

# LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL AULA Y LA AUTOGESTIÓN, ENTRE LO INTERLINGÜE Y LA INTERCULTURALIDAD “EL CASO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA”

ALICIA GUERRERO CERVANTES \*

---

## RESUMEN

En México en las últimas décadas del siglo XX y en la primera de este siglo se han impulsado políticas lingüísticas a favor de las lenguas originarias del país, esfuerzos e iniciativas que van avanzando desde diversas trincheras tanto institucionales como desde organismos independientes. Sin dejar de lado, las importantes contribuciones que realizan los docentes a título personal o colegiado en el fortalecimiento de los usos y funciones de las lenguas a pesar de la falta de capacitación y de formación docente en este rubro.

Si bien, hoy en día se reconoce que las lenguas originarias al igual que el español son lenguas nacionales, los usos y funciones de estas muchas veces quedan restringidos sólo al ámbito del *hogar*, y en el mejor de

los casos, al contexto comunitario. La escuela “bilingüe” sigue por diversos entramados ideológicos, sociales, políticos y económicos dejando fuera a la lengua y a la cultura de los pueblos. Aunque la escuela en ocasiones incluye ciertos elementos culturales éstos han sido llevados al contexto escolar como simple folklor de un pueblo.

La lengua oral sigue siendo utilizada como puente de castellanización, asimilación y aculturalización en tanto, la lengua escrita casi no figura dentro de las aulas, se tiene un desconocimiento del sentir semántico, pragmático y de su estructura morfosintáctica.

**Palabras clave:** Lengua, Educación, Intercultural, Multilingüismo, Aprendizaje

---

\* Egresada de la Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, actualmente alumna de Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

**Recibido:** 14 de Enero de 2014

**Aceptado** 18 de Mayo de 2014

## ABSTRACT

*In Mexico in the last decades of the twentieth century and the first of this century have been driven language policies in favor of the native languages of the country, efforts and initiatives that are advancing from both institutional various trenches and from independent bodies. Without neglecting the important contributions that teachers personally or referee in strengthening the uses and functions of languages despite the lack of training and teacher training in this area.*

*While today it is recognized that indigenous languages like Spanish are national languages , uses and functions of these often are restricted only to the household level, and in the best case , the community context . The “bilingual” school is for various ideological, social, political and economic fabrics leaving out the language and culture of the people. Although the school sometimes includes certain cultural elements they have been brought to the school context as mere folklore of a people.*

*The spoken language is still used as a bridge Castilianization aculturalización assimilation and while the written language hardly figures in the class room, there is a lack of feeling semantic,*

*pragmatic and their morphosyntactic structure.*

**Keywords:** *Language, Education, Intercultural , Multilingualism , Learning*

## Introducción

“...los capitalistas globalizados se meten en todos lados, o sea, a todos los países, para hacer sus grandes negocios o sea sus grandes explotaciones y entonces no respetan nada y se meten como quiera... Por eso los zapatistas decimos que la globalización neoliberal es una guerra de conquista de todo el mundo [...] Y también se meten con sus ideas o sea con la cultura capitalista que es la cultura de la mercancía, de la ganancia, del mercado. [...] destruye lo que hay en esos países, destruye su cultura, su idioma,<sup>1</sup> su sistema económico, su sistema político, y también destruye los modos en los que se relacionan los que viven en ese país” (EZLN, 2005:16).

Es en este contexto de globalización que los pueblos indios de Chiapas, aglutinados en torno al zapatismo, se han manifestado por el reconocimiento de la *diversidad lingüística*; históricamente en México, tal diversidad, ha sido vista como un

1 El subrayado es mío.

obstáculo para el desarrollo de los pueblos indígenas. Para ello se ha diseñado la *educación indígena*, que bajo el paradigma: *diversidad igual a problema educativo*, ha prevalecido hasta nuestros días; aunque hoy bajo el enfoque intercultural bilingüe las políticas educativas manifiestan que la diversidad es riqueza, en la práctica se demuestra lo contrario.

En México la diversidad lingüística o multilingüismo no ha sido tratada más allá de los discursos oficiales, programas de gobierno y políticas lingüísticas y educativas. No obstante, la diversidad lingüística bilingüe o multilingüe, es una realidad que se presenta lo mismo en poblaciones pequeñas y alejadas, que en las grandes ciudades del país; es decir, en un mismo territorio e incluso en un mismo grupo escolar hay *niños hablantes de distintas lenguas indígenas y español*.<sup>2</sup>

El contexto multilingüe como fenómeno de investigación ha sido poco estudiado tanto desde la *socio-*

2 A nivel superior encontramos la Universidad Autónoma Indígena de México, fundada en 1999 en Mochicahui en el Fuerte, Sinaloa donde asisten estudiantes yoremes, tarahumaras, seris e hispanohablantes; La Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso que cuenta con alumnos mazahuas, otomíes, mazatlincas y tlahuicas, y la recién fundada Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas en Chiapas, entre otras.

*lingüística educativa* como desde la *pedagogía*. Las escasas investigaciones que hay sobre sociolingüística educativa se han orientado a establecer la relación entre el español y una lengua indígena. No existen trabajos, al menos en México, sobre el *contacto* o *conflicto*<sup>3</sup> lingüístico en el aula, entre dos o más lenguas indígenas (donde la lengua de instrucción de los niños no sea el español). Menos aún, encontramos investigaciones realizadas en contextos escolares, referidas al contacto o conflicto lingüístico, entre lenguas indígenas emparentadas.

Como producto de esas preocupaciones da origen la investigación “*Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatista de Chiapas. Contacto entre tzotzil, tzeltal, tojolabal y español en el aula*. Un estudio de caso” de la cual es parte el presente artículo: Las prácticas educativas en el aula, entre lo interlingüe y la interculturalidad “El caso de la educación zapatista”. Dicho estudio lo llevé a cabo en la escuela autónoma zapatista *Tzajal tzek* ‘escorpión rojo’, del

3 El contacto – conflicto lingüístico depende de la postura teórica adoptada. Por contacto se entiende la relación entre dos lenguas (Weinreich, 1953); mientras que, para la escuela catalana, el contacto implica una relación asimétrica entre lenguas, y por ello hablaré de conflicto (Ninyoles, 1972 y 1975 y Vallverdú, 1972).

nuevo poblado Francisco Villa<sup>4</sup> que se ubica en el Municipio Autónomo San Manuel que pertenece al caracol *Te puy ta smaliyel ya spas yach'il sakal k'inal* 'Caracol de la resistencia hacia un nuevo amanecer' situado en el municipio constitucional de Ocosingo, Chiapas, México.

La metodología y las consideraciones teóricas en las que se fundamentó la investigación se centran dentro de la perspectiva metodológica de la *etnografía de la comunicación* (Dell Hymes) y la *etnografía del aula* (Muñoz y Bertely). Esta metodología me permitió describir las relaciones lingüísticas que establecen los niños que hablan lenguas emparentadas, además de percibir el manejo del promotor ante esta diversidad multilingüe con el propósito de responder a la pregunta ¿cómo se da el proceso comunicativo dentro del aula en un grupo multilingüe donde convergen más de dos lenguas indígenas? Al adentrarme en esta realidad escolar, pretendí introducirme en las dificultades pedagógicas, de capacitación, de métodos y materiales que tienen los zapatistas al querer crear

4 Los habitantes del poblado de Francisco Villa son personas que fueron desplazados de sus comunidades de origen por ser parte del movimiento zapatista.

escuelas autónomas y desechar lo hasta ahora ofrecido por el gobierno. Al mismo tiempo pude apreciar otras virtudes; entre ellas observé las actitudes y las políticas de solidaridad y de respeto que tienen interiorizadas y que son practicadas en todos sus quehaceres.

Las consideraciones teóricas se enmarcan en la sociolingüística y en particular, dentro de la sociolingüística educativa que en los últimos años ha jugado un papel relevante en México. Cabe hacer mención de que, el estudio citado sólo pretendió observar y registrar la interacción multilingüe que coexiste dentro del salón de clase. No incursionó con la misma profundidad en la multiculturalidad y en la relación lengua-cultura. Por esta razón solamente se exhiben elementos de cohesión social y política, así como prácticas productivas comunes.

### **Multilingüismo en el “territorio recuperado”**

La razón principal de que tzotziles, tzeltales y tojolabales compartan el mismo territorio y destino es política. Su lucha por la tierra encontró en la “organización” del EZLN la satisfacción de esta demanda. Lo anterior explica la lealtad de esta población al movimiento después de tantos años.

Los habitantes de Francisco Villa encontraron en el EZLN un camino para mejorar sus condiciones de vida. La “*recuperación de la tierra*” es el motor de lucha y resistencia en estas familias, pero no la única. En estos años han aprendido la importancia que tiene su lucha como modelo, para transformar al país y para construir un mundo más justo y equitativo. La cohesión entre los tres grupos étnicos, pese a las diferencias lingüísticas y culturales, se explica como un mecanismo de defensa ante un enemigo común y poderoso: el Estado Mexicano y sus políticas etnocidas. Lo anterior no significa que no existen conflictos internos o discrepancias entre los pobladores que pertenecen a las distintas etnias. Pero son más las razones prácticas que los unen, que aquellas que los separan.

El multilingüismo en este territorio recuperado es manifiesto, se observa que sus pobladores usan más de una lengua<sup>5</sup> para comunicarse, por ejemplo, los adultos varones tzeltales, tojolabales y tzotziles tienen como primera lengua la indígena y como segunda lengua el español. La mayoría lo adquirió en diversos es-

pacios como al realizar actividades comerciales, políticas y/o religiosas y sólo un pequeño porcentaje lo aprendió en la escuela.

### **Autonomía y autogestión en acción. La escuela**

La escuela emprende sus actividades a finales del 2000 a iniciativa de un expromotor de educación de la Zona Altos que impulsó la creación de la escuela y la designación de promotores desde los primeros meses de su arribo a Francisco Villa. Meses más tarde, la comunidad se organiza, elige al promotor y al comité de educación. Las clases inician -debajo de un árbol- aún sin contar con un salón, paulatinamente comienza la construcción de la escuela. La escuela es una sola construcción hecha con paredes de tablas y techo de lámina galvanizada, dividida en dos partes, un salón<sup>6</sup> y una pequeña biblioteca, que a su vez sirve de “dirección”.

Los criterios de elección de promotores educativos<sup>7</sup> responden a diversos factores: preparación escolar, deseos por servir a la comunidad, por mandato<sup>8</sup> castigo o reparación de

5 La segunda lengua de cada uno de estos grupos étnicos varía dependiendo del contexto de vida y de la actitud lingüística de cada miembro.

6 Es un sólo salón para los tres grupos.

7 Los criterios para la elección de promotores dependerán de circunstancias muy particulares en cada comunidad.

8 Mandato (*manta*) u orden en tzotzil.

alguna falta, entre otros. En el caso particular de Gil -quien contribuyó esencialmente con esta investigación- fue el primero y único promotor durante casi cuatro años; su designación se debió a que, él ya tenía experiencia en el quehacer educativo adquirida en el municipio Autónomo de Polhó, Chenalhó, donde trabajó voluntariamente como promotor durante dos de los cuatro años que vivió como desplazado en ese lugar.

Los promotores imparten una educación que aspira a responder a sus necesidades como indígenas y bases de apoyo zapatista, en función de los conocimientos vividos y sentidos a través del aprendizaje que proporciona la comunidad, la familia, el medio ambiente, la cosmovisión, y sobre todo “la lucha de la resistencia”. Los conocimientos adquiridos del contexto comunitario y familiar contribuyen a facilitar los ‘aprendizajes escolares’ (leer, escribir, contar, etc.). El siguiente fragmento advierte la importancia que la educación tiene para esta comunidad en resistencia:

*“La educación es importante para los zapatistas pues...es importante porque en la educación aprendemos todo, bueno los maestros de gobierno*

*como son pagados no cumplen todos los días, no trabajan, no enseñan, entran borrachos en las clases, porque a nosotros los zapatistas no se permiten echar tragos”.*<sup>9</sup>

Gil, promotor de educación.

### **Conformación de los grupos de aprendizaje**

La escuela *Tzajal tzek* cuenta con tres grupos multilingües-multigrado, las clases en la escuela se imparten todo el año, sólo se suspenden en fechas conmemorativas de la *lucha zapatista*, el viernes santo, el 12 y el 24 de diciembre y las dos semanas de cada trimestre en que los promotores acuden a capacitación.

Seleccioné como objeto de estudio, al segundo grupo por su complejidad lingüística -que fue cambiado en el transcurso del año 2004-. En febrero, cuando inicié la observación participante estaba conformado por doce alumnos: seis tzotziles (**TZO**), 3 tseltales (**TZE**) y tres tojolabales (**TOJ**), al término de la investigación había dieciséis estudiantes; doce **TZO** (10 □ y 2 □), 2 □ **TZE** y 2 □ **TOJ**.

Ahora bien, ya hablamos de la metodología y de las bases teóricas

<sup>9</sup> Entrevista realizada en febrero de 2004.

que sustentan la investigación y lo que ahora nos ocupa es el proceso de comunicación -interacción- que se vive dentro del aula; proceso de comunicación que está ligado a las prácticas educativas que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje.

### Prácticas educativas dentro del aula

El promotor (P) intenta lograr un equilibrio en el uso de las lenguas tzotzil (Tzo<sup>10</sup>) y tzeltal (Tze) dentro del aula: primero explica en Tzo, después en Tze pregunta a **TZE** y **TOJ** si están entendiendo; si la respuesta es negativa, repite la explicación en Tze. Ejemplos:

- 1.P **-k'u x'elan torete**<sup>11</sup> '¿cómo es el becerro?'
- 2.P **-bin a torete** '¿cómo es el becerro?'
- 3.P **-chukel ta te' li chitom** 'el puerco está amarrado en el árbol'
- 4.P **-chukul ta te' te chitam** 'el puerco está amarrado en el árbol'
- 5.P **-Pero mu'yuk sk'oplal me**

10 Las siglas Tzo, Tze y Toj indican la lengua que se usa mientras que las siglas **TZO**, **TZE** y **TOJ** revelan la identidad de los hablantes.

11 Diferencio las transcripciones de la siguiente manera: tzeltal en azul, tzotzil en verde, tojolabal en amarillo y los préstamos del español en rojo.

**ta tsotsil, tseltal, ora tseltal o tsotsil chaval bi** 'Pero no hay problema si es en tzotzil o tzeltal o en tzeltal o tzotzil en de los dos -idiomas- (señalando la letra 'k').

El equilibrio de las lenguas Tzo y Tze se logra por la actitud y la capacidad que muestra el promotor al cambiar de un código lingüístico a otro (ej. 1 y 2, 3 y 4), con el objetivo de que, los conocimientos -que los niños van adquiriendo- les sean significativos y los aprendan.

No obstante, el docente muestra su preocupación por no poder comunicarse con sus alumnos **TOJ**<sup>12</sup> en su lengua materna de la siguiente manera: "como yo no sé tojolawal, no les puedo enseñar pues, en su lengua, así pueden llegar a perder su lengua"... *me preocupa que los niños tojolawales perdieran (su lengua) porque no está bien que se olviden de su lengua materna, pues... pero como me ha costado también aprender la lengua tojolawal (y no la he aprendido) bueno me siento muy mal pues, por los dos niños tojolawales que tengo, pero... como hablan*

12 No sólo el promotor es consciente de que -si no se usa- el tojolabal puede llegar a perderse sino también la comunidad en general, por lo que impulsan el uso de esta lengua en otros contextos como: misas y asambleas.

*también tseltal pues...por eso estoy trabajando así (en tzotzil y tzeltal)... los tojolawales sólo emplean el tojolawal en su casa y con sus familias”.*

### **Intuición lingüística**

El promotor de acuerdo con su conocimiento del Tzo y Tze, y de ‘su apreciación’ de ¿cómo? aprenden los niños las lenguas comenta: “a los niños se les hace más fácil aprender porque juegan pues... y se platican entre ellos. También los tsotsiles ya entienden unas palabritas en tojolawal pero... cómo no hay muchos tojolawales no aprenden y los niños tojolawales en la escuela sólo hay tres, los demás son (mayoría) tsotsiles y tseltales por eso aprenden los tojolawales” (el tzeltal y el tzotzil).

La intuición lingüística que tiene Gil hace que integre -en pequeños grupos de trabajo- a niños Tzo, Tze y Toj con la finalidad de que interactúen y compartan su palabra a partir de juegos, como lo observamos en los siguientes ejemplos donde los niños en grupo dicen el nombre de algún objeto, cosa o fruto referentes al fonema solicitado. Ejemplos:

6. NTZO	nom	‘lejos’
7. NTZE		‘namte’
	‘bastón’	8. NTOJ
	‘nena’	‘niña’
9. NTOJ	na’its	‘casa’

### **Compromiso político – social**

El docente asume un compromiso político y social que no sólo se limita a transmitir lo que a él le enseñan los asesores -capacitadores-, al respecto expone: “Los asesores no, nos dicen bien como enseñarles a los niños... bueno sí... pero nosotros como promotores vamos viendo pues, que podemos enseñar a los niños que (se) necesita para que un niño aprenda... nosotros (los promotores) tenemos que ver cómo hacer, pues yo sé un poquito enseñar en mi lengua pues... pero aquí hay de tres (Tzo, Tze y Toj) así, pues hay que hacer como con la lucha (zapatista)... echar gana(s)”.

Esta actitud no es únicamente reflejo de una persona, es el compromiso sentido de los zapatistas “Nuestra educación -afirman los miembros de la Junta del Buen Gobierno (JBG)- sale del pensamiento de los pueblos. Nada viene de afuera y no se parece nada a la escuela oficial, donde no se respeta al indígena, ni a su historia” (Muñoz, 2004:16).

### **Aprovechamiento escolar en un grupo multilingüe**

El aprovechamiento escolar en este grupo multilingüe se establece por tres factores, uno por la similitud socio-cultural y lingüística, -comparten semejanzas: fonológicas,

tipológicas, morfológicas y léxicas, dos por las actitudes lingüísticas -positivas- hacia las otras lenguas y tres, por el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a reforzar los conocimientos que los niños poseen al llegar al salón de clase.

El docente recurre a diversas estrategias<sup>13</sup> de enseñanza-aprendizaje para obtener un mejor aprovechamiento escolar y a través de ellas, crear y recrear la apropiación de nuevos aprendizajes que propicien la participación y fomenten un ambiente de solidaridad entre los niños. Ejemplo:

Utiliza los *conocimientos previos de los niños en la construcción de nuevos aprendizajes*. El siguiente fragmento se retoma de una clase de lectoescritura.<sup>14</sup> El maestro explica a los niños que deben dar ejemplos con palabras que inicien con el fonema 'k' P- **Bueno, entonces chi abtejutik pero ta jlikestik ta sbi jun sat te', sit te'. Xlik sbi ta 'k'** 'Bueno, entonces trabajemos pero empezaremos con el

nombre de una fruta que empieza su nombre con la letra 'k'

Trata de *fomentar la expresión multilingüe* y solicita a los niños el nombre de frutas o cosas que inicien con el fonema 'k', expresando: **Pero mu'yuk sk'oplal me ta tsotsil, tseltal, ora tseltal o tsotsil chaval bi** -pero no (sólo) palabras del tzotzil (sino) del o de las dos lenguas tzeltal o tzotzil- (señalando la letra 'k').

10. P- **k'usi x-lik ta 'k'** 'que empiece con 'k'
11. NTOJ2<sup>15</sup> **kola-loka, kola-loka** 'kola-loka / kola-loka' (pegamento)
12. NTOJ1<sup>16</sup> **kuchwan** 'cargar en la espalda'
13. NTZO **k'ok'** 'fuego'
14. NTOJ1 **kots** 'gallo -en tzotzil-'
15. NTOJ2 **kakauate** 'cacahuate'

*Establece equipos de trabajo* a través de la integración.<sup>17</sup> El promotor le solicita al primer equipo que pase al pizarrón y escriba sus ejemplos, después pregunta al segundo equipo **me oy mas yan palabraetik o mu'yuk**

13 El promotor también recurre a diversas estrategias para obtener la atención de los niños, por ejemplo, si observa a los niños distraídos, bostezando o cansados aplica diversas dinámicas para focalizar la atención como actividades de estiramiento, juegos y cantos, donde los niños deciden que hacer. Estas actividades generalmente se realizan en tzotzil y español.

14 Tema: el fonema 'k'.

15 NTOJ2 se refiere al niño tojolabal que es integrante del grupo dos y tres.

16 NTOJ1 niño tojolabal que sólo asiste al grupo dos.

17 Recordemos que es un grupo multigrado y el conocimiento y las habilidades de cada niño son diferentes.

*xa e* ‘¿tienen otras palabras o ya no?’ Sí los niños dicen que sí, pasan a escribir las otras palabras distintas y así sucesivamente se sigue con los demás equipos. Al finalizar, todos los niños leen las palabras y posteriormente, escriben en sus cuadernos las palabras que les faltan. Lista de palabras escritas por los niños:

- 16. **NTZO nom** ‘lejos’
- 17. **NTZO nap** ‘koyol’
- 18. **NTZE namte**  
‘bastón’
- 19. **NTZE nolol** ‘estar en  
forma de bola’
- 20. **NTZO nuti** ‘bolsa, red’
- 21. **NTOJ1 nena** ‘niña’
- 22. **NTZO nat** ‘largo’
- 23. **NTOJ1 nano** ‘bebe’  
(palabra nativizada del  
tojolabal)
- 24. **NTOJ2 na’its** ‘casa’

El promotor considera las *propuestas y decisiones de los niños* en las actividades escolares. En clase tanto el promotor como los niños presentan opciones para hacer una actividad ***k’usi chak’an chachanik suma o resta*** ‘qué quieren aprender sumas o restas’ ***k’usi chak’an chapasik k’ejimol o tajimol*** ‘qué quieren hacer cantar o jugar’ y eligen vía consenso la actividad que habrán de realizar, lo

que contribuye a fomentar el interés por el aprendizaje. Ejemplo:

- 25. P- ***k’usi chak’an chachanik suma o resta*** ‘qué quieren aprender sumas o restas’
- 26. P- ***k’usi kancional chak’anik*** ‘qué canción quieren’
- 27. P - ***k’usi chak’an chapasik k’ejimol o tajimol*** ‘qué quieren hacer cantar o jugar’

En el salón de clases el maestro promueve la *autoevaluación grupal* al ser los niños quienes revisan y corrigen las tareas escolares propias o de sus compañeros. Lo que, por un lado, fomenta la confianza al ser los niños quienes se evalúan y por otro, no centraliza el poder. Por ejemplo, en la clase de matemáticas los niños revisan la tarea de sus compañeros, -se intercambian cuadernos- mientras el promotor comenta que, *si las sumas o restas están bien, pongan palomita y sino borren y escriban el resultado correcto.*

La coherencia educativa -dentro del salón de clase- se mantiene porque existen semejanzas entre las lenguas, (como ya lo hemos señalado) y por la disposición -***actitud***- de niños y promotor *a aprender la palabra de*

los otros. Es decir, se lleva un doble aprendizaje, el promotor enseña y aprende de los niños, y viceversa, además los niños conocen en la convivencia con sus -otros- compañeros:

28. P – *k’usi x-al ta tojolawal jme’tik... luna ta kastiya*  
Mil (Amilcar *TOJ2*) ¿cómo dicen (jme’tik / luna en castilla) en tojolabal?  
29. *NTOJ2 ixau* ‘luna’  
30. *NTZE luna u’* ‘luna luna’

### Preferencia lingüística de los niños en el aula

Los niños *TZO*, *TZE* y *TOJ* prefieren hablar su lengua materna pero su uso depende del contexto, por ejemplo, los niños *TOJ* entre sí o con su familia se comunican en *Toj* pero, con sus demás compañeros lo hacen en *Tze*. Los niños *TOJ* dominan el *Tze* porque han convivido más tiempo con los *tzeltales* en tanto que, el contacto lingüístico entre *Tzo* y *Toj* es muy reciente. En el siguiente fragmento se muestra la preferencia lingüística de los niños:

Clase de matemáticas. Los niños están -sentados por equipos- jugando serpientes y escaleras.

31. P - *jayib numero li’i*

‘cuántos números (hay) aquí’

32. *NTZO seis mas tres nueve*  
‘seis más tres nueve’  
33. *NTOJ2 bin ayat* ‘qué tienes tu (en la ficha)’  
34. *NTZO li’i* ‘aquí’ (señalando el número 19)  
35. *NTOJ2 mach’a bahte*  
‘quién’  
36. *NTZO vu’un* ‘yo’

Todos los niños reconocen que sus compañeros usan ‘*otras lenguas*’ y las identifican como distintas a la que ellos hablan a pesar de que existen semejanzas fonológicas, morfológicas y tipológicas. Y aún, cuando el *Tzo* y el *Tze* comparten más elementos lingüísticos entre ellas que con el *Toj* para los niños *TOJ* es más fácil aprender el *Tze* que el *Tzo* debido a la relación de contacto lingüístico que han vivido con estos grupos.

### Actitud del promotor educativo respecto a la diversidad lingüística

Gil afirma: “*me gustaría saber todas las lenguas... pero siento muy difícil aprender el tojolawal... me ha costado trabajo enseñar a los niños... aprendí un poco a hablar el tseltal aquí, cuando llegué a esta tierra*”. Ante la pregunta ¿los niños te entienden cuando explicas en *tzotzil*? responde: “*Bueno cuan-*

*do explico en tsotsil ummm al principio cuando comencé no (me entendían). Por eso tuve que explicar en las dos lenguas (tzotzil y tzeltal), pero ahorita como están juntos aprenden... ya están aprendiendo a hablar en tsotsil, los tseltales y también los niños tsotsiles ya están aprendiendo tseltal porque trabajo con las dos lenguas...bueno primero explico en tsotsil y luego explico en su lengua tseltal, bueno... tojolawal no puedo porque...no sé”.*

Durante el transcurso de mis visitas a la comunidad, el discurso y la actitud de Gil hacia las otras lenguas: tzeltal y tojolabal fue cambiando. En un principio comentaba que sólo aprendería tzeltal para impartir sus clases, pero conforme pasó el tiempo se le vio un mayor interés por saber más sobre el tojolabal; aunque señala: *“se me hace más difícil aprender el tojolawal que el tseltal, ( porque éste último) se parece más al tsotsil”*. Continúa diciendo *“Cuando llegamos nosotros no sabíamos nada de lo que nos decían (los tseltales) y así con seña (nos comunicamos) pero como nos daba pena, entonces... pensamos que es mejor aprenderlo para poder platicar con los compañeros tseltales y es por eso... (que) aprendimos”*. Lo señalado por el promotor nos demuestra la valoración que tiene de la diversidad lingüística y desmiente la hipótesis de

que “un buen maestro indígena” es el que habla la lengua de sus alumnos. En este caso aprendió el tseltal por vergüenza como nos comenta y está aprendiendo el tojolabal. Demuestra así la posibilidad que los individuos bilingües tienen para transferir estrategias de una lengua a otra y aprenden tres, cuatro o las necesarias.

El promotor no tiene preferencia<sup>18</sup> por utilizar una lengua sobre otra, pero cuando se dirige a los niños usa con mayor frecuencia el tzotzil con préstamos del español para saludar, pasar lista, revisar tareas, explicar temas de lectoescritura y matemáticas. De esta manera, alterna el tzotzil con el tzeltal (code-switching),<sup>19</sup> con la finalidad de comunicar a los niños tseltales y tojolabales los temas escolares y mejorar su aprendizaje.<sup>20</sup>

Algunas veces promotor llega a preguntar a los niños tojolabales<sup>21</sup> el

18 Por ser el tzotzil su lengua materna posee una mayor habilidad lingüística.

19 El concepto de code-switching se ha denominado a la mezcla de códigos, alternancia intraoracional. En este estudio se utilizó la definición de ALMEIDA (1999) y HENZE (1997) “uso de dos lenguas o variedades lingüísticas durante la misma comunicación o interacción”.

20 La clase se imparte generalmente en Tzo y después se explica en Tze, aunque en algunas ocasiones es a la inversa. Esta situación es cotidiana en la interacción promotor-alumnos.

21 Los niños tojolabales hablan tzeltal y uno de ellos comprende más el español que el otro.

nombre de algunos objetos o eventos, con el propósito de aclarar el tema, y de hacer más comprensible lo que se habla o explica.

**Mezcla de códigos / code-switching: tzotzil / tzeltal**

Actividad: lecto-escritura. El promotor<sup>22</sup> inicia con preguntas en Tzo y en seguida en Tze.

37.P - *K'u x'elan kakate', mu xkojtkin K'u x'elan kakate'*

¿cómo es el kakate? no lo conozco, ¿cómo es el kakate'?

38.P - *bueno pues xi smuk'ul ik' spat stak k'uxel*

'bueno, pues es de este tamaño, cuando su cáscara está negra se puede morder, se puede comer'

39.P - *bin yilel te kakate'* Ema 'cómo es la apariencia del kakate' (fruto) Ema'

40.NTZE *sak* 'blanca'(a)

41.P - *eso... pero tulan sak* '¡eso! pero (dilo) fuerte'

**Función del español 'castellano' con relación al tzotzil, tzeltal y tojolabal**

Los niños al llegar a la escuela poseen una cierta cantidad de léxico del español: conectores o palabras nativizadas. Estas palabras que "saben los niños" las han aprendido de su contexto comunitario, como parte de su misma lengua, esto se ve reflejado en el siguiente comentario<sup>23</sup> "los tseltales ya se kaxlanizaron cuando te despides de ellos contestan 'wueno' y nosotros no, nos despedimos en tsotsil... todavía... (decimos) bwenoo nosotros lo utilizamos pues... pero lo decimos como hablamos las otras palabras tsotsiles, así... un poco cantadito".

El español dentro del contexto escolar -del grupo dos-, se da a través de cambios de código con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje del castellano. Es decir, el promotor primero se dirige a los niños en Tzo o en Tze y posteriormente confronta oralmente -lo dicho en las lenguas indígenas- con español.

En las tres lenguas nativas encontramos préstamos del español -léxico-: nombres de números, días de la semana, meses y algunas otras palabras que no tienen equivalente en estas lenguas como computado-

Ambos están aprendiendo el tzotzil tanto oral como escrito.

22 Para referirme al promotor educativo, en los ejemplos utilizaré la letra P.

23 El comentario me fue relatado por un señor de la etnia tzotzil.

ra, tractor, observador, entre otros. Ejemplos de préstamos del español nativizados:

Tzo: *tarea-etik, kancion-al, fecha-etik, numer-al*

Tze: *naranga*

Toj: *nano*

## Conclusiones

Al inicio de este trabajo mencioné que la investigación presentada se fundamenta en la Sociolingüística educativa particularmente en el análisis del contacto lingüístico de un espacio escolar; dicho fenómeno ha sido enfocado desde el bilingüismo como la relación: lengua dominante o hegemónica (español) y lengua dominada (entiéndase indígena), situación contraria a la que he presentado, en que el centro de atención es la interacción interlingüe<sup>24</sup> (multilingüe) -experimentada cotidianamente en una escuela autónoma- donde convergen las lenguas mayas, tzotzil, tzeltal y tojolabal con el español. Predominando las nativas.

24 Como interlingüe entiendo la relación o recurso de igualdad entre las diversas lenguas que describe a mi juicio, aquellas situaciones de multilingüismo donde no existe de parte de los distintos hablantes, la pretensión explícita de imponer alguna de las lenguas en contacto, en detrimento de las otras.

## I Entre lo interlingüe y la asimilación

En la escuela autónoma zapatista *Tzajal tzek* el multilingüismo, en niños y promotores, varía en calidad y cantidad, ya que éste depende de las habilidades y actitudes lingüísticas desarrolladas por cada sujeto en relación con sus pares, quienes además de usar su lengua materna, escuchan, aprenden y emplean las otras lenguas que coexisten en el aula. Se pretende que el espacio escolar sea percibido como un lugar de expresión para las lenguas en contacto.

Con base en los datos recopilados se observa la germinación de un bilingüismo dual entre tzotzil-tzeltal; -es decir, las dos variedades cumplen funciones iguales, ya que ambas son usadas en el ámbito de relaciones: tanto formales, como informales (Ninyoles, 1972:31). El bilingüismo anterior no opera para el tojolabal, lengua minoritaria -por número de hablantes- en los contextos, escolar, comunitario y regional. La historia de contacto de los tojolabales con otros grupos lingüísticos responde a la socio-biografía de la comunidad (entendida como la biografía del grupo minorizado que entra en contacto con una lengua dominante en usos y funciones); y a la biografía individual

(bilingüismo / trilingüismo) de cada tojolabal.

El primer contacto de tojolabales fue con tzeltales -en la comunidad Santa Marta-, donde la lengua de los segundos cubría prácticamente todos los usos y funciones comunitarios a excepción de los espacios escolar y familiar.

En la escuela -oficial- el profesor empleaba el español como lengua de instrucción, por ende, los niños tenían pocos espacios (al igual que ahora) para el uso de su lengua materna, por este motivo los niños tojolabales presentan mayor competencia en lengua tzeltal, que en tzotzil. En otras palabras, el tojolabal estaba siendo asimilado por el tzeltal.

Históricamente hablantes de distintas lenguas por fuerza o voluntariamente han experimentado asimilación lingüística o cultural en mayor o menor grado, de parte de grupos hegemónicos. Este fenómeno se verifica en la actualidad en cualquier parte del mundo donde las relaciones de dominación entre los grupos humanos, se fundan y sostienen en las diferencias culturales y lingüísticas. La región de las Cañadas, no estuvo exenta del fenómeno de la asimilación lingüística y cultural ya que desde los años treinta se iniciaron los flujos migratorios desde la franja finquera que penetraron hacia la selva.

Las entonces nuevas comunidades se fundaron con hablantes de diversas lenguas:

“En 1968 eran 117 familias: 46 de Guaquitepec, 40 de diversas comunidades y fincas, 20 Oxchuc, 7 de Bachajón, 2 de Yajalón todos eran tzeltales menos dos familias tzotziles, pero pronto se *tzeltalizaron*. Decidieron que el traje de las mujeres de Taniperla fuera el de Guaquitepec y Bachajón; se pusieron de acuerdo en el santoral de su nuevo pueblo para hacerse *jun nax o'tanil* ‘un solo corazón’; las mujeres de Oxchuc dejaron sus blusas largas de líneas coloradas para adoptar camisas blancas y bordadas a la usanza bachajonteca” (Paoli, 2003:55).

En el caso citado por Paoli en Guaquitepec, las familias tzotziles no sólo asimilaron la cultura tzeltal, sino también su lengua. La asimilación idiomática de los inmigrantes se da ‘tarde o temprano’ (Badía, citado por Ninyoles, 1972: 39). Sin embargo, los datos observados en la comunidad Francisco Villa y, particularmente en la escuela *Tzajal tzeq*, contradicen la afirmación anterior, la causa

de este hecho se localiza en la política zapatista que promueve como derechos de las culturas originarias: el respeto a la diversidad lingüística, que se refleja en la actitud de los habitantes de las comunidades multilingües del Municipio Autónomo de San Manuel.

El fomento a la diversidad lingüística y cultural en las escuelas autónomas zapatistas es una política de reciente implementación. De reconocimiento de la diversidad imperante en sus propias regiones y a la solidaridad de sus miembros independientemente del grupo étnico al que pertenezcan ante los ataques constantes del gobierno a sus peticiones.

## II El español subordinado en un contexto escolar multicultural y multilingüe

La concepción de que el español debe ser la lengua de instrucción escolar y de unidad nacional, ha empezado a cambiar. “Una primera reivindicación es aclarar que el hecho de pertenecer a una cultura o hablar una lengua distinta del castellano, ya no debe ser motivo para ser ciudadano de segunda. En la nueva sociedad, todos deben ser respetados y crecer, desarrollándose sin perder las identidades. La

diferencia ya no es vista como una amenaza, sino como una riqueza de todos” (Muñoz, 1999:195).

Los habitantes de Francisco Villa que saben *algo de español* (principalmente varones) prefieren comunicarse en sus respectivas lenguas y sólo utilizar el español como lengua mediática -necesario en las relaciones con el exterior y con los extranjeros de la sociedad civil-, lo mismo ocurre dentro del salón de clase, donde el uso del español es mínimo.

A pesar de ser el castellano o español la lengua de prestigio con relación a las lenguas mayences -por ser la *lengua hegemónica* en todos los ámbitos, principalmente en los legales-, en Francisco Villa se usa en términos generales sólo como la lengua de relación, de intercambio con personas que vienen de otros lugares y que hablan español.

Al interior del salón de clase, *la castilla*, no tiene más peso que las otras lenguas indígenas (tzotzil y tzeltal) sino que se restringe a conectores discursivos: relacionales o expresivos y a sustantivos (nativizados) y como lengua de aprendizaje dentro del contexto escolar. En este contexto el español queda subordinado al tzotzil y tzeltal al igual que el tojolabal, con la diferencia de que el tojolabal, es la lengua materna (L1) de algunos ni-

ños en la escuela y en la comunidad, y el español no. Pese a que el español es la lengua imperante a nivel nacional.

### **III El cambio de código en el proceso de enseñanza–aprendizaje es una herramienta escolar que propicia el aprendizaje**

Diversas investigaciones que han abordado la enseñanza de una segunda lengua en el contexto escolar, advierten la necesidad de asignar espacios y horarios determinados para tal fin. En escuelas multilingües (caso Filipino), los pedagogos han organizado y repartido los contenidos escolares, atendiendo los criterios señalados anteriormente. En las lenguas nacionales u oficiales se imparten los *contenidos educativos que de alguna manera desea instituir el estado como hegemónicos*, dejando a las lenguas nativas sólo como *medio de transición* para acceder a la lengua nacional u oficial. Lo mismo ha sucedido por varias décadas en nuestro país, lo que sigue provocando, las ya conocidas y características relaciones de asimetría lingüística en contextos escolares, por la relación estructural que se establece entre el español y sólo una de las lenguas indígenas, que se toman en considera-

ción, ignorando la situaciones multilingües, lo que provoca una doble discriminación.

En México hasta el 2001, los maestros no habían identificado la enseñanza del español (L2), como una labor específica. Conceptualmente diferenciada de los demás objetivos que requiere una metodología propia -dedicarle una hora específica a la enseñanza de una segunda lengua 'en este caso el español'- durante el horario de clase. Lo cual supone que "la alternancia o cambio de código obstaculiza el aprendizaje" (Hamel, 2004) porque los niños esperan que se les hable en su lengua para escuchar y entender, es decir, se establece un proceso de enseñanza aprendizaje que fomenta la pasividad del alumno. Luego entonces necesariamente surgen las siguientes interrogantes para el caso concreto que he descrito en esta investigación: ¿Qué debería proponerse en contextos multiculturales donde confluyen tres o más lenguas emparentadas en contacto? ¿Cuál debería ser la relación de éstas con el español que es considerada como la lengua dominante? Para cada una de las lenguas en uso en Francisco Villa: tzotzil, tzeltal, tojolabal y español ¿necesitamos un horario y actividades específicas? ¿Las lenguas se enseñarían y aprenderían en función del

status o funciones de éstas? y ¿Qué debemos finalmente entender por enseñanza multilingüe y multicultural? Por ahora, las respuestas a estas interrogantes superan los propósitos de los resultados hasta ahora observados, pero me resultan de utilidad en futuras investigaciones.

De momento, basada en la experiencia de campo que me proporcionó la escuela *Tzajal tzek* sostengo lo siguiente: en contextos multilingües donde convergen lenguas emparentadas y éstas tienen varias funciones en el contexto comunitario, no es necesario recurrir a horarios y materias específicas, por cada idioma, ya que los individuos interactúan dentro y fuera de clase de manera multilingüe. En este sentido coincido con Rehbein (citado por Henze, 1997:95) “la comunicación intercultural está ligada a la comprensión de las actuaciones lingüísticas del otro, [...], sólo se entiende, si los saberes son compartidos”, es decir, si los saberes son significativos para cada individuo y si se logra comunicar no en una, sino en varias de las lenguas que se encuentran presentes dentro del salón de clase, la mayoría de los niños comprenderán los contenidos y todos se irán familiarizando de la lengua de los otros.

En cuanto al español -que no tie-

ne casi ningún uso y función interno en la comunidad, más allá de servir de vínculo con personas fuereñas-, sí debiera desarrollarse una metodología y un espacio destinado para que los estudiantes adquirieran la competencia de uso, ya que a pesar de no constituir una lengua de uso cotidiano, sí es la lengua de mayores usos y funciones en el país.

Para finalizar, sólo me basta mencionar que la pretensión de este trabajo sólo se restringe a ofrecer una mirada de la fuerza política, cultural y lingüística de estos pueblos desplazados que hoy se encuentran en el poblado Francisco Villa. Sin embargo se quedan en el tintero muchas interrogantes para futuras investigaciones ¿qué funcionalidad podría tener que sean los niños y no las niñas quienes están más expuestos a la convergencia lingüística y al multilingüismo? ¿las niñas y las mujeres estarían cumpliendo como “custodias” de la lengua propia, como en el caso de otros pueblos como el zapoteco de Oaxaca?, entre otros cuestionamientos.

### **Bibliografía**

Aissen, Judith L, *Tzotzil clause structure*, Dordrecht, Reidel Editorial, 1987.

Almeida, Manuel, *Sociolingüística*, Serie Filología/1, España, Uni-

versidad de la Laguna Santa Cruz de Tenerife, 1999.

Appel y P.Muysken, “Language Contact and Bilingualism”, en *Revista Linguistic*, London, 1987.

Appel, R y Y. Muysken, “Bilingüismo y contacto de lenguas”, En *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel Editorial, 1996.

Bellinghausen, Hermann, “La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística”, en Periódico *La Jornada*, 17 de abril, México, 2005.

Bertely-Busquets, María, “Educación indígena en el siglo XX en México”, En *Un siglo de educación en México*, México, FCE, 1998.

Bertely-Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.

Brody, J y Leonardo Sántis Gómez, “Los legítimos hombres: Aproximación antropológica al grupo tojolabal”, Vol. III., México, UNAM, 1990.

EZLN “Sexta Declaración de la Selva Lacandona III. De cómo vemos el mundo”, en Periódico *La Jornada*, 29 y 30 de junio de 2005, México.

Freedson, Margaret y Elías Pérez, “Educación bilingüe-bicultural y modernización en los Altos de Chiapas”, en *Revista América Indígena*, Volumen LV, n° 1 y 2, México, 1995.

Fuentes-Morúa, Jorge, “Razones del movimiento mayence – zapatista... ni son todas las que están, ni están todas las que son”, En *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, México, BUAP, SDSGDF y casa Juan Pablos Editorial, 2005.

Gunther-Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*, España, Universidad de Granada – CIESAS, 2003.

Hamel-Rainer, Enrique, “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.8, México, 2004.

Lenkersdorf, Carlos, *Diccionario tojolabal – español*, México, Red-Es, 1979.

Lenkersdorf, Carlos, *Tojolabal para principiantes. Lengua y cosmovisión mayas en Chiapas*. México, P y V. Editorial, 2004.

Maurer-Avalos, Eugenio y Abelinno Guzmán-Jiménez, *Gramática tzeltal*, México, CEE A.C., 2000.

Modiano, Nancy, *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, CNCA/ INI, 1990.

Muñoz-Ramírez, Gloria, “La garrucha” en *Los caracoles: reconstru-*

yendo la nación, en *Revista Rebeldía* n° 23, México, 2004.

Muñoz, Héctor y F. Javier Mena, et al., *Rumbo a la Interculturalidad en educación*, México, UAM/UPN, 2002.

Muñoz, Héctor, “Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas”, En *Español y lenguas Indoamericanas: Estudios y aplicaciones*, México, UAM, 1998.

Muñoz, Héctor, “Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones”, México, UAM, 1996. MUÑOZ, Héctor, “Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México”, en *Estudios Sociológicos* IV., México, UNAM, 1986.

Ninyoles, Rafael, *Estructura social y política lingüística*, España, Torres Valencia, 1975.

Ninyoles, Rafael, *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos Editorial, 1972.

Organización Internacional del Trabajo, *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes*, Cuadernos de Legislación Indígena, CDI, México, 2003.

Paoli, Antonio, “Autonomía, comunidad y territorio en el mundo maya-tseltal”, en *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, México, BUAP/UNAM/UACM/JP, 2005.

Paoli, Antonio, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, DEC-UAM, 2003.

Pineda, Luz Olivia, *Caciques culturales: (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*, México, Altares Costa – ACIC Editorial, 1993.

Schuman, Otto, “La relación lingüística chuj-tojolabal”, En *Los legítimos hombres: aproximación antropológica al grupo tojolabal*, Tomo 1, México, UNAM, 1983.

Siguan, Miquel, *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Slocum, Mariana, et al., *Diccionario tzeltal de Bachajón Chiapas*, México, ILV, 1999.

Weinreich, Uriel, *Lenguas en Contacto*. (Tr. Francisco Rivera), Venezuela, Universidad Central de Venezuela, 1953.

Zimmermann, Klaus, “Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano”, En *Comunicación intercultural en América Latina ¿del conflicto al diálogo?*, Gugenberger, Frankfurt, 2003.

Zimmermann, Klaus, “Lenguas en contacto en Hispanoamérica”, Madrid, Frankfurt: Vervuert 1995.