contextos socioculturales en los que se desarrollan; entre ellos, el de la desubicación lingüística de los egresados en las comunidades y escuelas primarias bilingües de la entidad oaxaqueña; contextos en los que se establecen relaciones interlingüísticas, interdialectales e interculturales; enfocados en tres ámbitos de intervención que son la comunidad, la escuela y el aula.

### **3.9 Modelo de análisis y sistematización**

El análisis del sentir y pensar de los docentes respecto a las lenguas que ellos hablan y de las lenguas originarias que se hablan en las comunidades y centro escolares, implica conocer y comprender su naturaleza a partir de sus experiencias vividas y narradas, dichos discursos o testimonios expuestos, permiten analizar su contenido; entendiendo que “el análisis de contenido, aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardín, 1996, p. 29); por tanto, el análisis de contenido no se centra en la lengua, sino el mensaje que se emite a través de ella.

Dentro de los discursos expresados a través de la narrativas, es importante destacar que las actitudes se manifiestan a través de las expresiones que emiten los docentes y el contenido de esas expresiones actitudinales tienen un carácter componencial, del que se considera dentro de su estructura tres componentes y los elementos que integran cada uno de ellos como expresiones y manifestaciones (Ver tabla 9).

**Tabla 9**

Estructura componencial de la actitud para su análisis clasificatorio

| <b>Componentes</b> | <b>Elementos</b> | <b>Expresiones o manifestaciones</b> |
|--------------------|------------------|--------------------------------------|
|--------------------|------------------|--------------------------------------|

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| <b>Afectivo</b>   | <i>Nzoi</i> - 'estar'<br><i>Nla'sa</i> - 'querer'   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emociones</li> <li>- Sentimientos</li> <li>- Preferencias</li> <li>- Deseos</li> <li>- Temores</li> <li>- Esperanzas</li> <li>- Impresiones</li> </ul>   |
| <b>Cognitivo</b>  | <i>Nchaka</i> - 'saber'<br><i>Xgab</i> - 'pensar'<br><i>Mni</i> - 'decir'<br><i>Tidi's</i> - 'hablar' | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento</li> <li>- Percepciones</li> <li>- Creencias</li> <li>- Opiniones</li> <li>- Comentarios</li> <li>- Pensamientos</li> <li>- Estereotipos</li> <li>- Prejuicios</li> <li>- Ideas</li> <li>- Dudas</li> </ul> |
| <b>Conductual</b> | <i>Gaka</i> - 'hacer'<br><i>Nli</i> - 'hacer'<br><i>Naka</i> - 'ser'                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuaciones</li> <li>- Comportamientos</li> <li>- Conductas</li> <li>- Reacciones</li> <li>- Intensiones</li> </ul>  |

Esta estructura se sustenta desde una visión teórica de las actitudes y desde una concepción propia de la cultura zapoteca, específicamente desde la lengua *distè* 'zapoteca' de la sierra sur de Oaxaca.

Esta primera estructura permite analizar los datos empíricos las expresiones o manifestaciones de las personas respecto al objeto en determinado contexto y tiempo; retomando los componentes y las categorías que se expresen como unidades de análisis. (Ver tabla 10)

**Tabla 10**

Ubicación de los componentes desde los datos

| <b>Componentes</b> | <b>Unidades de análisis</b>  | <b>Categorías</b>  |
|--------------------|--|--|
| <b>Afectivo</b>    | <i>—...estamos aprendiendo la lengua zapoteca a pesar de que no somos de ahí pero pues ahora sí que nos contagia, nos anima, nos emociona...</i> | "Emoción"<br><br>"Desubicación lingüística"<br><br>"Aprendizaje" |
| <b>Cognitivo</b>   | <i>—...la desubicación lingüística no es un problema para los</i>  |  |

|                   |  |                               |
|-------------------|--|-------------------------------|
|                   | <i>docentes..., al contrario, aprender otra lengua, aprender otra cultura favorece...</i>                        | “Espacios vivos de la lengua” |
| <b>Conductual</b> | <i>—...jugamos a enseñar y aprender la lengua zapoteca de los espacios vivos de la lengua en la comunidad...</i> | “Jugar y enseñar”             |

Destacar que para ubicar las expresiones que subyacen en los relatos, es necesario distinguir entre creencia y actitud, ejemplo:

—“*la desubicación lingüística no es un problema para los docentes..., al contrario, aprender otra lengua, aprender otra cultura favorece*” (EH.ENBIO.21V), este enunciado expresa una creencia ya que le atribuye una verdad a su proposición o en caso contrario puede ser una falsedad; mientras tanto, la expresión,

—“*...estamos aprendiendo la lengua zapoteca a pesar de que no somos de ahí pero pues ahora sí que nos contagia, nos anima, nos emociona...*”(EH.ENBIO.21V), expresa una actitud de aceptación; sin embargo, tanto las actitudes y las creencias son complementarias.

Las actitudes proposicionales como estados mentales pueden corresponder a las dimensiones afectiva y cognitiva, ya que expresan verdades o falsedades, haciendo uso de verbos de actitud proposicional como: creer, saber, sentir desear, querer, ser...ya que estas pueden expresar, creencias, saberes, sentires, deseos, etc. mientras tanto; la actitud como disposición la persona frente al objeto puede ser más de carácter afectivo; ya sea, favorable o adverso, negativo o positivo, de aceptación o rechazo, etc.

La actitud asumida frente a la desubicación lingüística de los profesores egresados de la ENBIO en las comunidades y escuelas primarias puede clasificarse desde sus componentes, bajo la disposición positiva o negativa, de veracidad o falsedad en la expresión. (Ver tabla 11).

**Tabla 11**

La actitud como la valoración + o – (positiva o negativa)

|                             |                            |                              |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| <b>Actitud componencial</b> | <b>Positiva + (verdad)</b> | <b>Negativa - (falsedad)</b> |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|

|  |   |                   |
|--|---|-------------------|
| <b>Afectivo</b>  | <i>“Empatía”</i><br><i>“Identidad”</i>  |                   |
| <b>Cognitivo</b><br>Saberes y Creencias<br>(Actitudes Proposicionales) | <i>“Oportunidad”</i><br><i>“Reto”</i><br><i>“Propositiva”</i><br><i>“Ética”</i><br><i>“Responsable”</i><br><i>“Identitaria”</i><br><i>Integradora</i> | <i>“Problema”</i> |

Para ubicar las actitudes y su influencia en el trabajo docente, a través de sus experiencias que son expresadas por el docente como la persona actitudinal, deben centrarse en las lenguas originarias y el castellano como el objeto actitudinal, considerando diferentes aspectos y contextos de la práctica docente, como parte de su experiencia vivida. (Ver tabla 12)

**Tabla 12**

Aspectos de la experiencia docente respecto a las lenguas originarias

| <b>LENGUAS</b>    | <b>SITUACIÓN</b>            | <b>USOS</b>   | <b>FUNCIONES</b>   | <b>CONTEXTOS</b>                  |
|-------------------|-----------------------------|---|--|-----------------------------------|
| <b>Originaria</b> | Vitalidad<br>Desplazamiento | Comunicación<br>Enseñanza<br>Estudio<br>Aprendizaje | Social<br>Cultural<br>Identitaria<br>Política<br>Educativa | Comunitario,<br>Escolar<br>Áulico |
| <b>Castellano</b> |                             | Comunicación<br>Enseñanza<br>Estudio<br>Aprendizaje | Social<br>Cultural<br>Identitaria<br>Política<br>Educativa | Comunitario,<br>Escolar<br>Áulico |

Ante la desubicación lingüística y dialectal del normalista egresado, se ubican 4 elementos centrales en este fenómeno para su análisis, entre ellos la desubicación como problema, como oportunidad, como reto y como compromiso o responsabilidad frente al papel que desempeñan como docentes bilingües interculturales en las escuelas primarias bilingües de la entidad oaxaqueña. (Ver tabla 13)

**Tabla 13**

Nociones de la desubicación lingüística

| <b>Desubicación</b>            | <b>Problema</b>   | <b>Oportunidad</b>   | <b>Reto</b>   | <b>Compromiso y responsabilidad</b>   |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| <b>Lingüística y dialectal</b> | <i>—Es un problema con los docentes, porque no podemos aprovechar nuestra lengua. (E-ENBIO 8)</i> | <i>—...es una buena manera de conocer nuevas culturas, costumbres, lenguas y formas de vivir. (E-ENBIO 9)</i><br><i>—Lo cual implica indagar y aprender una variante nueva (EM.ENBIO.2P)</i> | <i>—Es un reto para aprender, comprender y sobre todo para realizar un estudio bilingüe (E-ENBIO 1)</i> | <i>—La desubicación lingüística no debe ser motivo para que los egresados y docentes actuales desatiendan la lengua originaria de la comunidad (EH.ENBIO.27V)</i> |

En estos procesos de desarrollo de actitudes y experiencias docentes hay una conformación de identidades que son expresadas y que tienen que ver con una identidad primaria como persona indígena de alguna de las comunidades o pueblos originarios, una identidad secundaria que se desarrolla ya sea como indígena, pero además docente; del que se autoadscriben como persona o grupo (Ver tabla 14).

**Tabla 14**

La doble identidad

| <b>La identidad</b>   | <b>Autoadscripción</b>  |
|-----------------------|---|
| Como indígena         | <i>—...se convierte en un reto con nosotros mismos como indígenas (EM.ENBIO.20V)</i>                              |
| Como indígena docente | <i>—Muchas gracias por darme la oportunidad de aportar mi experiencia como docente indígena... (EH.ENBIO.26V)</i> |

Los procesos de desarrollo actitudinal y de las identidades conlleva a las personas a establecer arreglos y estrategias didácticas en contextos de desubicación interlingüística e interdialectal centrados en las lenguas en escuelas primarias bilingües de Oaxaca; al respecto se visualiza en el modelo metodológico y didáctico, las estrategias, las técnicas, los recursos y las actividades; centradas en la experiencia docente, respecto a la enseñanza, el aprendizaje en los alumnos, los contenidos que se abordan y los propósitos que se pretenden alcanzar de manera general o específica. (Ver tabla 15)

**Tabla 15**

Aspectos metodológicos y didácticos del docente

| <b>Metodológicos</b> | <b>Enseñanza</b>   | <b>Aprendizaje</b>   | <b>Contenidos</b>          | <b>Propósitos</b>                      |
|----------------------|--|----------------------|----------------------------|--|
| <b>Estrategias</b>   |  |                      |                            |  |
| <b>Técnicas</b>      |  |                      |                            |  |
| <b>Recursos</b>      | <i>“Propuesta”</i><br><i>“Creación de materiales educativos digitales”</i> | <i>Compartencia”</i> | <i>“Temas generadores”</i> | <i>“Fortalecer la EBI”</i><br><i>“</i> |
| <b>Actividades</b>   |  |                      |                            |  |

Las actitudes y las aptitudes metodológicas y didácticas de los docentes nos ayudan visualizar los modelos y orientaciones educativas subyacentes, mismas que nos permiten entender los objetivos educativos dirigidos hacia los pueblos originarios; planteados ya sea como una forma de resistencia lingüística, de defensa de las lenguas, de desarrollo de las mismas, de revitalización o desplazamiento de los idiomas; pasando del monolingüismo-monoculturalismo, al bilingüismo-biculturalismo y orientado hacia el plurilingüismo-pluriculturalismo, para alcanzar un interlingüismo e interculturalidad.

Entendiendo las orientaciones educativas, se puede visualizar el modelo educativo por el que se establecen las metas a alcanzar, planteadas curricularmente y los objetivos propuestos, bajo modelos de asimilación, de preservación o enriquecimiento lingüístico; así como de la aplicación de programas educativos bilingües ya sea de sumersión, transición, equilibrio, revitalización e inmersión lingüística (Hamel, 2001).

Ante la desubicación lingüística de los docentes, se enfrentan a una serie de situaciones; generalmente, a falta de dominio de la lengua materna de los niños, el docente se ve en la necesidad de solicitar apoyo para desarrollar su práctica a través de “monitores”, para hacer uso de la lengua como medio instruccional y de traducción, una caracterización de la enseñanza asistida, que caracteriza la práctica docente, (Leyva, Santamaría y Serrato, 2018) en algunos casos.

Estas orientaciones, modelos y programas, nos pueden mostrar el desarrollo de la dimensión pedagógica y lingüística, respecto a los métodos, metodologías y estrategias que los docentes

emplean, así como de los recursos y materiales educativos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje bilingüe o plurilingüe.



## CAPÍTULO 4. LOS DOCENTES Y SU DESUBICACION LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS COMUNIDADES Y CENTROS ESCOLARES

La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

Paulo Freire

*Na nkirrian ta go' tsa nawe nzo la's go rie  
men nzo islure*

### 4.1 Condiciones docentes en los contextos adscritos

La desubicación lingüística y dialectal de los docentes egresados de la ENBIO, en las escuelas y comunidades de adscripción, es una realidad histórica no atendida, situación que repercute en el desarrollo de una educación que tome en cuenta la lengua y la cultura madre de los educandos; al respecto es importante destacar las características lingüísticas de ubicación de los egresados en los contextos comunitarios y escolares (Ver tabla 16).

**Tabla 16**

Características lingüísticas de los egresados en los contextos de ubicación

| EGRESADO <sup>16</sup> | LENGUA O VARIANTE DE LA LENGUA ORIGINARIA QUE HABLA      | LENGUA Y VARIANTE QUE SE HABLA EN COMUNIDAD DONDE LABORA | EGRESADOS           | LENGUA O VARIANTE DE LA LENGUA ORIGINARIA QUE HABLA                  | LENGUA Y VARIANTE QUE SE HABLA EN COMUNIDAD DONDE LABORA |
|------------------------|--|--|---------------------|--|--|
| <b>EH.ENBIO.1P</b>     | Zapoteco serrano, del noroeste bajo (Zap. Sierra Norte)  | Mixteco del oeste  | <b>EM.ENBIO.20V</b> | Zapoteco de Valles, del oeste central (Zapoteco de Valles Centrales) | Zapoteca Sierra Sur Oeste bajo                           |
| <b>EM.ENBIO.2P</b>     | Zapoteco de la costa central (Zapoteca de la Sierra Sur) | Zapoteco de la Sierra sur, noroeste medio                | <b>EH.ENBIO.21V</b> | Chontal de Oaxaca de la costa (Chontal baja)                         | Zapoteco serrano, del sureste (Zapoteca S. Norte)        |

<sup>16</sup> La codificación de los egresados significa lo siguiente: E=Egresado (a), H o M= Hombre o Mujer, ENBIO, el número representa el orden y la P= su intervención de manera Presencial y la V= su intervención de manera Virtual.

|                      |  |  |  |                      |   |
|----------------------|--|--|--|----------------------|---|
|                      |  | (Zapoteca Sierra Sur (Quierí))                                     |  |                      |   |
| <b>EM.ENBIO.3P</b>   | Chinanteco del sureste medio (Valle Nacional, Baja)                            | Zapoteco serrano, del noroeste bajo (Zapoteca S. Norte Villa Alta) |  | <b>EH.ENBIO. 22V</b> | Chontal de Oaxaca de la costa (Chontal baja) Chatino central (Chatino Juquila)  |
| <b>EM.ENBIO.4P</b>   | Náhuatl de Oaxaca Náhuatl (Teopoxco)   | chinanteco del oeste (Chinateca (Sochiapam))                       |  | <b>EH.ENBIO. 23V</b> | Mixe medio del este (Mixe media) Zapoteco de Quiavicusas  |
| <b>EM.ENBIO.5P</b>   | Zapoteco de Valles, del norte central (Zapoteca Valles Centrales)              | Chinanteco del oeste   |  | <b>EH.ENBIO. 24V</b> | zapoteco de la costa central (Zapoteco Sierra sur (Loxicha)) Zapoteco de la Costa Central (Zapoteco Sierra sur (Loxicha)) |
| <b>EM.ENBIO.6P</b>   | Mazateco del este bajo (Mazateca baja)   | Chinanteco del oeste   |  | <b>EM.ENBIO. 25V</b> | Zapoteco de la costa central (Zapoteco Sierra sur) Chinanteco del sureste medio   |
| <b>EH.ENBIO.7P</b>   | Zoque del oeste (chimalapa)  | Chatino occidental alto (Chatin Zenzonterpec)                      |  | <b>EH.ENBIO. 26V</b> | Zapoteco de Valles del sur (Zapoteca Sierra Sur (coatecas)) Zapoteco de la Costa este                                     |
| <b>EM.ENBIO.8P</b>   | Zapoteco de la Sierra sur, noreste alto (Zapoteca Sierra Sur Solteco/Lachixio) | Chatino occidental alto Chatino (Zenzontepec)                      |  | <b>EH.ENBIO. 27V</b> | Mazateco del este bajo (Mazateco de Jalapa) Cuicateco del centro  |
| <b>EH.ENBIO.9P</b>   | Chinanteco del noroeste (Chinanteca Alta)                                      | (Chatino occidental alto Chatino Zenzontepec)                      |  | <b>EH.ENBIO. 28V</b> | Zapoteco serrano, del sureste bajo (Zapoteco Sierra Norte (S. Juárez)) Zapoteco serrano, del noroeste bajo                |
| <b>EM.ENBIO.10 P</b> | Mixteco del suroeste   | Mixe medio del este (Ayuuk)  |  | <b>EM.ENBIO. 29V</b> | Chinanteco central (Chinanteca de Usila) Chinanteco del sureste medio   |
| <b>HE.ENBIO.11 P</b> | Mixe medio del este (Ayuuk media)  | Mixe medio del este (Ayuuk)  |  | <b>EM.ENBIO. 30V</b> | Cuicateco del centro (Cuicateca Tlalixtac) Cuicateco del centro   |
| <b>EH.ENBIO.12 P</b> | Mixe medio del este (Ayuuk media)  | Mixe medio del este (Ayuuk)  |  | <b>EH.ENBIO. 31V</b> | Zapoteco de la Sierra sur, del norte (Zapoteco de la sierra sur (Amatlán)) Zapoteco de la costa central (zapoteco S. Sur) |

|                                |   |  |                      |   |  |
|--------------------------------|---|--|----------------------|---|--|
| <b>EM.ENBIO.13</b><br><b>V</b> | Zapoteco de la planicie costera (Zapoteco del istmo)              | Chatino occidental alto (Chatino Zenzontepec)                      | <b>EH.ENBIO. 32V</b> | Mazateco del norte<br>Mazateco alta                       | Mixteco de Santiago Amoltepec                          |
| <b>EM.ENBIO.14</b><br><b>V</b> | Zapoteco serrano, del noroeste bajo (Zapoteco de la Sierra Norte) | Zapoteco serrano, del sureste alto (Zapoteca S. Norte)             | <b>EH.ENBIO. 33V</b> | Mazateco de la presa alto<br>Mazateco alta                | Mazateco del sureste                                   |
| <b>EH.ENBIO.15</b><br><b>V</b> | Chatino oriental bajo (Chatino de Oriente/Nopala)                 | Chatino occidental alto (Chatino Zenzontepec)                      | <b>EH.ENBIO. 34V</b> | Chinanteco del sureste alto (Chinanteca baja)             | Zapoteco de la Sierra sur, del Norte                   |
| <b>EH.ENBIO.16</b><br><b>V</b> | Chinanteco central (Chinanteco de Usila)                          | Chinanteco del oeste   | <b>EM.ENBIO. 35V</b> | Zapoteco de la Sierra sur, del noroeste (Zap. sierra sur) | Zapoteco serrano, del sureste bajo (Zap. Sierra Norte) |
| <b>EM.ENBIO.17</b><br><b>V</b> | Chinanteco de la Sierra (Chinanteco Variante Alta)                | Cuicateco del centro (Cuicateco)                                   | <b>EH.ENBIO. 36V</b> | Náhuatl de Oaxaca (Náhuatl)                               | Mixteco del oeste                                      |
| <b>EH.ENBIO.18</b><br><b>V</b> | Huave del oeste (Ombeayiüts de San Mateo del Mar)                 | Mixteco del oeste  | <b>EH.ENBIO. 37V</b> | Huave del oeste (Ombeayiüts San Mateo del mar)            | Zapoteco de la planicie costera                        |
| <b>EM.ENBIO.19</b><br><b>V</b> | Zapoteco de la costa central (Zapoteco de la Sierra Sur)          | Zapoteco de la Sierra sur, del sureste bajo (Zapoteca, Sierra Sur) |                      |   |  |

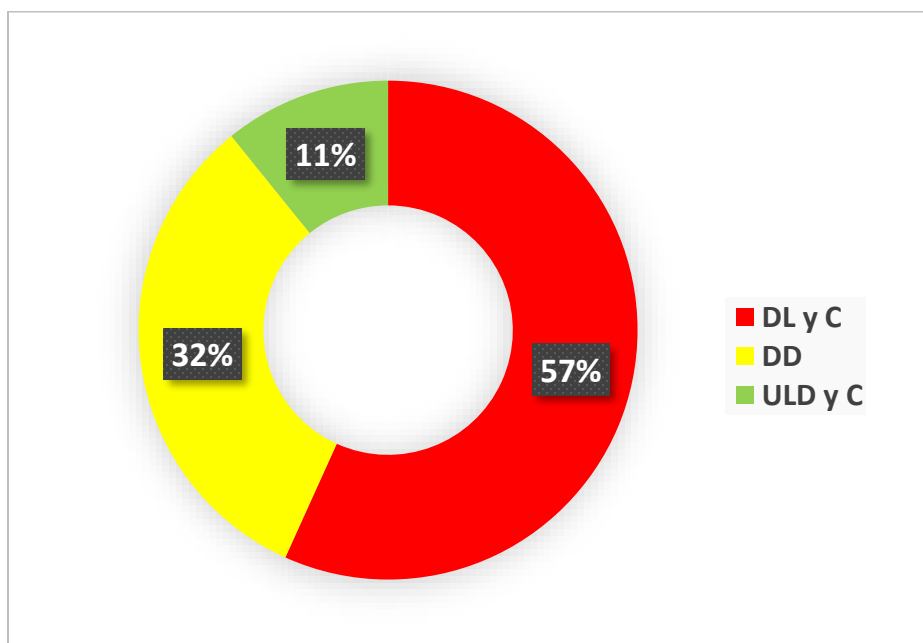
En estos datos se pueden destacar las lenguas y los hablantes que conforman esta agrupación de estudio; en él, se hace referencia de 14 docentes de habla zapoteca de las distintas variantes dialectales, 1 hablante de la lengua mixteca, 6 hablantes del chinanteco, 2 hablantes del chontal, 2 hablante del náhuatl, 3 hablantes del *Ayuuk* 'mixe', 4 hablante del mazateco, 1 hablante del zoque, 1 hablante del cuicateco, 1 hablante del chatino y 2 hablantes del *ombeayiüts* 'huave'.

Muestra de ello resalta que 21 de 37 egresados con los que se tuvo contacto, se encuentran en contextos de habla distintos a su condición lingüística y cultural originaria (Desubicación Lingüística y Cultura=DL y C); mientras tanto, 12 de 37, han sido ubicados,

en comunidades de habla de la misma lengua, pero en variantes distintas (Desubicación Dialectal=DD) y solo 4 de 37 se encuentran ubicados en sus contextos etnolingüísticos de origen (Ubicación Lingüística Dialectal y Cultural=ULD y C); en términos porcentuales representan gráficamente lo siguiente: (Ver grafica 1).

**Gráfica 1**

Desubicación docentes en las comunidades de adscripción



Nota: Desubicación lingüística y dialectal de docentes egresados de la ENBIO en las comunidades y centros escolares.

La desubicación tanto lingüística (DL y C) como dialectal (DD) representa alrededor del 89%, lo anterior significa que 33 de los 37 docentes no se encuentran ubicados en sus contextos de origen; sin embargo, el hecho de estar ULD y C (11%), no significa haber sido ubicados en un inicio en sus contextos de origen, ya que como refieren los docentes, en su momento fueron ubicados lingüística y/o dialectalmente en otros contextos diferentes; mientras tanto, con el paso de los años, han logrado ubicarse en sus comunidades.

## 4.2 Comprensión, dominio e interés por el aprendizaje de la lengua originaria en contextos de desubicación

De los 21 docentes que se encuentran DL y C, en los aspectos de comprensión de la lengua originaria de la comunidad de adscripción, del dominio de la lengua originaria e interés por el aprendizaje de la misma, se pueden ubicar a través de los siguientes datos:

| Comprensión de la lengua originaria de la comunidad  | Dominio de la lengua originaria del lugar   | Interés por el aprendizaje de la lengua de la comunidad  |
|--|---|--|
| 8 de los 21 no comprenden la lengua originaria de la comunidad; 9 señalan comprender un poco la lengua del lugar; 3 señalan comprender bien la lengua originaria y solo 1 de los docentes, considera comprender mucho la lengua de la comunidad. | 10 de los 21 docentes tampoco tienen algún dominio de la lengua de la comunidad; 7 señalan, hablar un poco la lengua de la comunidad de adscripción; 3, refieren hablar la bien y 1, hablarla muy bien. | De los 37 docentes, 2 señalan tener poco interés por el aprendizaje de la lengua originaria del lugar; 14 señalan, si tener interés por el aprendizaje de la lengua del lugar; 5 refieren tener mucho interés. |

El hecho de ubicarse en un contexto lingüístico y cultural ajeno a su situación, conlleva a no comprender la lengua del lugar en su etapa inicial; en tal sentido, sí existe el interés por la lengua, hay posibilidades de su comprensión, dependiendo del tiempo en que la persona se encuentra en el contexto de habla y del contacto que se tenga con la lengua de uso.

A través del contacto lingüístico que el docente establece con los hablantes, se producen procesos de aprendizaje de la lengua a nivel léxico de manera natural o no formal, en este proceso y desarrollo, los egresados se empiezan a apropiarse de la lengua o variante dialectal que se habla en la comunidad, misma que empieza a ser parte de su repertorio lingüístico vocabular; bajo este contexto; el dominio de la lengua tiende a desarrollarse de manera paulatina en diversos niveles de aprendizaje, que van, del no hablar la lengua a hablarla en cierto nivel; al respecto, la mayoría muestra interés por aprender la lengua originaria; como

se puede notar, manifiestan actitudes favorables en torno a la intención por el aprendizaje de la lengua originaria del lugar.

Los 12 docentes que encuentran desubicados dialectalmente (DD, muestran también distintas características y/o niveles de comprensión, de dominio e interés por la lengua originaria de la localidad donde se encuentran adscritos; al respecto se presentan las siguientes características:

| <b>Comprensión de la lengua originaria de la comunidad</b>   | <b>Dominio de la lengua originaria del lugar</b>  | <b>Interés por el aprendizaje de la lengua de la comunidad</b>  |
|--|---|---|
| 2 de los docentes refieren que no comprenden la variante de la lengua que se habla en la comunidad donde se encuentran; 6, señalan que comprenden un poco la variante de la lengua que se habla en el lugar y 4, hacen mención que comprenden bien la variante de la lengua del lugar. | 4 de los docentes plantean que no dominan la variante de la lengua que se habla en la comunidad; por su parte, 7 hacen referencia que dominan un poco la variante de la lengua que se habla en el contexto y solamente 1, señala hablar bien la variante de la lengua originaria del lugar. | De los 12 docentes desubicados dialectalmente, 10, señalan tener interés por el aprendizaje de la variante de la lengua que se habla en la comunidad; mientras tanto 2, refieren tener mucho interés por aprender la variante de la lengua del lugar. |

A pesar de que la lengua de la comunidad en la que se encuentran, es la misma, no así, la variante dialectal, ya que puede representar en cierto modo las variaciones de una lengua con ciertas diferencias en la inteligibilidad idiomática, situación que puede permitir o no la comunicación bajo ciertos grados de eficacia; en este sentido, “la inteligibilidad mutua depende ...de otros factores tales como el grado de exposición de los oyentes a la otra lengua, su grado de educación y ...de su voluntad de entender” (Chambers y Trudgill, traducción Moran y Bustos, 1994, pag. 21); este último está relacionado con la actitud que asume el oyente-hablante ante la variante dialectal.

Mientras tanto; 4 de los 37 docentes, se encuentran ubicados (ULD y C); al respecto, manifiestan que comprenden muy bien su lengua; por lo tanto, la hablan muy bien; excepto

1 que plantea hablarla un poco y tiene que ver con que la lengua originaria es su segunda lengua; misma a la que hace referencia que le interesa mucho aprenderla.

No hablar o hablar un poco la lengua o variante de la comunidad, ha sido una limitante para establecer comunicación en la lengua propia con los hablantes nativos, sobre todo con los niños en los contextos escolares cuando supone desarrollar una educación bilingüe, que considera a las lenguas maternas no solo como medio de comunicación, sino como medio de enseñanza; por otra parte, comprender o entender la lengua no es lo mismo que hablarla; el entender la lengua de la comunidad como un nivel de apropiación cognitiva de la lengua, establece que solo hay un paso para hablar la lengua, pasar de la comprensión a la producción lingüística; sin embargo, el hecho de no entender o comprenderla, es otro nivel que va del desconocimiento de la lengua al aprendizaje lingüístico.

Cuando se le plantea al docente respecto al interés que tiene por la lengua originaria de la comunidad donde labora, hay una muestra clara de su interés por ella, lo anterior expresa una actitud interlingüística favorable hacia la lengua; ya que, a pesar de no hablar la lengua o variante de la comunidad o de manejar distintos niveles de habla o comprensión de la misma, el interés por la lengua o variante dialectal hablada en la comunidad supera el 89% de los docentes encuestados; por su parte, el 11% responde a los docentes ubicados lingüística y culturalmente en sus propias comunidades; por ello, no se señala alguna otra expresión.

Finalmente, la situación lingüística del contexto y el estado de los docentes hablantes se resume en la siguiente tabla:

**Tabla 17**

Situación lingüística y dialectal del contexto y de los docentes

| <b>Situación lingüística</b> | <b>Situación de los hablantes</b> | <b>Interés por el aprendizaje de la lengua o variante dialectal</b> | <b>Número de hablantes</b> |
|------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|
| <b>DL y C</b>                | No habla ni entiende la lengua    | Le interesa aprender  | 7                          |
| <b>DL y C</b>                | No habla pero entiende poco       | Le interesa aprender  | 2                          |
| <b>DL y C</b>                | Habla y entiende poco             | Le interesa aprender  | 6                          |
| <b>DL y C</b>                | Habla y entiende un poco          | Le interesa mucho aprender  | 1                          |
| <b>DL y C</b>                | Habla y entiende bien             | Le interesa mucho aprender  | 3                          |

|                |                                   |                            |   |
|----------------|-----------------------------------|----------------------------|---|
| <b>DL y C</b>  | Habla y entiende mucho (muy bien) | Le interesa mucho aprender | 1 |
| <b>DL y C</b>  | No habla ni entiende              | Le interesa poco aprender  | 1 |
|                |                                   |                            |   |
| <b>DD</b>      | No habla ni entiende              | Le interesa aprender       | 2 |
| <b>DD</b>      | Habla y entiende poco             | Le interesa aprender       | 2 |
| <b>DD</b>      | No habla y entiende poco          | Le interesa aprender       | 4 |
| <b>DD</b>      | Habla poco y entiende bien        | Le interesa mucho aprender | 2 |
| <b>DD</b>      | Habla poco y entiende bien        | Le interesa aprender       | 1 |
| <b>DD</b>      | Habla y entiende bien             | Le interesa aprender       | 1 |
|                |                                   |                            |   |
| <b>ULD y C</b> | Habla poco y entiende muy bien    | Le interesa mucho aprender | 1 |
| <b>ULD y C</b> | Es nativo-hablante                | ¿?                         | 3 |

El hecho de no hablar la lengua de la comunidad de adscripción o entenderla en distintos niveles conlleva a un interés por aprenderla, una actitud positiva y favorable hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad. Ese querer aprender la lengua o variante de la lengua tiene un interés y una motivación intrínseca del profesorado indígena.

El aprendizaje de una segunda variante o tercera lengua, implica que el docente logra saber en distintos niveles, elementos de una lengua que no sabía antes del proceso; pero que, además, puede saber usarla en distintas situaciones y contextos; entendiendo la tercera lengua (L3), según Lozano (2012), como la lengua que “el sujeto ha asimilado tras la L1 y una L2. Independientemente de su nivel de competencia” (p.31); desarrollando un trilingüismo, que para el mismo autor, significa “el conocimiento de tres idiomas” (p.38); sin embargo, para el aprendizaje de una lengua, éste debe ocurrir bajo dos condiciones;

...de manera informal o puede tener lugar también en un contexto formal. El aprendizaje informal se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Hablamos de aprendizaje informal cuando el proceso ocurre sin que nadie lo haya organizado previamente y sin que se haya pensado en algún objetivo o fin concreto. (López, 1997, p. 72)

Para el caso de un aprendizaje de lenguas de manera informal, este proceso ocurre en el contexto de la vida cotidiana, donde la persona (aprendiente) interactúa con hablantes de esa tercera lengua o variante de la lengua del aprendiente; mientras tanto, el aprendizaje se da siempre y cuando se asume una actitud positiva hacia la lengua del lugar; parte de esa actitud



tiene que ver con el interés que se tenga por aprender la lengua del contexto y la motivación que lo lleva a ese aprendizaje.

La motivación puede ser intrínseca (interés por participar en una actividad por la satisfacción que conlleva) o extrínseca (intención de llegar a dominar algún aspecto en particular al realizar una actividad) (Noles Pelletier, Clement y Vallerand, 2000, citado en Ellis, 2005).

Como docentes bilingües interculturales insertos en contextos de habla distintas, el interés y la motivación por el aprendizaje lingüístico es tanto intrínseca como extrínseca, ya que requieren hacer uso de ella con fines comunicativos y de participación en la vida escolar y comunitaria; pero, además, de tener dominio en cierto nivel de la lengua, para hacer uso de la misma con fines educativos, de enseñanza y aprendizaje escolar.

El interés y motivación que se muestra por el aprendizaje de la lengua o variante de la lengua que se habla de la comunidad, se destaca que, en situaciones de DL y C, el aprendizaje es para hacer uso de la lengua como medio de comunicación en el contexto comunitario y escolar; hay una intención marcada de los docentes desubicados lingüística y culturalmente (DL y C) por aprender la lengua para hacer uso de ella como medio de comunicación, que les permita establecer relaciones de convivencia e interacciones con las personas del lugar, padres de familia y niños y sobre todo destacan que la lengua materna de los niños les crea ciertas condiciones afectivas y de interés para el desarrollo de su intervención educativa.

*—Para interactuar mejor con el ambiente cultural de los niños y de la comunidad, además, para generar confianza, y comprender sus necesidades e intereses. (EH.ENBIO.21V)*

Por otra parte, se señala que aprender la lengua del lugar es comprender su cultura, es enriquecer sus conocimientos lingüísticos y culturales, es entender su vida.

*—Para adentrarme en esa visión comunitaria que va desde las creencias hasta la relación cosmogónico (EH.ENBIO.37V)*

Destacar entonces, que la lengua bajo estas circunstancias juega un papel comunicativo que buscan resolver a partir del interés por el aprendizaje de la lengua y que más allá de lo comunicativo, cumple una función social y educativa que busca atender en otro momento.

En situaciones de DD, el interés se centra en aprender la variante con fines de comunicación escolar-comunitaria y de enseñanza bilingüe; en los contextos donde se ubican, también se centran en la necesidad y el interés por el aprendizaje de la variante lingüística del lugar con fines comunicativos; además, de considerar su aprendizaje para hacer uso de ella como medio de enseñanza, centrada en la función educativa que adquiere la lengua; muestra de ello es al hacer referencia al uso y función de la misma.

—*Para la enseñanza de contenidos en su lengua (EM.ENBIO.35V)*

—*Para poder interactuar con la comunidad estudiantil, comunitaria y mejora de la práctica docente en L1 (zapoteca), contribuyendo a este proceso de aprendizaje de los alumnos. (EH.ENBIO.26V)*

—*De apoyo para la comunicación eficaz con los educandos y así mismo impartir la clase en las dos lenguas ( EM.ENBIO.29V)*

En términos actitudinales, tanto los docentes DL y C y los DD, muestran valoraciones positivas en un primer momento, hacia el aprendizaje de la lengua o variante y en un segundo momento para hacer uso de ellas como medio de comunicación, que permita generar una función social y educativa; mientras tanto, las condiciones de los docentes ULD y C, no existe interés por el aprendizaje, ya que solo hacen referencia en tener dominio y comprensión de la lengua (ver tabla 18).

**Tabla 18**

El aprendizaje de la lengua o variante, según el orden de interés como actitud

| <b>DL y C</b>                             | <b>DD</b>                     | <b>DLD y C</b>   |
|---|-------------------------------|--|
| 1. Como medio de comunicación             | 1. Como medio de enseñanza    | 1. Como hablantes de la lengua o variante, no muestran ningún interés. |
| 2. Como elemento de conocimiento cultural | 2. Como medio de comunicación |  |
| 3. Como medio de enseñanza                | 3. Como objeto de estudio     |  |

|  |                     |
|--|---------------------|
| 4. Para su revitalización lingüística y cultural | 4. Uso instrumental |
| 5. Para la transmisión intergeneracional         |                     |
| 6. Como objeto de estudio                        |                     |

### 4.3 Ubicación y desubicación de los egresados en las escuelas y comunidades originarias

La educación dirigida a los niños y niñas de los pueblos originarios de México en particular, ha transitado a lo largo de la historia y en los últimos años por una serie de políticas educativas, lingüísticas y culturales que han trastocado las estructuras comunitarias, poniendo barreras que limitan el pleno desarrollo de los niños y niñas y de transformación de los pueblos; en tal sentido, se han propuesto políticas para la formación de docentes que atiendan la diversidad lingüística y cultural preexistente en los diversos contextos a través de la creación de las escuelas normales interculturales y bilingües.

La formación inicial de docentes interculturales bilingües, como política formativa propuesta por el estado, demanda y exigida por los pueblos y el gremio magisterial indígena, ha permitido a partir de la creación de escuelas normales, formar docentes con ciertas características lingüísticas y culturales para atender a la población escolar con características similares; sin embargo, se presentan una serie de limitaciones que obstaculizan el logro del planteamiento de una EBI, entre ellas:

1. Las condiciones materiales de las escuelas.
2. Los procesos formativos de los docentes.
3. La ausencia de un currículo con pertinencia que recupere el derecho y la perspectiva de los pueblos, y que tenga como base un enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación situados.
4. La resistencia al uso de las lenguas indígenas por causas de discriminación y la desubicación lingüística de los maestros en las escuelas indígenas.
5. Las estrategias pedagógicas pertinentes para el trabajo en contextos escolares multigrado.

6. Los apoyos escolares que van desde libros de texto y materiales educativos hasta asesorías, acompañamientos, tutorías, servicio de apoyo técnico a las escuelas, entre otros. (Czarny y Salinas, 2018, p. 89)

Estas limitaciones de recursos, materiales, condiciones físicas, curriculares, lingüísticas, culturales, metodológicas y de formación de docentes; no han permitido resolver las problemáticas de la educación indígena; además, de no establecer congruencia entre el planteamiento de una EIB y una formación IB; lo anterior, debido a diversos factores, dentro de los que se refiere a la formación inicial de docentes, la ubicación de éstos en los contextos educativos acorde a sus características lingüísticas y culturales; aunado a ello, las actitudes asumidas frente las lenguas y culturas en contacto; situación que repercute en el logro del enfoque educativo planteado.

El problema de la no asignación de los docentes del subsistema de educación indígena a las escuelas donde no hablan la lengua del lugar obedece al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en México a través de prácticas clientelares, dando lugar a considerar a los agremiados que comparten su lealtad al sindicato para su ubicación en las comunidades, aunque no hablen la lengua del lugar, creando así su desubicación lingüística (Schmelkes y Ballesteros, 2020); situación que repercute en la educación dirigida a la población indígena.

A pesar de las dificultades formativas y de las necesidades de ubicación de recursos humanos en las escuelas, cabe destacar las experiencias exitosas que docentes indígenas han desarrollado a partir de sus prácticas en las comunidades y escuelas, poniendo en el centro del acto educativo la lengua y la cultura de los niños y niñas de las comunidades originarias.

Para el caso de los docentes egresados en la ENBIO, al inicio de su incursión al campo laboral, se enfrentan a una serie de situaciones que distan de alguna manera a los planteamientos formativos, en el sentido del regreso a sus contextos de origen para hacer efectivo el uso de las lenguas y culturas propias y de sus alumnos en la tarea educativa desde el enfoque IB; debido a que en estos procesos administrativos y de recursos humanos para los contextos educativos, intervienen otros actores bajo otros escenarios, que dejan de lado las realidades contextuales.

Una vez que los docentes en formación culminan su carrera como licenciados en educación primaria intercultural bilingüe o preescolar con la misma denominación, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), como la instancia educativa estatal oficial, a través de la Unidad de Educación Indígena y la instancia sindical del nivel de Educación Indígena dentro del Comité Ejecutivo Seccional de Oaxaca, se encargan de atender las necesidades de recursos humanos en los centros educativos de las comunidades y pueblos originarios de la entidad.

Muchas de las veces, la atención de necesidades en los centros educativos se realiza al margen de criterios pedagógicos, lingüísticos y culturales, muestra de ello es la desubicación de los docentes en las comunidades, ya que al no ubicarse lingüística y culturalmente limitan la atención educativa situada o contextualizada.

Para la ubicación de los docentes egresados de la ENBIO en las comunidades y centros escolares, se visualizan aspectos centrales que determinan su asignación a los contextos referidos; la mayoría de ellos al inicio, son ubicados en los centros escolares de las comunidades de las distintas regiones del estado; para ello, se han considerado aspectos de carácter político-sindical e institucional de los que hacen referencia para su ubicación; dentro de los que se destacan acuerdos políticos establecidos entre las instancias del IEEPO y la Sección 22 y los que se establecen en cada una de las jefaturas o zonas escolares en coordinación con las estructuras sindicales como parte de su organización interna; lo anterior se ilustra cuando señalan que han sido ubicados:

*—Por acuerdos políticos (EM.ENBIO.4P)*

*—Mediante un proceso organizativo de la zona escolar (EM.ENBIO.13V)*

*—...se hace esta tarea desde la comisión mixta (EH.ENBIO.15V)*

*—Por acuerdo sindical y oficial (EM.ENBIO.17V)*

*—...puntajes de participación sindical y antigüedad en el servicio docente (EM.ENBIO.14V)*

Se muestra entonces, que la ubicación está determinada tanto por la parte oficial como sindical a partir de criterios que como comisión mixta (oficial-sindical) establecen, tanto a nivel estatal como en cada una de las regiones, jefaturas y zonas escolares.

Otro de los aspectos para su ubicación una vez establecidos en los centros escolares, es a través del *mérito* que deben realizar para tener la posibilidad de un cambio a sus contextos respectivos; entendiendo el mérito, como el derecho o el merecimiento que obtiene el docente como trabajador al servicio del estado y como agremiado a un sindicato, que en su momento le permite alcanzar ciertos beneficios como el ubicarse en zonas, regiones, comunidades y escuelas estratégicas, sin considerar si habla o no la lengua de la comunidad de adscripción; por ello, cuando egresan como noveles, sin experiencia y sin derechos a manifestar sus puntos de vista con argumentos, éstos no son tomados en cuenta y mucho menos por las instancias señaladas; anteponiendo los intereses personales, laborales y gremiales, que los intereses y necesidades educativas de los niños y niñas de las comunidades originarias, que tome en cuenta su lengua y cultura como elementos torales para una educación pertinente.

Para la reubicación a las comunidades y centros escolares, está determinada en función a los *méritos* que debe realizar el docente novel en los lugares más alejados de cada una de las regiones, al respecto se corrobora que esta “ubicación” inicial se realiza:

—...*para hacer méritos (EM.ENBIO.2P)*

—... *por ser nueva en la jefatura de Guelatao, y la en la zona escolar (EM.ENBIO.14V)*

—...*por ser nuevo en la zona escolar y por tradición, todos pasan por esta situación.(EH.ENBIO.27V)*

—*Como docentes de nuevo ingreso tenemos que hacer méritos en cada zona escolar o jefaturas y siempre iniciamos en comunidades marginadas o de difícil acceso. (EH.ENBIO.28V)*

El docente justifica de alguna manera su ubicación, mostrando una actitud y un sentipensar pasivo y conformista, reconociendo su condición de novel y sin experiencia para alcanzar en lo individual ser ubicados en los centros escolares y esta percepción como se puede notar, está determinada por la meritocracia, como la forma para alcanzar ciertos beneficios individuales más que colectivos; sin profundizar en el concepto que Max Weber (2014) plantea “que los grupos dominantes tienden a justificar la legitimidad de sus privilegios al considerarlos resultado de su propio mérito”; una postura individualista que mira el yo más que el nosotros o los otros.

Si bien es cierto que la asignación a las comunidades y centros escolares, inicialmente está determinada por las instancias sindicales y oficiales como parte de la organización; se destacan también los intereses personales de los docentes para ubicarse en las comunidades; además, de las necesidades de personal en cada una de las regiones, jefaturas y zonas escolares; así que, en lo personal señalan que su ubicación ha sido por los siguientes argumentos:

—... *por gusto a la comunidad (EM.ENBIO.5P)*

—... *por mi pareja (EM.ENBIO.10P)*

De tal manera, que algunos de los docentes en los contextos donde se ubican se conocen y establecen sus propias familias, lo que afianza más el arraigo por mantenerse o cambiarse como pareja a otros contextos; por otra parte, se destaca que muchos son ubicados debido a las necesidades de recursos humanos en las escuelas, lo anterior se deja manifestar al señalar lo siguiente:

—... *nos fueron ubicando de acuerdo a la demandas y necesidades, por tal motivo nos mandaron a distintas áreas que no correspondían con nuestra cultura y región (EH.ENBIO.33V)*

—*Por las diferentes situaciones que se presentan y por la falta de personal docente en la zona (EH.ENBIO.31V)*

Ante las necesidades de atención educativa que demandan las comunidades, las instancias correspondientes (oficial y sindical) ubican a los docentes para cubrir esas necesidades de recursos humanos, sin considerar de manera clara ciertos criterios de carácter pedagógico, lingüístico y/o cultural.

En resumen, los motivos y criterios para la ubicación a los centros escolares a partir de la experiencia docente de los egresados, se puede visualizar que la mayoría de los docentes han sido ubicados a partir de elementos de carácter *político sindical*, que tiene que ver con su participación en acciones de esta índole, relacionados con los acuerdos que se establecen tanto por la estructura sindical y oficial; por otra parte, se destaca que como docentes que se inician en la tarea educativa, deben hacer *mérito* para alcanzar derechos para su reubicación;

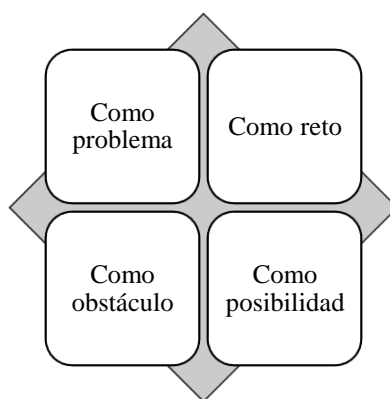
además, en algunos casos la reubicación se ha realizado por *cambios* solicitados por los interesados y para *cubrir la necesidades de personal* docente en las comunidades aún que no hablen la lengua del lugar, y en casos mínimos su ubicación están relacionados por *intereses personales* y *permutas* establecidas entre los interesados.

#### 4.4 Creencias y valoraciones ante la desubicación lingüística en las comunidades y centros escolares

A partir de las experiencias acumuladas, los docentes van teniendo una percepción respecto a la desubicación lingüística que han experimentado y que manifiestan a través de sus opiniones, ya sea como actitudes o como creencias respecto al fenómeno; expresiones diversas bajo estas condiciones en las que se encuentran, señalan en algunos casos esta situación, como un *problema* que no debería suceder, un *obstáculo* que limita el desarrollo de su trabajo docente, una *posibilidad* para apropiarse de elementos lingüísticos y culturales del contexto y un *reto* para resolver barreras lingüísticas en los contextos escolares (Ver figura 8).

**Figura 8**

Valoraciones docentes hacia la desubicación contextual



La desubicación como un problema, se señala que es una situación muy lamentable que no debería ocurrir, ya que para ser efectiva una educación bilingüe intercultural es necesario que los docentes hagan uso de manera pertinente de la lengua y cultura de sus alumnos; sin embargo; esta situación limita para que los docentes puedan comunicarse y enseñar en las



lenguas de sus alumnos de manera adecuada; al respecto señalan diversas situaciones problemáticas de carácter lingüístico que enfrentan los docentes, mismas que no permiten de manera plena el uso de las lenguas, señalando:

*—...que afectan a todos los egresados, principalmente porque se presentan dificultades en los centros de trabajos, en donde se habla una lengua distinta a la del docente, y más aún si es totalmente monolingüe.( EH.ENBIO.27V)*

*—... porque no podemos aprovechar nuestra lengua (EM.ENBIO.8P)*

*—... ya que es complicado enseñar a los alumnos y más si son monolingües (EM.ENBIO.6P)*

*—... a pesar del esfuerzo de los docentes en aprender y adaptarse a la lengua requiere de mucho tiempo; además, de los acuerdos de cada zona a veces desubican a los docentes de manera frecuente y eso no favorece los proyectos de lengua que se impulsan (EM.ENBIO.20V)*

*—... muchos docentes que están en los centros de trabajos, siendo de otras regiones con otras lenguas originarias,...es cuestión complicada pero no difícil de ejercer la enseñanza de la lengua... (EH.ENBIO.26V)*

A pesar de concebir el fenómeno como un problema, se muestra una actitud favorable por tomar en cuenta la lengua originaria del contexto en la tarea educativa; sin embargo, también se señala que en ciertos casos donde los docentes se encuentran ubicados lingüística y culturalmente, muy poco se ha hecho en favor de las lenguas originarias.

*— A vemos docentes zapotecas de otras regiones o de la misma región o comunidad donde se ubica el centro de trabajo, la realidad es triste porque no se ha hecho gran cosa por contribuir a la enseñanza de la misma lengua. (EH.ENBIO.26V)*

Mientras tanto, el hecho de establecerse en sus propios contextos, no garantiza el uso de las lenguas como medio de comunicación, objeto de estudio o en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El fenómeno de la desubicación, si bien ha limitado a los docentes hacer uso de manera adecuada la lengua originaria en la comunidad y en la escuela, también ha afectado de manera directa a las niñas y niños de las comunidades de la entidad en el ámbito educativo, al no tomar en cuenta la lengua y cultura de los mismos.

A pesar de considerar la desubicación como un problema, les permite desarrollar ciertos procesos actitudinales, identitarios, de sensibilización, de valoración y de reconocimiento hacia su propia lengua y hacia la lengua del contexto inmediato; en otros términos, les permite en estas relaciones que se establecen entre las lenguas propia y la del lugar, desarrollar actitudes interlingüísticas; en otras palabras, desarrollar un sentir y pensar las lenguas de manera favorable.

El fenómeno como *obstáculo*, trae consigo ciertas desventajas y limitaciones para el desarrollo de una educación con pertinencia lingüística y cultural; destacándose, el no poder desarrollar una práctica bilingüe intercultural; además, de no establecer comunicación en la lengua de sus alumnos, al respecto señalan que esta situación:

*—imposibilita nuestra labor como docente porque la lengua es una de las herramientas más importantes para comunicarnos con nuestros estudiantes y si no la dominamos difícilmente podemos lograr un aprendizaje exitoso (EM.ENBIO.25V)*

*—es complicado tratar de darle una enseñanza o aprendizaje a los alumnos cuando el maestro o alumnos no dominan la misma lengua o son de contextos diferentes ya que existe no existe un entendimiento de las dos partes en la forma de hablar (EH.ENBIO.31V)*

De tal manera, que esta limitación para el desarrollo del trabajo docente que se realiza en las escuelas, tiende a la reproducción de las orientaciones castellanizantes y epistemológicas colonizadoras; por ello, la necesidad de ubicar a los docentes en sus contextos para dirimir los obstáculos comunicativos, ya que como se hacer referencia.

*—...al no entenderse entre sí, el docente no puede ayudar en gran medida a los alumnos...(EH.ENBIO.7P)*

*—...por falta del conocimiento del contexto o la lengua los alumnos no llegan a entender bien al maestro (EH.ENBIO.31V)*

Así que la lengua que no se sabe ni se conoce, conlleva a una mala o nula comunicación y por ende a un uso inadecuado cuando se plantea usar la lengua para enseñarla, para comunicarse o para enseñar en la lengua; un obstáculo que tendrá que superarse por la vía del propio docente y por la vía institucional para su ubicación contextual.

Bajo estas condiciones, la actitud puede verse reflejada entre la dificultad y la posibilidad por aprenderla, pero sobre todo para retomarla como elemento para el trabajo docente con los niños en su lengua materna.

Si bien es cierto que la lengua no hablada por el docente, le crea ciertas dificultades para retomarla en el contexto escolar y áulico; primero, para el establecimiento de una comunicación con los niños y segundo, para hacer uso de ella en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, ésta dificultad no cierra la posibilidad de considerar la lengua de los niños para usarla en el contexto escolar; ya que como señalan.

—*Que si se puede trabajar, es algo difícil pero si es posible (EH.ENBIO.16V)*

El hecho de reconocer y aceptar que es complicado enseñar en o la lengua de los alumnos que el docente no domina, es una actitud negativa y muestra de entrada una barrera comunicativa que puede o no superar, dependiendo del cambio de sentir y pensar la lengua.

La desubicación como una *posibilidad*; ha permitido que los docentes puedan conocer y aprender elementos culturales propios del contexto de ubicación; además de ser una experiencia que ayuda a desarrollar sus propios saberes docentes a partir de esta condición; además de ser un motivo para emprender nuevas formas de desarrollar prácticas innovadoras que considere la lengua y la cultura de los educandos; tal vez, no en su sentido pleno de una EBI; sin embargo, se visualizan varias posibilidades de acción docente, entre ellas:

—*fortalecer nuestro trabajo, conocer y aprender nuevas lenguas (EM.ENBIO.2P)*

—*Lo cual implica indagar y aprender una variante nueva (EM.ENBIO.2P)*

—*enriquece tu práctica docente con las demás culturas (EM.ENBIO.3P)*

—*conocer nuevas culturas, costumbres, lenguas y formas de vivir. (EH.ENBIO.9P)*

En términos actitudinales, las posibilidades muestran lo que se puede hacer ante realidades diversas, para mejorar las intervenciones pedagógicas y didácticas a partir del conocimiento de la lengua y la cultura de la comunidad de adscripción; estos aprendizajes que se van adquiriendo, seguramente ayudarán a resolver las diversas situaciones que el docente enfrenta, considerando que la desubicación lejos de ser un obstáculo es una posibilidad, no

descartando la oportunidad de que en algún momento puedan ser ubicados en sus contextos; mientras tanto, el docente en esa posibilidad reflexiona su situación al señalar que:

*—...debe aprender a resolver situaciones didácticas... sin embargo; que maravilloso sería que se nos pudiera hacer la ubicación lingüística conforme a nuestra lengua.( EH.ENBIO.18V)*

La resolución de situaciones lingüísticas conflictivas que enfrenta el docente, es un asunto de superación personal, de análisis y reflexión de las realidades que enfrenta y que va teniendo a partir de la experiencia que va viviendo en las comunidades, experiencia que se traduce en saberes profesionales docentes, que conlleva a pensar que:

*—La desubicación lingüística no debe ser motivo para que los egresados y docentes actuales desatiendan la lengua originaria de la comunidad (EH.ENBIO.27V)*

Por el contrario, debe ser una posibilidad y una motivación para desarrollarse como profesionales de la educación bilingüe intercultural en contextos de diversidad lingüística, que les permita en estas relaciones interlingüísticas fortalecer sus identidades, asumiendo actitudes positivas que favorecen el uso en cierta medida de la lengua y culturas de los alumnos a su cargo.

Si bien es cierto que la condición contextual al que se hace referencia puede ser superable en cierta medida, al asumir que puede ser una posibilidad, habría que considerar que existe una necesidad y una demanda apremiante para la acción educativa que considere la lengua y la cultura de los alumnos hablantes de lenguas originarias, a partir de ciertas argumentaciones y justificaciones que se hacen al respecto, entre ellas se señala que:

*—...regresar a ejercer su profesión a su propio contexto para desarrollar...el enfoque y la visión de la normal (EH.ENBIO.12P)*

*—Va a permitir \_...lograr una educación bilingüe; ya que, al no dominar la misma lengua de los niños no se logran los propósitos que se plantean en la educación de los niños de nuestros pueblos originarios (EM.ENBIO.14V)*

Por ello, la insistencia de ubicar al personal docente en las escuelas, a pesar de las necesidades de solo cubrir los espacios faltantes para atender la falta de personal en los centros escolares ya que;

*—De alguna u otra manera se deben de cubrir los espacios con necesidades de personal docente, sin embargo, considero debería de existir alguna consideración previa para que los que tengan la posibilidad de estar ubicados lingüísticamente lo hagan.  
(EH.ENBIO.33V)*

*—...en primera instancia deberíamos ser ubicados lingüísticamente, no precisamente en nuestra variante, si no en donde podamos aún tener inteligibilidad...(EM.ENBIO.35V)*

Una obligación de las instituciones correspondientes para atender estas necesidades demandantes y resolver en parte los obstáculos que enfrentan los docentes.

Finalmente, esta condición en las comunidades y escuelas, se plantea también como un *reto* para los docentes, no así para las instituciones que tienen a cargo el manejo de los recursos humanos para atender la educación para los niños y niñas de los pueblos y comunidades originarias; para los docentes el hecho de aprender y comprender la lengua y la cultura local, pero sobre todo para ponerla en práctica en el acto educativo.

Ante este panorama, los docentes tratan de aprender la lengua o variante del contexto donde se ubican; mientras tanto, son movidos de manera constante de sus contextos asignados, truncando ciertos procesos de aprendizaje iniciados; a pesar de ello, esta apropiación de la lengua se desarrolla bajo un proceso autónomo y autodidacta para el aprendizaje de la lengua; situación que puede tener resultados favorables a mediano o largo plazo; aunque que como señalan. —...sería más viable estar ubicado lingüísticamente.( EM.ENBIO.5P)

La situación del docente frente al habla de las personas de la comunidad, señalada como un reto; está orientada en el sentido de aprender la lengua de la comunidad o variante de su lengua para la comunicación; por lo tanto, el propio docente, busca sus propias estrategias de aprendizaje, estableciendo interacciones directas con las personas de la comunidad; de tal manera que el hecho de convivir con las familias nativo-hablantes es una ventaja para

aprender la lengua que se habla en la comunidad; lo anterior muestra las dificultades y los retos que se plantea.

*—trabajé en una escuela en donde se habla el Chinanteco, por lo que puedo expresar que fue un reto dialogar o tratar de comunicarme... (EM.ENBIO.25V)*

A pesar de no hablar la lengua de la comunidad, la experiencia les da las posibilidades para trabajar la lengua en cualquiera de las circunstancias en las que se encuentra; ante esta situación, el docente busca las maneras para resolver o tratar las lenguas, asumiendo una actitud de interés y deseo por aprenderla; como reto entonces, abre la posibilidad y desafío por superar ciertos obstáculos y lograr su cometido que es hablar la lengua a través de diversas estrategias para su apropiación; por lo tanto, el hecho de reconocer y aceptar como reto la situación de no hablar la lengua de la comunidad es un primer paso para atender y resolver la situación en la que se encuentra.

#### **4.5 Criterios para la desubicación y ubicación**

Para la ubicación de los docentes en las comunidades y centros escolares, se consideran ciertos criterios, como normas o principios establecidos que regulan de algún modo la movilidad del personal docente a través de las diversas instancias tanto oficiales como sindicales; dicho proceso se desarrolla a partir de la revisión y valoración de esos criterios en cuanto a su cumplimiento.

Los años de servicio como criterio, están sometidos al cumplimiento temporal de los docentes en las comunidades, y éstos varían según la propia organización y acuerdos establecidos en cada una de las jefaturas o zonas escolares; sin embargo, los años de servicio docente que se deben desarrollar en las comunidades y centros escolares, son percibidos por los propios docentes como zonas o contextos de castigo, ya que generalmente son comunidades marginadas, donde se carece de ciertos servicios básicos; entre ellos, los medios y vías de comunicación accesibles, entre otros; espacios que como ellos refieren, son lugares para hacer méritos y poder tener derechos a una posible reubicación una vez cumplido los tiempos establecidos; al respecto señalan el hecho de ubicarse en estos contextos, sus percepciones, entre ellas:

*—hacer mérito a las zonas de castigo o arraigadas, ganarse derechos de acuerdos a los años laborados en cada zona (EM.ENBIO.3P)*

*—Que tienes que pasar por varios años de servicio para que puedas llegar a ubicarte en tu contexto. (EH.ENBIO.7P)*

*—Para poder llegar a aspirar a la variante lingüística de uno se tiene que hacer méritos como lo son: años de antigüedad, la participación sindical y la permuta. (EH.ENBIO.31V)*

De tal manera que los años de servicio en una comunidad de “castigo”, determina de alguna manera, la posibilidad de que el docente tenga un acercamiento a sus áreas lingüísticas; a este “criterio”, se le añade la participación que pueda tener el docente en el aspecto sindical; lo anterior tiene que ver con las movilizaciones o acciones que el gremio magisterial a través de sus representantes proponen y que sus agremiados participan; así que en los tiempos en los que realizan los cambios de escuela a escuela, de zona a zona, de jefatura a jefatura o de región a región, es considerado el criterio de “participación sindical”.

Cuando; a pesar de contar con los “criterios” establecidos y no tiene la posibilidad de un cambio de comunidad y escuela por diversas razones, los docentes optan por la vía de la “permuta”, acuerdo que se establece entre los interesados para intercambiar los contextos de ubicación en la que se encuentran, avalados tanto por la parte oficial como de la parte sindical.

Sin embargo, se dan situaciones donde los espacios para la ubicación se encuentran cerrados, debido al dispendio de personal (suficientes docentes) en las escuelas, situación que no permite la movilidad para una reubicación o incremento de personal, al respecto señalan que:

*—no se encuentran tan fácilmente un espacio cercano a nuestra lengua, ya que en su totalidad ya hay maestros y ellos no permiten el cambio. (EM.ENBIO.6P)*

*—las regiones de procedencia no hay incremento de personal (EH.ENBIO.22V)*

Al no haber incremento de personal docente ya sea por dispendio o por estar cubiertas las necesidades, no hay posibilidades de ubicación, lo que genera que los docentes se mantengan en los mismos contextos.

Se dan situaciones, en las que una vez ubicados en los diversos contextos, su reubicación o no, tiene que ver con intereses personales de los propios docentes, ya que como señalan:

—*los compañeros que han formado sus familias en otras regiones (EH.ENBIO.22V)*; en estos casos, forman sus familias que determinan continuar en la comunidad asignada o solicitar su ubicación en otros contextos, según sus aspiraciones e intereses; al respecto, muchos de ellos se quedan en regiones distintas a los de su origen.

Se pueden visualizar, diversos motivos y criterios establecidos para la movilidad de los docentes; sin embargo, de todos ellos no consideran el aspecto lingüístico ni cultural, mucho menos el aspecto pedagógico, como hace referencia uno de los egresados: —*se interesan más por asuntos políticos que por las cuestiones pedagógicas (EH.ENBIO.36V)*; una contradicción respecto a Los planteamientos del Proyecto para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) señalándose en uno de sus objetivos, que la transformación de la educación en Oaxaca, se realizará a través de la formación crítica de los involucrados, comprendiendo y transformando su realidad; recuperando sus saberes y conocimientos comunitarios (PETEO, 2012); lo anterior indica considerar su lengua y su cultura como elementos totales para comprender y transformar sus realidad.

Dentro del Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DBPO); también se considera dentro de la propuesta alternativa en uno de sus principios orientadores, “Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias” (DBPO, 2011:19) a través de los docentes hablantes de las lenguas de los alumnos; por tanto, uno de los criterios de ubicación tendría que ser la lengua que habla el docente en relación con el contexto asignado.

Para la ubicación como se viene recalando, la parte sindical más que la parte oficial tiene mayor injerencia para los procesos de asignación de los docentes a los centros escolares, ya que al interior como se hace referencia, se establecen acuerdos como las —*formas en que se rige la parte sindical para la ubicación (EM.ENBIO.19V)*, bajo estas condiciones se da mayor prioridad a los profesores con mayor años de antigüedad en el servicio; se puede distinguir que los procedimientos para los cambios de adscripción tienen un carácter político-administrativo, que considera los años de servicio y la participación sindical .

De tal manera que el docente que quiere ubicarse en los contextos de interés, tiene que hacer mérito; lo anterior implica, ganarse sus derechos para un cambio de escuela, para alguna



promoción o cierto beneficio y el mérito se gana por años de servicio y por participación sindical.

#### **4.6 Razones y deseos de ubicación**

Respecto a la situación en las que se han encontrado y se encuentran actualmente los docentes en las comunidades y escuelas, la mayoría de los entrevistados, en sus relatos señalan que les daría mucho gusto ubicarse en sus contextos de origen, porque tendrían la oportunidad de poder considerar la lengua y la cultura de sus alumnos para desarrollar una educación bilingüe intercultural, aprovechando la experiencia que van adquiriendo en los entornos comunitarios y escolares donde se han venido desempeñando como docentes. En este querer ubicarse e lingüística y culturalmente en sus contextos de origen señalan diversas acciones posibles de su intervención pedagógica y didáctica.

Trabajar las lenguas, para los profesores implica hacer uso de ellas como elemento de estudio y de enseñanza; considerando el aspecto cultural como riqueza y la oportunidad de aprovechar los saberes y conocimientos propios a partir de la lengua; por otra parte, implica abordar la lengua de manera más correcta, aprovechando el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y comprender) tanto con los alumnos como de los propios docentes en sus propias lenguas; al respecto, se pueden visualizar las actitudes y las ventajas que para ellos tienen retomar sus propias lenguas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

*—...para trabajar la lengua como un objeto de estudio y enseñanza. (EH.ENBIO.1P)*

*—...me gusta trabajar el aspecto lingüístico y cultural... porque considero hay mucha riqueza de conocimientos y saberes que se pueden aprovechar (EM.ENBIO.4P)*

*—Para contribuir en el proceso de lectoescritura en la lengua originaria de mi comunidad. (EH.ENBIO.27V)*

Hacer uso de su propia lengua y de sus alumnos puede seguir dos procesos; por un lado, lo que implicaría enseñar la lengua y por otro enseñar en la lengua; retomando para ello no solamente el aspecto lingüístico; sino además, el aspecto cultural que encierra esos saberes y conocimientos propios, aprovechando el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Estar ubicados en sus contextos, les ayuda a mejorar en el desenvolvimiento de su tarea docente; además, de desarrollar sus prácticas a partir de sus experiencias adquiridas en los diversos contextos anteriores; lo anterior, como parte de sus saberes que van acumulando y que les permite realizar una práctica educativa bilingüe intercultural; aplicando sus conocimientos, habilidades y actitudes; por un lado, los adquiridos en los contextos de formación (ENBIO) y por otro, los adquiridos a través de sus vivencias pedagógicas y didácticas promovidas a partir de la lengua materna de los alumnos, sea ésta una lengua originaria o no; ya que como señalan:

*—...podría mejorar mi trabajo en base a la experiencia adquirida al estar desubicado lingüísticamente. (EM.ENBIO.5P)*

*—...porque es un aprendizaje mejor y así podemos ayudar más a los alumnos de nuestro contexto... el aprendizaje tendría menos complicación (EH.ENBIO.7P)*

*—Para poder poner en práctica la verdadera educación bilingüe (EM.ENBIO.14V)*

*—Me sería más fácil aplicar mis conocimientos y experiencia pedagogía con alumnos de mi comunidad (EH.ENBIO.16V)*

*—Tendríamos más facilidad en cuanto a la enseñanza en lengua indígena. (EM.ENBIO.29V)*

*—...generar las condiciones en dónde se logre una educación basada en la lengua originaria de los alumnos (EH.ENBIO.32V)*

*—...estar en mi región para compartir y emplear mi preparación (EH.ENBIO.34V)*

Las experiencias vividas en los contextos comunitarios y educativos son parte de la formación continua que los docentes van adquiriendo; sin embargo, el deseo de establecerse en sus contextos, señalan que les permitirá establecer una comunicación fluida entre alumno-docente, permitiendo la creación de ambientes de mayor confianza entre y con sus alumnos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

*—... para poderme comunicarme bien con los alumnos (EM.ENBIO.8P)*

*—Sería más fácil para mí desenvolverme con los alumnos y personas, me permitiría tener una buena comunicación con los niños (EH.ENBIO.31V)*

*—Facilitaría el intercambio de ideas entre docente y alumno (a), habría un ambiente con más confianza... (EM.ENBIO.25V)*

Muestra de ello; son los resultados obtenidos en estudios desarrollados en países de América Latina, entre ellos México, donde se muestra que el hacer uso de la lengua materna de los alumnos, además de favorecer el rendimiento escolar, desarrollan mayor espontaneidad y seguridad en la comunicación (López y Küper, 1999), cuando ésta se hace en su lengua.

Además de establecer una buena comunicación en la lengua materna de los alumnos; la intención de ubicarse, les permite fomentar la lengua y la cultura propia del docente y de los alumnos, a partir de su intervención que tome en cuenta estos elementos señalados, —*Porque la enseñanza sería más situada y contextualizada (EM.ENBIO.13V)*; entendiendo la enseñanza situada como la enseñanza y el aprendizaje que se organiza y se desarrolla en el lugar y en los escenarios reales a través de actividades auténticas (Díaz, 2006), que toma en cuenta el contexto sociocultural y la vida cotidiana; enriqueciendo, desarrollando y potencializando la lengua, los saberes y conocimientos comunitarios, en la perspectiva del desarrollo de una EBI.

Además; de la tarea docente en los contextos áulicos y escolares de sus contextos, se tiene la posibilidad de desarrollar acciones para el fortalecimiento de la propia identidad a través de actividades de sensibilización, de la realización de talleres para el diseño de materiales educativos desde la lengua, así como en la contribución para revertir el fenómeno de desplazamiento de la lengua en las comunidades a través proyectos pedagógicos y/o lingüísticos específicos, ya sea con los alumnos, padres de familia o profesores; al respecto señalan:

—... trabajar con...los profesores, a través de pláticas de sensibilización, armar talleres de producción de materiales (EH.ENBIO.15V)

—Porque la lengua chinanteca de mi comunidad ya no se está transmitiendo a las nuevas generaciones... y considero que aún podemos contribuir para revertir la lengua (EM.ENBIO.17V)

—... por qué quiero contribuir en proyectos pedagógico para el fortalecimiento, desarrollo de la lengua chontal que se encuentra en un estado de extinción (EH.ENBIO.22V)

Como se puede notar, son diversas las razones para ubicarse en sus contexto de origen; sin embargo, estas tienen un carácter lingüístico, ya sea enfocados hacia el uso de las lenguas

(como medio de comunicación, de enseñanza y objeto de estudio) en los contextos escolares; para el desarrollo de una práctica bilingüe contextual, para el desarrollo de la identidad a través de la sensibilización y para la puesta en prácticas de proyectos sociolingüísticos de revitalización y de acciones de contención de las lenguas en desplazamiento.

#### **4.7 La desubicación lingüística como obstáculo para el desarrollo de una EBI**

A partir de la situación lingüística y cultural del contexto escolar-comunitario donde se desenvuelven los docentes, podemos visualizar dificultades para desarrollar una educación bilingüe de manera plena y eficiente, debido a tres factores que obstaculizan su desarrollo; entre ellos los de carácter personal de los propios docentes, los de carácter institucional, que tiene que ver con las instancias respectivas, ya sea administrativas, de recursos humanos o de promoción de la educación indígena en el estado, a través de las zona escolares, las jefaturas de zonas, la Dirección de Educación Indígena, el IEEPO y la Sección XXI y los de carácter comunitario a través de los padres de familia y autoridades locales.

Los obstáculos de carácter personal al que se enfrentan en los centros de trabajo, se encuentran relacionados con la poca posibilidad de uso de la lengua del lugar, ya que como refieren, no hablar la lengua del educando; sobre todo en comunidades donde la lengua originaria mantiene un alto nivel de vitalidad, generalmente los niños en los primeros grados son monolingües en su lengua; luego entonces la dificultad primero para establecer una comunicación y segundo para desarrollar una educación bilingüe como tal, conscientes de su actuar señalan que:

*—En una comunidad donde aún los niños son monolingües en su lengua y al no hablar la lengua de ellos fue difícil mantener una comunicación y lejos de desarrollar una educación bilingüe, terminé castellanizándolos. (EM.ENBIO.17V)*

Reconocer lo que cada docente desarrolla es una muestra de aceptación de su actuación personal para enfrentar esa dificultad; sin embargo, también se encuentran docentes no precisamente egresados de la ENBIO, de los que se hace referencia, que no es consciente de su proceder frente a la lengua de los alumnos en el contexto escolar,

—... *prefiere enseñar en español por que le es más cómodo, y no le dan la importancia a la lengua originaria del lugar. (EH.ENBIO.37V)*

—... *depende la mayor parte del docente, el investigar, en trabajar en y con la lengua originaria. (EH.ENBIO.23V)*

—... *si se quiere cambiar algo, siento que no es tanto el sistema, sino que en uno como profesional de la educación. (EH.ENBIO.26V)*

Bajo estos planteamientos podemos notar el carácter personal del docente para desarrollar una educación bilingüe, el cual tiene que ver con la actitud docente y su sentido de pertenencia; del que se considera, por un lado, la lengua y la cultura como parte de sus raíces ancestrales y por otro; la acción educativa que ha de desarrollar, consiente de las implicaciones que esta situación puede tener; reconociendo que.

—...*hay obstáculos personales, si no somos hablantes de la lengua de los alumnos, nos basamos de lo complejo que es y si vemos que los profesores nativos que tampoco son hablantes y no sitúan en sus prácticas la importancia y abordaje de la lengua originaria. Pues los pocos que hacemos el esfuerzo de aprender la lengua de las comunidades, abordarla en la intervención docente, siendo conscientes del trabajo que implica, un trabajo cognoscitivo, y de elaboración de materiales... también es una decisión personal y profesional. (EH.ENBIO.15V)*

Las condiciones de intervención pedagógica de los docentes son diversas en cada contexto; así que cada uno de ellos buscan las estrategias que mejor se adapten a sus necesidades personales de atención educativa; sin embargo, y a pesar de todo señalan que:

—... *aunque tengas la intención de trabajar bien, el desarrollo del trabajo es más lento, y no es posible que sea bilingüe al 100, a diferencia de que si fuera tu propia lengua, el desarrollo del trabajo sería más óptimo... (EH.ENBIO.16V)*

Otro de los obstáculos que enfrentan los docentes para desarrollar una educación desde la lengua y cultura de los alumnos tienen un carácter político-institucional; ya que depende de las instancias institucionales y gremiales del magisterio, entre éstas, las zonas escolares, las jefaturas de zona, el IEEPO a través de la Dirección General de Educación para los Pueblos Originarios de Oaxaca y la sección XXII, desde sus estructuras e instancias involucradas

para la ubicación o desubicación de los docentes en sus áreas lingüístico-culturales; situación que poco toman en cuenta criterios pedagógicos y lingüísticos-culturales para la asignación de las comunidades y los centros escolares.

Al respecto señalan que:

*—... las instituciones inclusive la supervisión no toma en cuenta o no le dan interés al trabajo de un normalista egresado con enfoque intercultural bilingüe. (EM.ENBIO.10P)*

*—... es una decisión de la vía institucional, una decisión que violenta los derechos de los niños en contextos indígenas a una educación en sus propias lenguas y una práctica que favorece al lingüicidio. (EH.ENBIO.15V)*

Ante este panorama, los docentes aun con la actitud favorable hacia el desempeño de su labor docente, se ven imposibilitados que en un corto tiempo puedan aprender la lengua de la comunidad, violando de alguna manera los derechos de los niños a tener una educación contextualizada lingüística y culturalmente; aunado a ello, las poca atención de las instancias para encausar el trabajo con la lengua originaria; a pesar de contar en cada una de las jefaturas y zonas escolares, responsables de las mesas técnicas lingüísticas, quienes se encargan de orientar a los docentes sobre este aspecto; al respecto señalan que:

*—se ha hecho muy poco desde la jefatura o zonas de supervisión escolar para encausar el trabajo con la lengua originaria en la escuela... sin embargo, los pocos trabajos realizados fueron de manera muy autónoma. (EH.ENBIO.15V)*

El interés de parte de los docentes comprometidos con la causa, pueden atender los distintos obstáculos político-institucionales que se presenten; aunado a ello, el poco apoyo de carácter presupuestal para la atención educativa en el medio indígena; ya sea para el diseño y edición de diversos recursos educativos de apoyo (libros y materiales).

Si bien es cierto que la institución formadora de docentes (ENBIO) es la encargada de desarrollar los saberes docentes básicos para atender a la población educativa de los pueblos originarios bajo las características descritas; la institución que los contrata (IEEPO), tal parece que no considera el aspecto formativo, desorientado la atención lingüística y cultural de los mismos, al respecto señalan que:

*—El problema es que en la contratación, las instituciones encargadas no se enfocan en identificar las necesidades en los pueblos originarios y con los egresados para así ubicarlos en donde son originarios... (EH.ENBIO.24V)*

*—Porque es un proceso tardado aprenderé una lengua, y pues en la realidad los directivos y demás están más enfocados en los contenidos y aprendizajes generales y no en dar atención a la lengua originaria. (EH.ENBIO.32V)*

Bajo el contexto de la desubicación lingüística, los docentes como ambulantes de la educación bilingüe, que van de escuela en escuela llevando la consigna de desarrollar una educación bilingüe bajo cualquiera de los modelos educativos que subyacen en sus prácticas; imponiendo la lengua del colonizador bajo la misma orientación histórica, seguir colonizando; en este marco, muchos docentes indígenas no se adaptan al contexto lingüístico de la comunidad; luego entonces, las lenguas tienen un uso instrumental y no de motivación (Skrobot, 2014) que busque la empatía con las personas del lugar para los fines educativos; sin embargo, habría que entender por qué son desterrados de sus pueblos, algunos por voluntad propia; otros, en contra su voluntad que les impone el sistema educativo; ya sea, por presiones de tipo político, lingüístico, educativo, sindical, institucional, comunitario; o tal vez, de carácter formativo que el docente no cubrió para atender las realidades a las que se enfrenta.

Cualesquiera que sean los obstáculos o dificultades que enfrentan para desarrollar una educación bilingüe, no hay argumentos pedagógicos para la desubicación lingüística y cultural de los docentes; contradiciendo los planteamientos jurídicos, normativos e institucionales que se establecen y que proponen políticas lingüísticas y educativas para desarrollar una verdadera educación bilingüe y además intercultural.

En el ámbito comunitario, también se presenta ciertas dificultades para llevar a cabo la EBI, en muchos casos están relacionados con la actitud de rechazo por parte de los padres de familia por el uso de la lengua en el aula, quienes hablan sus lenguas originarias; sin embargo no comparten la idea de que su propia lengua y cultura se use en el contexto escolar; al respecto y por experiencia los docentes señalan:

*—... casos donde los padres de familia limitan a que la lengua se enseñe en el aula.*

*(EH.ENBIO.12P)*

*—... ciudadanos y padres de familias que se apenan en dar a conocer sus conocimientos.*

*(EM.ENBIO.30V)*

*—... en otros casos los padres no apoyan mucho en la educación de los hijos y la intervención de las autoridades es nula, dejando a su suerte al docente en esta importante labor educativa. (EH.ENBIO.33V)*

Las dificultades enfrentadas son múltiples; sin embargo, cada uno de los docentes trata de dar atención a las situaciones conflictivas que se presentan, y es la experiencia que van teniendo, la que les permite mirar a la casa de formación (ENBIO) de donde provienen para hacer una serie de recomendaciones para atenderlas en los procesos de formación, enfocadas hacia las nuevas generaciones de docentes.



## CAPÍTULO 5. LAS ACTITUDES INTERLINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN EL CONTEXTO INDÍGENA

“Si hablas a un hombre en un idioma que comprenda, eso llega a su cabeza. Si hablas con él en su idioma, eso llega a su corazón”

Nelson Mandela

*Tus bkié go'di's ko'ndi di's mena tsa  
lo yek men tsina, tus bkie'go'di's  
ko'ndidi's ti dib mena, tsa lás ti di men  
tsina*

### 5.1 Percepciones de la lengua originaria en el contexto comunitario.

Las lenguas originarias en México actualmente se encuentran amenazadas, sufriendo procesos de desplazamiento por otras lenguas sobre todo del español en los contextos de habla comunitarios; en distintas regiones de Oaxaca el fenómeno no es ajeno, mismo que ha sido estudiado para entender sus procesos (Alvarado, Ramos y Terborg 2018; Montero, 2020), entendiendo que “el desplazamiento lingüístico se manifiesta cuando una lengua sustituye a otra en el papel comunicativo de la socialización primaria dentro de una población de hablantes, ... tenemos un indicador de que hay una ruptura de la transmisión generacional” (Montero, 2020, p. 61), donde el español como la lengua hegemónica y de poder ha mantenido el control sobre las lenguas originarias, sometiéndolas a procesos de desaparición en diferentes niveles y etapas.

El desplazamiento o mantenimiento de las lenguas, están determinadas por una serie de factores sociales, geográficos, económicos, históricos, culturales, ideológicos y políticos; que van desde la reducción en el número de hablantes de cada uno de los idiomas en las comunidades, los procesos de movilidad (migratorios) de los pueblos originarios hacia otros contextos, las actitudes de rechazo y desvalorización de las lenguas en los contextos de habla, la poca transmisión intergeneracional de las mismas, el uso limitado en los diversos contextos y ámbitos, entre ellos la escuela, los medios tecnológicos y de comunicación, entre otros.

Los niveles de mantenimiento o desplazamiento, muestran lingüísticamente un tipo de comunidad, como lo ha propuesto Díaz (1996); comunidades de “*persistencia lingüística*”

donde se pueden encontrar a hablantes monolingües (ancianos, mujeres adultas y niños pequeños) y la mayoría con predominio de hablantes de la lengua originaria y cierto nivel de bilingüismo; comunidades de “*mantenimiento lingüístico*”, donde, entre los hablantes predomina el bilingüismo y en algunos casos el monolingüismo en la lengua originaria que se da entre las personas adultas sobre todo mujeres y niños menores, y las comunidades de “*desplazamiento lingüístico*”, donde la lengua originaria es recordada o aun usada por las personas mayores, predominando entre los niños, jóvenes y adultos un monolingüismo en español.

El fenómeno de desplazamiento o mantenimiento de las lenguas y/o variantes de las mismas, como una primera percepción de los docentes en las comunidades de adscripción, muestran cierto tipo de comunidad y diversos niveles o grados de mantenimiento o desplazamiento (Ver tabla 19).

**Tabla 19**

Percepción sociolingüística de los docentes de las comunidades

| <b>Comunidades de vitalidad o desplazamiento de las lenguas originarias</b>  | <b>Percepciones docentes</b>  |
|--|---|
| Comunidades donde los niños ya no hablan lengua originaria o solo algunos lo hacen.  | <p>—“<i>Se encuentra en un porcentaje de desplazamiento en los niños</i>”.</p> <p>—“<i>Presenta indicios de desplazamiento del zapoteco por el español, pocos niños lo hablan</i>”.</p>   |
| Comunidades con alta vitalidad lingüística, donde los niños, jóvenes y adultos hablan la lengua originaria e inclusive los adultos mayores y los niños menores son monolingües en su lengua y se dan procesos de transmisión intergeneracional de la lengua... | <p>—“<i>... la mayoría de la gente lo habla, de todas las edades y en especial en este grupo escolar, todos la hablan y lo utilizan en todo momento</i>”.</p> <p>—“<i>En San Juan Zapotitlán, las personas mayores de edad son monolingües a la lengua chinanteca, los adultos en su mayoría son bilingües, los niños de primaria son bilingües y</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>los más pequeños también son monolingües a la L1”.</i></p> <p><i>—“...se encuentra en mantenimiento o en preservación, por lo menos todos los adultos lo hablan y estos a su vez lo transmiten a las nuevas generaciones”.</i></p>   |
| Comunidades donde los niños, jóvenes y adultos son bilingües con predominio de la lengua originaria  | <i>—“Bilingües con un mayor predominio en el mixteco”</i>  |
| Comunidades donde las lenguas están siendo desplazadas y ya no hay una transmisión intergeneracional y solo quedan algunos hablantes           | <p><i>—“Es una lengua que ha pasado de la vitalidad a una situación vulnerable, ya que hay este desfase intergeneracional que hace que la transmisión a los niños sea menor”.</i></p> <p><i>—“Ha sido desplazada por el castellano. Solo quedan 3 hablantes de edad avanzada”.</i></p> |
| Comunidades donde las lenguas se mantienen en el uso cotidiano de la comunidad; sin embargo en el contexto escolar no es tomada en cuenta      | <i>— “Es la que prevalece, pero en las aulas los propios docentes hablantes de la lengua Ayuuk no lo retomen, cuando trabajan dentro del aula con sus educandos lo hacen en castellano una lengua impropio del niño”.</i>  |
| Comunidades donde hay un alto grado de monolingüismo en la lengua originaria y cierto nivel de bilingüismo que se da por fenómenos migratorios | <i>— “La mayoría es monolingüe en lengua indígena a excepción de las personas que han emigrado son los que poco dominan ambas lenguas”.</i>  |

Desde estas percepciones de los docentes en las comunidades, se pueden mostrar comunidades de *persistencia, mantenimiento y desplazamiento lingüístico*; ante este panorama comunitario se añade la situación de ubicación o desubicación lingüística o dialectal de los docentes para desarrollar una educación bilingüe, que atienda la situación sociolingüística que presentan las comunidades.

## 5.2 Motivaciones actitudinales docentes para el aprendizaje de lenguas originarias

Bajo las diversas situaciones en la que encuentran las lenguas en los contextos comunitarios y bajo las condiciones en las que se encuentran los docentes, estos asumen una actitud positiva que los motiva el aprendizaje de lenguas, sin embargo el tipo de motivación define qué lengua habría que aprender, cómo y para qué; además, el tipo de motivación determina el grado de competencia que se debe alcanzar; aunado a otros elementos, la motivación puede tener propósitos utilitarios y prácticos ya sea para obtener un empleo, para fines académicos, donde generalmente las lenguas (inglés, francés, italiano, alemán, portugués, etc.) para estos fines son de prestigio y poder.

Respecto a las lenguas originarias es poco probable que tengan fines utilitarios, ya que son lenguas que siempre se han visto como lenguas de poco prestigio y valor, al respecto estas lenguas han sido valoradas muy poco, lo que quiere decir que generalmente las actitudes de los docentes hacia estas lenguas son más que positivas, negativas por parte de la sociedad.

Para el caso de los profesores egresados de la ENBIO, en los contextos comunitarios y escolares, las actitudes hacia sus propias lenguas y las variantes de las mismas y hacia las lenguas y variantes de los hablantes de otras lenguas, tienen que ver con los antecedentes formativos, ya que en los procesos de formación desarrollan actitudes que van de la negación de sus propias lenguas, producto de la discriminación y de las ideologías lingüísticas construidas por la sociedad, pasando por la aceptación que se da cuando se reconocen y aceptan entre iguales, de esta situación, expresan interés, sorpresa y asombro; así que, como parte de este reconocimiento y aceptación de la diversidad, se desarrollan actitudes positivas que permiten reconocer, aceptar e interesarse por el aprendizaje o la *compartencia* de otras lenguas (Pacheco, 2018) que se hablan en la comunidad.

Las actitudes desarrolladas en el contexto de formación docente, ya sea hacia sus propias lenguas o hacia las lenguas diferentes del contexto donde se encuentren se mantienen positivamente; así que cuando se encuentran en los contextos comunitarios o escolares fuera de sus áreas lingüísticas y culturales, la mayoría de los docentes en el plano actitudinal plantea interés por aprender la lengua que se habla en la comunidad.

La actitud, el interés o la motivación por el aprendizaje de la lengua o variante de la comunidad, está planteada por tres finalidades que los docentes señalan:

- a) Como vehículo de comunicación, que implica hablar en la lengua o en la variante de la lengua, con los niños y con los adultos (padres de familia).
- b) Como medio de enseñanza, que permita enseñar en la lengua de los alumnos, los diversos contenidos escolares y culturales.
- c) Como elemento de aprendizaje, ya sea para aprender la lengua como segunda o tercera o para enseñar la lengua (L1 y L2), analizarla en su estructura y pueda tener la posibilidad para su rescate, revitalización, mantenimiento y fortalecimiento de la misma.

Una *actitud interlingüística* (entre diferentes lenguas), interdialectal o *intra lingüística* (entre diferentes variedades de la lengua); es entendida como la concepción y actuación, que se relaciona con las lenguas o variantes de las lenguas como medio de comunicación y en la relación con las demás lenguas y/o variantes dialectales, una visión externa e interna de la diversidad (Cassany, Luna y Sanz, 2003) que plantea de alguna manera los diversos usos de la lengua y sus variantes.

#### **a) Hablar en la lengua o variante de la comunidad**

La actitud del docente hacia la lengua o variante distinta a la suya, muestra un interés y una motivación generada de carácter intrínseca, puesto que es más personal, movido por una intención que puede ser con fines utilitarios hasta cierto punto instrumentales, ya que el hecho de aprender una lengua distinta a la suya es motivada para fines interactivo-comunicativos; por un lado, con los niños en el contexto escolar y áulico y por otro, con los padres de familia y con las personas de la comunidad, que permita la generación de confianza, mismos que son expresadas por los docentes al señalar su aprendizaje.

—Puedo comprender a las personas y así mejorar el trabajo con los niños. (EM.ENBIO.5P)

—Porque así puedo comunicarme con los padres de familia... ( EM.ENBIO.4P)

—Para una buena interacción en las relaciones sociales dentro del contexto. (EH.ENBIO.1P)

—Para poder comunicarme con los educandos... (EM.ENBIO.10P)

El hecho de estar en la comunidad implica sentirse parte de la misma, pero sobre todo ser aceptado en este contexto; una *motivación de integración* que mueve el deseo de aprender una lengua del lugar para conocer, identificarse y ser miembro de esa comunidad lingüística (Skrobot, 2014).

La intención de aprender la lengua que se habla en la comunidad de manera no formal, tiene que ver con la aceptación e integración del docente al contexto comunitario, motivado por un interés personal, para el establecimiento de una comunicación con los padres y alumnos y el hecho de desarrollar de la mejor manera su tarea educativa.

### **b) Enseñar en la lengua de los alumnos**

Las justificaciones y los argumentos por hacer uso de la lengua materna (L1) de los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los centros educativos, además de ser un derecho humano establecidos jurídica y normativamente; existen argumentaciones psicolingüísticas, pedagógicas, cognitivas, afectivas y actitudinales, que muestran las ventajas de una educación bilingüe o plurilingüe que parta de la L1.

En los contextos de uso a los que aluden los docentes, tanto comunitario como escolar; otro de los fines de aprender la lengua, al que hacen referencia tiene que ver con la tarea educativa que desarrollan, de la que deben hacer uso de la lengua materna de los alumnos para desarrollar los contenidos educativos, al respecto señalan que:

*—Para mejorar el trabajo dentro del aula ya que los niños hablan más la lengua materna y me es más difícil comunicarme con ellos en español. (EM.ENBIO.2P)*

*—...así mejorar el trabajo con los niños. (EM.ENBIO.5P)*

*—Para emplearlo como medio de enseñanza. (EM.ENBIO.6P)*

*—Así logro consolidar mi servicio de educación bilingüe y aprendo de una forma más de ver el mundo. (EH.ENBIO.18V)*

Al menos en términos discursivos, hay una muestra de actitud positiva hacia el uso de la lengua para la enseñanza y el reconocimiento de la importancia de la lengua para desarrollar una educación bilingüe.

### **c) Aprender la lengua o variante de la comunidad**

La actitud positiva para el aprendizaje de la lengua o variante que se habla en la comunidad, muestra la posibilidad de su comprensión en la variante dialectal de su lengua, ya sea para mejorar su trabajo y/o para entender su estructura a nivel fonológico, morfológico y gramatical, en tal sentido las expresiones se refieren a:

*—A pesar de que somos de la misma variante hay palabras que no llegan a entender porque bien se sabe que cada pueblo le da un cierto significado y entonación en algunos sustantivos, palabras o verbos (HE.ENBIO.11P)*

*—Aprenderme la entonación nada más, porque como igual soy hablante de la lengua Ayuuk les entiendo a todos. (EH.ENBIO.12P)*

Por otra parte, aprender la lengua o variante de la comunidad puede permitir su rescate o revitalización para los casos donde la lengua se encuentra en un proceso bastante agudo de desplazamiento y para los casos, donde la lengua mantiene una muy buena vitalidad, la posibilidad es el mantenimiento, fortalecimiento y transmisión intergeneracional de la lengua, a través de la intervención de los padres de familia y la orientación y apoyo de los docentes, ya que ellos muestran una actitud favorable, al respecto y señalan su importancia.

*—Porque para mí es importante rescatar la lengua de mi comunidad para transmitirla a nuevas generaciones. (EH.ENBIO.7P)*

*—Porque es importante no perder la lengua originaria y transmitirlo a las generaciones futuras. (EM.ENBIO.8P)*

*—Para facilitar el rescate de la lengua en la comunidad y trabajar la misma de la mejor manera (EM.ENBIO.19V)*

La actitud positiva motiva el aprendizaje de lenguas, sin embargo, el tipo de motivación define qué lengua o variante habría que aprender, cómo y para qué; además, el tipo de motivación determina el grado de competencia que se debe alcanzar; en este sentido, aprender una variante de la lengua que habla el docente, puede verse como complemento lingüístico en el conocimiento de las similitudes y diferencias y estructura de su propia lengua; al respecto, la opinión docente señala lo siguiente:

—Considero que, aprender una variante del chatino, muy distante al chatino que yo hablo, es sinónimo de aprender otra lengua. Además, la variante del chatino de Zenzontepec, al ser reconocido por especialistas como el proto-chatino, significa una lengua especial que, con los ejercicios descriptivos que he realizado, me ha permitido comprender, sobre todo, el uso de la semántica en el contexto situado. (EH.ENBIO.15V)

Finalmente, la actitud mostrada hacia la lengua o variante de la comunidad, denota en forma resumida las tres finalidades antes indicadas; hablar la variante, enseñar en la variante y aprender la variante, se sintetiza en la siguiente tabla:

**Tabla 20**

Finalidades motivacionales y actitudinales hacia la lengua y variante de la comunidad.

| <b>Finalidades en el uso de las lenguas y variantes</b> | <b>Actitudes interlingüísticas e intralingüísticas</b>   |
|---|--|
| a) Hablar en la lengua o variante de la comunidad       | <ul style="list-style-type: none"> <li>—Para establecer buena interacción Social</li> <li>—Para la comunicación con los niños,</li> <li>—Para la comunicación con los padres de familia</li> <li>—Para la comunicación con diversos agentes</li> <li>—Para el diálogo con los niños y personas de la comunidad</li> <li>—Para mejor Interacción, confianza, con los niños y la comunidad</li> <li>—Para interactuar con la escuela y la comunidad</li> <li>—Para la comunicación con las personas monolingües y confianza con los niños</li> </ul> |
| b) Enseñar en la lengua o variante de los alumnos       | <ul style="list-style-type: none"> <li>—Para mejorar el trabajo en el Aula (niños)</li> <li>—Para usarla en las clases como medio de enseñanza</li> <li>—Para consolidar la educación bilingüe</li> <li>—Para enseñar desde la lengua</li> <li>—Para mejorar la práctica docente</li> <li>—Para desarrollar el proceso de bilingüismo (L1 y L2)</li> <li>—Para dar la clase en dos lenguas</li> <li>—Para un aprendizaje ameno y productivo</li> </ul>   |



|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>—Para una explicación de contenidos en su propia lengua</li> </ul>   |
| b) Aprender la lengua o variante de la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>—Para comprender a las personas</li> <li>—Porque en la variante hay palabras que no se entienden</li> <li>—Para apropiarse de la entonación de la variante</li> <li>—Para aprender una variante con alto grado de inteligibilidad, implica aprender otra lengua</li> <li>—Para el aprendizaje y entendimiento con los niños</li> <li>—Para convivir con la comunidad</li> <li>—Para aprender su cultura</li> <li>—Para enriquecer sus conocimientos sobre otras culturas</li> <li>—Para el rescate y transmisión de la lengua</li> <li>—Para el fortalecimiento y mantenimiento de la lengua</li> <li>—Para revitalizar la lengua</li> </ul> |

Las actitudes intra e interlingüísticas son muy positivas en cualquiera de las finalidades de uso, en términos de cada uno de los docentes, ya que permite entender su situación de individual y colectiva; mientras tanto, requiere ahora reconocer las condiciones de las lenguas en los distintos contextos de uso.

### **5.3 Las lenguas originarias en la comunidad, en la escuela y el aula**

En los contextos comunitarios de los pueblos originarios es necesario tener un acercamiento respecto a las situaciones, usos y funciones que presentan las lenguas originarias del lugar y que son muy diversas debido a una serie de factores que van a determinar qué y cómo habría que abordarlas en los ámbitos comunitarios, escolar y áulicos; lo anterior, permite definir el o los tipos de programas de atención en los procesos de enseñanza y/o de aprendizaje tanto de las lenguas originarias, como del español; sin embargo, no basta con el qué ni en el cómo, se hace necesario desarrollar además de conocimientos, habilidades, pero sobre todo actitudes favorables para el tratamiento lingüístico; ya que “una actitud positiva y autoestima son requisitos indispensables para una buena enseñanza y un aprendizaje exitoso” (Brumm, 2010:57); lo anterior implica cambiar el sentir y pensar su lengua, pasar de la negación, a la aceptación y reconocimiento de la misma; pasar de la castellanización al uso de su lengua para comunicar, enseñar y aprender.

### a) Percepciones de la lengua en la comunidad

En el andar docente en las comunidades les ha permitido reconocer la situación en la que se encuentra las lenguas originarias del lugar; entre ellas, las que mantienen una vitalidad muy fuerte, otras; con una tendencia hacia desplazamiento de las lenguas en distintos niveles e inclusive comunidades donde ya no se habla la lengua originaria.

En muchas comunidades ante el dinamismo propio de las lenguas originarias y de sus hablantes, ante el dominio de las lenguas hegemónicas (español e inglés), se encuentran en procesos complicados de desplazamiento, debido al desuso y la poca o nula transmisión de la misma a las nuevas generaciones; en otros casos, las lenguas mantienen su vitalidad y son usadas en todos los contextos y momentos de la vida comunitaria; en otras situaciones, los hablantes han desarrollado ciertos niveles de bilingüismo con predominio en alguna de las lenguas (Lengua originaria o español); desafortunadamente en otras comunidades, las lenguas han fenecido; este fenómeno desafortunadamente no solo sucede entre las lenguas, sino entre las distintas variedades de la misma lengua y entre comunidades hablantes de las mismas variedades lingüísticas.

Las percepciones lingüísticas que los docentes tienen respecto a las comunidades donde laboran, permite reflejar cada una de las situaciones, que en términos sociolingüísticos presentan las lenguas; ya sea de mantenimiento o desplazamiento lingüístico por el contacto entre las lenguas indígenas y el español; de vitalidad que gozan algunas lenguas y sus hablantes; o muerte de las lenguas como etapa terminal debido al desplazamiento o su desaparición, o las situaciones diglósicas por conflicto lingüístico que viven las lenguas originarias y el español (Arzápalo y Moctezuma, 2009 ); estas percepciones se pueden corroborar en las siguientes expresiones (ver tabla 21):

**Tabla 21**

Percepciones lingüísticas de la comunidad de adscripción

|                                      |              |  |
|--------------------------------------|--------------|--|
| <b>Comunidades en situaciones de</b> | <b>en de</b> | <i>—En San Juan Zapotitlán, las personas mayores de edad son monolingües a la lengua chinanteca, los adultos en su mayoría son bilingües, los niños de</i> |
|--------------------------------------|--------------|--|

|   |  |
|---|--|
| <b>vitalidad lingüística</b>                                    | <p><i>primaria son bilingües y los más pequeños también son monolingües a la LI. (EM.ENBIO.4P)</i></p> <p><i>—Y me da gusto que la mayoría de los habitantes adultos lo usan en todas las conversaciones, incluso en las asambleas. Muchos niños ya no hablan la lengua originaria pero lo entienden, aunque también hay niños que dominan muy bien las dos lenguas (español y zapoteco)( EM.ENBIO.14V)</i></p> <p><i>—...en La Palmita, la vitalidad lingüística del chatino era aún muy fuerte, era común encontrarse con padres monolingües y niños también (EH.ENBIO.15V)</i></p>  |
| <b>Comunidades en situaciones de mantenimiento lingüístico</b>  | <p><i>—Que la mayoría de la gente lo habla, de todas las edades y en especial en este grupo escolar, todos la hablan y lo utilizan en todo momento. (EM.ENBIO.2P)</i></p> <p><i>—Es una lengua que se encuentra en mantenimiento lingüístico con el español. A nivel escuela... la hablan, escuchan y comprenden, es el mismo panorama a nivel comunidad. (EH.ENBIO.26V)</i></p>   |
| <b>Comunidades en situaciones de desplazamiento lingüístico</b> | <p><i>—En mi comunidad lamentablemente se ha ido perdiendo debido a que las nuevas generaciones no la aprenden (EH.ENBIO.7P)</i></p> <p><i>—La comunidad está perdiendo la lengua, porque las nuevas generaciones no le están dando importancia. (EH.ENBIO.9P)</i></p> <p><i>—En Santa Cruz Zenzontepec, la cabecera municipal, la lengua chatina se ubica en una situación de desplazamiento lingüístico, las familias que usan esta lengua como lengua de comunicación familiar, son familias que recientemente han llegado a radicar, provenientes de comunidades de la periferia. (EH.ENBIO.15V)</i></p> <p><i>—trabajé en una comunidad (El carrizal, Villa Díaz Ordaz) con un fuerte desplazamiento lingüístico (EM.ENBIO.35V)</i></p> |
| <b>Comunidades en situaciones de muerte lingüística</b>         | <p><i>—Ha sido desplazada por el castellano. Solo quedan 3 hablantes de edad avanzada. (EM.ENBIO.17V)</i></p> <p><i>—Como personas no le damos importancia y esto ha ocasionado la pérdida de la lengua. (EM.ENBIO.8P)</i></p>   |

Desde luego que las percepciones iniciales respecto a la situación que enfrentan las lenguas minorizadas en los contextos comunitarios, no son suficientes para emprender acciones, se requiere de conocimientos más profundos respecto a los factores que inciden en cada situación, Fisman (1982, p. 149), señala que "el entendimiento del mantenimiento y desplazamiento lingüísticos deben depender de una teoría de los contextos y cambios socioculturales". "Por esta razón es de gran importancia tener conocimiento del proceso del desplazamiento en diferentes situaciones donde una lengua indígena (LI) se encuentre en peligro" (Terborg, 2006, p. 02)

El problema del desplazamiento de las lenguas es un fenómeno presente en las comunidades y no solo es de carácter lingüístico o educativo, sino social e ideológico; por tanto, habría que repensar el papel que juega la escuela para revertir algunos aspectos del fenómeno; ya sea para revitalizar, mantener, desarrollar y/o fortalecer las lenguas a través de la educación bilingüe y/o plurilingüe, dependiendo de las situaciones de cada contexto, convirtiendo el fenómeno en una propuesta pedagógica y en una demanda social de los propios pueblos.

Si bien es cierto que en la escuela, en muchos casos no se considera la lengua de los niños en los procesos comunicativos o de enseñanza, ya sea por su desvalorización, desconocimiento o poco interés; aunado a ello el nivel de desplazamiento de la misma; seguramente si se empieza a concientizar o sensibilizar al respecto, el sentir y pensar la lengua de manera positiva, puede cambiar la actitud de las personas si se empieza a reconocer, a valorar y a utilizar en los contextos escolares.

Las actitudes positivas o negativas hacia las lenguas no solo se da por parte de los docentes, también se manifiesta en las personas adultas, entre ellas los padres de familia y como resultado en los niños, quienes por desconocimiento sobre la importancia de su propia lengua, o por los prejuicios y la discriminación del que han sido objeto, tienden a desvalorarla, sobreponiendo o dando mayor valor e importancia al castellano en el contexto escolar; sin embargo, como docente consciente de su importancia en el contexto de la escuela, trata de compartir su sentir y pensar en la idea de valorar la lengua de los niños y de las personas de la comunidad; de tal manera que intenta revertir la resistencia que asumen ciertos padres de familia sobre el uso de la lengua los contextos escolares.

La sensibilización del docente hacia las lenguas, tiene que ver con procesos de su formación como docente y de la experiencia vivida en los diversos contextos de actuación comunitaria y escolar, a través de procesos reflexivos actitudinales sobre su propia lengua y cultura y sobre la lengua y cultura del contexto donde se ubica, permitiendo su influencia en el desarrollo actitudinal en los niños y padres de familia, ante las resistencias que en algunos casos muestran; por ello, el docente en la escuela realiza procesos de reconocimiento, promoción, reflexión, sensibilización y concientización sobre el valor en el uso de su lengua,

*—Principalmente compartir ideas a manera de concientización del valor de la lengua (EM.ENBIO.20V)*

*—En ocasiones nos hemos encontrado cierta resistencia por los padres de familia en cuestión de la lengua (EH.ENBIO.24V)*

*—Promover y reconocer en todo momento el uso de la lengua originaria con los estudiantes y habitantes en general de la comunidad (EH.ENBIO.36V)*

## **b) Percepciones de la lengua en la escuela**

El hecho de estar ubicados o desubicados lingüística y culturalmente, refleja la situación y uso de la lengua en los contextos escolares; aunado a ello, las situaciones que enfrentan las lenguas en los contextos de habla, ya sea de mantenimiento o desplazamiento de las mismas. “Por tal razón, es importante reflexionar sobre la diversidad sociolingüística que caracteriza a las escuelas de educación indígena en Oaxaca” (Montero, 2020, P. 03), esta reflexión se puede hacer a partir de las percepciones que los indígenas docentes hacen respecto al uso o no de las lenguas en las escuelas.

En estos acercamientos reflexivos se hace referencia que las lenguas en las escuelas tienen ciertas funciones de carácter comunicativo ya sea entre los propios hablantes (niños-niños, niños-adultos o adultos-adultos), —“Es utilizada como medio de comunicación entre alumnos” (EM.ENBIO.3P); en ciertas comunidades la lengua originaria ya no tiene uso porque ha sido desplazada; —“En la escuela donde estoy prestando mi servicio actualmente, la lengua indígena no tiene presencia en ningún espacio, es evidente que los pocos alumnos que vienen de otras localidades y que traen como primera lengua, el chatino,

*hacen su mayor esfuerzo por adaptarse a la nueva lengua, la lengua mayoritaria del contexto escolar” ( EH.ENBIO.15V).*

En otras situaciones los docentes tienden puentes para establecer comunicación ya sea con los niños o adultos, ayudados por hablantes de las lenguas originarias y el español; —“*Para realizar juegos, reuniones con los padres de familia, claro que siempre uso un traductor” (EH.ENBIO.37V)*; en donde los docentes son hablantes de la misma lengua o variante, establecen comunicación de manera directa (docentes-alumnos-padres de familia); —“*El uso de la lengua mazateca es de uso cotidiano, es el principal medio de comunicación oral, se utiliza a menudo en distintos ámbitos y actividades” (EH.ENBIO.33V).*

Por otra parte, en el contexto escolar en algunas situaciones la lengua juega un carácter distinto, ya que es usada en eventos cívicos o socioculturales donde es manifestada a través del himno nacional, en algunas expresiones (exposiciones, discursos, cantos, poesías) y otras actividades, —“*Se ha usada la lengua originaria en las exposiciones de los trabajos de los alumnos, en presentaciones de cantos, poesías, muestras gastronómicas, etc.” (EM.ENBIO.14V)*; que ponen en el centro de la reflexión el uso adecuado o no de la lengua originaria; que en ocasiones se moldea bajo las estructuras de la lengua hegemónica (el español); estos acercamientos respecto a la situación y usos de las lenguas originarias, muestran una idea de la lengua en el contexto de la escuela.

### **c) Percepciones y dificultades en el uso de la lengua originaria en el aula**

Los usos de la lengua en el aula se enmarcan en aspectos centrales que plantea la educación bilingüe, que no solo centra su uso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (oralidad, escritura, lectura y comprensión); sino, va más allá, enfocado hacia la profesionalización de los docentes bajo este enfoque educativo, que tiene que ver en la vía de la práctica, alcanzar los perfiles deseables y las condiciones tanto teóricas, como metodológicas para desarrollar una educación bilingüe o plurilingüe intercultural y además comunitaria que responda a las necesidades, intereses y condiciones de los pueblos originarios para los que está dirigidos.

Las condiciones docentes implican sentir, pensar y actuar, considerando a los otros y al nosotros, desde esa condición dialógica, es reconocer y compartir las lenguas originarias en una relación de negociación simétrica con las otras lenguas (nacionales y extranjeras), con sus distintas formas de ver el mundo; que no solo basta mirar críticamente las implicaciones que tiene el bilingüismo, sino mirar un posible tránsito hacia el plurilingüismo enmarcado en una sociedad dinámica y con una diversidad lingüística y cultural compleja.

Si el bilingüismo escolar desde una perspectiva de la educación bilingüe intercultural, es tomar en cuenta la lengua materna y cultura de los niños, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollando un bilingüismo individual además de considerar segundas y terceras lenguas; entendiendo el bilingüismo como:

“...fenómeno que indica la posesión que un individuo tiene de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de la vida social. En América Latina, lo que existe es una suerte de relación desigual de dos lenguas en la cual una, la más débil, por lo general una lengua indígena, queda relegada a segundo plano; y la lengua de prestigio, el castellano, asume las funciones sociales más importantes. (López, 1989, p. 77)

La educación bilingüe como la planificación de un proceso educativo en el cual se usa la lengua materna (L1) de los educandos y una segunda lengua (L2), con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa L2, a la vez que mantienen, desarrollan y potencien su lengua materna, no para que a la larga sustituyan su L1 por una L2 o L3, sino que para que ambos se mantengan y se desarrollen, lo que implicaría enfocar la educación hacia un bilingüismo o plurilingüismo aditivo, no sustractivo.

Bajo circunstancias donde el docente es hablante de la lengua materna o variante que hablan los alumnos, posiblemente no tendría mayores dificultades si cuenta con los elementos teóricos y metodológicos para su atención; sin embargo, donde los docentes son ajenos a los contextos lingüísticos y culturales, la situación puede cambiar, bajo estas condiciones los docentes señalan tres finalidades de uso de la lengua originaria del lugar.

### **a) Como medio de comunicación**

El docente tiene un interés y una finalidad de comunicarse con sus alumnos hablantes de otras lenguas y para ello busca puentes comunicativos, lo anterior no significa que la lengua de los alumnos sea el medio de comunicación, por el contrario, hay un problema de comunicación entre la lengua del docente y la lengua de los alumnos.

*—Porque solo los alumnos pueden comunicarse entre sí, ya que los docentes no hablamos la misma lengua que ellos. (EH.ENBIO.7P)*

*—uso de andamios, por no haber un predominio en mixteco por el docente (EH.ENBIO.1P)*

*—Porque no domino la lengua zapoteca (EM.ENBIO.3P)*

*—Porque no la domino en su totalidad (EM.ENBIO.14V)*

Lo anterior muestra que los niños hablan la lengua, pero el maestro no, o en algunos casos con ciertas limitaciones; sin embargo, la lengua como medio de comunicación entre el docente y los alumnos es de entrada el primer aspecto importante para hacer uso de ella ya sea para estudiarla o aprenderla o para la enseñanza de contenidos escolares; mientras tanto, ante poco o nulo entendimiento lingüístico, hacen saber que cada uno de los docentes busca sus propias estrategias para establecer comunicación, muestra de ello son las expresiones que hacen al respecto.

*—...otro pequeño obstáculo era que tampoco podía comunicarme con los padres de familia por la misma razón que yo no hablaba el Chinanteco, y en Castellano no lograban entenderme muy bien...( EM.ENBIO.25V)*

*—...a mí se me ocurrió buscar varias maneras de acercarme a los niños interactuándome a través de la comunicación oral (EH.ENBIO.15V)*

*—...el objetivo fue el desarrollo y fortalecimiento de la expresión oral del español y el zapoteco con alumnos de tercer grado en una comunidad zapoteca. (EM.ENBIO.20V)*

Las limitaciones comunicativas los llevan a plantear alternativas de solución con la intención de establecer comunicación; pero, además hay una intención por desarrollar y fortalecer las lenguas de uso o no.

### **b) Como medio de enseñanza**



Asumir una actitud positiva hacia la lengua o variante de los alumnos es una condición para buscar ciertas estrategias de atención lingüística para la enseñanza o desarrollo de los contenidos educativos en la L1 de los alumnos, ya que existe la intención por el aprendizaje de la lengua; ya sea para mejorar la comunicación o para desarrollar sus actividades didácticas y educativas; en otras situaciones donde el docente habla la lengua o variante hace uso de ella para explicar contenidos y retoma espacios para desarrollar la lengua.

*—Porque mi propósito es aprender la lengua de los niños y de esta manera trabajar y lograr mejorar la comunicación con ellos. (EM.ENBIO.2P)*

*—Hay veces que las cosas los explico en la lengua Ayuuk para que los alumnos lo puedan comprender y la lengua Ayuuk lo trabajo en la clase de la asignatura de Lengua Indígena. (EH.ENBIO.12P)*

Enseñar en la lengua originaria, ha sido uno de los retos de la educación bilingüe intercultural y más aún, cuando ésta no corresponde al habla de los docentes, ocasionando procesos lingüísticos asimilatorios, homogeneizantes que desplazan el uso del idioma propio, por otro, siendo éste el que el docente habla, generalmente la lengua castellana.

La lengua como medio de enseñanza es el fin para el caso del uso de las lenguas originarias en las escuelas indígenas; sobre todo para la enseñanza de los contenidos contextualizados lingüística y culturalmente, que permitan potenciar su lengua y cultura y al mismo tiempo establecer un diálogo entre los contenidos propios y ajenos, que conlleven hacia la complementariedad del conocimiento dialógico; tomando como referencia la lengua como medio de construcción y de apropiación de los saberes y conocimientos propios y ajenos, comunitarios y/o escolares, ya que se considera por parte de los docentes.

*—la importancia de su uso en la en la educación escolar (EM.ENBIO.20V)*

*—A poner siempre como base para la enseñanza, la lengua originaria y la cultura de los alumnos, retomando siempre el contexto (EH.ENBIO.28V)*

*—en la medida de lo posible imparto mis clases o una doble explicación de contenido y actividades en la lengua originaria para un mayor entendimiento. (EH.ENBIO.33V)*

La lengua como medio de enseñanza y la cultura como el proveedor de los contenidos de enseñanza son fundamentales cuando se habla de una educación contextualizada, que toma como punto de referencia el diálogo epistémico y lingüístico para la construcción y potenciación del conocimiento propio en complementariedad con lo ajeno.

Finalmente, decolonizar el pensamiento indígena es distinguir entre lo propio y lo ajeno, es la manera de concebir el mundo, la vida, el sentimiento, el pensamiento, las prácticas, los saberes, los elementos que constituyen el ser y estar de las personas, es reconocer y aceptar las distintas cosmovisiones y epistemologías, es reconocer el habla propia y el habla del otro para el entendimiento interlingüístico e intercultural; en una relación de deconstrucción epistémica, ontológica que pone en el centro el sentir, el pensar y el actuar actual, o sea la actitud para la reconstrucción.

### **c) Cómo objeto de estudio y reflexión**

Cuando en el contexto comunitario, el docente no habla la lengua o lo hace con ciertas limitaciones; asume una actitud favorable por aprenderla y dominarla y lo hace también con sus alumnos bajo las mismas condiciones a pesar de las dificultades que enfrenta, al respecto señalan lo siguiente.

*—Porque no domino en su totalidad la variante, y cuando lo hablo los niños les causa risa y nos la pasamos repasando las palabras. 2.-en el salón hay al menos 5 niños que no hablan la lengua originaria y algunos se oponen a atenderla. 3.-con los pocos que lo hablan de manera fluida, se forman equipos para practicar las conversaciones para inducir a los demás alumnos a aprenderlo. (EM.ENBIO.14V)*

*—... actualmente procuro abordar la lengua indígena como objeto de estudio, como se nos recomienda desde Parámetros curriculares de la educación indígena. Aunque le añado algo muy particular, estoy tratando de abordar la parte de la sensibilización con los alumnos, debido a ... que muchos opinan que hablar o tener conocimiento sobre la lengua chatina es sinónimo de retraso, o es una lengua insignificante...Por lo que, me interesa que ellos comprendan algunas razones claves de la importancia de valorar y apreciar la identidad cultural propia. Justamente, trato de abordar cuestiones de la morfología del chatino y lo comparo con el castellano y en ocasiones hasta con el inglés,*

*es ahí donde veo que muestran cierto interés y pienso que van distinguiendo que las lenguas tienen sus particularidades, veo que cuestionan y se preocupan por realizar los ejercicios correspondientes. (EH.ENBIO.15V)*

El aprendizaje de la lengua originaria o variante dialectal del docente a través de los niños y de los niños, a través de otros niños, es una acción de acompañamiento lingüístico que conlleva a considerar a la lengua como elemento vivo de estudio, atendiendo a ciertas recomendaciones curriculares que se hacen al respecto; sin embargo, lo anterior no solo se limita a los procesos de aprendizaje de la lengua originaria; sino además, al estudio y hacia la sensibilización y concientización sobre su valor e importancia.

A partir del estudio y aprendizaje de la lengua se establece un diálogo entre los hablantes y el aprendiente, una actitud de reciprocidad y compartencia interlingüística.

*—Yo estaba aprendiendo bien rápido, los niños comenzaron a darse cuenta que yo estaba aprendiendo y cuando solía equivocarme en alguna pronunciación, me corregían de una manera muy amable (EH.ENBIO.15V)*

Por su parte, el aprendizaje de la lengua castellana de los niños hablantes de lenguas originarias conlleva procesos de cambio actitudinal; de tal manera que la enseñanza del castellano como segunda lengua pasa por diversos procesos, dependiendo del grado o nivel de dominio que se tiene, pasando de una producción pasiva a una producción activa; ya que los niños al no hablar la lengua en mención les dan pena producirla oralmente; sin embargo, conforme se van creando las condiciones para su uso dentro o fuera del aula, los alumnos se van familiarizando, hay mayor libertad para el uso de la lengua; por tanto, van cambiando de actitud; lo anterior, se puede visualizar en el siguiente testimonio.

*—En el salón trabajaba, con los alumnos de segundo y tercer ciclo, la enseñanza de la oralidad del castellano y veía que la reacción de los alumnos era muy pasiva, les daba vergüenza con los ejercicios de la oralidad de la nueva lengua, aun cuando se trataba de escuchar y repetir... en cambio, cuando salíamos a otros espacios, por ejemplo; cuando salíamos a recolectar copal en el campo o cuando salíamos a buscar chapulines o en cualquier salida al campo, los alumnos se sentían con mayor libertad, se esforzaban en usar la oralidad del castellano...(EH.ENBIO.15V)*

La lengua como objeto de estudio implica abordarla en su dimensión estructural para entender su uso apropiado ya sea para la comunicación, para la enseñanza o el aprendizaje; en tal sentido, los docentes plantean un acercamiento hacia la estructura de la lengua.

*—En lo poco que se ha podido trabajar lo hemos abordado como objeto de estudio (EH.ENBIO.36V)*

*—He trabajado la reflexión sobre la lengua, sobre elementos sencillos de sintaxis, morfología (EH.ENBIO.15V)*

Lo anterior permite estudiar la lengua en términos de su composición estructural, enfocándose hacia la observación, identificación y análisis de los distintos niveles de estudio de la lengua, estas reflexiones y conocimientos lingüísticos permiten al docente hacer uso de las lenguas con mayor claridad para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo.

#### **5.4 Del sentipensar las lenguas al hacer metodológico y didáctico de las mismas**

##### **a) Estrategias, recursos y materiales para el tratamiento de las lenguas**

Se hace referencia que en el tratamiento de las lenguas como parte de las vivencia y experiencias de los docentes en los contextos comunitarios y escolares, han puesto en práctica una serie de acciones didácticas tanto para los alumnos como para los padres de familia y que tienen que ver con el diseño de talleres como parte de las estrategias lingüísticas dirigidas a las personas antes indicadas, mismos que son orientados para valorar y sensibilizar respecto al uso de las lenguas originarias a partir de ciertos temas generadores, al respecto señalan que:

*—Se ha trabajado mediante talleres con docentes, padres y niños...mediante campos semánticos. (EM.ENBIO.13V)*

*—También se les invita a los padres y abuelos al aula para que desarrollen algún tema propio de la comunidad (EM.ENBIO.17V)*

Dentro de las múltiples estrategias de enseñanza que proponen los docentes para abordar la lengua, refieren hacer uso de los campos semánticos; ya que les permite establecer núcleos

temáticos, del que se comparte y se vinculan con elementos afines o cercanos, estableciendo una conexión de significaciones en y desde las lenguas.

Otra de las estrategias implementadas por los docentes han sido las relacionadas a ciertos temas, contenidos o saberes comunitarios, mismos que son contruidos colectivamente, enfocados generalmente hacia el desarrollo de la escritura de las lenguas, a partir de la escucha y el habla, haciendo uso de los sistemas de escritura apropiados y ajustados a las características de las lenguas a través de los alfabetos prácticos en uso.

Si bien es cierto que las estrategias metodológicas y didácticas son importantes para el tratamiento y desarrollo lingüístico, lo son también los recursos y materiales didácticos como soporte para afianzar el tratamiento de los contenidos y el desarrollo de habilidades lingüísticas; por tanto, los materiales que los propios docentes elaboran tienen un sentido de aplicación, en el que se destaca la motivación para el aprendizaje a través de materiales visuales (imágenes), que permiten hablar la lengua y escuchar la lengua, para pronunciar la lengua; lo anterior, promueve un aprendizaje de la lengua o variante que se habla en el contexto; además, en los procesos reflexivos sobre las lenguas, se ponen en juego el sentido y significado de las palabras a través de la identificación de pares de palabras con ciertas características fonéticas (pares mínimos); por lo tanto, el uso de los materiales con características lúdicas son elementos complementarios para el abordaje didáctico de la lengua; al respecto señalan:

*—no tenía ningún material que me permitiera animarlos, entonces, comencé a elaborarlos, usaba muchas imágenes, y comenzaba a hacer pares mínimos de palabras, elaboraba memoramas con imágenes y más tarde con palabras, elaboraba loterías, etcétera...las imágenes me ayudaban para escuchar la pronunciación de los niños y de ahí me grababa aún mejor las palabras orales del chatino, hacía que los alumnos observaran que al igual que tienen sonidos similares, también coinciden en la escritura (EH.ENBIO.15V)*

*—... lotería en la lengua (EM.ENBIO.35V)*

*—... materiales didácticos desde el contexto (EM.ENBIO.10P)*

*—... juegos y cantos en la lengua de los alumnos (EH.ENBIO.37V)*

Los recursos y materiales didácticos, establecen una función importante dentro de las experiencias narradas por los docentes, de los que hacen referencia al diseño y uso didáctico de estos materiales como apoyo para el tratamiento lingüístico, entre ellos los visuales (videos e imágenes), los auditivos (grabaciones) producidos por los propios docentes, considerando además otros recursos de la tradición oral; entre ellos, cantos, cuentos, leyendas e historias del contexto producidas por los docentes y por los propios niños.

*—les proyectaba videos desde la computadora, algunos videos en donde se usa el chatino de otros pueblos, eso les motivaba... también entonaban sin pena, los cantos (EH.ENBIO.15V)*

*—El uso del canto como estrategia de aprendizaje de la lengua materna, la elaboración de libros en digital para el fomento de la lecto-escritura bilingüe español Tu'un savi. El uso del dibujo y el juego como aspectos para motivar la creatividad artística y literaria. (EH.ENBIO.18V)*

*—... tarjetas con palabras en lengua originaria (EM.ENBIO.29V)*

El abordaje de la lengua a través de ciertas estrategias, recursos y materiales, ha sido más para la enseñanza de ellas, ya sea como primera o segunda lengua, enfocados generalmente hacia la escritura y lectura del idioma materno de los alumnos y de una segunda lengua que puede ser la lengua originaria o el castellano.

#### **b) Enseñanza-aprendizaje de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas**

La oralidad de las lenguas originarias, minoritarias y minorizadas mantienen una importancia en sus contextos de habla para la comunicación y transmisión de conocimientos; sin embargo, los procesos de escolarización han llevado esta oralidad a su escritura en las escuelas y comunidades originarias.

Para los procesos de escrituración, los docentes hacen uso de una serie de acciones didácticas, entre las que tienen que ver con el conocimiento de los alfabetos prácticos de las lenguas, el conocimiento de elementos gramaticales de la misma, las unidades con significado que constituyen elementos culturales propios y del ser humano; a partir de lo anterior, se construyen oraciones y textos cortos, mismos que son escritos tanto en la lengua originaria como en el español; estos procesos de representación gráfica, se dan bajo situaciones y ambientes de aprendizaje recíproco y de compartencia lingüística entre alumno-alumno y

alumno-docente; al respecto se puede identificar a través de las expresiones discursivas de los docentes al señalar los siguiente:

*—He aprendido pequeños diálogos, algunas frases cortas, el conteo de los números y la escritura de la misma (EH.ENBIO.27V).*

*—hemos realizado desde pequeños palabras hasta pequeños textos en bilingüe (EH.ENBIO.26V)*

*—Casi todo lo que tiene que ver con la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua y sobre la enseñanza del español como segunda lengua así como el trabajo con los saberes comunitarios. (EH.ENBIO.16V)*

*—trabajar con palabras en el aula, posteriormente las oraciones, aunque es complicado al no ser hablante de la misma. (EH.ENBIO.32V)*

*—Los niños grandes, que ya sabían leer (decodificando) en castellano, estaban aprendiendo a desarrollar la escritura del chatino y eso era muy bueno, es decir, un ambiente en donde todos aprendíamos. (EH.ENBIO.15V)*

El desarrollo de la escritura y lectura de las lenguas como parte del desarrollo de las habilidades lingüísticas tanto de los alumnos como de los docentes en ambientes interlingüísticos, permite el aprendizaje de las lenguas como elementos para la comunicación y como elementos para su enseñanza.

### **c) Desarrollo de contenidos contextualizados**

Además del desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas, se desarrollan a través del tratamiento de la lengua, contenidos de enseñanza que toman el contexto cultural, natural y social de las comunidades, elementos considerados como parte de los saberes comunitarios.

Los saberes comunitarios, son el referente cultural y didáctico para los procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes, ya que a partir de ellos se generan una serie de estrategias metodológicas y didácticas y de uso de recursos y materiales para el tratamiento de los contenidos escolares contextualizados.

*—De las actividades más llamativas para los estudiantes han sido, las láminas ilustrativas con imágenes móviles, los lugares sagrados (la cartografía), el uso de los saberes comunitarios, además de ello implemento los videos tutoriales. (EH.ENBIO.27V)*

*—...trabajando con la estrategia del libro cartonero, el libro viajero, el glosario, saberes comunitarios, el calendario agrícola conocido como la cartografía “saberes y quehaceres de mi comunidad” croquis de los lugares sagrados, el dibujo móvil, los juegos tradicionales, entre otras estrategias. (EM.ENBIO.30V)*

Desde una perspectiva comunitaria, los docentes hacen énfasis respecto a los saberes culturales y lingüísticos de sus contextos para desarrollar procesos de aprendizaje, en el que ponen en el centro de su desarrollo los saberes comunitarios como el punto de partida, en dialogicidad con los contenidos escolares establecidos en los planes y programas de estudio; al respecto, planifican sus actividades de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven; lo anterior permite un mejor aprovechamiento de los aprendizajes y desde luego, facilita el uso de sus propias lenguas a partir de la correlación de contenidos comunitarios y escolares, estableciendo el diálogo de saberes.

*—Fomentar y preservar la lengua como una riqueza cultural a través de la vinculación de los saberes comunitarios con los nuevos contenidos, en otras palabras planificar actividades y sobre todo enseñar de acuerdo al contexto que nos desenvolvemos. (EM.ENBIO.25V)*

*—Algunas estrategias de intervención pedagógica, principalmente los saberes comunitarios, pues al ser tema de dominio común, a los alumnos se les facilita desenvolverse de manera oral (EH.ENBIO.33V)*

*—La correlación de las asignaturas generales con los conocimientos comunitarios, el estudio de la lengua como un aporte en la asignatura de lengua originaria.(EH.ENBIO.32V)*

La lengua y su vinculación con los elementos culturales propios desde el punto de vista pedagógico, es el punto de partida para potenciar ambos elementos a partir de la intervención didáctica y lingüística, estableciendo una relación dialógica con la lengua y cultura ajena; por consiguiente, el diálogo de saberes no se puede dar en una relación asimétrica colonizadora donde cierto saber se sobrepone sobre otro.

#### **d) El acompañante lingüístico**

Otra de las estrategias que los docentes hacen uso frente a la situación interlingüística que enfrentan, es considerar a los estudiantes ya alfabetizados o con cierto nivel de bilingüismo



como “monitores”, una forma de apoyo hacia el docente para mediar y acompañar los procesos de enseñanza entre los niños y el profesor de grupo de habla distinta; al respecto exponen sus vivencias.

*—...comencé a trabajar con los niños, que de alguna manera ya estaban alfabetizados, como monitores y comencé a ver a la escuela unitaria como espacio en donde se aborda de manera más natural la planeación globalizadora (EH.ENBIO.15V)*

Ante la poca o nula comunicación de los docentes en la lengua originaria de los alumnos, estos se apoyan de los que ellos llaman ya sea “monitores”, “acompañantes lingüísticos” o “traductores” de la lengua originaria al español, una manera de establecer comunicación con los niños a través de un “mediador lingüístico” hablante de la lengua originaria y del español, que coadyuva a establecer el diálogo comunicativo interlingüístico e intercultural, puesto que tiene conocimiento y dominio de la lengua y la cultura del contexto local y permite establecer un diálogo comunicativo entre el docente y los alumnos.

*—Enseñar la lengua Zapoteca a partir de acompañantes lingüísticos (EH.ENBIO.21V)*

*—En ocasiones el me ayudaba para traducir lo que no entendían en Español. (EH.ENBIO.28V)*

*—...por lo que muchas veces me obligué a buscar a una persona de traductor (ra) para poder dialogar (EM.ENBIO.25V)*

El acompañante o mediador lingüístico, juega un papel importante en los procesos comunicativos interlingüísticos sobre todo en el contexto escolar y comunitario, donde el docente no habla la lengua del contexto, ya sea para traducir algún mensaje, para explicar algún significado o para establecer comunicación con los alumnos o personas del lugar; este acompañante lingüístico apoya y ayuda al docente a tender el puente comunicativo.

#### **e) Eventos y acciones interlingüísticas**

La lengua originaria adquiere una función social cuando a través de los docentes se realizan otras acciones en las que se ven involucrados diversos agentes (docentes, alumnos y padres de familia); como comunidad escolar, es cuando hacen uso de sus referentes lingüísticos y

culturales en ciertos eventos organizados por la comunidad, por las zonas escolares, o a través de convivencias entre escuelas circunvecinas; en estos eventos se organizan actividades con ciertas temáticas, de las que se generan una serie de acciones para la recreación y compartencia entre alumnos y docentes relacionadas a la lengua y la cultura local; entre ellas, se destacan trabajos de investigación lingüística y cultural, representaciones culturales, las vivencias y experiencias de los propios docentes; el diseño, elaboración, escenificación y exposición de materiales didácticos, como parte del compartir sus saberes lingüísticos y culturales entre los agentes involucrados.

*—...convivencia culturales entre escuelas vecina [...] en primer momento se trazaron rutas pedagógicas con los niños de sexto grado, primero identificamos las temáticas, posterior nos adentramos al campo de la investigación con los abuelos y abuelas conocedoras del tema, los trabajos fueron vivenciales y a partir de ello se crearon materiales para las exposiciones, donde se inventaron cantos, cuentos, representaciones teatrales, escenificación entre otras... Las temáticas que se desarrollaron fueron “el uso de las medicinas tradicionales de las parteras” “el trabajo con el barro” las exposiciones se presentaba a nivel escuela, posterior con las escuelas vecinas de la comunidad...las exposiciones se desarrollaron de manera bilingüe (español-zapoteco) (EH.ENBIO.22V)*

*—...hemos construido y traducido diversos cantos y así también escenificado cuentos y leyendas promovidos desde la supervisión escolar para la celebración del “Día Internacional de las Lenguas Maternas” (EH.ENBIO.36V)*

Entre otras acciones llevadas a cabo, se encuentran los proyectos y tareas de revitalización lingüística, que se desarrollan en comunidades donde la lengua se encuentra muy amenazada o prácticamente la lengua originaria ya no se habla; para ello, se diseñan una serie de tareas que van desde la organización y participación de las autoridades locales, los padres de familia, docentes y alumnos, generándose un trabajo comunitario, del que conlleva la creación de materiales y recursos didácticos para la apropiación de vocabularios y para la recuperación, documentación y enseñanza de la lengua en peligro.

*—...ahí establecimos un proyecto de revitalización, para ello se crearon materiales didácticos basados en oraciones usuales, números, campos semánticos, recursos visuales y recorrido del territorio. En este trabajo participaron autoridades municipales, padres de*

*familia, docentes y alumnos, como producto, se obtuvo un libro que sirve de base para aprender el vocabulario. (EM.ENBIO.35V)*

El desarrollo actitudinal de los docentes; por un lado, en los procesos formativos en la institución que los forma inicialmente y por otro, a partir de la experiencia que van teniendo en el campo laboral, promueve que ellos bajo las condiciones interlingüísticas y de desubicación en la que encuentran, realicen una serie de acciones encaminadas hacia el uso de las lenguas a partir de la situación sociolingüística en la que se encuentran.

### **5.5 El sentipensar las lenguas y culturas originarias**

A pesar de las situaciones y condiciones lingüísticas en las que se encuentran los docentes en las comunidades y escuelas donde laboran, se mantienen las actitudes favorables hacia las lenguas que se hablan en sus contextos; de manera general, se manifiestan a través de las opiniones vertidas por los docentes, las valoraciones que ellos hacen a través de sus discursos se encuentran establecidos en 4 aspectos de referencia (Ver tabla 22).

**Tabla 22**

Sentires y pensares hacia las lenguas y culturas originarias.

| <b>Aspectos</b>  | <b>Actitudes valorativas</b>   |
|--|--|
| <b>El sentir como valoración lingüística del docente</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>—<i>Que son muy importante</i></li> <li>—<i>Que son lenguas muy valiosas</i></li> <li>—<i>Es la riqueza que no debemos de perder</i></li> <li>—<i>Es una lengua muy complicada por sus tonos</i></li> <li>—<i>Es vitalidad de la cultura</i></li> <li>—<i>Es una lengua muy importante al igual que el Español</i></li> <li>—<i>Es aparentemente fácil de aprenderla</i></li> <li>—<i>Que es parte de la vida humana de las personas</i></li> <li>—<i>Es la fuente de vida de la cultura</i></li> </ul> |
| <b>El hacer como sugerencias lingüística</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>—<i>Deben de seguirse fortaleciendo en cuanto a su escritura y lectura</i></li> <li>—<i>...que las actuales generaciones debemos conservarlas, valorarlas y seguirlas compartiendo</i></li> <li>—<i>...deben conservarse</i></li> </ul>   |

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <p>—...es necesario enseñarla y fortalecerla</p> <p>—Como institución darle atención</p> <p>—Debe ser revalorizada</p> <p>—...es necesario fomentar el uso, pues los padres si tienen el interés de que sus hijos hablen el zapoteco.</p> <p>—...es necesario fomentar el uso, pues los padres si tienen el interés de que sus hijos hablen el zapoteco.</p> <p>—...contribuir a su desarrollo, para que no desaparezca</p> <p>—...como docente es importante seguirlo fortaleciendo</p> <p>—...conservarlo y que siga de generación en generación</p> <p>—Es muy importante que las personas de la comunidad la sigan conservando</p> |
| <b>La lengua elemento identitario</b> | <p>—porque esto identifica nuestra cultura como bilingües que somos</p> <p>—...porque así es como nos identificamos</p> <p>—...pero esto que negamos es parte de nuestra identidad</p> <p>—La lengua originaria de la comunidad, es un patrimonio de creación de la identidad de un pueblo y de una persona</p> <p>—...es un elemento de identificación y riqueza cultural.</p> <p>—...porque es algo propio que los hace ser auténticos</p> <p>—Es muy importante para darnos identidad como personas de pueblos originarios</p> <p>—...con la lengua ellos se identifican</p>  |
| <b>Como elemento de preservación</b>  | <p>—Son una base primordial para conservación de las tradiciones orales</p> <p>—...es la riqueza que no debemos de perder porque en ella refleja la vida antaño</p> <p>—Es una situación lamentable porque la lengua se perdió desde hace muchos años</p> <p>—...es un legado de los antepasados como docente es importante seguirlo fortaleciendo</p> <p>—...es el medio que se a utilizado para la transmisión de conocimientos, habilidades y trabajos propios de la comunidad</p>  |

Las valoraciones interlingüísticas de los docentes hacia las lenguas propias y del contexto inmediato donde se encuentran, son positivas en el sentido de mostrar afectividad por ellas, de las que se pueden destacar las emociones, los sentimientos y preferencias hacia las

lenguas e implícitamente hacia los hablantes de las mismas; siendo éstas favorables hacia las personas (hablantes) y el objeto (lengua) de actitud; dentro de estas valoraciones actitudinales; se enfocan además, hacia la riqueza e importancia que reviste la lengua y la cultura como parte de la vida misma de las personas donde se ubican.

A partir de estas valoraciones positivas, se plantean sugerencias lingüísticas enfocadas hacia el desarrollo, fortalecimiento y preservación de las lenguas, a través del desarrollo de habilidades lingüísticas, de procesos de transmisión intergeneracional de las lenguas, y de fomentar el uso de las mismas en los diversos contextos comunitarios, pero sobre todo escolares.

Por otra parte, dentro de las valoraciones positivas, los docentes consideran a las lenguas originarias como elementos identitarios, ya que consideran que éstas establecen una relación con su cultura, elementos que le da sentido tanto en lo individual como en lo colectivo en el contexto comunitario y en otros contextos, que les permite identificarse y autoadscribirse como personas con ciertas características propias del lugar.

Ante la actitud favorable y las sugerencias que se hacen al respecto, sale a relucir su sentido de pertenencia como docente y como persona perteneciente a una cultura originaria; de ahí que se propone que la lengua sea un elemento de preservación, que implica conservar la lengua ante la pérdida y desplazamiento de las mismas; ya que la lengua consideran, significa la vida pasada y actual de los pueblos y el medio de transmisión de los saberes, conocimientos, prácticas, pensamientos (cosmovisión) que le dan sentido a la vida cotidiana.

De manera específica, considerando las condiciones en las que se encuentran los docentes (DL y C, DD y ULD y C), se pueden ubicar cuatro elementos de los que ya se hacen referencia de manera general; en este sentido y en orden en el que se siente y se piensa se presentan los siguientes sentipensares (ver tabla 23).

**Tabla 23**

|                                      | DL y C                        | DD                         | ULD y C                    |
|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Lo que se piensa hacer con la lengua | 1. Preservar<br>2. Fortalecer | 1. Preservar<br>2. Valorar | 1. Preservar<br>2. Enseñar |

|                                  |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|
|                                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Enseñar</li> <li>4. Aprender</li> <li>5. Valorar</li> <li>6. Compartir</li> <li>7. Retomar</li> <li>8. Aportar</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Fortalecer</li> <li>4. Difundir</li> <li>5. Fomentar</li> <li>6. Usar</li> </ol>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Valorar</li> <li>4. usar</li> </ol>       |
| Lo que se siente hacia la lengua | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importante</li> <li>2. Valioso</li> <li>3. Riqueza</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importante</li> <li>2. Interesante</li> </ol>                                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importante</li> <li>2. Riqueza</li> </ol> |
| La lengua, la gente y comunidad  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elemento de identidad cultural</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elemento de identidad cultural</li> </ol>   |   |
| Como se encuentra la lengua      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desplazamiento</li> <li>2. Persistencia</li> <li>3. Actitudes</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmisión intergeneracional</li> <li>2. Desplazamiento</li> <li>3. Uso</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso</li> </ol>                            |

Dentro de las opiniones, se destaca la necesidad de preservar la lengua de la comunidad a partir de la importancia como la valoración positiva que ésta tiene; por otra parte, se señala cómo la lengua es un elemento de identidad cultural, sobre todo en situaciones donde los docentes se encuentran en DL y C o DD; no así, donde los docentes se encuentran ULD y C.

### **5.6 Entre obstáculos, retos y soluciones en el uso de las lenguas originarias**

En el contexto de desubicación lingüística o dialectal en la escuela o la comunidad, algunas de las dificultades que se señalan ante esta situación, tiene que ver con el obstáculo relacionado al desarrollo de la oralidad de esa otra lengua en la escuela; lo anterior implica el no poder hablar la lengua del lugar y por ende no comprender la lengua que hablan sus alumnos; ante esta situación, se limita el uso de las lenguas tanto de los docentes como de los alumnos para su intervención comunicativa y didáctica; ya que el docente domina una lengua distinta a las de sus alumnos.

El hecho de no hablar la lengua del contexto comunitario y escolar, conlleva la dificultad por escribirla y leerla, debido a las circunstancias descritas anteriormente; sin embargo, más que un obstáculo, habría que considerar esta condición como una posibilidad para aprovechar, para buscar nuevas formas de atención del acto educativo, que no solo sea bilingüe; sino más bien, como aprovechar el fenómeno interlingüístico hacia una orientación más plurilingüe.

Los obstáculos que se destacan para poder hacer uso de la lengua originaria en el aula, tienen que ver con el fenómeno ya señalado; una situación problemática poco atendida; señalando una serie de obstáculos que se derivan de esta situación y que los docentes hacen referencia, entre ellos; el hecho de no poder hacer uso de su lengua en un contexto de habla distinta; ya que la lengua que habla el docente no es la misma que habla el alumno; situación que no le permite establecer comunicación; recurriendo ante esta situación a la lengua franca (español); de la misma manera sucede con las variantes de algunas lenguas por la poca inteligibilidad que se establece entre la lengua y variante que domina el docente y la de los alumnos.

El hecho de no dominar la lengua o variante de la comunidad, dificulta desarrollar una educación bilingüe, como se plantea normativa e institucionalmente; por otra parte, y aunado a ello, no se considera la situación de la lengua en los contextos comunitarios, donde ésta se desarrolla bajo procesos de mantenimiento o desplazamiento lingüístico, identificando distintos niveles de desplazamiento y de vitalidad lingüística; ante este panorama se sugiere por un lado, sensibilizar a las personas de la comunidad; por otro lado, sensibilizar a los docentes que no muestran interés por el uso de las lenguas en el contexto escolar; manifestando ciertas resistencias y disposición por considerar su uso.

En ciertos casos, se hace referencia a las dificultades que se presentan cuando se trata de abordar la lengua como objeto de estudio, situación en la que algunas veces los alumnos presentan ciertos problemas de comprensión; aunado a ello, la falta de estudios respecto a la lengua en particular.

Ante las dificultades que los docentes enfrentan por la desubicación en la que se encuentran, también se establecen retos que los motiva a continuar buscando ciertas alternativas para enfrentar el fenómeno; entre ellos, la posibilidad de lograr establecer una comunicación en la lengua que hablan sus alumnos y por ende con los padres de familia.

El reto por hacer uso de la lengua ya sea como medio de comunicación o de enseñanza, conlleva al hecho de aprender la lengua que se habla en la comunidad; situación que deja ver que los docentes de manera no formal, se encuentra de alguna manera adquiriendo la lengua de sus alumnos, a través de diversas estrategias que ellos mismos han establecido, con la intención de alcanzar cierto nivel de dominio lingüístico que les permita en algún momento

hacer uso de la misma para fines comunicativos, metodológicos, desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y comprender) y didácticas; facilitando los procesos de aprendizaje de los niños a partir de la lengua y la cultura de los niños como se establece desde el enfoque bilingüe intercultural.

Independientemente de los obstáculos que enfrenta y de los retos que se establecen por parte los docentes, manifiestan ciertos posicionamientos actitudinales que buscan de alguna u otra manera atender y dar solución a las diversas situaciones que se les van presentando; entre ellos, el rechazo o aceptación de la comunidad a través de los padres de familia respecto al uso de la lengua originaria en la escuela o en el aula, mostrando esa carga histórica de discriminación, de desprecio y rechazo lingüístico, que pesa sobre su sentir y pensar su lengua, producto de acciones políticas, institucionales y educativas del pasado; situación que se ha ideologizado en la percepción errónea respecto a su propia lengua, un asunto de actitudes favorables en algunos casos y desfavorables en otros.

La resistencia al uso de la lengua en la escuela; es una tarea que implica procesos de sensibilización, de reconocimiento, de conocimiento y aceptación de su lengua y de su cultura como elementos centrales, no solo por parte de los miembros de una comunidad, sino también por parte de la comunidad escolar (docentes, padres y alumnos) y de otros agentes involucrados (autoridades); lo anterior permitirá establecer cualquier acción educativa que las considere, ya sean estas comunitarias o escolares; desde luego, que para llevar a cabo acciones en favor de las lenguas y culturas propias, requiere de un sentir y pensar las lenguas de manera favorable.



## **CAPÍTULO 6. DEL CONTEXTO DE FORMACIÓN AL CONTEXTO COMUNITARIO; ENTRE LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO SUGERIDO**

“Formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad”

Lema-ENBIO

*NKe tet mien rieta yes, tsa yo blo'xa rieta mie'n bix, tsa nawe nzo la's men, gak men, te'n nzo men.*

### **6.1 Sugerencias y propuestas formativas hacia la ENBIO**

La experiencia vivida como indígenas docentes egresados de la ENBIO, les ha permitido reflexionar sus necesidades e intereses formativos desde dos contextos; por un lado, las comunidades originarias y centros escolares y por otro, la institución que los formó; así que desde el primero, se plantea la necesidad de cubrir en parte ciertos aspectos de la formación para las futuras generaciones y puedan de la mejor manera atender las diversas situaciones que enfrentan para el desarrollo de su labor docente en el aula, en la escuela y en la comunidad; desde el contexto institucional o de formación docente, se señala que para poder superar ciertas lagunas formativas y que se ven reflejadas en el primer contexto, es necesario revisar las prácticas formativas de los formadores de docentes en la idea de innovar ciertas prácticas y saberes dentro de los procesos de formación.

Dentro de lo vivido y aprendido tanto en la normal como en los contextos comunitarios y escolares, surgen propuestas y sugerencias de los egresados para mejorar; por un lado, la formación docente en la normal, y por otro, sus intervenciones docentes en los contextos referidos; así que, a partir de sus vivencias y experiencias en el campo laboral, se destacan 7 aspectos<sup>17</sup> fundamentales que la escuela normal debe considerar para atender en los procesos formativos.

---

<sup>17</sup> Los aspectos señalados se establecen según el orden de prioridades que los docentes egresados les dan para su atención en los procesos de formación en la institución (ENBIO).

1. La formación y actualización de los formadores de docentes en la ENBIO
2. El desarrollo de actitudes favorables de los estudiantes en formación
3. El desarrollo de la identidad y la conciencia de los estudiantes
4. El desarrollo de habilidades lingüísticas, formas de enseñanza y de aprendizaje lingüístico
5. El desarrollo metodológico para el tratamiento bilingüe (metodologías, estrategias y materiales)
6. Conocimiento, desarrollo y fortalecimiento de los saberes de la cultura propia y de otras culturas.
7. Atención a los contextos de ubicación lingüística y cultural

En estos aspectos se manifiestan por un lado a los formadores de docentes y por otro a los docentes en formación (estudiantes); los primeros en términos de la necesidad de la autoformación, profesionalización y su actualización como formador y los segundos en términos del desarrollo de los saberes docentes<sup>18</sup> que deben alcanzar.

### **6.1.1 La formación y actualización de los formadores de docentes**

La formación de los formadores de docentes, es un planteamiento que se hace a la luz de las nuevas discusiones de la EBI en los últimos años y de la formación de docentes bajo este enfoque; así que a partir de la experiencia de los docentes egresados de la ENBIO en los contextos comunitarios y escolares y de la relación, interacción que establecen con los docentes de las generaciones subsecuentes que se ubican en los contextos señalados, ubican la necesidad de la formación de los formadores de docentes en la institución, lo anterior se deja ver a partir de su opiniones expresadas, señalando que:

—... veo una gran necesidad de actualización profesional del docente (EH.ENBIO.26V).

—...siguen enseñando las mismas prácticas, mismas actividades de años anteriores (EH.ENBIO.26V).

---

<sup>18</sup> Saber ser y estar, saber hacer, saber conocer (actitudes, habilidades y conocimientos)

La necesidad de actualizar la formación de los formadores, tiene que ver con la reproducción de las mismas prácticas que se han desarrollado en las distintas generaciones, las cuales no han sido renovadas, situación que se pone en el centro de la reflexión y del análisis cuando se habla de una formación que debe atender teórica, metodológica y prácticamente una formación que toma en cuenta la lengua y la cultura de los nuevos docentes bilingües interculturales, bajo los contextos de diversidad lingüística y cultural de ellos mismos y de sus alumnos.

En los procesos de formación docente, si bien es cierto que hay que considerar la necesidad de cambiar los saberes, haceres y actuares de los formadores de docentes, lo anterior tiene que ser en el marco de las políticas educativas de la institución; sin embargo, al parecer hay una percepción por parte de los egresados de la pérdida del rumbo en la formación docente, ya que se plantea retomar la misión, visión y enfoque inicial de formación en la institución, en tal sentido se señala que es necesario:

- Centralizar el enfoque en el que se formaron las primeras generaciones (EM.ENBIO.3P)*
- ...no perder los principios en los que se basaron los cofundadores de la escuela normal. (EH.ENBIO.15V)*
- ...Mantener la visión del enfoque de la normal (EH.ENBIO.12P).*
- Que los docentes sigan teniendo la visión de mantener la cultura y la lengua (EM.ENBIO.29V)*

Si bien es cierto que la institución formadora de docentes indígenas plantea formar docentes bajo un enfoque bilingüe y además intercultural, que atienda la educación de los pueblos y comunidades originarias de Oaxaca, a partir de considerar los saberes, la lengua y la cultura propia en dialogicidad y compartencia con los otros saberes lenguas y culturas, atendiendo la diversidad lingüística y cultural actual; es pertinente replantear la vigencia que puede o no tener la visión y misión de la institución, así como del enfoque bilingüe intercultural en los tiempos actuales a 22 años de su fundación.

Para llevar a cabo los planteamientos de una formación pertinente que tome en cuenta como elementos centrales la lengua y la cultura de los pueblos originarios; se sugiere que los

docentes formadores sean hablantes de lenguas originarias de esta entidad, de tal manera que esa condición promueva el desarrollo de la lengua y la cultura de los estudiantes.

*\_ Que haya maestros hablantes de lenguas originarias, y que todos los trabajos que se realicen se tornen en cuanto al fortalecimiento de las lenguas de cada estudiante (EM.ENBIO.14V)*

*\_ Que los docentes sigan teniendo visión de mantener la cultura y la lengua (EM.ENBIO.29V)*

La necesidad entonces de fortalecer las lenguas y culturas preexistentes en la normal; además, de los saberes y conocimientos comunitarios de los estudiantes en formación; por otra parte, se plantea la posibilidad de que los docentes formadores busquen e innoven didácticamente sus prácticas formativas, que incentiven a los estudiantes, promoviendo la creatividad y la innovación de los mismos, lo que conlleva a la actualización permanente y profesionalización de los docentes en la institución.

*—... que los maestros se enfoquen a buscar estrategias que realmente ayuden a los estudiantes a fortalecer sus prácticas bilingües (EM.ENBIO.14V)*

*—...incentiven la imaginación y la creatividad de los nuevos docentes porque esa será una de las herramientas principales para cada uno de los que egresen (EH.ENBIO.27V)*

*—...es necesario que sea dinámicos, creativos, e innovadores, que no sean conformistas...en la ENBIO (EH.ENBIO.27V)*

El hecho de formar docentes bilingües interculturales, implica responsabilidad, compromiso y la asunción de actitudes positivas enfocadas hacia las realidades, necesidades e intereses de los propios estudiantes en formación; así como de las necesidades e intereses de las comunidades y pueblos originarios de la entidad y del país; pero sobre todo de los niños y niñas de esas comunidades; lo anterior, con la finalidad de transformar a sus comunidades a través del acto educativo, afianzando una comunidad que fortalece y potencia lo propio y se complementa con lo ajeno.

*—... que se exija maestros que en realidad estén comprometidos en formar profesores que en realidad les importe formar a los futuros de nuestro país.( EH.ENBIO.31V)*

*—Considero importante que los formadores docentes reivindiquen sus compromisos con las comunidades originarias. (EH.ENBIO.15V)*

En términos de compromiso que debe asumir el formador y el que se forma tiene que ver con las actitudes que asume, ya sean positivas o negativas con la que enfrenta y desarrolla su tarea; además, del sentido de pertenencia que ha desarrollado para con su grupo cultural y de empatía con los otros grupos, en términos de reivindicación con sus comunidades de origen y en las que se encuentre, estableciendo congruencia cultural y lingüística entre lo que se dice y se hace en la formación inicial.

Si bien se señalan debilidades de los formadores en el contexto de la normal; también se visualizan fortalezas en términos de reconocimiento respecto a los elementos desarrollados, adquiridos y apropiados en los procesos de formación docente en la institución.

Muestra de ello tiene que ver con relación al valor que se da las lenguas originarias, mismas que son consideradas para su tratamiento, desarrollo, aprendizaje y transmisión hacia las personas, hacia los niños y hacia los propios docentes en la comunidad.

Para los docentes egresados, como un reconocimiento de su condición profesional señalan que la ENBIO es una parte importante dentro de su formación inicial y continua, ya que los referentes teórico, metodológico y didáctico fueron adquiridos en ella y han servido para ponerlos en práctica en sus contextos de intervención pedagógica, a partir de sus saberes lingüísticos, entre ellos los actitudinales que los han llevado a valorar las lenguas originarias.

*—En la ENBIO fue y es pilar de mi formación profesional como docente, lo cual día día pongo en práctica los consejos, experiencias docentes...de esta institución de formadores he aprendido de valorar las lenguas originarias (EH.ENBIO.26V).*

Los elementos que son desarrollados en la escuela normal como parte de sus procesos formativos son reconocidos como importantes, ya que les permite de alguna manera partir de esos referentes para el desarrollo de su práctica:

*—... creo que haber estudiado en la ENBIO ayudó a no llegar de cero (EM.ENBIO.35V)*

### 6.1.2 El desarrollo de actitudes favorables de los estudiantes en formación

La propuesta de llevar a cabo una educación BI en los contextos de diversidad lingüística y cultural, tiene que ver con ciertos elementos que son centrales; entre ellos el *ser*, en la persona, en el docente, quien debe asumir una actitud favorable frente a las realidades que enfrenta, manifestando —...*no ponerse obstáculos porque no lo hay* (EM.ENBIO.2P); ya sea de carácter social, cultural, lingüístico, político, académico, entre otros y no poner barreras que limiten la intención de considerar la lengua y la cultura de los alumnos; lo anterior implica asumir un compromiso consigo mismo y con la comunidad donde desarrolla su trabajo docente y como se hace referencia con el hecho de no poner —...*muchos peros al enseñar la lengua originaria de la comunidad...* (EH.ENBIO.26V)

El *ser* o la persona como indígena y como indígena docente, debe *saber aprender* a reconocerse y este auto reconocimiento, debe permitir el florecimiento de su *sentir* y ese *sentir* puede traducirse en el *querer* sobre lo que hace o el papel que desempeña en las comunidades y en la escuela; trabajar por *gusto* y a *gusto*, deberá ser el centro que mueve a la persona para realizar alguna acción, o como refieren.

—*Aprender a querer el trabajo. Hacer las cosas por gusto y no por necesidad. Cuando las cosas o el trabajo se hacen por gusto no se encuentran tantos obstáculos.* (EM.ENBIO.5P)

Si el docente no se encuentra en su contexto de origen ese *sentir* y ese *pensar* debe estar enfocado hacia los otros en su situación, tratando de ser empáticos con ellos y con los demás; desde luego que no basta con *sentir* y *decir*, es necesario *hacer*, tratando de ser congruentes entre estos tres elementos como parte de nuestras actitudes docentes interculturales, una empatía cultural.

—*Ponerse en el lugar de las personas y estar conscientes que el ser maestro es la profesión más noble que puede haber* (EM.ENBIO.5P)

Nada fácil asumir una actitud favorable frente a una situación donde convergen culturas y lenguas distintas; sin embargo, es un reto que habría que superar a pesar de las situaciones y limitaciones a las que se enfrentan los docentes en su tarea diaria en los contextos donde se ubica; lo anterior implica tener claridad de que la educación bilingüe intercultural, no solo

depende del docente, sino también involucra a otros agentes para superar las dificultades y los retos que se establecen en la EBI; por tanto, los distintos agentes involucrados deben compartir los mismos proyectos que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento del modelo educativo señalado, o como lo señalan los docentes:

*—... para lograr una mejora depende de los docentes en coordinación con padres y demás agentes involucrados en la educación (EM.ENBIO.20V)*

*—Es importante que se involucren en proyectos pedagógicos que favorezcan las convivencias, respeto, desarrollo y fortalezcan la vida comunitaria entre los niños, padres de familia, escuela y comunidad... (EH.ENBIO.22V)*

A partir de las vivencias como parte de la experiencia adquirida, se considera como elemento importante el desarrollo de actitudes favorables en la formación docente; en tal sentido, se plantea el desarrollo de diversas actitudes, entre ellas:

- El desarrollo afectivo por la lengua, la cultura, el trabajo docente
- Dirimir obstáculos de carácter lingüístico frente a realidades diversas en la comunidad.
- El desarrollo de actitudes positivas frente al trabajo docente y el papel que corresponde asumir (compromiso, empatía, congruencia, de interrelaciones...)
- Actitudes afectivas hacia la cultura propia y la ajena

Específicamente el desarrollo de actitudes de los docentes en formación se enfoca hacia las lenguas, las culturas y el trabajo docente, como una de las necesidades formativas.

### **6.1.3 El desarrollo de la identidad y la conciencia**

El ser, la persona debe ser consciente de sí misma de pertenecer a un determinado grupo cultural, esa concienciación permite el fortalecimiento de la identidad, del sentido de pertenencia en su individualidad y hacia la colectividad o pueblo originario; sin embargo esa conciencia se debe desarrollar para el fortalecimiento de la identidad.

El desarrollo de la conciencia enfocada hacia sus raíces culturales, permite el reconocimiento sobre quien es como persona y como grupo al que pertenece en su dimensión histórica y cultural; lo anterior le ayuda a identificar y a diferenciar entre lo propio y lo ajeno hablando

cultural, lingüística y epistemológicamente; esa identificación y diferenciación la puede asumir con un posicionamiento de reivindicación de su cultura, de su lengua y de sus saberes y conocimientos.

Estos procesos de concientización que se van generado en la escuela normal permiten mirar la importancia de los saberes y conocimientos propios de los pueblos originarios, frente a los establecidos en los planes y programas de estudio nacionales desde una perspectiva descolonizadora de saberes; lo anterior permite la reivindicación histórica de los pueblos originarios a través del desarrollo colectivo de su identidad y por otro lado, la visibilización de los saberes y conocimientos comunitarios...

Estos procesos de concientización que se van generado en la escuela normal, permiten mirar la importancia de los saberes y conocimientos propios de los pueblos originarios, frente a los establecidos en los planes y programas de estudio nacionales y de los saberes y conocimientos universales; desde una perspectiva descolonizadora de saberes; conlleva hacia la reivindicación histórica de los pueblos originarios a través del desarrollo colectivo de su identidad en los procesos formativos; por otro lado, permite la visibilización de los saberes y conocimientos comunitarios, mismos que se requiere sean potenciados en la escuela; por ellos se hace hincapié en que:

*—...se busque la concientización de la descolonización de los saberes que se plantea el plan y programa de estudios nacionales (EM.ENBIO.14V)*

*—...pensar en alguna propuesta para enfatizar en la reivindicación de la identidad colectiva histórica con los saberes y conocimientos “comunitarios” que ya se encuentran en un estatus de invisibilización. (EH.ENBIO.15V)*

Una educación con pertinencia cultural, requiere de una lucha y resistencia que puede darse en las escuelas atendiendo los intereses y necesidades que las comunidades y pueblos demandan; *—...continuar con una lucha legítima de promover la educación con pertinencia cultural que se requiere en las comunidades originarias de la entidad (EH.ENBIO.15V)*; por lo tanto, la formación debe apuntalar hacia procesos de desarrollo de su ser y estar docente, orientados hacia el desarrollo de la conciencia, que permita a los estudiantes en formación



reconocer el papel que implica ser un docente bilingüe intercultural en los contextos de la sociedad en general y de los pueblos originarios en específico; así que, se sugiere que:

*—Lo principal es que se concienticen respecto al papel del docente dentro de la sociedad, y su formación como docentes bilingües e interculturales, puesto que su labor será en el medio indígena (EM.ENBIO.20V)*

El desarrollo de la conciencia identitaria ya sea como estudiantes en la normal o como docentes en las comunidades originarias es fundamental, ya que permite ubicar el papel que deben asumir y desempeñar en el contexto de los pueblos originarios; lo anterior implica desarrollar la conciencia identitaria como estudiante y como docente en las comunidades; sobre todo, la conciencia identitaria indígena o de pertenencia a algunos de los pueblos originarios; así que se requiere que:

*—... que los alumnos realmente hagan consciencia del porqué están en la Normal, que tomen esta formación como realmente lo piden nuestras comunidades indígenas (EH.ENBIO.26V)*

El reconocimiento de los orígenes lingüísticos y culturales como parte de los procesos formativos en la normal, permiten su continuidad en las escuelas y comunidades; mientras tanto, estas no sean desarrolladas, corren el riesgo de hacerlas a un lado, contribuyendo así a su invisibilización y pérdida; ya que señalan que *—...cuando llegamos a la realidad en las escuelas primarias indígenas, nos olvidamos de nuestras raíces, sobre todo de nuestra lengua originaria. (EH.ENBIO.26V)*

El fortalecimiento de la identidad propia a partir del reconocimiento de sus orígenes, permite en algún momento considerar la lengua y la cultura en los procesos educativos escolares; creando vínculos entre pares para conformar comunidades lingüísticas de egresados por grupos lingüísticos y culturales, una estrategia que ayuda a compartir vivencias y saberes de su propio quehacer docente Bilingüe Intercultural.

La identidad como indígena y como docente, mostrada a través de las actitudes asumidas frente a las lenguas y los hablantes, manifiesta la situación en la que se encuentran las lenguas en el contexto de habla; así, dentro de las experiencias vertidas señalan que de acuerdo al nivel de vitalidad de la lengua en la comunidad, permite al indígena docente insertarse en

una situación de inmersión lingüística y cultural, en el que se involucra en el tiempo y el espacio, recordando los pasajes de su niñez y removiendo elementos de añoranza que lo conecta con sus raíces culturales y lingüísticas, asumiendo actitudes conectadas a su identidad como parte de un grupo cultural al que pertenece.

*—...pero me daba mucho gusto que el uso de la lengua chatina en el contexto familiar era fuerte, eso me recordaba a mi historia personal en la escuela primaria, me veía reflejado en los niños (EH.ENBIO.15V)*

A partir de esas valoraciones positivas producto la empatía cultural y del reconocimiento de sus orígenes identitarios, les permite hacer uso de las lenguas, fortalecerlas en el ámbito de la escuela y de la comunidad; promoviendo y reconociendo a las mismas, como elemento detonador de la identidad tanto de los padres como de los alumnos.

*—El fortalecimiento de la identidad originaria con los padres de familia para que no sentirse inferiores (EH.ENBIO.37V).*

*—seguir fortaleciendo la parte cultural y lingüística, tener visión de mantener nuestro legado como docente bilingüe (EM.ENBIO.29V)*

Los elementos adquiridos durante su formación como docentes bilingües interculturales, les ha permitido buscar o crear estrategias didácticas para el tratamiento lingüístico y cultural.

En comunidades con niveles de desplazamiento lingüístico, los procesos de sensibilización hacia los niños y hacia los padres de familia o personas de la comunidad respecto a la importancia de sus lenguas, es fundamental para cambiar ciertas ideologías y ciertas actitudes negativas, estos procesos de sensibilización permiten recuperar, valorar y apreciar lo propio, moviendo ciertos procesos identitarios de origen.

#### **6.1.4 El desarrollo de habilidades lingüísticas, didácticas y de aprendizaje lingüístico**

Uno de los aspectos centrales de la EBI, no solo es el desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, entender, escribir y leer) en sus propias lenguas o la de sus alumnos; es además, desarrollar los contenidos educativos en las lenguas propias de los estudiantes; más aún, implica partir de los referentes culturales propios, en dialogicidad con los referentes ajenos,

como complemento, fortalecimiento y desarrollo de lo propio y lo ajeno a través de procesos de enseñanza que parten de la lengua materna de los estudiantes y que el docente debe tomar en cuenta para enseñar en la lengua.

Una de las habilidades que se debe formar en la escuela normal es tener las aptitudes para hacer uso de la lengua como medio de enseñanza, lo que significa en otros términos, enseñar en la lengua materna de los niños los contenidos escolares, ya sea propios de la cultura o de otras, al respecto los egresados señalan que:

*—... al enseñar mediante la lengua es mejor, para que los alumnos aprenden mejor y así nosotros también tenemos más herramientas de enseñanza. (EH.ENBIO.7P)*

Los docentes consideran entonces que enseñar en la lengua de los niños trae ventajas cognitivas; sin embargo cuando el docente se encuentra en un contexto del que no hace uso de la lengua del lugar, tendrá que recurrir a otras estrategias y que tiene ver con el conocimiento o el aprendizaje lingüístico en el plano oral y escrito.

En contextos de mayor vitalidad lingüística, el aprendizaje y apropiación de la lengua tiene mayores posibilidades para su aprendizaje por parte del aprendiente en una situación de inmersión en el contexto familiar y comunitario, situación que le permite conocer a fondo la lengua o variante dialectal.

Si bien es cierto que los procesos de lectura y escritura de las lenguas hegemónicas son y han sido procesos escolarizados, en las lenguas indígenas pretenden serlo también, en el intento por posicionarlas con las mismas posibilidades de uso y función en los distintos ámbitos y aspectos; bajo esta idea, los nuevos docentes deben alcanzar estas habilidades no solo en sus lenguas; en el plano de la escritura recomiendan que a partir del conocimiento de los alfabetos prácticos para la escrituración de las lenguas originarias de Oaxaca; lo anterior significa, no solo el conocimiento de la escritura de su propia lengua; ya que por las condiciones en las que encuentran lingüísticamente, requiere de la atención en otras lenguas originarias, argumentando que:

*—El docente actual, debe conocer las ocho regiones y sus alfabetos de cada una de las lenguas y los alfabetos que usan en su propia lengua. (EH.ENBIO.21V)*

*—El conocimiento de las lenguas originarias de Oaxaca (EH.ENBIO.32V)*

Ante la situación de ubicación o desubicación lingüística de los docentes egresados de la ENBIO, el planteamiento ante estos escenarios como parte de la formación en la normal es el aprendizaje de lenguas o variantes de las lenguas, que permita tener de alguna manera ciertos elementos lingüísticos que faciliten atender la diversidad lingüística al que se enfrentan...

Enseñar lengua como objeto de estudio es una necesidad, ya que al tener elementos respecto a los distintos niveles de estudio de las lenguas o de la estructura gramatical de las mismas, permiten aplicarlas a otras lenguas con características similares por lo tanto se sugiere.

*—... que haya una buena formación lingüística, no solo en las materias como fonología, sintaxis, sino en la documentación lingüística, recordemos que las lenguas habladas en nuestro estado están en peligro. (EM.ENBIO.35V)*

El estudio de las lenguas a nivel de estructura no resuelve las diversas necesidades lingüísticas que se presentan; se plantea considerar sus propios procesos dinámicos en las que se encuentran, algunas en distintos niveles de vitalidad, otras con ciertos niveles de desplazamiento lingüístico y/o dialectal y en casos extremos lenguas que ya han desaparecido; bajo este contexto se plantea la necesidad de tratar en los procesos formativos estrategias para su atención diversa. Finalmente se plantea tratar la lengua ya sea para enseñar lengua, enseñar en la lengua, aprender lengua, estudiar la lengua y recuperar la lengua; dependiendo de cada situación y necesidad que se presente.

### **6.1.5 El desarrollo metodológico y didáctico bilingüe**

El aspecto metodológico en los procesos de formación, han permitido en su parte inicial, crear las condiciones para que los propios docentes egresados propongan y proyecten metodologías adecuadas para atender la EBI; sin embargo, se muestra que es una de las debilidades y necesidades apremiantes que enfrentan en las comunidades y centros escolares,

el hecho de cómo enseñar lengua, cómo enseñar en la lengua y cómo enseñar la lengua; además de considerar los elementos culturales del contexto como contenidos educativos; al respecto se considera necesario —*Construir metodologías de trabajo para retomar lengua originaria y cultura. (EM.ENBIO.4P)*

El hecho de construir metodologías incluye la apropiación y generación de estrategias didácticas que permitan el tratamiento de los contenidos desde la perspectiva de una EBI; aunado a ello, la generación y producción de recursos y materiales didácticos para el tratamiento lingüístico; ya sea para enseñar lengua, en las lenguas o para establecer comunicación; desde luego que en situaciones desplazamiento en la que encuentran algunas lenguas y variantes, se plantea documentar las mismas para preservarlas para su posible revitalización o para la producción de materiales educativos y didácticos; al respecto se muestra esta necesidad cuando se plantea atender en los procesos y desarrollo de formación en la ENBIO:

—*Estrategias para el uso de la lengua materna sin importar que se hable o no la lengua. (EM.ENBIO.29V)*

—*Elaboración de materiales didácticos y hablar permanentemente la lengua (EH.ENBIO.23V)*

—*... proyectos para salvaguardar las lenguas o bien el diseño de materiales educativos (EH.ENBIO.21V)*

—*La enseñanza o estrategias de evaluación para lugares multilingües (lugar donde se hablan más de dos lenguas) (EH.ENBIO.37V)*

—*Una... documentación, nos da no solo la oportunidad de preservar materiales valiosos, sino, hacer uso de ellos para la elaboración de materiales didácticos desde la propia emisión de los hablantes. (EM.ENBIO.35V)*

Apremiante entonces considerar estrategias para usar la lengua en las distintas situaciones en las que se encuentren; ya sea de desplazamiento o de vitalidad; de monolingüismo, de bilingüismo, multilingüismo o plurilingüismo; bajo cualquiera de las circunstancias diagnosticadas o evaluadas, permitirá diseñar recursos y materiales educativos, y en

situaciones donde las lenguas o variantes de alguna lengua se encuentre en proceso de desplazamiento o muerte, proponer elementos para poner en marcha proyectos de documentación lingüística, que permitan en un primer momento recuperar las lenguas y en un segundo, revitalizarlas y producir de materiales para su tratamiento.

—...*las ideas que traía desde la normal me ayudó a trabajar no solo la revitalización del zapoteco sino también el uso del español como segunda lengua (EM.ENBIO.35V).*

—...*fui ubicada en una comunidad chinanteca y ahí trabajamos la revitalización lingüística. (EM.ENBIO.17V)*

Los programas de educación bilingüe, derivados de los modelos que consideran este enfoque, se desarrollan y se plantean al menos en plano declarativo de los docentes, en tal sentido se aprecian tres programas de educación bilingüe que pueden ser los transicionales, los de mantenimiento y los de enriquecimiento; el primero tiene el objetivo de pasar de las lenguas originarias hacia la lengua mayoritaria (español), considerando a la lengua minoritaria como problema, del que se promueve un bilingüismo sustractivo; el segundo, plantea mantener, fomentar y desarrollar la lengua originaria y buscando y fomentando el bilingüismo entre los alumnos, como un derecho lingüístico; situación que a mediano plazo puede ser transicional por el poco seguimiento, promoción y desarrollo que se le da las lenguas originarias en los distintos niveles educativos y contextos de uso y el tercero; tienen la finalidad de desarrollar una segunda lengua que sumada a la primera enriquece y desarrolla un bilingüismo en igualdad de usos y funciones individuales, sociales y escolares, considerando el aspecto lingüístico como un recurso; para el caso de las lenguas originarias como primera lengua y el español como segunda, presenta diversos obstáculos para su operación y desarrollo; sin embargo tanto el programa de mantenimiento como el de enriquecimiento promueven de alguna forma un bilingüismo aditivo.

Sin embargo en el plano declarativo, se plantea subjetivamente el desarrollo de un programa de inmersión lingüística y cultural, cuyo propósito que se persigue es desarrollar la alfabetización y el bilingüismo, donde se prioriza el uso de la L1 y la C1 (La primera lengua y cultura del educando) como elementos de enseñanza y de aprendizaje; por ello, entonces la necesidad, el interés, las buenas actitudes por el aprendizaje de la lengua y el conocimiento

de la cultura de la comunidad donde se ubica el docente y dependiendo de las circunstancias y condiciones lingüísticas de estos, su finalidad para hacer uso de ellas.

#### **6.1.6 El diálogo de saberes, para el conocimiento, desarrollo y fortalecimiento de la cultura propia**

El hecho de partir de su lengua y de su cultura conlleva a la ampliación no solo del conocimiento y de las habilidades lingüísticas que debe tener, sino del conocimiento profundo de su propia cultura y de otras culturas en las que en algún momento se encuentre inmerso, lo anterior implica según se hace referencia.

— *Ampliar sus conocimientos acerca de las diferentes culturas (EM.ENBIO.4P)*

— *La construcción de contenidos curriculares en lengua (EH.ENBIO.24V)*

Ser un docente además de ser plurilingüe, pluricultural e intercultural, que desarrolle contenidos desde la cultura y la o las lenguas que se hablan en el contexto inmediato de intervención, estableciendo un diálogo de saberes con los contenidos escolares establecidos curricularmente...

El hecho de hacer uso de la lengua y la cultura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar implica considerar el contexto propio de los alumnos, implica tomar en cuenta en primera instancia la lengua y los saberes culturales del lugar, planteamiento que se da en los procesos de formación docente en la ENBIO, lo que se ha llamado como enseñanza situada o contextualizada, como referente principal para acceder a otros contextos y a otros saberes que complementen el aprendizaje de los alumnos; a partir de lo anterior se plantea...

—... *que el docente enseñe a partir del contexto no solamente trabajar los contenidos temáticos desde el plan y programa (EM.ENBIO.10P)*

Por ello; la lengua como el medio de transmisión, desarrollo y potenciación de los saberes y conocimientos comunitarios expresados de manera tangible e intangible; lo anterior implica saber la lengua y saber la cultura (teórico y práctico) para desarrollarla y potenciarla hacia una EBI, que tome en cuenta tanto los saberes escolares como los comunitarios; esto se puede corroborar con la recomendación que se hace de que:

*—...se ponga en práctica no solamente situaciones de la lengua, sino de los distintos saberes existentes en las comunidades. Estamos hablando entonces de usos de la lengua, de saberes tangibles como intangibles (EM.ENBIO.13V)*

*—Fortalecer la parte cultural y fortalecer la parte de formación lingüística y teórica sobre los procesos de enseñanza bilingüe (EH.ENBIO.16V)*

*—... fortalecer el vínculo de las demás asignaturas con los conocimientos comunitarios, pero no dados solo en español, sino de manera bilingüe, esto ayudará que los alumnos practiquen la escritura en su propia lengua y en el español. (EM.ENBIO.35V)*

Es importante señalar, que lo que los egresados señalan tiene que ver con las necesidades de formación que enfrentan en los contextos donde desarrollan su intervención docente y como se puede percibir, estas necesidades teóricas y prácticas se centran en la atención, hacia los saberes culturales y lingüísticos propios y los establecidos curricularmente para el desarrollo de la tarea educativa.

El trabajo docente implica no solo reproducir los saberes docentes adquiridos y desarrollados en el contexto de formación (escuelas normales), requiere que sea quien reflexione, analice y profundice en su propio trabajo, implicando a sus alumnos, al contexto comunitario donde se desenvuelve; de tal manera que sometiéndose a procesos reflexivos y sistemáticos permita mejorar e innovar su trabajo, por ello, la importancia de ser un docente investigador de su propia tarea docente y de su contexto lingüístico y cultural.

### **6.1.7 Atención al contexto de ubicación y desubicación lingüística y cultural docente**

Si bien es cierto que Oaxaca como una entidad que se ha mostrado por las posiciones políticas de lucha y reivindicación social en México y América Latina, a través de los movimientos sociales de los grupos, organizaciones y sindicatos, tomando como bandera la reivindicación de los pueblos originarios para la democratización del país, la atención a las necesidades sociales y educativas de la sociedad subordinada, sobre todo de los pueblos originarios ha sido trastocada; sin embargo, es importante destacar que en los procesos formativos y de la educación debe haber un equilibrio entre las acciones políticas y las académicas, ya que



ambas se complementan y no priorizar alguna de ellas; sin embargo, al parecer las acciones políticas e institucionales internas en la entidad, desvían el enfoque formativo de la normal.

Uno de los planteamiento que hacen los egresados tiene que ver con la ubicación o desubicación lingüística y cultural en la que se encuentran, ya que refieren que ésta situación permite o no el desarrollo de una educación bilingüe que parta de la lengua que se habla en la comunidad y en los alumnos, situación que no tiene mucho que ver con la institución que los forma, sino más bien la que los contrata; sin embargo, la institución formadora tiene que mirar cómo atender esta problemática en términos formativos para enfrentar estas realidades lingüísticas y culturales un tanto ajenas; como una demanda los docentes y como una posible solución a las diversas problemáticas educativas en la educación orientada hacia los pueblos originarios de Oaxaca, en su exigencia señalan.

*—Que al ubicarlos en su servicio sea dentro de su área, para que así se pueda aprovechar su aprendizaje, de la misma manera ayudaríamos a destruir el rezago educativo (EH.ENBIO.7P)*

*—Aprovechar nuestra lengua y trabajar en nuestra misma área para resolver problemas (EM.ENBIO.8P)*

Si bien es cierto que la escuela normal no tiene a su alcance resolver las situaciones de ubicación del personal docente en a las escuelas de sus contextos, ésta si tiene la posibilidad de establecer acercamientos con las instituciones correspondientes (IEEPO-Sección 22); para establecer acuerdos y poner en marcha los planteamientos jurídicos, normativos e institucionales que establecen la puesta en práctica de una educación en el que el docente haga uso de la lengua y la cultura de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje; además, para encontrar alguna posibilidad de ubicar a los docentes en sus contextos de origen, ya que los docentes señalan.

*—Lograr proponer una forma de impulsar la ubicación lingüística del área de influencia a los egresados de la normal (EH.ENBIO.18V)*

*—... dar seguimiento la colocación de los egresados en sus áreas lingüísticas para poder cumplir en mayor grado el propósito principal de formación que se impulsa en la ENBIO. (EH.ENBIO.36V)*

Bajo el contexto señalado, la ENBIO, deberá considerar en los procesos de formación a los docentes considerando los diversos contextos culturales y lingüísticos a los que posiblemente pueda tener acceso; por otra parte, se requiere atender esta condición a partir de la promoción de proyectos de actualización (diplomados, talleres, seminarios) docentes, que atienda con ciertos elementos la situación que cada uno enfrentan en las comunidades, que permita como señalan:

*—Capacitar a los docentes para enseñanza de ambos contextos culturales (cultura propia y la cultura de los pueblos originarios) (EH.ENBIO.21V)*

*—... emprender proyectos de actualización Docente, talleres o diplomados que nos permitan a los egresados continuar aprendiendo de la escuela. (EH.ENBIO.28V)*

*—El docente debe contener dos cajas de herramientas lingüísticas. Una para atención de su propia cultura y otra para atención una cultura diferente. (EH.ENBIO.21V)*

Finalmente, si se considera de manera adecuada los perfiles de ingreso de los aspirantes a la escuela normal; además de los contextos reales lingüísticos y culturales, seguramente se puede obtener los perfiles de egreso que cubran los saberes docentes para enfrentar y resolver las diversas necesidades de carácter teórico, metodológico y práctico en las diferentes situaciones lingüísticas y culturales que se le presenten en los contextos de su intervención docente.

## CONCLUSIÓN

El lenguaje que dice la verdad, es el  
lenguaje Sentipensante. El que es capaz  
de pensar sintiendo y sentir pensando

E. Galeano

*Rieta di's ko' nrio' la's men, lo yek men,  
kwana ney cho gwali ko'mbes men*

Hablar del sentir y pensar las lenguas como indígenas docentes en formación, es un tanto distinto hablar del sentir y pensar la lenguas como indígenas docentes en servicio; este comparativo como resultado complementario del proceso de investigación sobre las actitudes o el sentir y pensar las lenguas, nos permite tener una mirada de este componente en los procesos formativos y su inserción en el campo del trabajo docente como egresado de esta normal; lo anterior, posibilita proponer elementos para mejorar el modelo de formación docente que se desarrolla y por tanto; su influencia o impacto en el quehacer educativo plurilingüe e intercultural en los pueblos y comunidades originarias de Oaxaca.

### **Las actitudes como el sentipensar las lenguas en el contexto formativo de la ENBIO**

Retomando los estudios realizados por Pacheco (2018) sobre el desarrollo de las actitudes en los procesos de formación inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en términos del desarrollo actitudinal hacia las lenguas, presenta una serie de facetas que consideran diversos aspectos; entre ellos, como estudiantes indígenas provenientes de diversos grupos etnolingüísticos del estado de Oaxaca, las manifestaciones actitudinales presentan diversos grados de desarrollo en situaciones contextuales de relaciones interlingüísticas e interdialectales en las que se ven implicados ya sea en la ENBIO o en las comunidades donde desarrollan sus prácticas intersemestrales.

En los inicios de su formación inicial en la ENBIO, cuando los jóvenes salen de sus comunidades de origen muestran ciertas actitudes del que manifiestan ciertas motivaciones y aspiraciones por querer salir de sus comunidades de origen para abrirse paso y ser alguien a futuro; esta motivación de movilidad académica aspiracional, es una primera muestra de actitud positiva y que tiene que ver con la condición lingüística y cultural en la que se encuentran; el hecho de hablar alguna de las lenguas originarias de la entidad, les da la posibilidad y oportunidad de formarse como docentes en la escuela normal.

En el contexto formativo de la normal, el proceso de desarrollo de las actitudes va teniendo ciertos avances conforme transcurren los semestres y las experiencias académicas y prácticas que van teniendo; estas etapas de desarrollo actitudinal, inician de la negación de su propia lengua y cultura producto de la discriminación y de las ideologías insertas en sus formas de sentir y pensar las lenguas a la aceptación y reconocimiento de las mismas entre iguales, situación que pasa inicialmente de manera momentánea.

Ante la diversidad lingüística y cultural presente en la normal, se manifiestan expresiones de interés, de asombro, de carácter afectivo, por la riqueza lingüística; lo anterior permite el reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística, una valoración actitudinal positiva hacia el contexto formativo; ante el reconocimiento, aceptación y valoración lingüística, los docentes en formación muestran interés por el aprendizaje interlingüístico de las lenguas presentes en la normal; proceso que se da de manera no formal a partir del aprendizaje por compartencia (Martínez, 2010) lingüística y bajo una motivación de integración (Lambert, 1969) y de empatía por las lenguas.

Aparejado con el desarrollo de las actitudes, la identidad muestra un desarrollo importante en la formación de las personas (estudiantes), la identidad como el reflejo de las actitudes, la lengua como elemento de cohesión o conflicto identitario, de lealtad y orgullo entre los hablantes de distintas lenguas también se ve reflejado.

En los procesos de formación inicial, otro de los contextos que afianzan la formación a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, son los contextos comunitarios y escolares; en los que los docentes en formación realizan sus prácticas inter-semestrales; una vez que los estudiantes se insertan en las comunidades y a partir de los referentes que ellos van adquiriendo a lo largo de la carrera, comienzan a valorar y a ubicar las diversas situaciones en las que se encuentran las lenguas que se hablan en los pueblos y comunidades originarias; los usos que éstas tienen en el ámbito comunitario, escolar y áulico y las actitudes que los docentes en servicio, padres de familia y personas de la comunidad asumen frente a ellas y de los hablantes de las mismas.

Bajo el contexto de intervención comunitaria, escolar o áulico, las experiencias de los estudiantes son diversas y las actitudes que muestran también lo son y una de ellas y de gran

importancia, tiene que ver con la forma, facilidad o dificultad para la comunicación entre las personas; sobre todo cuando realizan sus prácticas en contexto lingüísticos y culturales diversos o distintos a su condición lingüística y cultural; las manifestaciones de temor o incertidumbre por lo desconocido, de desesperación por las dificultades para la comunicación son muestras de actitudes en algunos casos positivos pero en otros negativos; sin embargo, cada uno a partir de su experiencia pone en juego sus propias estrategias comunicativas; al respecto, también se dan procesos de aprendizaje de las lenguas en estos ámbitos, motivados por la curiosidad, por ser parte de, o de que sean tomados en cuenta en el grupo escolar o comunitario, lo anterior muestra interés y disposición por los estudiantes, una buena actitud hacia los hablantes y las lenguas que usan.

Respecto al aprendizaje interlingüístico por *compartenencia*; también se asumen actitudes preferenciales hacia las lenguas originarias ya sea por el estatus que ellos les dan o por el número de hablantes que comparten las lenguas en el contexto formativo; sin embargo, también muestran motivaciones por el aprendizaje de las lenguas, ya sea *por gusto*, *por convivencia entre compañeros*, *por lazos de amistad* o de *Integración al grupo*.

Las etapas de desarrollo actitudinal en los procesos formativos en los contextos de la escuela normal, las comunidades y centros escolares de prácticas de los docentes en formación inicial pasan por distintos momentos, mismas que puede visualizarse en el siguiente esquema (Ver figura 9).

**Figura 9.** Proceso de desarrollo actitudinal en la formación inicial.



En estos mismos ámbitos de formación vivenciales en las comunidades y centros escolares se dan acciones de apertura hacia el reconocimiento de las lenguas y de compartencia lingüística entre niños y practicantes o practicantes y personas de la comunidad; sin embargo, en el espacio áulico la lengua como medio de enseñanza tiene poco uso e intervención y los practicantes asumen ciertos roles, ya sea como observadores, de ayudantía o practicantes; lo interesante de estos procesos tiene que ver con el reconocimiento sobre la importancia de la lengua del niño para el aprendizaje; lo que les permite a partir de sus referentes teóricos, metodológicos y didácticos inmediatos, buscar y proponer alternativas para solucionar el conflicto comunicativo o de enseñanza a través de traductores, monitores o acompañantes lingüísticos.

### **Las actitudes como el sentipensar en el contexto del trabajo docente en las comunidades y escuelas de Oaxaca**

En este comparativo de la formación inicial como docente en la escuela normal y ser docente egresado de la misma institución, presenta ciertas similitudes y diferencias en términos contextuales, de intervención y de uso de las lenguas; pero sobre todo, del desarrollo y asunción de actitudes interlingüística; si bien es cierto, que en los procesos formativos como estudiantes realizan prácticas pedagógicas generalmente en sus contextos lingüísticos y culturales; no así, como egresados enfrentas situaciones contextuales diversas, en la mayoría de los casos no corresponden a sus contextos de origen; lo que implica una desubicación lingüística y cultural en las comunidades y centros escolares; bajo estas condiciones se asumen otras actitudes hacia las lenguas que no hablan ni tienden o entienden poco; sin embargo, hay el interés, al menos en el plano actitudinal por el aprendizaje de la lengua o variante del lugar.

La actitud positiva por el aprendizaje de la lengua, está motivada por un interés distinto al que se desarrolla en los procesos formativos en la ENBIO; primero, porque hay una necesidad comunicativa con las personas y con los niños de la comunidad y segundo, porque plantean la importancia y necesidad de hacer uso de la lengua originaria en la tarea educativa; sin embargo, las circunstancias en las que se encuentran no les permite desarrollarla de manera adecuada y pertinente.

A partir de la realidad que enfrentan ya como docentes en las comunidades y escuelas, se ven involucrados desde su egreso a situaciones político-sindicales e institucionales y que tiene ver con el aspecto laboral; en este sentido, con la asignación de escuelas y comunidades donde deben prestar sus servicios; las actitudes que asumen frente a esta situación, son un tanto pasivas ante la desubicación lingüística y cultural a la que enfrentan, ya que reconocen que deben hacer méritos; mientras tanto, deben cubrir las necesidades de personal para poder en algún momento acercarse a sus contextos, una vez alcanzado sus derechos o en la posibilidad de una permuta, o simplemente ya no se cambian por intereses personales.

Una vez ubicados en los contextos referidos y ante las realidades lingüísticas y culturales, manifiestan su sentir y pensar las lenguas, ya sea como problema, reto, obstáculo o posibilidad, que les da las circunstancias vividas; de tal manera que en sus procesos reflexivos expresados en sus discursos, señalan las razones y deseos para su ubicación, mismos que tienen una orientación educativa y lingüística respecto al uso de las lenguas originarias en el quehacer educativo bilingüe intercultural.

Las razones y los deseos para su reubicación, son obstaculizados por criterios, personales, político e institucionales; además de la meritocracia implantada en el sistema educativo estatal; aunado a ella, las acciones gremialistas que se emprenden y se deben cumplir; así como, la antigüedad o los años de servicio que se debe cubrir en las comunidades y centros educativos.

El sentipensar interlingüístico hacia las lenguas originarias en los contextos escolares y comunitarios, se desarrollan a partir del acercamiento a las comunidades, donde se empieza a percibir a través de los docentes, la situación en las que se encuentran las lenguas originarias, ubicándose las lenguas vivas o con mucha vitalidad; sin embargo, también se distingue lo contrario, lenguas y variantes dialectales con diferentes niveles de desplazamiento e inclusive de muerte; situación que conlleva a asumir actitudes interlingüísticas motivacionales favorables, dependiendo de la situación de cada lengua en cada contexto; ya sea para hablar en la lengua o variante de la comunidad, enseñar en la lengua de los alumnos o aprender la lengua o variante de la comunidad.

Ante la situación del docente en la escuela primaria, plantea la necesidad en el uso de la lengua para la comunicación y el desarrollo de diversas actividades, tanto escolares como extraescolares; en el ámbito áulico, se enfrenta a una serie de situaciones para el uso de las lenguas ya sea como medio de comunicación, medio de enseñanza u objeto de estudio.

A partir del sentipensar las lenguas en el aula, el docente en términos metodológicos y didácticos lingüísticos, busca como desarrollar estrategias, recursos y materiales para el tratamiento de las lenguas, enfocados hacia la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y del desarrollo de habilidades lingüísticas; además, de hacer uso de estrategias para el desarrollo de los contenidos culturales y escolares a través de acompañantes lingüísticos.

En todo el proceso de su trabajo docente, hace valoraciones a través de sus opiniones respecto a su condición lingüística y cultural y la de sus alumnos; a la situación, usos y funciones que tienen las lenguas en los diversos contextos, afianzado su identidad como indígena y como indígena docente.

La experiencia vivida en los distintos ámbitos (comunitario, escolar, áulico) y la situación usos y funciones que tiene la lengua, en los contextos de su intervención, muestran sus debilidades y fortalezas como indígenas docentes, y sugieren para los docentes en formación, elementos que se deben considerar para el desarrollo formativo de las futuras generaciones de indígenas docentes plurilingües interculturales; entre ellos: la formación y actualización de los formadores de docentes en la ENBIO; lo anterior implica, una formación continua tanto de los formadores como los docentes en servicio egresados de la normal; además, de desarrollar actitudes favorables de los estudiantes en formación, a partir de realidades concretas; por otra parte, la necesidad del desarrollo de la identidad y la conciencia de los estudiantes sobre las problemáticas lingüísticas y culturales a los cuales enfrentarán; por otro lado, desarrollar las habilidades lingüísticas, las formas de enseñanza y de aprendizaje lingüístico de su lengua y de otras lenguas presentes en el contexto formativo.

En el aspecto metodológico se sugiere, diseñar y desarrollar metodologías para el tratamiento bilingüe (metodologías, estrategias y materiales); además, del conocimiento, desarrollo y fortalecimiento de los saberes de la cultura propia y de otras culturas, y finalmente, la institución formadora de indígenas docentes, cómo puede incidir en la



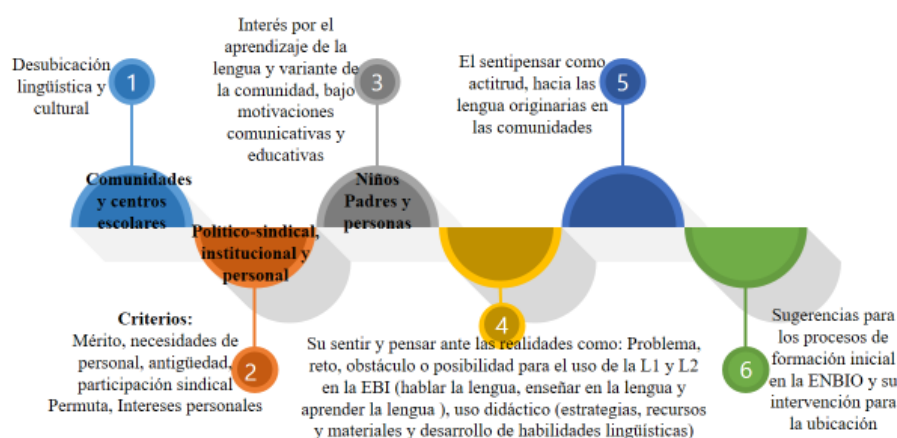
atención a los contextos comunitarios y escolares para la ubicación lingüística y cultural de los egresados.

Finalmente, el contacto interlingüístico que se genera en los diversos contextos en el que ve involucrado el docente, genera pensares y sentires lingüísticos positivos, mismas que permiten el desarrollo de actitudes para una educación plurilingüe e intercultural, en los contextos donde se ubique; además, éstas actitudes interlingüísticas positivas, reivindican la condición étnica e identitaria para la convivencia, la aceptación, la comunicación, la compartencia y el aprendizaje de lenguas entre las personas de los diversos pueblos originarios: sin embargo, las actitudes positivas hacia las lenguas y el reconocimiento sobre la importancia de la lengua materna de los niños, como medio de comunicación, de aprendizaje y objeto de estudio.

El hecho de asumir actitudes positivas, no significa el tratamiento pertinente y eficaz de las lenguas en el ámbito educativo bilingüe intercultural; ya que dependen de los diversos factores presentes en los contextos y de las actitudes asumidas por los docentes; sobre todo, cuando se reconocen las implicaciones educativas, políticas, sociales, lingüísticas, culturales e institucionales que conlleva ser un indígena docente bilingüe o plurilingüe y además intercultural y comunitario; que propone y desarrolla una educación bajo este enfoque (Ver figura 10).

**Figura 10**

Las actitudes del docente egresado de la ENBIO en las escuelas y comunidades



La actitud como el sentipensar en la formación inicial y en el trabajo docente nos permite plantear una pedagogía sentipensante, que una y valore las emociones con los saberes y conocimientos, para ponerlos en práctica en la labor educativa, considerando la orientación intercultural, los contextos plurilingües y los principios comunitarios.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- 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.
- Agudelo Montoya, Claudia Liliana; Pasuy Guerrero, Gladys Yolanda; Escobar Giraldo, Octavio; Ramírez Osorio, José Fernando, (2016). Actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas respecto al voseo, *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, vol. 16, núm. 27, Colombia.
- Alcazar C. L. (2004), *Modelos y tendencias en la formación inicial*. Antología de seminarios de investigación: Formación docente.2004. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 15 del mes de septiembre del año 2020, de World Wide Web: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Alvarado, L. A. P., Ramos, V. A., & Terborg, R. (2018). Diferentes etapas en el desplazamiento de una lengua indígena: estudio comparativo entre las comunidades de Jesús María, Nayarit y San Juan Juquila Mixes, Oaxaca. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 18(2), 367–380. <https://doi.org/10.20396/liames.v18i2.8653689>.
- Álvarez, Juan Luis y Jurgenson, Gayou (2003). Como hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología, Paidós educador, México.
- Álvarez, A., Martínez, H. & Urdaneta, L. (2001). “Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad”. *Boletín Antropológico*, 52, 145–166. Mérida: Universidad de los Andes, consultado en: [http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez\\_18.htm](http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm).
- 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.
- Arzápalo Marín, Ramón y Moctezuma Zamarrón, José Luis (2009). *Lingüística amerindia, aportaciones recientes*, México, IIA-UNAM.
- Bardín, Laurence (2002, 1996). *Análisis de contenido*, Madrid. Ed. Akal.

- Bautista Martínez, Eduardo, & Briseño Maas, María Leticia (2014). El derecho a la educación ante la desigualdad y la pobreza: el caso de Oaxaca, México. *El Cotidiano*, (183),83-90.[fecha de Consulta 1 de Febrero de 2021]. ISSN: 0186-1840. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32529943011>
- Bustamante Morales, Martha, (2005). La construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya), Plural editores, Bolivia.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press.
- INEGI, (2020). Cuéntame de México, recuperado el 15 de abril de 2021 de: <http://cuentame.inegi.org.mx>
- Barriga, Villanueva Rebeca (2018). De Babel Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios, SEP/CGEIB. México.
- Bertely, M. Gasche, J. y Podestá, R. Coord. (2008). *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*; Ed. Abya Yala, Quito Ecuador.
- Brown, Rupert (1995). *Prejuicio. Su psicología social*, Madrid. Alianza.
- Diario Oficial de la Federación, (2019). Ley General de Educación. *Nueva Ley DOF 30-09-2019*, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México.
- 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.
- Cárdena, J (2016). El 60% de maestros en comunidades indígenas no habla lengua del lugar, en todas la noticias todas las voces, recuperado de: <https://josecardenas.com/2016/02/el-60-de-maestros-en-comunidades-indigenas-no-habla-lengua-del-lugar/>
- Cassany, Daniel, Luna Marta & Sanz, Gloria, (2003), *Enseñar lengua*, Graó, España.
- Castany Prado, Bernat (2015). *Ovidio transformado. La presencia de Ovidio en las dos primeras partes del “Parnaso Antártico” de Diego de Mexía de Fernangil*, Universidad de Barcelona, España.
- Castillo Hernández, Mario Alberto (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma: Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*, México, HINA/UNAM.

- Castro Calvín J. A (1991). Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning. *Revista alicantina de estudios ingleses.*; (4) pp. 11-23.
- Coll, César; Pozo, Juan Ignacio; Sarabia, Bernabé y Valls, Enric (1995). *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes, Aula XXI, Santillana, Argentina.*
- Corbetta, Silvina; Bonetti, Carlos; Bustamante, Fernando; Vergara Parra, Albano (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos. CEPAL/UNICEF.
- Czarny, Gabriela y Salinas, Gisela. (2018). Desafíos de la educación escolar indígena para el Siglo XXI; revista pluralidad y consenso, Vol. 8, Núm. 38 (2018). México.
- Chardenet, P. (2013). Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. En S. Sofia Stratilaki y R. Fouillet (Eds.), *Éducation aux langues. Contextes et perspectives* (pp. 255-266). Paris: Riveneuve Éditions.
- DEI-IEEPO, (2011). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, Oaxaca, México.
- Del Canto, Ana Carmen; Cleminson, Richard; Gordo López Ángel J. y Muñoz Sedano, (2002). La educación intercultural: Un reto en el presente de Europa, Edit. Comunidad de Madrid, España.
- Díaz Couder, E. Elba Gigante, Gloria E. Ornelas, Coord. (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*, México, UPN.
- Díaz, Floriberto (1989). "Principios comunitarios y derechos indios". En *La visión india. Tierra, cultura, lengua y derechos humanos*. Leiden, Holanda: Musiro.
- 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.
- Dietz, Gunther, (2020). Apuntes del cuaderno de notas personal, 15 de diciembre de 2020.
- Escobar, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín Colombia, ediciones. UNAULA.
- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Ministry of education, Nueva Zelanda, Pdf.

- Fairweather, E. (2013). Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español. Stockholms Universitet. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf>
- Fajardo Salinas, Delia María. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. Recuperado el 15 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272011000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002&lng=es&tlng=es).
- 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*, 55(1), 95-115. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832017000100095>
- Fals Borda, Orlando (1987). “Es posible una sociología de la liberación” y “Por un conocimiento vivencial” En: Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fanon, Franz (1965). “Racismo y cultura”. En: Por la revolución africana. pp. 38-52. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Nistal, María Teresa; Torres Arenas, Elia y García Hernández, Claudia (2016) Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui, Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 152, 2016. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández de C., M. E., Magro R., M., & Meza Ch., M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Investigación y Postgrado*, 20(1), 207-242.
- Fishman, Joshua. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Editorial Cátedra
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Argentina siglo XXI editores.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. México.
- García León, J.E., (2012). Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (20), 25-40.
- 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.

- 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.
- Gil, Lucio y Cortez Morales, Arnín (2018). “Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido” en: Páez Martínez, Ruth Milena; Rondón Herrera, Gloria Marlén y Trejo Catalán, José Humberto; Editores; *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Preire*, CLACSO, Buenos Aires Argentina. Pp. 24-51.
- Gimenez, G. (2002). “Paradigmas de la identidad” en: Sociología de la Identidad. Aquiles Chihu Amparán coordinador. UAM-Ixtapalapa, Miguel Ángel Porrúa, México.
- 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](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es).
- 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.
- Hamel Rainer E. (2001). “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”, México, UAM, pdf.
- Harris, Philip R. and Robert T. Moran, (1979). *Managing Cultural Differences*, Houston, Texas: Gulf Publishing Co.
- Hernaiz, Ignacio, (2004). *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural bilingüe*, IPE/UNESCO, Buenos Aires Argentina.
- 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.
- IEEPO, (2020). Fortalece IEEPO educación bilingüe intercultural, recuperado el 18 de abril de 2020 en: <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/fortalece-ieepo-educacion-bilingue-intercultural/>.
- 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 revista *Iberoamericana de educación*, num. 13- Educación intercultural Bilingüe, enero-abril.
- 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>
- Jiménez Zaldivar, Ma. E., Carrillo Avelar, A. “y Francisco Antonio E. Coord. (2019). Experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, de San Mateo del Mar. UNAM/FES Aragón, México.
- Jové Navarro, Joel (2019). Creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español, Universidad de Barcelona, España (tesis de maestría).
- Lambert, Wallace (1967). *The Social Psychology of Bilingualism*. Journal of Social Issues.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Leivas, Marcela (2013). “Introducción al pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci Estado educador, escuela, y lucha contrapedagógica”, en: revista Trabajo social – FCH-UNCPBA, Tandil, Año 6 - Nº 10, Diciembre de 2013 – ISSN 1852-2459.
- Leyva Barajas, Yolanda; Santamaría Barreto, Mirna y Serrato, Sandra Conzuelo (2018). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. RED, Núm. 11, Septiembre-Diciembre 2018, AÑO 4: INEE, México, 48-67.
- Luis Gómez, Alejandro (2000). *Actitudes interdialectales de la lengua Dizaa*, (Tesis de maestría), México CIESAS.
- Loncon Antileo, Elisa y Hecht, Ana Carolina, Coomp. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile.
- 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.



- (1989). *Lengua 2*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Ediciones Plural, Bolivia.
- López, Luis E. y Küper W. (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.
- Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/96256>, pdf.
- Makuc, Margarita (2011). *La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: Aproximación a sus componentes básicos*, *Magallania (Chile)*, 2011. Vol. 39 (2):105-111.
- 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.
- (2000). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, Oaxaca, México.
- (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH-Oaxaca/Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado/CMPIO/Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.
- Maldonado Alvarado, Benjamín, & Maldonado Ramírez, Carlos Luis. (2018). *Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos*. *Sinéctica*, (50)[https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Martínez Luna, Jaime (2010). “Eso que llaman comunalidad”, *Colección Diálogos*. Pueblos originarios de Oaxaca, México. PRODICI-CONACULTA.
- Martínez Luna, Jaime (2015). *Conocimiento y comunalidad*. *Bajo el Volcán*, 15 (23), 99-112.
- Martínez Zendejas, Jorge B. (2004). *La desubicación lingüística y cultural de los maestros indígenas bilingües*, en: *Revista para Maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 3, Num. 8, primavera 2004, México.
- Matos Aldana, T. S. (2010). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera*, (Tesis de maestría), Universidad de los Andes.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen ediciones.

- (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mena Ledesma, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas, en: *Alteridades*, Vol. 9, 51-70. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Montero Gutenberg, Gervasio (2020). Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayiüts (huave) de Oaxaca. *Narrativas Antropológicas*, año 1, núm. 2, julio-diciembre de 2020.
- (2020). La lengua indígena en las escuelas ikoots: voces de sus actores, *Revista, Educación*, vol. 44, núm. 2, 2020, Universidad de Costa Rica.
- Montoya Ávila, Angélica (2013). La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia (tesis de maestría).
- Moraes, M.C. y Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, núm. 2, pp. 41-56
- Morales Cerna, Issac Jonatan. (2020). Actitudes lingüísticas de los padres de familia y docentes de las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe de la ciudad de Huaraz hacia el quechua. Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística. Unidad de Posgrado, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Moreno Fernández, F. (1999), *Sociolingüística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (2009): *Principios de lingüística y sociología de lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- 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>
- (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.
- Noguerol, A. y Núria, V. 1 (2001). *El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas)*. Grupo Ja-Ling de Barcelona. <https://www.fundacionbbvabancomer.org/fdoc/AnuarioMigracionyRemesas2013.pdf>

- 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*.
- Pacheco Sánchez, Hugo (2018). Actitudes de los estudiantes indígenas hacia las lenguas originarias de Oaxaca, en el contexto formativo de la ENBIO, Tesis de maestría, UNAM, México.
- Páez Martínez, Ruth M; Rondón Herrera, Gloria M. y Trejo Catalán, José H. (editores) (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire, CLACSO/CRESUR, México.
- Pérez López, Ma. Soledad (2019). Ser nahua, ser docente, ser migrante. *Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán*, UPN, México.
- Ramírez, Rafael (1976). La escuela rural mexicana, México, SEP-setentas, 290.
- Rendón, Juan José (2004). La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indios. Tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Rodríguez Álvarez, Ana Constanza (2017). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección 1 y el valor de la diversidad.
- Rojas, Darío (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática, *OnOmázein* 26 (2012/2): 69-93, Universidad de Chile.
- Rondón Herrera, Gloria Marlén y Páez Martínez Ruth Milena (2018). “*El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades*”. En: Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón, Herrera y José Humberto Trejo Catalán (Editores). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire, 143-157. CLACSO, Buenos Aires Argentina.
- Rodríguez Laguna, E. B. (2022). Actitudes lingüísticas: un estudio exploratorio en docentes de educación primaria en una escuela urbana del estado de Jalisco, México. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (19), 155–169. Recuperado a partir de <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/index.php/VerLin/article/view/177>
- Sacristán, José, G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Ed. Morata.

- Salazar Caro, A. (2015). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 39–55. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3370>.
- Salazar Caro, Aura, & Pérez, Alder Luis. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista signos*, 56(111), 127-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342023000100127>
- Santos, Boaventura de Sousa y Meneses, Maria Paula (Eds), (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*, ediciones Akal, S. A. Madrid. España.
- Schmelkes, Sylvia y Ballesteros, Ana Daniela (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- Schnuchel, S. (2017). Actitudes de indígenas migrantes hacia sus lenguas autóctonas y el español en León, Guanajuato: “No quiero perder mi cultura, sobre todo, mi idioma de hablar”. *Entretextos*, 9(27), 1–22. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201727273>.
- Sección XXII-IEEPO, (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, México*.
- SEP/CGEIB, (2005). *Rasgos de nuestra Diversidad*, SEP, México.
- SEP/DGSuM (2022). *Propuesta curricular base, Planes de estudio 2022*, SEP, México.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Ed. Alianza.
- Sima Lozano, Eyder Gabriel, Perales Escudero, Moisés Damián, & Be Ramírez, Pedro Antonio. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de cultura maya*, 43, 157-179. Recuperado en 31 de mayo de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-25742014000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742014000100006&lng=es&tlng=es).
- Sima Lozano, Eyder Gabriel, & Perales Escudero, Moisés Damián. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. Recuperado en 31 de mayo de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662015000100006&lng=es&tlng=es).
- Smith, Linda Tuhiwai (2017). *Ciencia Nativa, Metodología de investigación Indígena y Paradigma Indígena de Investigación*, 20/04/2017. *Revista La Guadaña*,

<http://laguadana.org/2015/08/ciencianativametodologiadeinvestigacionindigenay-paradigmaindigenadeinvestigacion/>

- Skrobot, Kristina (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Tesis doctoral). España, Universidad de Barcelona.
- Sordo Molina, Juan (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey, *Lengua y migración* (2019) 7-30, ISSN : 1889-5425. © Universidad de Alcalá.
- Sosa Gutiérrez, Fredy (2018). Actitudes en la formación inicial docente de la región Puno, *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, Vol. 7 No.2, pp. 580-591, Abril/Junio 2018, Puno Perú.
- Tarrés, María Luisa (2004). "Lo cualitativo como tradición". En: María 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.
- Terborg, Roland (2006): "La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español". *Forum: Qualitative Social Research*, online journal, vol. 7, N° 4, Art. 39. Consulta: 4 de diciembre de 2007: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>.
- Torre, S. De La (2001). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.
- Tubino, Fidel (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de [http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf).
- Yungán R, Ortega G, Neto H. & Chávez C. (2019) Percepciones de los docentes indígenas kichwas sobre la enseñanza en la lengua ancestral. *Revista electrónica Ciencia Digital* 3(1), 424-440. Recuperado desde: <http://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/347/762>
- Vergara Fregoso, Martha (2014). *Educación intercultural bilingüe. Un acercamiento a través de la práctica docente de las escuelas de la región Wixarika en el estado de Jalisco*

México. Allazgos - Revista de Investigaciones • Año 7 - No. 14 • Julio-diciembre de 2010 • ISSN: 1794-3841 • pp. 19-37.

Villalba F. y Villatoro J. (ed.), (2010). Educación Intercultural Bilingüe, Prácticas en educación, edición digital: Leta 25.

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.

Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia.

- (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* tomo I y II serie, pensamiento decolonial, Quito, Abya Yala.

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.

- (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Francfort/M.: Vervuert.