

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación

Tesis doctoral

Elaboración de materiales didácticos en
lenguas minoritarias desde la interculturalidad:
propuesta de un modelo a partir del maya en México

Ximena Iglesias Carrillo

Directora de tesis: Dra. María Isabel Tercedor Sánchez

Octubre, 2016.

Editorial: Universidad de Granada. Tesis doctorales
Autora: Ximena Iglesias Carrillo
ISBN: 978-84-9125-568-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/42877>

Al pueblo yucateco, digno heredero de la grandeza de sus antepasados, que me ha enseñado con tanta magia un México que no conocía y que ahora es parte de mí.

Ti' u kaajnaalilo'ob
Yukataan, jach u
ch'ilankabilo'ob jump'éeł
úuchben noj kaaj, tumen yéetel
ki'iki'óolal tu ye'eso'ob ten
junjaats u kuxtalil Meejiko ma'
in k'aj óol ka'achi', jump'éeł
kuxtal in woksmaj tin puksi'ik'al
beorae'.

AGRADECIMIENTOS

Representa para mí un verdadero privilegio que la Dra. María Isabel Tercedor Sánchez me haya guiado en la elaboración de esta tesis. Hace cinco años confió en mí y me permitió la distinción de trabajar con ella en proyectos que me supusieron un crecimiento no sólo académico, sino humano. Gracias, Maribel por compartir tus invaluable conocimientos y experiencia conmigo, y porque con generosidad, dedicación y afecto me enseñaste caminos que no conocía y que ahora son mi deleite y dedicación.

A la Dra. Pamela Faber Benítez, la Dra. Maribel Tercedor Sánchez, la Dra. Clara Inés López Rodríguez, la Dra. Emilia Iglesias Fernández, la Dra. Mariela Fernández Sánchez, la Dra. Catalina Jiménez Hurtado, el Dr. Linus Jung y el Dr. Bryan Robinson por aceptar ir a México a sembrar una semilla. Los frutos que ahora rinde son producto de sus enseñanzas, compromiso y generosidad. Gracias por los entrañables momentos vividos durante estos años.

A la Universidad de Granada y, en especial, al Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo, por ser ejemplo de internacionalismo y de humanidad al financiar dos proyectos que están ayudando a que se revitalice la lengua de un pueblo milenario y a que muchos niños *invisibles* sean tomados en cuenta.

A los compañeros de los proyectos: Ismael & Ismael, Marita, Carlos & Carlos, Irma, por su compromiso y entusiasmo. Gracias por hacerme sentir, en la distancia, en familia.

Por supuesto, al Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, mi otra casa, en donde me formé académica y profesionalmente, y que ahora significa proyecto de vida.

A Jacobo Chencinsky Veksler, por obsequiarme con su enorme cariño y generosidad, por compartirme su gran sabiduría y por permitirme el privilegio de compartir el sueño del ISIT. Espero que esto te saque «rayitos de felicidad».

Al Ing. Carlos Carrara Freyre, a Toñita Carrara Freyre y a Miguel Carrara Freyre, por su gran confianza, respaldo, apoyo y afecto. Seguimos caminando; se los aseguro.

A Ester Jansenson Posternak, que sigue estando, por creer en mí. Esto también es tuyo, Ester.

A Antonio Reyes Pérez, por ser la luz del faro. Así de simple y así de grande. Gracias, Toño.

A mis compañeros del cuerpo docente y administrativo del ISIT, por estar siempre al pendiente de mí y por acompañarme, cada uno a su manera, en este proceso. Los quiero mucho.

A la Dra. Lidia Medina Gurubel, por enseñarme el gusto de trabajar «desde el terreno y con la gente», así como a su equipo de trabajo por su apoyo. Gracias, Lidia, por todo tu respaldo a lo largo de este tiempo.

A todos los profesores, médicos, enfermeras, parteras, promotores de salud y antropólogos yucatecos que brindaron su tiempo, conocimiento, entusiasmo e interés en favor de este trabajo.

A los 658 niños que participaron en la evaluación de los materiales y del modelo. Me quedo con sus sonrisas curiosas, sus miradas de asombro y, en especial, con todo lo que me enseñaron.

Por último, pero no al último, a mi familia. A mis padres, por haberme dado raíces y alas, por su eterno amor, apoyo y guía, y por haberme procurado lo mejor siempre y en todos sentidos. A mis tíos, por su enorme cariño, su gran respaldo y por ser parte fundamental de mi camino. A Dulcinea, Raquel y Nora, por siempre estar, por todo su cariño y su fuerza. A Darío, por encarnar la utopía. Y, por supuesto, a mi abuelo por ser modelo de lo que significa elegir la estrella, por haberme ofrecido la lima y por seguir empujando mi canoa bajo los cielos rojos.

Espero que estas palabras expresen suficientemente lo que les debo.

ÍNDICE

Índice de figuras	x
Índice de tablas	xi
Índice de gráficos	xii
Lista de siglas	xiii
Capítulo 1. Introducción	2
1.1 Planteamiento general	2
1.2 Justificación y motivación	5
1.3 Hipótesis	10
1.4 Objetivos	11
1.4.1 Objetivo general	11
1.4.2 Objetivos específicos	11
1.5 Descripción de las secciones siguientes	11
Capítulo 2. Contexto social y legislativo de las lenguas indígenas en México	14
2.1 Lenguas	14
2.2 Lenguas minoritarias y lenguas minorizadas	15
2.3 Lenguas indígenas	16
2.4 Lenguas en peligro	19
2.4.1 Grado de peligro de extinción de las lenguas	20
2.4.2 Vitalidad de las lenguas	21
2.5 Derechos lingüísticos	22
2.6 Ordenamientos sobre pueblos indígenas y minorías lingüísticas	23
2.7 Diversidad lingüística en México	27
2.8 Maya yucateco	29
Capítulo 3. Interculturalidad en México	34
3.1 Cultura y cosmovisión	34
3.2 Multiculturalismo e interculturalidad	39

3.3 Interculturalidad en educación	42
3.3.1 Materiales educativos elaborados desde la internacionalización	47
3.3.2 Materiales educativos elaborados desde la interculturalidad	51
3.4 Interculturalidad en salud	56
Capítulo 4. Mediación lingüística y cultural en contextos sociales en México	65
4.1 Interpretación y traducción	65
4.2 Interpretación social	66
4.2.1 Intérprete social	70
4.3 Situación general de la interpretación social en México	73
4.3.1 Formación de los intérpretes sociales en México	75
4.3.2 Situación laboral	79
4.3.3 Ética y sentido social	80
4.3.4 Asociaciones	80
4.4 Pragmática y mediación lingüística y cultural	81
4.4.1 Comunicación	81
4.4.2 Pragmática	82
4.4.3 Teoría de los actos de habla	84
4.4.4 Máximas conversacionales	85
4.4.5 Teoría de la Relevancia	87
4.4.6 Pragmática intercultural	89
4.5 Terminología y mediación lingüística y cultural	91
4.5.1 Teoría Comunicativa de la Terminología	92
4.5.2 Teoría Sociocognitiva de la Terminología	93
4.5.3 Terminología Basada en Marcos	95
4.5.4 Terminología cultural	96
Capítulo 5. Metodología	99
5.1 Antecedentes	99
5.2 Fases comunes de los proyectos	99
5.2.1 Evaluación diagnóstica y toma de decisiones	99

5.2.2 Conformación del equipo de trabajo	107
5.2.3 Delimitación de los materiales y su temática	108
5.3 Metodología de la carpeta y del cuaderno <i>Libre como el quetzal</i>	108
5.4 Metodología de los videos <i>La primera vez</i> y <i>Una comida familiar</i>	114
5.5 Primera entrega de materiales	122
5.6 Metodología del video <i>Mi héroe Ek-Canek</i>	123
5.7 Metodología del cartel <i>No te calles</i>	125
5.8 Segunda entrega de materiales	126
Capítulo 6. Propuesta de modelo desde la interculturalidad	129
6.1 Antecedentes	129
6.2 Objetivo	129
6.3 Metodología	130
6.3.1 Selección de la lengua de trabajo	130
6.3.2 Evaluación diagnóstica de materiales	131
6.3.3 Preselección de la temática de actuación	131
6.3.4 Toma de decisiones a partir del contexto	132
6.3.5 Conformación del equipo de trabajo	133
6.3.6 Concepción del texto	133
6.3.7 Mediación lingüística y cultural	134
6.3.8 Concepción de las imágenes	135
6.3.9 Revisión y evaluación intermedia	135
6.3.10 Incorporación de otros elementos	136
6.3.11 Evaluación final	136
6.4 Herramienta de evaluación del modelo	137
6.5 Evaluación del modelo	142
Capítulo 7. Resultados y discusión	145
7.1 Resultados de la primera entrega de materiales	145
7.2 Resultados de la segunda entrega de materiales	148
7.3 Resultados de la evaluación del modelo	151

7.4 Discusión	166
7.5 Funcionalidad del modelo	176
Capítulo 8. Conclusiones	180
8.1 Contribuciones	183
8.2 Futuros desarrollos	184
8.3 <i>Experientia docet</i>	185
Bibliografía	188
Anexos	207
Anexo 1. Cuaderno para colorear <i>Libre como el quetzal</i>	207
Anexo 2. Video <i>La primera vez</i>	213
Anexo 3. Video <i>Una comida familiar</i>	213
Anexo 4. Entrega de los materiales del primer proyecto en la Secretaría de Salud, Yucatán	213
Anexo 5. Entrega y evaluación de los materiales del primer proyecto en las escuelas	213
Anexo 6. Presentación oficial de los materiales del primer proyecto	215
Anexo 7. Video <i>Mi héroe Ek-Canek</i>	215
Anexo 8. Entrega de los materiales del segundo proyecto en la Secretaría de Salud, Yucatán	215
Anexo 9. Entrega y evaluación de los materiales del segundo proyecto en las escuelas	216
Anexo 10. Herramienta de evaluación del modelo	216
Anexo 11. Evaluación del modelo	222

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 1. Introducción

1.1 Vitalidad de las lenguas	7
------------------------------	---

Capítulo 3. Interculturalidad en México

3.1 El iceberg cultural	35
3.2 Altar para ofrendas. Escuela Primaria Benito Juárez (Teabo, Yucatán)	38
3.3 Imagen publicitaria de UNICEF	48
3.4 Cartel de promoción de derechos de los niños	49
3.5 Material para la infancia y la adolescencia indígena en Chile	49
3.6 Imagen de la animación <i>Derecho a expresarse libremente</i>	50
3.7 Cartel <i>Pistola de agua</i>	51
3.8 Portadas de la colección <i>Semilla de palabras</i>	52
3.9 Adivinanza del libro <i>Adivina esta cosa niño</i> [sic]	53
3.10 Portada de <i>Nuestros derechos en nuestras palabras</i>	54
3.11 Campaña contra el dengue y chikungunya, Feria intercultural	61
3.12 <i>H'men</i> durante la celebración de una ofrenda	62

Capítulo 5. Metodología

5.1 Material de promoción a la salud de Yucatán	104
5.2 Ilustración original y final del cuaderno	113
5.3 Imágenes de paisajes, vestimentas y vivienda en Yucatán	118
5.4 Diseño de personajes: abuelo, madre y Lupita	118
5.5 Diseño definitivo del personaje: Lupita	119
5.6 <i>Storyboard</i> de <i>La primera vez</i>	119
5.7 Diseño definitivo del paisaje yucateco	120
5.8 Cartel relativo al segundo proyecto	126

Capítulo 6. Propuesta de modelo desde la interculturalidad

6.1 Selección homogénea de imágenes	140
-------------------------------------	-----

Capítulo 7. Resultados y discusión

7.1 Respuesta en lengua maya a pregunta abierta	168
---	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 5. Metodología

5.1 Ejemplos de razonamientos de exclusión de artículos de ambas normativas	109
5.2 Ejemplos de adaptación de artículos de ambas normativas	110
5.3 Deberes incluidos en el texto	111
5.4 Inclusión de elementos culturales en el texto	111
5.5 Propuesta de actividad	113

Capítulo 6. Propuesta de modelo desde la interculturalidad

6.1 Municipios, escuelas y número de niños a quienes se aplicó el cuestionario	142
--	-----

Capítulo 7. Resultados y discusión

7.1 Resultados de la evaluación del modelo relativo a los dibujos	177
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 7. Resultados y discusión

7.1 Población que respondió el cuestionario	145
7.2 Lengua en la que los niños declararon hablar en casa	146
7.3 Grado de aceptación de los materiales	146
7.4 Identificación de las áreas conceptuales	147
7.5 Población que respondió el cuestionario	148
7.6 Aceptación del video	148
7.7 Preferencia sobre las lenguas en el discurso oral	149
7.8 Preferencia sobre la lengua de los subtítulos	149
7.9 Preferencia sobre el tipo de soporte	150
7.10 Identificación con la temática	150
7.11 Asimilación del mensaje de la historia	151
7.12 Lengua(s) que los niños declararon hablar en su casa	152
7.13 Lengua(s) que los niños declararon hablar con sus compañeros de escuela	152
7.14 Lengua(s) en la que los niños prefieren que les narren historias	153
7.15 Lengua(s) en la que los niños prefieren su material escolar	153
7.16 Lengua(s) en la que los niños prefieren los materiales de los servicios públicos	154
7.17 Tipo de soporte preferido por los niños	154
7.18 Preferencia del léxico (1)	155
7.19 Preferencia del léxico (2)	155
7.20 Preferencia del léxico (3)	156
7.21 Preferencia del léxico (4)	156
7.22 Preferencia del léxico (5)	157
7.23 Preferencia del léxico (6)	157
7.24 Preferencia del léxico (7)	158
7.25 Preferencia del léxico (8)	158
7.26 Preferencia del léxico (9)	159
7.27 Preferencia del léxico (10)	159
7.28 Preferencia de imágenes (1)	160
7.29 Preferencia de imágenes (2)	160
7.30 Preferencia de imágenes (3)	161
7.31 Preferencia de imágenes (4)	161
7.32 Preferencia de imágenes (5)	162
7.33 Preferencia de imágenes (6)	162
7.34 Preferencia de imágenes (7)	163
7.35 Preferencia de imágenes (8)	163
7.36 Preferencia de imágenes (9)	164
7.37 Preferencia de imágenes (10)	164

LISTA DE SIGLAS

CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CICODE	Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo
COCOPA	Comisión para la Concordia y Pacificación
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONOCER	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
CSPY	Colegio de Salud Pública de Yucatán
INEGI	Instituto Nacional de Geografía y Estadística
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
ISIT	Instituto Superior de Intérpretes y Traductores
LPNNA	Ley para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes de los Estados Unidos Mexicanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PANITLI	Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas
PINALI	Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales
SAPIA	Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SSY	Secretaría de Salud de Yucatán
UGR	Universidad de Granada
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo 1

1. Introducción

En este capítulo se hará un planteamiento general del tema de esta tesis, se presentará la justificación y la motivación de la investigación, así como sus objetivos, generales y específicos, y se postulará la hipótesis de la que se partió. Por último, se hará una descripción breve de lo que se abordará en cada uno de los capítulos que la integran.

1.1 Planteamiento general

Ninguna sociedad en el mundo es uniforme en su composición. México no es la excepción, pues se reconoce y se identifica como un país único e indivisible, pero culturalmente plural:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 2º).

Su Constitución Política sustenta esta pluriculturalidad en el caudal de pueblos originarios, con los más de 11 millones de indígenas que habitan en el territorio nacional, lo que representa el 10% de la población total (Presidencia de la República, 2014), lo que convierte a esta nación en la que alberga el mayor número de indígenas del continente americano (Zolla y Zolla, 2010: 41).

A partir de los censos de población y vivienda, así como de lo plasmado en el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2008), se sabe que México cuenta con 11 familias lingüísticas, de las cuales se desprenden 68 agrupaciones con 364 variantes.

No obstante esta riqueza lingüística, la coexistencia de la lengua española y las indígenas causa que se privilegie el uso de la primera por ser la de mayor peso

demográfico, además de ser la de punto de encuentro. A menudo, las barreras lingüísticas y culturales impiden que los indígenas tengan acceso pleno a los servicios públicos a los que por ley tienen derecho, como es el caso de, por ejemplo, los servicios de salud.

Sin embargo, a pesar de este reciente reconocimiento, los indígenas siguen sufriendo de ancestrales prácticas discriminatorias debido al escaso respeto y valoración de la riqueza cultural y lingüística que poseen. Esta situación se remonta al Virreinato, en la que el «indio» era visto como un ser de naturaleza inferior, lo cual resultó en su segregación social, política y económica, así como en su exclusión de los servicios públicos, entre los que se cuentan la educación y la salud. Hasta principios del siglo XX, en México, ser indígena —en el sentido más puro: «persona originaria de un país»— era motivo de discriminación y sello de vergüenza, lo que conllevó a la negación de las más mínimas posibilidades de incorporación a la vida nacional (INALI, 2009a: 34, 40).

Luego de 1920, con la Revolución, se fundamentó la idea de que la «unidad nacional» y «la igualdad de derechos» equivalían a homogeneizar culturalmente al país, pues la diversidad era vista como un obstáculo para caminar hacia lo «moderno». Hasta hace apenas 20 años, seguía privando la falta de respeto a lo diferente, y el discurso oficial insistía en que sería el monoculturalismo el que resarciría la deuda histórica que se tenía con los indígenas, pues sólo se podían superar los rezagos sociales si los indígenas anulaban su pasado, su identidad y su lengua para adoptar la cultura mexicana (INALI, 2009a: 27). Así, el Estado desplegó un conjunto de políticas para promover la asimilación de los indígenas a la cultura nacional y tratar a lo indígena como pieza de museo. El desconocimiento oficial de lo que en verdad comporta el ser indígena devino en la formulación de políticas desarticuladas, a pesar de haber ratificado, para ese entonces, numerosos tratados, leyes y convenciones internacionales.

No fue sino hasta el año 2003, con la promulgación de la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, cuando se planteó una visión distinta, pues su objetivo es: «(...) orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas» de conformidad con el Artículo 2º constitucional, así como «(...) realizar investigaciones y estudios para promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas (...)».

En ese mismo año, se promulgó la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, cuyo espíritu, estipulado en el artículo 1º, es: «(...) regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas».

A partir de la creación de estas nuevas políticas, se ha comenzado a dar pasos firmes en la defensa de la pluralidad cultural, y se procuran a partir del uso reconocido de las lenguas indígenas. Incluso, en el Censo de Población y Vivienda del año 2010, la lengua fue un parámetro para el reconocimiento de lo que debería considerarse como indígena (Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática [INEGI], 2011: 46).

Uno de los principales logros de estas leyes ha sido declarar las lenguas indígenas y el español como lenguas nacionales, así como reconocer el derecho de los mexicanos a hablar su lengua materna, sin ningún tipo de limitación, en cualquier ámbito.

La lengua es un elemento cultural único que representa la esencia de un pueblo, en tanto que lo define, le da identidad y le hace ser lo que es; cada lengua representa una cosmovisión que enseña la manera de ver el mundo y que da sentido de pertenencia (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2010: 17, 21). Tal es la importancia de las lenguas que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las tiene consideradas, a partir de la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003a: 2), como «vehículo del patrimonio cultural inmaterial». La manera en la que conviven las lenguas crea escenarios que definen a las sociedades de cualquier región (INALI, 2009a: 16); no obstante, ni la diversidad lingüística ni los fenómenos de contacto son los mismos en las distintas regiones del mundo. Además, la *Declaración de México sobre las políticas culturales* (UNESCO, 1982) postula, en su principio 33, que «es necesario revalorizar las lenguas nacionales como vehículos del saber».

1.2 Justificación y motivación

El número de lenguas en el mundo ha disminuido; se calcula que el 90% de las más de 7.000 habladas hoy (Lewis *et al*, 2015) podrían ser sustituidas por lenguas dominantes para finales de este siglo (UNESCO, 2003b: 2). Este hecho comporta una preocupación para la comunidad internacional, ya que con la extinción de una lengua se reduce la diversidad cultural, se pierde el conocimiento de un grupo humano, sus tradiciones y sus recuerdos (Jansenson, 2009: 16) y se anula la transmisión de expresiones y prácticas sociales y culturales que delinear los rasgos y la identidad de un pueblo.

A partir de los censos de población, así como a través de las investigaciones realizadas por el recién creado Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2005), se sabe que en México existen 11 familias lingüísticas, de las cuales se desprenden 68 agrupaciones con 364 variantes (INALI, 2008). A pesar de esta riqueza lingüística, la coexistencia de la lengua española y las indígenas hace que se privilegie el uso de la primera por ser la de mayor peso demográfico.

Así, aunque siete de cada diez indígenas mexicanos tengan la firme voluntad de seguir hablando —y existiendo— en su lengua materna (INALI, 2009a: 17), fenómenos que van desde lo circunstancial, como la ubicación geográfica de los hablantes, hasta lo más premeditado, como la falta de reconocimiento legal o la prohibición de su uso, han hecho que algunas lenguas se hayan ido debilitando y caigan en desuso.

Asimismo, la aplastante globalización ha provocado que sea en las lenguas hegemónicas —como el inglés— en las que se desarrollan los grandes procesos económicos, políticos y sociales, lo cual pone en desventaja a los indígenas para situarse a la altura de los tiempos, por lo que se ven forzados a olvidar su lengua para utilizar, en el caso de la realidad mexicana, la española, condenándose así a vivir dentro de una cosmovisión occidental que les es ajena, pero que puede garantizarles el desarrollo social mínimo.

Aunado a esta problemática, los indígenas deben coexistir con la persistente discriminación por parte del resto de la población, lo que ha provocado que ellos mismos oculten que son hablantes de alguna lengua originaria, disminuyendo, por tanto, sus ámbitos de uso. Por si esto fuera poco, la violación a los derechos humanos y lingüísticos

por parte de los servidores públicos y —hay que decirlo— por parte del Estado, ha hecho que las lenguas indígenas mexicanas no sólo no se estén preservando, sino que estén en peligro de extinción, empobreciendo al país en tanto que se pierde una manera expresión y de pensamiento (INALI, 2009a: 24).

Por lo antes expuesto, es claro que existe un riesgo real de que las lenguas indígenas mexicanas desaparezcan, lo que acabaría para siempre con maneras de entender y expresar realidades únicas que han perfilado a la nación, pues «las lenguas maternas cumplen una función especial al aportar el material con el que se nombra al mundo por primera vez [y] son elementos importantes para la identidad de las personas» (Bokova, 2011).

La población indígena debe ser reivindicada en virtud de lo que ha colaborado en la edificación de la pluralidad nacional y bien merece que el Estado y la sociedad civil les promuevan verdaderas condiciones de reconocimiento, inserción y participación en la vida nacional, mas no atendiendo al altruismo o a la compasión, sino en atención mínima a los derechos y libertades que todos los seres humanos tienen «sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, o de cualquier otra índole» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) para expresar su visión del mundo en igualdad de condiciones.

¿Qué puede hacerse para fortalecer la singularidad lingüística de un pueblo y, por ende, salvar su lengua? ¿Qué puede hacerse para contribuir a que un pueblo indígena acceda a los servicios básicos al mismo nivel que el resto de la población?

Por una parte, numerosos organismos nacionales e internacionales ya han emitido desde leyes generales hasta normas particulares que establecen directrices para resguardar el patrimonio lingüístico de los pueblos. No obstante, no sólo la igualdad jurídica garantiza el mantenimiento de una lengua. Además, los ordenamientos jurídicos y las políticas gubernamentales no pueden, ni deben, ser el único medio de salvaguarda.

En 2002, la UNESCO requirió a un grupo de expertos la elaboración de un marco para determinar la vitalidad de una lengua que ayudara a trazar lineamientos efectivos. La conclusión fue que ningún factor aislado basta para revitalizar una lengua; es el conjunto de nueve criterios que se esbozan en la siguiente figura los que ayudan a conservarla.



Figura 1.1 Vitalidad de las lenguas (UNESCO, 2003b).

Como puede observarse en la Figura 1.1, hay factores que dependen de cuestiones circunstanciales, como el número absoluto de hablantes, o de la simple voluntad de los mismos, como su actitud ante la lengua o la transmisión intergeneracional; sin embargo, se postulan otros que dependen de multiplicidad de esfuerzos.

En el documento *Vitalidad de las lenguas*, la UNESCO (2003b) se propone que uno de los nueve criterios para revitalizarlas sea la disponibilidad de materiales didácticos para el uso de la lengua en la enseñanza, así como su propia enseñanza. Además, se ha estudiado la importancia de los materiales didácticos en los procesos interculturales (Delgadillo, 2010). El fomento a la educación creará sociedades más fuertes y unidas, fundamentales para ayudar a la supervivencia de las lenguas y al desarrollo de los pueblos originarios.

A pesar de lo antes expuesto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), más específicamente el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), elabora materiales didácticos desde la internacionalización; esto es, que tanto el léxico (en las distintas lenguas oficiales del organismo), como las imágenes, son neutros y, por tanto, reutilizables en distintos contextos. Cuando más, se utilizan materiales nacionales con personajes locales, pero que no necesariamente son conocidos por toda la población, en especial por los niños que habitan en zonas rurales o que están en riesgo de exclusión social.

Si bien existen algunos materiales didácticos elaborados desde la interculturalidad, están hechos desde la necesidad de inserción de minorías dentro de una comunidad. Por ejemplo, la comunidad hispana en Estados Unidos o la población africana en Europa. En lo que a esto respecta, el fenómeno está totalmente delimitado, ya que representa a dos grupos con claras diferencias.

No obstante, existen casos —como el que nos ocupa— en los que el fenómeno no está relacionado con flujos migratorios: son lenguas y culturas distintas coexistiendo en una realidad aparentemente homogénea.

Cada pueblo tiene una visión del mundo; no es verificable decir: tantos países, tantas culturas. Así, tales materiales no son aceptados por las comunidades locales por falta de adecuación a su cosmovisión, entornos, fisonomías, valores y costumbres. Por ello, es importante no sólo proponer materiales concebidos desde el concepto de localización y conceptualizados desde la idiosincrasia de un pueblo, sino crear un modelo para la elaboración de estos materiales.

Si bien hay lenguas y, por tanto, culturas, que han sido estudiadas y descritas exhaustivamente, hay otras que no, como las mexicanas. La consecuencia es que la falta de materiales impide sistematizar el conocimiento lingüístico y cultural a partir de una norma que facilite el trabajo para la elaboración de otros que sirvan como elementos didácticos.

A pesar de que, por lo general, los materiales didácticos son elaborados por equipos multidisciplinares, habrá que estudiar la idoneidad de que sean los mediadores lingüísticos quienes adapten/conciban los materiales, en tanto que son ellos quienes (i) conocen los puntos de vista y las referencias de los distintos interlocutores (Angelelli, 2004: 130), (ii) conocen las lenguas y las culturas de trabajo (Hale, 2007: 17), y (iii) pueden actuar como consultores terminológicos y culturales.

Lograr una comunicación exitosa implica que el mediador lingüístico sea capaz de mediar no sólo en términos de diferencias lingüísticas, sino en términos de diferencias culturales, en el que las diferencias léxicas o terminológicas se supeditan a aspectos menos asibles tales como la idiosincrasia, las particularidades culturales o la propia cosmovisión. Esto conllevará realizar adecuaciones terminológicas y culturales para cubrir sus necesidades respetando su idiosincrasia y su contexto específico.

Se considera que tanto los materiales como el modelo que se propondrán, serán una contribución interesante en tanto que sistematizará las metodologías utilizadas en distintos procesos de creación de materiales didácticos. En este contexto, los proyectos *Procuración de justicia y acceso a la salud por parte de la población indígena en México: mediación interlingüística e intercultural* y *Elaboración de materiales informativos y formativos en lengua maya para una sana convivencia infantil* financiados por el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE) de la Universidad de Granada (UGR), en los que participaron el Departamento de Traducción e Interpretación de la misma Universidad y el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), tienen como objetivo contribuir al desarrollo de la población indígena mexicana a partir de la creación de materiales didácticos redactados en lengua maya y en español.

Se trabajará en el ámbito de creación de materiales (i) concebidos desde una cosmovisión concreta —la maya— y (ii) bilingües —maya y español— con el fin de elevar el estatus de la primera lengua, tanto a nivel oral como a nivel escrito. Asimismo, a partir de ellos se delinearán y probará un modelo de creación para materiales de este tipo.

Así, se presentarán materiales que serán únicos en su tipo en México, ya que no existen materiales creados a partir de esta perspectiva específica.

En resumen, se prevé que este estudio tenga el siguiente impacto:

A) Los materiales:

- (i) contribuirán al desarrollo de la población indígena mayahablante a través del reconocimiento de su idiosincrasia cultural y lingüística;
- (ii) contribuirán a la interculturalidad a través de la elaboración de herramientas formativas desde un contexto específico; y,
- (iii) se fomentará el acceso a la información sobre salud en lengua maya de la población nativa.

B) El modelo:

- (i) servirá de prototipo para futuras experiencias; y,
- (ii) servirá de base para la creación de materiales en cualquier lengua y cultura.

Es de esta última forma desde la que se gesta el presente trabajo, el cual nace de la convicción de que la diversidad cultural y el diálogo intercultural, así como el fomento de la educación, creará sociedades más fuertes y unidas, fundamentales para ayudar a la supervivencia de las lenguas y al desarrollo de los pueblos originarios.

Aunado a lo anterior, se tiene la motivación de continuar con el trabajo iniciado en el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, que ha trabajado desde el año 2007 en proyectos tales como (i) la creación del programa de estudios de un diplomado en formación de intérpretes en lenguas indígenas con miras a laborar en los procesos de procuración y administración de justicia, en el cual se capacitó a hablantes de nueve lenguas indígenas, y sus variantes, de todo el país; (ii) la elaboración de glosarios de términos jurídicos en las nueve lenguas indígenas de ese mismo diplomado, así como otros siete glosarios en lenguas indígenas del norte del país; además, (iii) la participación en la elaboración del Estándar de Competencia Laboral para la Función de Prestación de Servicios de Interpretación de Lengua Española a Lengua Indígena y Viceversa en el Ámbito de Procuración y Administración de Justicia (Código NUINL001.01).

1.3 Hipótesis

Se pretende estudiar el alcance de la importancia de la labor del mediador lingüístico y cultural en la elaboración de materiales concebidos desde las características socioculturales de un usuario prototípico; en segundo lugar, se pretende comprobar que es posible crear materiales en lenguas minoritarias desde una cosmovisión concreta; asimismo, a partir de lo anterior, y en atención a la creciente demanda que existe de materiales creados desde la interculturalidad, se pretende comprobar si, en tercer lugar, a pesar de haberse elaborado materiales distintos y en variados soportes, existen patrones en las metodologías desarrolladas que pueden dar lugar a un modelo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Crear un modelo de elaboración de materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad, analizando el caso concreto del maya en México a partir de materiales diseñados desde esa cosmovisión específica.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir la infraestructura metodológica que deben seguir los mediadores lingüísticos para la elaboración de este tipo de materiales.
- Evaluar la comprensión y aceptabilidad del material bilingüe concebido desde una cosmovisión concreta.
- Evaluar la idoneidad de la toma de decisiones por parte de los mediadores lingüísticos y culturales.
- Delinear un esquema de trabajo que permita derivar líneas de investigación sobre la concepción de materiales didácticos.
- Contrastar con materiales existentes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas el modelo propuesto.

1.5 Descripción de las secciones siguientes

En el Capítulo 2 se presentará el contexto social y legislativo de las lenguas indígenas en México, para lo cual, en primer lugar, se describirán las diferencias entre lenguas minoritarias, minorizadas, indígenas y en peligro; en segundo lugar, se desarrollarán los derechos lingüísticos y los ordenamientos sobre pueblos indígenas y minorías lingüísticas. Finalmente, se expondrá la diversidad lingüística en México con especial énfasis en el la lengua maya yucateca.

En el Capítulo 3 se abordará el tema de la interculturalidad en México, para lo cual se partirá de los conceptos de cultura, cosmovisión, multiculturalismo e interculturalidad, lo

que dará pauta para tratar la interculturalidad desde la educación —en el que se revisarán materiales elaborados desde la internacionalización y desde la interculturalidad— así como desde la salud.

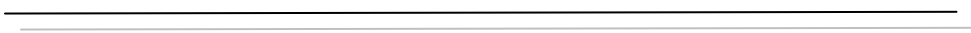
El Capítulo 4 versará sobre la mediación lingüística y cultural en contextos sociales en México. En este sentido se tratará la mediación con especial énfasis en la interpretación social y más puntualmente en México. Además, se abordará la relación entre Pragmática y mediación lingüística y cultural, así como la de Terminología y mediación lingüística y cultural a partir de los conceptos y nociones relevantes que se tomaron en cuenta para la elaboración de los materiales.

En el Capítulo 5 se expondrá la metodología que se siguió para el desarrollo de los cinco materiales didácticos bilingües. Se expondrá desde el proceso de evaluación diagnóstica y toma de decisiones hasta la entrega de los materiales a los usuarios.

En el Capítulo 6 se desarrollará la propuesta del modelo de elaboración de materiales didácticos desde la interculturalidad, así como el proceso de evaluación del mismo contra el de los materiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

En el Capítulo 7 se presentarán los resultados de las evaluaciones de los materiales, así como los de la evaluación del modelo. Por último se discutirán los resultados.

Finalmente, en el Capítulo 8 se presentarán las conclusiones de la investigación, así como las contribuciones que se realizaron. Asimismo, se presentan algunas líneas de investigación futura que pueden desprenderse de este trabajo.



Capítulo 2

2. Contexto social y legislativo de las lenguas indígenas en México

En el presente capítulo se abordarán cuestiones relacionadas con la lengua, las lenguas minoritarias, minorizadas, indígenas y en peligro de extinción, en lo general, así como con la lengua maya yucateca en lo particular. Además, se tratarán aspectos en torno a los derechos lingüísticos y los ordenamientos nacionales e internacionales en la materia.

2.1 Lenguas

Más allá de una definición convencional sobre que la lengua es un sistema ordenado de signos que opera mediante reglas que relacionan sus elementos (Marcos, 2000: 23), este sistema también está vinculado a una historia y a una cultura (Lerat, 1997: 15).

La lengua, por tanto, es un elemento cultural único que representa la esencia de un pueblo, en tanto que define y da identidad, además de que enseña una visión particular del mundo (CDI, 2010: 50).

Tal es la importancia de las lenguas que la UNESCO las tiene consideradas, a partir de la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, como el vehículo de resguardo del patrimonio cultural inmaterial (2003a: 2), ya que con la lengua el ser humano transmite todos los aspectos de su vida, «denomina, codifica, clasifica el mundo y lo hace suyo» (Villavicencio, 2009: 485). Así, la lengua es la seña de identificación sobre la pertenencia a determinada cultura, «su quintaesencia» (Briceño, 2002).

La manera en la que conviven las lenguas crea escenarios que definen a las sociedades de cualquier región (INALI, 2009a: 16); no obstante, ni la diversidad lingüística ni los fenómenos de contacto son los mismos en las distintas regiones del mundo. Asimismo, existe una gran disparidad entre el número de hablantes y las lenguas habladas: el 4% de la población mundial habla el 96% de las lenguas (Lewis, *et al*, 2015), lo que pone de manifiesto que la diversidad lingüística del mundo queda en manos de menos del 5% de la población mundial.

2.2 Lenguas minoritarias y lenguas minorizadas

Resulta cotidiana la confusión de dos términos tan aparentemente cercanos como los de *lengua minoritaria* y *lengua minorizada*. Lo anterior atiende a que la relación entre minorías y lenguaje es, en sí misma, complicada.

El hecho mismo de que dos —o más— lenguas cohabiten lleva a la reflexión sobre relaciones de demografía, jerarquía o interacción (Léglise y Alby, 2006).

El concepto *minoría* es ambiguo y no siempre pertinente, ya que depende de una comparación no siempre objetiva. Así, puede referirse a (i) una presencia demográfica menor a la del resto de la población, (ii) una posición social no dominante, (iii) diferencias culturales con el grupo dominante en términos de religión, lengua o cultura, o (iv) determinación de preservar dichas diferencias (Pellicer, 1997: 1). Ningún argumento de los expuestos resulta satisfactorio ni concluyente, ya que depende del contexto desde el que se aborde. Sirvan los siguientes ejemplos: el tonga, hablado por 98.600 personas en el Reino de Tonga no está en peligro de desaparición, pues es una lengua oficial (Lewis, *et al*, 2015); no obstante, el otomí del centro, en México, hablado por más 84.652 personas está en alto riesgo de desaparición (Embriz y Zamora, 2012).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, las minorías son «grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante» (1995: 16) y propone cuatro categorías distintas: (i) pueblos autóctonos o indígenas, (ii) minorías territoriales, (iii) minorías no territoriales o nómadas; e (iv) inmigrantes.

De este modo, queda de manifiesto que lo que constituye una minoría depende en gran medida del grupo social que la defina y la reconozca, lo que se ve afectado por cuestiones políticas y sociales debido al riesgo que supondría eliminar el carácter unitario de la ley y el modelo homogéneo de Estado (Hamel, 1995: 16) o que existan intereses económicos por el control de los grupos o de su territorio (Guyot, 2010).

La propuesta de definición sobre lo que constituye una minoría lingüística acotada en la *Carta Europea sobre Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992) es concisa en términos demográficos, pero añade que la lengua minoritaria ha de ser distinta de la oficial del Estado y no considera variantes dialectales ni lenguas de los emigrantes. Por tanto,

resulta poco operativo en el contexto mundial y, más específicamente, en el mexicano, ya que en México las 365 lenguas indígenas son regionales y son nacionales, aunque no oficiales, a la par del español (Valadés, 2014: 526).

Sin embargo, la definición aportada por Francesco Capotorti, Relator especial de Naciones Unidas, resulta clara:

A group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position, whose members —being nationals of the State— possess ethnic, religious or linguistic characteristics differing from those of the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity, directed toward preserving their culture, traditions, religion or language (1977).

Por otra parte, el concepto *lengua minorizada* es aún más complejo de abordar, ya que supone relaciones de poder, como puede verse a continuación:

[...] languages whose value is not recognized on the interactional scene by speakers of a sociolinguistically dominant language (official language, written language, contact language, language of schooling, backed by regulating and prescriptive norms), and that speakers of the minoritized language conform to the usage and interactive norms set by the interlocutors (Léglise y Alby, 2006).

Como puede apreciarse, las definiciones no son neutras, derivado de que dependen de las realidades políticas de los territorios.

Independientemente del rango que posea una lengua, cabe advertir que ninguna es mejor ni más correcta que otra, sólo son distintas, pues cualquier práctica lingüística crea significados y conocimientos.

2.3 Lenguas indígenas

Lo *indígena* resulta difícil de definir debido a la diversidad de pueblos originarios que existen; en ciertos países se prefiere hablar de aborígenes, pueblos originarios, tribus,

entre otros. La Organización de las Naciones Unidas, de hecho, no ha adoptado ninguna definición: prefiere identificar a etiquetar. El organismo determina como indígena lo que cumple con los siguientes criterios: (i) autoidentificarse como tal, (ii) descender de los pueblos originarios de un territorio, (iii) estar fuertemente vinculado a un territorio o a prácticas culturales, y (iv) sufrir de marginación social, política o económica (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 2015).

Por desgracia, en México, lo indígena sigue siendo un mundo desconocido por gran parte de la sociedad derivado de las actitudes de discriminación o desvalorización hacia los pueblos indígenas por considerarlos inferiores, ya que uno de los estereotipos más comunes es que lo indígena es «primitivo» (Walsh, 2003: 4).

Los pueblos indígenas son poseedores de creencias y de prácticas producto de su manera de ver el mundo, las cuales se transmiten a través de la palabra. Curanderos, parteras, hierberos pertenecientes a los más de sesenta pueblos indígenas en México poseen conocimientos únicos que están al borde de la desaparición por no haber podido transmitir esa sabiduría más que en su lengua materna. En palabras de Kyung-wha Kang, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: «Without the appropriate linguistic terminology available to express indigenous philosophies and concepts, indigenous peoples lose some of their ability to accurately define themselves in accordance with their traditions [...]» (2011). El mundo, sin duda, perderá una parte de la historia y de la cultura de la humanidad si se pierde la lengua de estos grupos humanos.

En México, tal como lo especifica la Constitución Política en su Artículo 2º, se identifica a los pueblos indígenas como «aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas».

Al igual que con el concepto abordado en el apartado anterior, el término *lengua indígena* ha sido objeto de distintas reflexiones. Derivado de la diversidad de lenguas y de contextos en las que éstas se hablan, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura llevó a cabo una serie de estudios de 1950 a 1953 para acotar y definir términos como lengua materna, lengua indígena, lengua nacional, lengua oficial, entre otros. Al término de los trabajos concluyeron que lengua materna era sinónimo de lengua indígena, definida como «the language which a person acquires in early

years and which normally becomes his natural instrument of thought and communication» (UNESCO, 1964). No obstante, en su documento *Mother Tongue Matters* (2008: 6), la agencia adopta la definición de Spolsky (2012): «language spoken uniquely by an indigenous community and/or with origins in a given community or country». Aunque no resulta concluyente, es más específica que la anterior.

En este sentido, en México, quizá antes de la época virreinal, existía la creencia de que los todos los pueblos indígenas hablaban la misma lengua, sin advertir las diferencias geográficas o sociales (INALI, 2008). Sin embargo, en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003), se reconoce como lenguas indígenas a «aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad».

Derivado del reciente reconocimiento del Estado a las lenguas indígenas, se promovió la creación de un catálogo de lenguas indígenas: *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (2008).

No se omite mencionar que las lenguas indígenas, además de ser el vehículo de comunicación de los pueblos originarios, en el que transmiten sus conocimientos son valiosas en el sentido de que cohesionan a la comunidad y la dotan de confianza (Crystal, 2001: 45).

A pesar de este reciente reconocimiento, en México se sigue utilizando el término *dialecto* —en el habla de no especialistas— con una connotación peyorativa para referirse a las lenguas indígenas por ser habladas por personas con un estatus social bajo (Lastra, 1992: 27) al pretender distinguirlas de la «lengua verdadera» o «lengua civilizada», como el español (Navarrete, 2008: 73).

2.4 Lenguas en peligro

Los cálculos sobre el número de lenguas que cohabitan en el mundo son imprecisos debido a la complejidad que supone su identificación, estudio y catalogación. No obstante, se calcula que en la actualidad existen unas 7.000 lenguas vivas en el mundo. Como ya se ha expuesto, el 96% de la población habla el 4% de las lenguas, mientras que sólo un 4% habla el 96% restante. El 25% de las lenguas del mundo son habladas por un millar de personas, mientras que ocho lenguas (mandarín, español, inglés, bengalí, hindi, portugués, ruso y japonés) tienen más de 100 millones de hablantes (Lewis, *et al*, 2015).

Debido a esta disparidad, se considera muy probable que a fines del siglo XXI desaparezcan más de la mitad de las lenguas para ser sustituidas por lenguas dominantes (UNESCO, 2003b: 2).

Se dice que una lengua está en peligro «cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente» (UNESCO, 2003b: 2), ya que el contexto de las lenguas en peligro por lo general involucra situaciones de lenguas en contacto, en la que la lengua mayoritaria o dominante predomina y llega a reemplazar parcial o totalmente a la minoritaria.

Resulta relevante estudiar las razones por las que una población comienza a abandonar su lengua, así como las consecuencias sociales de este desplazamiento lingüístico. Existen dos dimensiones que caracterizan este fenómeno: (i) el número de personas que hablan la lengua y (ii) las funciones para la que la utilizan (Lewis, *et al*, 2015).

En este sentido, se han analizado dos fuerzas —externas e internas— que llevan a que las personas dejen de hablar su lengua o que reduzcan los ámbitos en la que la emplean.

Las fuerzas externas van desde el sojuzgamiento miliar, económico, religioso, cultural o educativo sufrido por las comunidades, la exclusión de espacios públicos o institucionales, la ausencia en los medios de comunicación y la escasa o nula existencia de materiales para la educación debido a posturas y actitudes de gobiernos e instituciones.

En cuanto a las fuerzas internas, se considera la actitud negativa de la propia comunidad hacia su propia lengua y cultura, lo que se materializa en el abandono de

estrategias de transmisión a las nuevas generaciones ante la concepción de que lo propio carece de valor o que su defensa no redituará en términos de movilidad social (UNESCO, 2003b; Embriz y Zamora, 2012).

A pesar de la reciente conciencia lingüística por parte de organismos nacionales e internacionales volcada en ordenamientos jurídicos en los que se reconoce que la humanidad está enfrentando una crisis lingüística con dimensiones sin precedentes (Crystal, 2001: 8), lo cierto es que falta armonizar dichas legislaciones y hacerlas efectivas a todos los niveles.

La lengua es mucho más que un vehículo para comunicarse; cuando se pierde una lengua, se pierde una manera de ver el mundo (López Sánchez, 2013) y se perderá tanta información que será equiparable a las quemaduras de libros que se han llevado a cabo a lo largo de la historia de la humanidad.

Aun cuando no existan acuerdos institucionales que indiquen cómo atender esta problemática, la protección de las lenguas debe promoverse desde todos los ámbitos de actuación. La diversidad lingüística del mundo es, sin duda alguna, patrimonio de la humanidad y no una tragedia, como lo han intentado hacer ver —con ingenuidad— los defensores de lenguas artificiales como el esperanto o el volapuk, como garantía de comprensión entre los pueblos (Carrillo, 2006). Al igual que en un ecosistema, las lenguas operan a través de una red de interrelaciones; la diversidad guarda relación con la estabilidad (Crystal, 2001: 46, 47). Ninguna lengua contiene todo el conocimiento del mundo, ni el mundo cabe en una sola lengua (Walsh, 2003: 9). La extinción de una lengua significa la pérdida de saberes únicos, ya que es la expresión de la experiencia humana a todos los niveles y en todos los ámbitos.

2.4.1 Grado de peligro de extinción de las lenguas

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas propone criterios de clasificación para identificar el grado de peligro de extinción de una lengua; se eligió a este Instituto por ser desde el contexto del cual parte este trabajo.

El sistema de evaluación propuesto por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Embriz y Zamora, 2012) para clasificar las lenguas según su nivel de riesgo considera tres variables principales: (i) el número total de hablantes, (ii) la vitalidad, definida en términos numéricos tomando en cuenta el porcentaje de hablantes entre 5 y 14 años respecto del número total de hablantes, y (iii) la dispersión, referida al número de localidades en las que se habla la lengua. Así, clasifica las lenguas en cuatro niveles:

- I. Variante en muy alto riesgo de desaparición, como el awakateco y 50 variantes más.
- II. Variante en alto riesgo de desaparición, entre las que se encuentran 47 variantes además del zapoteco de Zimatlán de Álvarez.
- III. Variante en riesgo mediano de desaparición, entre las que se encuentra el maya junto con otras 87 variantes.
- IV. Variante en riesgo no inmediato de desaparición, como el purépecha y 176 variantes más.

No obstante lo cual, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas sostiene que todas las variantes de lenguas indígenas del país están en riesgo de extinción.

2.4.2 Vitalidad de las lenguas

Los factores que involucran la evaluación de la vitalidad de las lenguas son diversos. Como se ha expuesto, el factor del número de hablantes sumado al del número de contextos en los que se utiliza puede dar una idea general. Entre los extremos de una lengua extinta y una de gran vitalidad existen muchos niveles.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003b) establece un modelo de nueve criterios para evaluar la vitalidad de una lengua y, por tanto, su grado de peligro de extinción. Asimismo, estipula que no existe un factor único que pueda servir para evaluar la vitalidad de una lengua: (i) transmisión intergeneracional de la lengua, (ii) número absoluto de hablantes, (iii) proporción de hablantes en el conjunto de la población, (iv) cambios en los ámbitos de utilización de la lengua, (v) respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación, (vi) disponibilidad

de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, (vii) actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso, (viii) actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua, y (ix) tipo y calidad de la documentación.

Si bien es importante evaluar el nivel de peligro de una lengua y su grado de vitalidad, así como realizar esfuerzos de catalogación y registro para dejar constancia de su existencia, resulta fundamental impulsar programas de revitalización pues, como se verá en el apartado siguiente (2.5), los derechos lingüísticos son «el derecho llave para el goce pleno de los derechos humanos» (López Sánchez, 2013).

2.5 Derechos lingüísticos

Todos los derechos que individuos, grupos, organizaciones y Estados tengan con respecto a su(s) lengua(s) son considerados derechos lingüísticos. No obstante, no todos los recogidos en códigos y legislaciones son vinculantes, lo que proporciona una base débil para su defensa.

Como se verá en el apartado siguiente (2.6), la legislación tanto nacional como internacional en materia lingüística es extensa a la vez que reciente. Sin embargo, su naturaleza, alcance y aplicación resultan poco concluyentes.

Siguiendo a Hamel (1995: 12), los derechos lingüísticos son parte de los derechos humanos individuales, pero también de los colectivos. En el plano individual, significa que nadie puede ser discriminado por diferencias basadas en la lengua, al igual que por su raza o religión. Lo anterior no resulta suficiente, ya que sólo se le está atribuyendo el derecho abstracto a expresarse, como si se tratara de la libertad de opinión, atributo natural de todo individuo.

Por su parte, en el plano colectivo, el derecho lingüístico abarca la función de comunicación y es ahí en donde pierde su carácter de absoluto. Así, se centran como derechos económicos, sociales y culturales, lo que sin duda implica una cuestión de poder por parte del Estado.

De este modo, se podría dotar al individuo de derechos lingüísticos en lo individual, pero no necesariamente dentro de una comunidad que, por derecho colectivo, decida mantener su identidad en igualdad de condiciones con el grupo dominante.

Aunque «todas las lenguas en las que cualesquiera mujeres y hombres aprendieron a pensar, amar y rezar, merecen ser respetadas como parte de sus derechos humanos» (León Portilla, 2001), la realidad muestra lo contrario. Incluso, hay países que han ejercido prácticas de represión lingüística en aras de la constitución de un Estado homogéneo, que garantizara un supuesto progreso, a pesar de todo y de todos.

2.6 Ordenamientos sobre pueblos indígenas y minorías lingüísticas

A pesar de que las manifestaciones humanas son evidentemente diversas desde su origen, los ordenamientos internacionales en cuanto al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus expresiones culturales, como la lengua, son relativamente recientes, según se describirá a continuación.

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, se hizo alusión —por vez primera— a la igualdad de derecho entre los individuos «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición», aunque sin referencia alguna el estatus de las minorías.

De igual modo, en la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial*, que adoptó la Asamblea General en 1965 y que entró en vigor en 1969, se prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico, lo que hace a la *Convención* más específica en establecer la igualdad jurídica en personas de distinta etnia.

Es en el Artículo 27, Parte III, del *Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos*, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966, y que entró en vigor en 1976, en donde se reconoce que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

Si bien es un primer paso en el reconocimiento de las minorías lingüísticas, el *Pacto* no hace ninguna aclaración en cuanto al ámbito de acción de los individuos en cuanto al uso de sus lenguas, ni al papel del Estado en esta cuestión.

Es en un segundo acercamiento, en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, adoptado por la Asamblea General en 1966 y que entró en vigor en 1976, en el Artículo 2, Parte II, en que se obliga al Estado a garantizar el ejercicio de los derechos reconocidos sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole. Asimismo, se refiere a derecho a la identidad cultural.

No obstante, inspirada en el espíritu de los pactos antes mencionados, la Asamblea General aprobó, en diciembre de 1992, la *Declaración sobre los Derechos de las Personas que pertenecen a las Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas*, que en sus Artículos 1 y 4 especifica que el Estado: (i) protegerá la identidad lingüística de las minorías, (ii) fomentará las condiciones para promover esa identidad, y (iii) los miembros de esas minorías pueden aprender su idioma materno o educarse en el ámbito del mismo.

En 1993, entró en vigor el *Convenio sobre la Diversidad Biológica*, luego de ser acordado en la Cumbre de la Tierra del año anterior. En él, los Estados se obligan a «promover medidas que respeten, preserven y mantengan los conocimientos, innovaciones y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas» con miras a la conservación de la biodiversidad.

La *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, signada en Barcelona en 1996, es un instrumento jurídico que proclama el derecho de cada comunidad a usar su lengua; además, parte de que considera inseparables e interdependientes las dimensiones colectiva e individual de los derechos lingüísticos. Asimismo, subraya la vinculación que existe entre las comunidades lingüísticas y el territorio como espacio geográfico que asienta la comunidad históricamente. Los derechos que aquí se establecen también se relacionan

con el mantenimiento y el desarrollo de la propia cultura y tradiciones de los pueblos, así como el de la enseñanza en la propia lengua.

La *Declaración de Santa Cruz*, Bolivia, acordada en 1996, resulta un documento indispensable para una correcta actuación de la educación intercultural bilingüe con miras a propiciar el fortalecimiento político, económico y cultural de los pueblos indígenas al elaborar estrategias reales de desarrollo pleno en el ámbito escolar.

La UNESCO, por su parte, aprobó en 1999 la *Aplicación de una política mundial basada en el plurilingüismo* en la que se reconoce la importancia de salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y se considera incorporar a la educación, la formación profesional y las empresas «la fuente de conocimientos lingüísticos que representan las lenguas regionales, lenguas minoritarias», lo que convierte a esta resolución en una de las más completas por el alcance de sus lineamientos.

Asimismo, en el año 2007, las Naciones Unidas proclamaron la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, de mayor trascendencia que sus predecesoras: el *Convenio 169* (1989) y el *Convenio 107* (1957) de la Organización Internacional de Trabajo. En especial, los Artículos 13 (i) y 14 (ii) de la *Declaración* son categóricos en cuestiones lingüísticas:

(i) Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos

(ii) Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma

En el plano continental americano, un grupo de trabajo perteneciente a la Organización de Estados Americanos ha elaborado el proyecto de *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indios*. Aunque el documento aún se encuentra en la etapa de proyecto, a pesar de haber sido acordado en 2006, está encaminado a regular la protección y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

A nivel nacional, se han proclamado recientes ordenamientos en materia de derechos de los pueblos indígenas y minorías lingüísticas.

En 1995, se creó la Comisión para la Concordia y la Pacificación (COCOPA), la cual buscó firmar los *Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en* (1996) con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que se levantó ante el poder ejecutivo federal en busca de mejores condiciones de vida para la población pobre de la Sierra Lacandona en Chiapas (Arrieta, 2000). A partir del movimiento zapatista, en las diferentes fases del diálogo, se ha demandado la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el gobierno, basada en el multiculturalismo (Pellicer, 1997), luego de lo cual se han hecho algunas modificaciones a la Constitución, en especial en el Artículo 2º, en el que se reconoce la pluriculturalidad de la nación, y del que se desprenden, entre otros, los derechos de (i) preservar y enriquecer sus lenguas y (ii) preservar su identidad cultural (INALI, 2009; Amaro, 2010).

Al margen de las ratificaciones hechas por México a las leyes y los pactos internacionales en esta materia, la acción que marca un hito en la construcción de una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas es la reforma que se realizó en 2001 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En el Artículo 2º, se reconoce —por primera vez— a los pueblos indígenas y se obliga al respeto de sus culturas, más específicamente en el inciso IV que establece la preservación y el enriquecimiento «de sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad».

Asimismo, el Artículo 2º reitera: (i) la composición pluricultural de México, (ii) el reconocimiento de la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas, (iii) los derechos colectivos de los mismos y (iv) la obligación por parte del Estado de garantizar sus derechos.

En ese sentido, son derechos de los pueblos indígenas: (i) el reconocimiento, (ii) la autoadscripción, (iii) la autonomía; (iv) la libre determinación, (v) la aplicación de sus propios sistemas normativos, (vi) la preservación de su identidad cultural, (vii) la posesión de su territorio, (viii) la consulta y la participación, (ix) el acceso a la jurisdicción del Estado, y (x) el desarrollo.

A pesar de este adelanto, en 2003, con la promulgación de la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, fue cuando se planteó por primera vez la participación del Estado en actividades de apoyo, fomento y coordinación de programas y acciones públicas para el desarrollo de los pueblos indígenas.

A su vez, esta Ley promovió la creación de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, y la consecuente fundación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; dicha Ley establece «el reconocimiento y protección de los derechos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas» (2003).

Por otro lado, sólo 12 de los 32 estados de la República Mexicana cuentan con leyes estatales relativas a los pueblos indígenas (INALI, 2009a: 33). A nivel nacional, no existen otras leyes en esta materia más allá de las comentadas.

2.7 Diversidad lingüística en México

La diversidad es un hecho innegable del mundo; es la variedad presente en todos los aspectos de la vida, tanto en el plano individual como en el colectivo.

Una de las consecuencias más evidentes de la globalización es la manifestación patente de las diferencias que existen entre los grupos humanos y sus respectivas culturas. Lejos de que este hecho provoque discrepancias o situaciones de incomprensión, el contacto con lo diferente enriquece y fortalece lo propio (Carrillo, 2006). La diversidad cultural «es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora» (UNESCO, 2015). Es por este último sentido que se vuelve tan necesaria.

México es un país de enorme riqueza, ya que es una de las áreas más diversas del mundo, tanto en términos biológicos como culturales (De Ávila, 2008: 498). No sólo es considerado un país megadiverso en términos naturales (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2015), sino que ocupa primer lugar en el continente americano (De Ávila, 2008: 498) y el quinto lugar mundial en diversidad lingüística (Lewis, *et al*, 2015).

El patrimonio del país representa una inmensa responsabilidad social, ya que se impone estudiarla, preservarla y desarrollarla.

En cuanto a diversidad lingüística se refiere, determinar el número de lenguas que se hablan en el país no es simple. Las cifras varían según la fuente consultada. *Ethnologue* registra 283 lenguas indígenas vivas en México (Lewis, *et al*, 2015), el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática registra más de 89 (2015), la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas considera que existen más de 62 lenguas (2015). No obstante, el catálogo más preciso —como ya se ha dicho— es el recientemente publicado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (2008), el cual refiere que México cuenta con 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas; éstas últimas reconocidas como lenguas nacionales junto con el español.

En dicho *Catálogo* se establece que una *familia lingüística* es el conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común, mientras que una *agrupación lingüística* es el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. La categoría *variante lingüística* es la que alcanza el mayor grado de detalle de los niveles de catalogación aplicados para la realización del *Catálogo*, pues se define como una forma de habla que: (i) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y (ii) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes (INALI, 2008).

De las 68 agrupaciones lingüísticas, cuatro son las que cuentan con el mayor número de hablantes (náhuatl, maya, mixteco y zapoteco), aunque la variante lingüística más hablada en el país es el maya (INALI, 2008).

Cuando el nombre de una agrupación es igual al de otra, se etiqueta con un diferenciador de carácter geoestadístico, ya que esta categoría es la empleada por la misma población hablante de lengua indígena, en especial por los bilingües.

Las variantes lingüísticas representan uno de los indicadores más patentes de la diversidad lingüística y cultural de México. De conformidad los estudios sobre la realidad lingüística del país, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas considera que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas, en todos los ámbitos de actuación; a saber: la impartición y la administración de justicia, de la salud, los trámites de carácter público y la educación (INALI, 2009a).

Debido a que la dialectología de las lenguas indígenas en México dista mucho de estar unificada, la situación antes descrita tiene como consecuencia que no puedan establecerse directrices precisas en la planeación lingüística del país. En el tema que nos ocupa, resulta complicado determinar el número de lenguas en el que han de publicarse materiales didácticos, libros de texto o incluso en la mera identificación de una variante para contratar a un intérprete que auxilie a un indígena en una visita al médico o en un juicio (Villavicencio, 2009: 488).

Aunado a lo anterior, la situación demográfica de los hablantes de lengua indígena en México no es homogénea, ya que depende de la entidad federativa que se analice. A nivel nacional, Oaxaca es el estado con más hablantes de lengua indígena, seguido de Yucatán y de Chiapas, y las lenguas más habladas son el náhuatl, el maya y las lenguas mixtecas. Por otro lado, Yucatán es el estado puntero en el que la población no habla lengua indígena —pero la entiende— y a pesar de ello se identifica como indígena (INEGI, 2011).

2.8 Maya yucateco

Las lenguas mayas tienen un parentesco remoto con las lenguas mixezoques y las totonacas. La diversificación de la familia inició hace unos 4.200 años; 1.000 años después se desprendió la rama yucateca y se originaron dos grupos: el maya yucateco y el lacandón, y el itzá y el mopán, que se hablan en Guatemala y Belice (De Ávila, 2008: 507).

La *maaya t'aan*, el maya yucateco, es una de las 365 variantes lingüísticas habladas en la actualidad en México. Pertenece a la familia lingüística maya y a la agrupación lingüística del yucatecano-lacandón (INALI, 2008).

Por su número de hablantes, el maya yucateco ocupa el segundo lugar entre las lenguas mayas, sólo superado por el quiché, que llega al millón de hablantes (Güemez, 2008b).

El maya yucateco, o simplemente maya, es la variante lingüística más hablada en el país, con 759.000 habitantes (INALI, 2009a: 17). Este alto índice de permanencia habla de una actitud de resistencia ante las influencias lingüísticas y culturales occidentales (Güemez, 2008b). En lo particular, Yucatán es el segundo estado con mayor población hablante de lengua indígena del país, con 537.516 hablantes, lo que representa el 30,3% de la población total del estado (INEGI, 2011: 41).

El maya se habla en una extensa región que comprende principalmente el estado de Yucatán, además de los estados de Quintana Roo y Campeche. Derivado de la uniformidad geológica y ecológica de la Península de Yucatán, que ha permitido que los hablantes se comuniquen con facilidad, la lengua maya tiene diferencias dialectales mínimas (Güemez, 2008b).

A pesar de esta homogeneidad lingüística, los hablantes distinguen entre dos variedades: (i) el *jach maaya* (maya antiguo y legítimo) y el *xa'ak'an maaya* (maya moderno y mezclado) (Güemez, 2011; Hau, 2011; Pomol, 2011). La primera variedad se habla en el oriente y en el sur de Yucatán, así como en la región de los Chenes, Campeche, mientras que la segunda se habla en el norte, centro y occidente de la entidad. De este modo, se distinguen cinco regiones: (i) área henequenera, (ii) zona del Camino Real, (iii) Oriente, (iv) zona sur y centro, y (v) región de los Chenes (Güemez, 2008b).

Los municipios en los que mayormente se habla en maya son los del oriente y sur del estado, los de mayor pobreza y exclusión. Se considera que la cultura indígena ha resistido con mayor integración gracias a la permanencia del trabajo en la milpa, además de que las comunidades son más tradicionales por ser una zona de refugio de los combatientes en la Guerra de Castas (Ruz, 2006). En algunos municipios de la región, como en Ticul (Región VII, Sur), el uso de la lengua no está limitado a estratos socioeconómicos bajos; de

hecho, supone una cualidad para los dirigentes. En Cantamayec (Región VI, Oriente) es prácticamente la lengua oficial.

Por el contrario, en la zona de las haciendas henequeneras, la lengua maya sufrió un paulatino abandono debido al estigma que representaba hablarla. Por su parte, en el norte del estado, zona costera más dedicada al turismo (Región VII, Litoral-centro) es la región en la que menos se habla la lengua maya debido a que sus habitantes se ven obligados a emplear el español por razones prácticas; esto es, para insertarse en sus relaciones con el resto de la sociedad, ya sea en el ámbito social, educativo o laboral. El uso de la lengua maya está limitado al contexto estrictamente intrafamiliar (Güemez, 1994; 2008b).

No obstante lo anterior, no existe un solo municipio del estado —de los 106 que hay— en el que no se hable maya (Güemez, 2011), aunque sólo el 3,3% de la población es monolingüe, de la cual el 60% son mujeres (INEGI, 2010). El bilingüismo entre la población indígena peninsular atiende a dos situaciones aparentemente contrarias: (i) todos los procesos sociales formales privilegian el uso del español y (ii) los contextos familiares, religiosos y de cosmovisión se practican en maya (Güemez, 1994). El aumento de población bilingüe está relacionado con los procesos de migración interna en busca de mejores condiciones de vida. De este modo, la vida en los centros urbanos y turísticos impone que la población aprenda y se comunique también en español (Güemez, 1994).

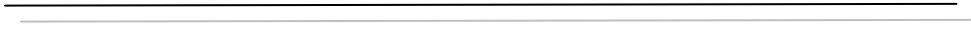
Los municipios en los que se concentra la mayor población hablante de maya son: Tahdziú —que registra un 99%— seguido de Mayapán, Chikindzonot y Chacsinkín, hasta con un 95% (INEGI, 2010).

A nivel estatal, el porcentaje de población que no habla el maya, pero lo entiende es de un 17,9%. A nivel municipal, en Mama y Chikindzonot más del 80% de la población se encuentra en este caso, seguido de los municipios de Kaua, Dzán, Maní y Chacsinkín, con valores de hasta un 80% (INEGI, 2010).

Entre los municipios yucatecos con alto porcentaje de población que siente que pertenece a algún grupo indígena se destacan Tadhziú, Chankom, Chancsinkín y Chikindzonot, con más de un 99% (INEGI, 2010).

En términos etarios, es la primera generación la que habla mayormente en lengua maya; la segunda generación reconoce las ventajas del bilingüismo, pero la tercera, no lo considera funcional para el contexto urbano y «moderno» (Ruz, 2006: 20).

A pesar de lo descrito con anterioridad, la lengua maya presenta un mediano riesgo de desaparición (Embriz y Zamora, 2012). Su fortaleza está más allá de los aspectos cuantitativos, pues su uso está íntimamente relacionado con muchos y complejos conocimientos que los pobladores poseen en cuanto a su cosmovisión y que sólo tienen se cabal expresión en esta lengua. La cultura del pueblo maya vive a través de su lengua (Güemez, 1994).



Capítulo 3

3. Interculturalidad en México

En el presente capítulo se desarrollarán conceptos tales como la cultura y la cosmovisión, con especial énfasis en la cosmovisión indígena y la maya. Asimismo, se abordarán las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad, esta última como ideal de relación entre culturas. Se tratarán las correspondencias entre interculturalidad y educación, así como la de interculturalidad y salud desde un punto de vista general y uno más específico en el caso de Yucatán, México. Además, en el apartado sobre educación, se hará una comparación activa y explícita de materiales educativos elaborados desde la internacionalización con materiales en lengua maya concebidos por el estado mexicano.

3.1 Cultura y cosmovisión

Según la etapa concreta de la historia de la humanidad, el hombre ha delineado conceptos cuyo significado y alcance han ido transformándose; uno de ellos es el concepto de cultura.

Lingüísticamente, el término *cultura* se refiere al «conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» (RAE), mas desde un punto de vista antropológico, la cultura se refiere a los conocimientos que un individuo adquiere para poder insertarse y funcionar como parte de su grupo social y relacionarse con el mundo (Lastra, 1992: 19). Estos conocimientos forman parte del mundo interno de quienes lo comparten, pues son todos los hábitos adquiridos como la lengua, los usos y costumbres, las creencias, los valores, así como las formas de organización social (Bonfil Batalla, 1989).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, en la *Declaración de México sobre las Políticas Culturales* convenida en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales que se llevó a cabo en México en 1982, expuso que la cultura puede considerarse como:

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba,

además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

De la anterior definición se concluye que no hay culturas mayores ni menores, ni mucho menos primitivas o evolucionadas; cada una posee los elementos que le son suficientes para desarrollar sus propios procesos en el mundo. En este sentido, las culturas poseen dos tipos de elementos: los internos y los externos. Los primeros son los valores y las creencias, los cuales se reflejan a través de los segundos, que son visibles al resto de las personas, ya que se manifiestan como expresiones artísticas de esa cultura en concreto e incluyen el arte, la vestimenta, la alimentación, la vivienda, los rituales, los modales, y, por supuesto, la lengua (Katan, 1999: 30). Todos ellos delinear el comportamiento de las personas pertenecientes a esa cultura, por lo que se tornan signo de identidad. Para ilustrar mejor lo antedicho, sirva la siguiente imagen.

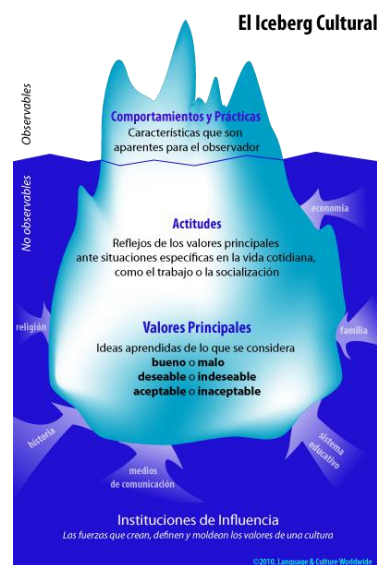


Figura 3.1 El iceberg cultural (Language and Culture Worldwide)

Se propone la imagen de un iceberg como analogía de lo que es la cultura: en la parte ancha, oculta bajo el agua, se incluyen todos los elementos invisibles que sustentan las expresiones de una cultura; mientras tanto, en la punta del iceberg, la visible, se encuentran todas las manifestaciones de un grupo humano concreto.

Derivado del conjunto de valores y creencias que conforman la parte medular de una cultura, los miembros de ésta construyen una estructura, un ordenamiento, que es la manera en la que representan las características del universo desde la que conceptualizan su relación con todo lo demás. La forma en la que una cultura ve el mundo es su cosmovisión. López Austin (2012: 9) la define como:

hecho histórico de producción de procesos sociales inmerso en decursos de larga duración, cuyo objeto es un conjunto sistémico de coherencia relativa, constituido por una red colectiva de actos mentales, con la que una entidad social, en un momento histórico dado, pretende aprehender el universo en forma holística.

Siguiendo nuevamente a López Austin (2012: 6-8), aunque sean los individuos los que producen pensamiento, éstos son seres sociales insertos en una cultura; por ello, todas las experiencias se dan dentro de un contexto cultural. Estas experiencias se comparten a través de la comunicación, por lo que el pensamiento más simple se conecta de diversas formas a otros procesos que —a su vez— producen nuevas experiencias. Estos pensamientos individuales interrelacionados dan lugar a un proceso colectivo que se va dinamizando de lo particular a lo general, de lo abstracto a lo concreto hasta formar guías de pensamiento y de acción; no obstante lo cual, esta coherencia del sistema no uniforma a los individuos y se mantienen las diferencias, las contradicciones, de modo que el proceso de conformación de una visión del mundo es continuo.

Por lo antes expuesto, la cosmovisión de un pueblo se recrea en experiencias, por lo que puede vislumbrarse en un sinnúmero de contextos; por ejemplo, la medicina, el derecho, la religión, la educación, entre otros (Almaguer *et al*, 2002: 7). Asimismo, se materializa a través de gran cantidad de eventos que suceden en el ciclo vital del ser humano, así como en la vida social de los pueblos (López Austin, 2012).

Aunque Mesoamérica no se considere un área geográfica y sea más bien una realidad histórica, los pueblos que la conformaron compartieron historia y cocrearón una cultura (López Austin, 2015); es por esto que, a pesar de que cada pueblo indígena tiene una cosmovisión en particular, casi todos los pueblos indígenas mesoamericanos comparten elementos esenciales (Navarrete, 2008: 78). Por otra parte, según López Austin (1996: 475; 2012: 6), las cosmovisiones indígenas en la actualidad comparten elementos centrales, que han perdurado a través del tiempo, a los que llama *núcleo duro*, y que de ellos depende la organización de esos pueblos. En estas cosmovisiones, todo está unido; lo que sucede en un ámbito tiene consecuencias en el otro (Navarrete, 2008: 81). Dichos pueblos conciben al mundo formado por el cielo y el inframundo; por ello, el mundo está formado por dos principios, los cuales se complementan a la vez que se contradicen. A su vez, hay cuatro rumbos que coinciden con los cuatro puntos cardinales y con los cuatro elementos vitales: fuego, aire, agua y tierra, así como una fuerza vital, aliento de vida o quintaesencia, que para los mayas es el *ool*, el cual es el vínculo con el cosmos (López Austin, 1996; Almaguer *et al*, 2003). Además, existe el ser humano, el mundo natural y el mundo sobrenatural, de ahí que en los pueblos indígenas mesoamericanos exista una fuerte cohesión entre el ser humano, su medio ambiente y el universo (Vargas, 2010: 107) y es a través de ella que se explican los fenómenos naturales, que interactúan con la naturaleza, que organizan su vida y se relacionan con los seres del mundo y del inframundo.

Más concretamente, todos los seres «de este mundo» tienen elementos — o fuerzas— calientes y fríos. «Los elementos calientes se asocian con el sol, el cielo, los varones, la luz y la vida; los fríos, con la luna, la tierra, las mujeres, la oscuridad y la muerte» (Navarrete, 2008: 78); ambas clases son esenciales para la vida. Lo importante para las cosmovisiones indígenas es el equilibrio de estas fuerzas para mantener el orden en esta tierra y en el «más allá», pues las relaciones con los dioses son esenciales, y éstas están basadas en el principio de reciprocidad (Campos, 2011), por eso son tan importantes las ofrendas: hay que hacer una ofrenda a la deidad correspondiente para pedirle que llueva.

En la cosmovisión maya contemporánea existe una utilización de elementos precolombinos, europeos y, en menor medida, africanos: la asistencia a misa católica y la participación de los *aluxes* que cuidan la milpa; la consulta médica en el centro de salud y la visita al *h'men* (Campos, 2011). Al respecto, el cuento «La *tona*» (1952) de Francisco

Rojas González, escritor y etnólogo mexicano, no deja de ser una pieza literaria; sin embargo, expone la cosmovisión indígena sincretizada con la cristiana: el apoyo de la partera y del médico, los medicamentos y la herbolaria, el bautismo y la *tona*, el animal que será el espíritu tutelar del recién nacido y «que comparte su destino y su alma» (Mata, 2009).

Pese a la influencia católica, los mayas conservan profundos rasgos de sus antiguas creencias, particularmente en lo relativo a la existencia de ciertos seres sobrenaturales, como las deidades que protegen los poblados, las selvas, los animales del monte y las milpas: los *yumtziloob*, los *balamoob*, los *chaques* y los *aluxes*, a los cuales hay que ofrendar para ser recompensados con buenas cosechas (Mata, 2009). Para ello, los habitantes del lugar montan un altar hecho con bejuco que unen con cuerdas y que usan como mesa para poner diferentes objetos o alimentos, dependiendo del tipo de ceremonia; por ejemplo, en el caso de que se desee que los *aluxes* cuiden la milpa deberá ofrecérseles comida. La Figura 3.2 presenta la imagen de un altar —con la cruz cristiana en un extremo— listo para una ofrenda.



Figura 3.2 Altar para ofrendas. Escuela Primaria Benito Juárez (Teabo, Yucatán).

No obstante lo anterior, la cosmovisión de los mayas yucatecos actuales no puede ser considerada sincrética, más bien se trata de una cosmovisión dualista, en la que la visión maya y la cristiana permanecen unidas pero diferenciadas a la vez (Gutiérrez, 2002: 365).

Por todo lo antedicho, los pueblos indígenas son muy apegados a sus tradiciones, ya que a través de ellas comparten y transmiten estas pautas de conducta, casi siempre de manera oral (Vargas, 2010: 108; López Austin, 2015).

3.2 Multiculturalismo e interculturalidad

En épocas recientes, los términos *multiculturalismo* e *interculturalidad* han sido especialmente estudiados; no obstante, no hay consenso en su significado. Incluso las voces multiculturalismo y pluriculturalidad se utilizan de manera indistinta. El *Diccionario de la lengua española* sólo recoge la voz multiculturalismo como «convivencia de varias culturas». Es en el avance a la vigésima tercera edición (2014) en donde se recoge la voz *intercultural* en el sentido «que concierne a la relación entre culturas». Es Rodrigo (1997: 13) quien —aunque reconoce que es un campo de investigación relativamente reciente— propone definiciones claras: «[...] multiculturalismo [es] la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas». Así, se entiende que el multiculturalismo es el hecho fortuito de convivencia de culturas, en tanto que la interculturalidad es el intercambio entre las mismas. Además, se espera que el intercambio intercultural se haga «de manera abierta, horizontal, incluyente, respetuosa y sinérgica», donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima de otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes (Almaguer *et al*, 2005).

El multiculturalismo, afirma Mendoza (2010: 2433) tiene un doble origen: la migración interna e internacional o la conquista de un pueblo a otro. Sirva de ejemplo el caso concreto de América: «Se ha avanzado hasta ser poblaciones predominantemente mestizas, mas ello no suprime ni niega que, en determinados países, el mestizaje haya configurado el mulato, el zambo, el cholo, y subsistan lo indígena, lo blanco y lo criollo» (Carrillo, 2006). Existe una identidad latinoamericana e identidades nacionales, pero con fundamentales singularidades.

Ante la diversidad cultural de un contexto dado, se pueden tomar cinco actitudes distintas según el grado de valoración del otro, las cuales van desde (i) el rechazo absoluto

al grupo que es diferente, pasando por (ii) la marginación, en la que se intenta devaluar los valores del otro, (iii) la asimilación, la que supone que el otro se adapte a la cultura mayoritaria en la que pretende vivir, (iv) el multiculturalismo, que respeta al otro, sin más, hasta (v) la interculturalidad, en la que además de que hay un respeto, existe una interacción y se favorece el encuentro (Méndez, 2000).

Por tanto, en un ámbito intercultural, se presupone que a pesar de que cada cultura tenga su propia cosmovisión, no considerará la suya como única y reconocerá que las demás son igualmente merecedoras de respeto. De este modo, como han expuesto Almaguer *et al* (2005), la interculturalidad se basa en cuatro principios básicos: (i) reconocimiento de la diversidad, (ii) respeto a las diferencias, (iii) relaciones equitativas, y (iv) enriquecimiento mutuo. La clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, «sin importar el motivo de la distinción» (Pech *et al*, 2008: 9).

Es necesario, entonces, que se tengan en cuenta estos cuatro principios para tener un diálogo intercultural eficaz. Rodrigo (1997: 14) señala que «se tiene que producir una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo» para comunicarse adecuadamente, lo que implica estar no sólo conscientes, sino dispuestos al entendimiento de la otra cultura: hay que comprender que no necesariamente habrá entendimiento.

Así, la interculturalidad significa una relación entre varias culturas diferentes que se realiza con respeto para favorecer que una pueda entender la forma de percibir la realidad y el mundo de la otra; de esta manera se facilita la apertura para la escucha y el enriquecimiento mutuo. Por ello, la interculturalidad implica horizontalidad, aceptación, respeto, inclusión, equidad, reciprocidad y solidaridad (Almaguer *et al*, 2002: 4),

Ahora bien, los fines de la interculturalidad son: (i) establecer los fundamentos del intercambio, (ii) eliminar los estereotipos, (iii) tomar una posición de igualdad, (iv) relativizar la cultura propia (Rodrigo, 1997: 20). Para alcanzar estos objetivos, las culturas en contacto deben (i) encontrar un espacio y un tiempo para favorecer el encuentro, (ii) promover el conocimiento y el reconocimiento del otro, (iii) aceptar las diferencias como algo positivo, (iv) enseñar a afrontar los conflictos de forma positiva, (v) desarrollar relaciones horizontales; y, sobre todo, (vi) reconocer el valor de la diversidad (Méndez, 2000).

Un elemento esencial para conseguir una relación intercultural es que las partes involucradas en el intercambio posean *competencia intercultural*; esto es, saber negociar significados culturales y de actuar comunicativamente de forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes (Rodrigo, 1997: 13). Esto es que ambas partes logren un grado de comprensión aceptable —que no perfecto— que libre las barreras culturales.

Para conseguir una competencia intercultural debe producirse una sinergia entre la competencia cognitiva y la competencia emocional. La primera se refiere a tener conciencia de las características culturales y de los procesos comunicativos de la cultura a la que se pertenece; asimismo, debe conocerse a las demás culturas y sus procesos de comunicación. La falta de conocimiento en este ámbito puede llevar a la creación de estereotipos y lugares comunes. En cuanto a la competencia emotiva, existen tres elementos importantes que deben tenerse en cuenta: el control de la ansiedad, la capacidad empática y la motivación. Así, debe controlarse la ansiedad a la ambigüedad, tener empatía con lo diferente y sentir motivación para conocer al otro. A mayor conocimiento, mayor flexibilidad y capacidad de adaptación, ya que al tener nuevas categorías, se da un sentido más amplio al conocimiento del otro (Rodrigo, 1997: 17).

El tener esta competencia, esto es la capacidad de actuar entre lenguas y culturas, es a lo que se llama «the state of *being* intercultural» (Byram, 2012: 86), que es distinto a ser bilingüe, bicultural o de simplemente aceptar pasivamente la presencia del otro. Por tanto, la interculturalidad implica un diálogo, ya que no es un fenómeno estático (Kecskes, 2012: 69), pues se construye a cada momento en distintas situaciones dependiendo de los interlocutores. Por ello, el Consejo de Europa (2008: 21), la define como:

[...] una característica esencial de las sociedades abiertas en las que no se margina ni excluye a nadie. Es un instrumento eficaz de mediación y reconciliación: a través de un compromiso esencial y constructivo más allá de las divisiones culturales, responde a las preocupaciones relativas a la fragmentación social y la inseguridad, favoreciendo al mismo tiempo la integración y la cohesión social. En este contexto, la libertad de elección, la libertad de expresión, la igualdad, la tolerancia y el respeto mutuo de la dignidad humana son principios fundamentales.

3.3 Interculturalidad en educación

A pesar de que son numerosos los instrumentos jurídicos mexicanos e internacionales que protegen los derechos de los indígenas, en México, más del 80% de ellos vive en condición de pobreza en municipios de alta o muy alta marginación con los índices más bajos de desarrollo humano (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012; Schmelkes, 2013: 7). Los pueblos indígenas se encuentran en una situación desfavorable en contextos tales como la salud y la vivienda; el ámbito de la educación no queda fuera, ya que los niños indígenas continúan experimentando grandes dificultades no sólo en el acceso, sino en la permanencia en el sistema educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2012).

En términos sociales, la educación es el proceso a través del cual se reproducen los valores y la cultura de determinado grupo (Lastra, 1992: 462) afianzando su identidad individual y colectiva, pero también representa un acto de transformación social porque dota al individuo con las herramientas necesarias para ser independiente, para insertarse responsablemente en la sociedad y para ayudar colectivamente a formular respuestas a los problemas sociales de su momento histórico (Carrillo, 2006). Por ello, la educación es el medio adecuado para transmitir los valores culturales, procurando «la asimilación de los conocimientos científicos y técnicos sin detrimento de las capacidades y valores de los pueblos» (UNESCO, 1982).

Al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, la educación intercultural bilingüe debe abarcar el entorno pedagógico como un todo: la toma de decisiones, la formación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (UNESCO, 2006).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006: 19-20) estipula que los cuatro pilares de la educación son: (i) aprender a conocer, (ii) aprender a hacer, (iii) aprender a vivir juntos, y (iv) aprender a ser. Además, basa la educación intercultural en tres principios; a saber: (i) la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura; (ii) la educación intercultural enseña a cada educando los

conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad, y (iv) la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

A nivel continental, en el marco del II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, se delineó la Declaración de Santa Cruz, Bolivia (1996), en la que se hacen algunas recomendaciones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe. Más específicamente, en el plano mexicano, en 2001 se decretó la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México en consonancia con el resto de las leyes nacionales que en materia indígena se concretaron durante esa administración presidencial. Las atribuciones específicas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2015) son, entre otras:

promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, la formación de personal docente, técnico y directivo, el desarrollo y la difusión de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas y la realización de investigaciones educativas.

Aunado a lo anterior, el Artículo 11 de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003) señala que

las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se les asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua

No obstante, «no se ha hecho oficial ni obligatoria la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula» (Güemez, 2008a). De hecho, diversos estudios indican que en el 95 por ciento de las aulas de las escuelas indígenas se enseña la lectoescritura y demás

asignaturas en español, utilizando la lengua indígena correspondiente como mero vehículo de instrucción subordinado (Hamel, 2001).

A lo largo de su historia, México ha buscado la homogeneidad en sus políticas educativas para ser una nación unificada, mestiza y alfabetizada que excluye al indígena «por ser obstáculo para construir un país integrado con vocación a la modernidad» (Corona, 2008: 2). Con base en este objetivo, se formuló que la enseñanza del español era el mejor vehículo para la unificación del país (Güemez, 2008a); no una nación donde habitan pueblos con lenguas y culturas compartidas, sino una nación con ciudadanos iguales (Corona, 2008: 6).

Ya en la época de la independencia, hubo críticas por parte de los intelectuales a la educación que se daba a los indígenas, ya que les parecía poco práctica. Con la constitución de 1857 se sentaron las bases para la educación laica y gratuita. Durante el gobierno de Porfirio Díaz hubo dos corrientes: la primera defendida por los intelectuales, que creían que la educación transformaría a los indígenas al ser educados igual que el resto; la segunda, defendida por algunos escritores que pensaban que los indígenas eran «inferiores e ineducables» (Lastra, 1992: 98). Díaz aceptó que se educara a los indígenas siempre y cuando no se amenazara la estabilidad nacional. Por su parte, la entonces recién fundada Sociedad Indianista Mexicana reconocía la diversidad lingüística del país y aseguraba que la educación de los indígenas debía basarse en principios lingüísticos.

Luego de la Revolución Mexicana comenzó a conformarse el escenario nacional de la primera mitad del siglo XX, que estaba en búsqueda de «lo mexicano». La época estuvo caracterizada por las políticas culturales del titular de la recién creada Secretaría de Educación Pública (1929), entre las que se encontraba el movimiento indigenista (Corona, 2008; Delfín, 2015). En 1947, la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Asuntos Indígenas y, un año después, se creó el ahora desaparecido Instituto Nacional Indigenista.

En la segunda mitad del siglo XX se rompió con el modelo integracionista; comenzaron a sobresalir estudios desde la antropología, la sociología, la historia y la pedagogía que contribuyeron al reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus culturas (Delfín, 2015). En 1963, la Secretaría de Educación Pública ratificó la educación bilingüe, de modo que para 1976 se publicaron cuentos bilingües en veinte lenguas y se tradujo la

cartilla de alfabetización a ocho lenguas indígenas. Durante los años siguientes, se publicaron nuevos títulos de la serie Tradición Oral Indígena; muchos se enfocaron a leyendas «sin consistencia ni continuidad» (Corona, 2008: 11).

A finales del siglo XX hubo voluntad de negociación con los grupos indígenas que se rebelaron en 1994, por lo que tanto la educación como la producción de libros de texto comenzaron a atender necesidades específicas de esos grupos (Corona, 2008; Delfín, 2015).

En las últimas tres administraciones se han reconocido como nunca antes los derechos de los pueblos indígenas, además de que en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Secretaría de Educación Pública).

A pesar de este constante caminar, son muchos y muy variados los problemas educativos a los que se siguen enfrentando profesores y alumnos en las aulas indígenas; entre ellos se encuentran: (i) la producción insuficiente e inadecuada de materiales didácticos, (ii) la falta de metodologías de enseñanza desde una cosmovisión indígena y en su lengua, (iii) el uso inadecuado de la oralidad, (iv) la insuficiencia de personal indígena calificado, (v) el acceso limitado a medios informativos y de comunicación (Declaración de Santa Cruz, 1996; Lastra, 1992: 461).

A lo anterior se suma que las escuelas indígenas en México son las peor dotadas de insumos y el 50% de los profesores no cuenta con el grado de licenciatura, ya que sólo 22 escuelas normales ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y la educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal (Schmelkes, 2013: 8).

Por su parte, Güemez reconoce la dificultad que implica educar desde la interculturalidad y el bilingüismo cuando quienes tienen esa responsabilidad «no están bien preparados para cumplirla» (2008a).

Al respecto, esa fue una de las demandas del Primer Congreso Indígena de San Cristóbal de las Casas en 1974, entre las cuales estaba «el rechazo de maestros que no supieran hablar la lengua local», así como «la exigencia de una educación con contenidos afines a la cultura de cada grupo indígena» (Zolla y Zolla, 2004: 171)

Como se ha visto, en el caso de México, la puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe ha sido complicada. Aún en la actualidad, no es una cuestión acabada pues, de suyo, cualquier proceso educativo representa retos y más si se aborda desde una

perspectiva intercultural bilingüe, ya que se deben generar «metodologías, recursos y materiales pedagógicos acordes con el contexto sociocultural» (Güemez 2008a).

Ahora bien, en el caso de Yucatán, la educación indígena se imparte en escuelas *unitarias* (multigrado), escuelas *incompletas bidocentes* y escuelas *completas* en comunidades predominantemente bilingües. No obstante, aunque el sistema educativo ha ampliado su cobertura, todavía hay poblaciones con alto número de mayahablantes que no cuentan con escuelas indígenas, por lo que los niños deben asistir a municipios mayores en donde la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas ha instalado albergues escolares indígenas, como el *Albergue Escolar Indígena Alfonso Caso* en el municipio de Tahdziú, Yucatán, el cual se visitó durante una de las investigaciones de campo, en la cual se pudo constatar que atiende a 51 niños, de 5 a 17 años, que vienen de municipios apartados y que permanecen en el albergue del domingo en la noche al viernes en la tarde, tiempo en el que estudian y se recrean; a su cargo están el orden y la limpieza del lugar, ayudados por una directora y dos señoras que los cuidan y les preparan la comida.

En este escenario, se ha expuesto que el enfoque educativo indígena en Yucatán es equivocado y que los materiales educativos no están adecuados a las condiciones culturales de los niños mayas del estado (Mijangos y Romero, 2006 y 2008; Mijangos, 2009; Mijangos *et al*, 2010; Can, 2012), debido a que la lengua maya se emplea sólo en su forma oral. Así, el español es la lengua predominante en las actividades de enseñanza, además de que el contenido de los libros de texto resulta culturalmente irrelevante para los niños mayas y los materiales didácticos no son lingüísticamente pertinentes o «se reducen a crear materiales en sus tradiciones y dan por tradiciones sólo las leyendas» (Schumann, 2014). Por lo anterior, los profesores propician el uso del español en el aula.

En los pocos casos en los que los materiales están escritos en lengua maya, en éstos se emplean palabras en español —que sí cuentan con equivalencia en maya— y muchas otras que, aunque son mayas, son arcaísmos. De este modo se emite un mensaje tácito de que la lengua maya no sirve para nombrar los conocimientos ni para apropiarse de las ciencias (Mijangos *et al*, 2010: 41). Es precisamente por esto último que hace falta buscar alternativas para eliminar los prejuicios, para promover estrategias didácticas y para establecer comunidades bilingües con la finalidad de erradicar toda forma de estereotipos y

de discriminación, así como revitalizar elementos lingüísticos, sociales y culturales que motiven al aprendizaje de la lengua maya (Can, 2012).

Los mismos docentes reconocen que la calidad educativa estaría garantizada si los niños fueran alfabetizados en su lengua y que aprendieran el español como segunda lengua; de este modo, se incrementaría el rendimiento escolar al estarlos instruyendo en su lengua materna y se garantizaría su acceso a la educación media superior y superior (Güemez, 2008a).

A pesar de las dificultades experimentadas en el contexto antes descrito, puede observarse que en las escuelas visitadas a lo largo de las diferentes etapas de la investigación de las que se dará cuenta en el Capítulo 5, los profesores y directores realizan su labor con un alto sentido vocacional y de servicio. Con sabiduría e ingenio, buscan recursos para adecuar espacios, para generar materiales, alimentar a los alumnos y ganarse el apoyo de los padres de familia y el reconocimiento de la comunidad.

3.3.1 Materiales educativos elaborados desde la internacionalización

Se realizó una búsqueda de materiales internacionales que estuvieran elaborados para usuarios específicos. Basten como ejemplos analizados: (i) el manual ugandés *CORPs Manual* (Wotton y Brenner, 2006), el cual está redactado en inglés, que sirve como material didáctico para ejercer distintas prácticas de salud, y sus ilustraciones están concebidas para el contexto ugandés: los rasgos de los personajes son de etnia negra, con vestimentas a la usanza de esa región; (ii) el folleto estadounidense *Symbol Usage in Health Care Settings for People with Limited English Proficiency* (Cowgill *et al*, 2003) el cual está redactado en inglés y sirve como una orientación para el uso de señales en hospitales, de modo que las ilustraciones son muy generales; y, (iii) el manual *Conjunto para el desarrollo del niño en la primera infancia. Guía de actividades* (UNICEF, 2009a) el cual es una guía de actividades para bebés y niños menores de seis años que se encuentran en situación de conflicto o de urgencia, está redactado en las cuatro lenguas oficiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y sus ilustraciones representan personas de todas las

etnias. La guía es parte de un cofre que contiene rompecabezas, marionetas, libros, pelotas, cuentas, entre otros materiales didácticos.

Por otra parte, se revisaron los materiales que publica la Organización de las Naciones Unidas, organismo que tiene como una de sus directrices proteger los derechos humanos. Se encontró que las más de 5.300 publicaciones tienen seis orientaciones; las dos que fueron revisadas por su pertinencia con la temática de la presente investigación son derechos humanos y asuntos humanitarios. Los materiales están publicados en su mayoría en inglés y, en menor medida, son ediciones bilingües, utilizando el francés como segunda lengua; en tercer lugar, se ubican las publicaciones en español, mientras que el cuarto lugar lo ocupan materiales en las otras lenguas oficiales del organismo. En cuanto a la temática, se trata de informes, estrategias, libros del año, iniciativas, indicadores, protocolos, entre otros; por lo mismo, el léxico es especializado, pues el público al que se enfocan estos materiales es especializado. En lo que concierne a la iconografía, se detectó que, de ser relevante para la temática de la publicación, se presentan tablas con cifras y gráficas; no obstante, son pocas las que cuentan con dibujos o fotografías que, en caso de haberlas, resultan sumamente generales o diversificadas, ya que presentan a personas de todas las etnias. Se entiende que, desde la perspectiva de la internacionalización, los materiales deben ser neutros y, por tanto, reutilizables en distintos contextos. Sirva de ejemplo la siguiente figura:



Figura 3.3 Imagen publicitaria de UNICEF (UNICEF)

Mención aparte merecen las publicaciones internacionales con fines educativos o didácticos, las cuales: (i) se encuentran en la lengua oficial del país o región; (ii) se ciñen a una temática muy concreta; (iii) su registro es más bajo; (iv) contienen más imágenes. No obstante lo anterior, no se enmarcan en un contexto de actuación específico; esto es, no presentan particularidades culturales, ni siquiera en los materiales elaborados en colaboración con ministerios o agencias específicas de un país. Tómese como ejemplo la siguiente figura:

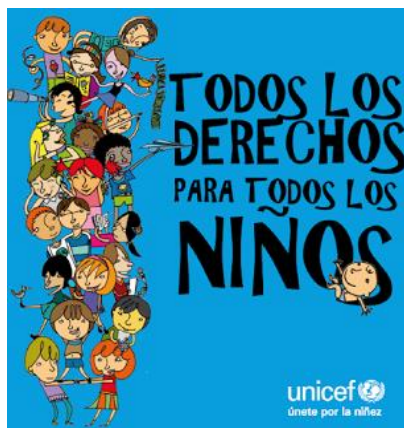


Figura 3.4 Cartel de promoción de derechos de los niños (UNICEF, Uruguay)

En casos excepcionales muestran imágenes con rasgos y vestimenta —muy general— del país en donde se publicó el material, como puede apreciarse en la figura 3.5:

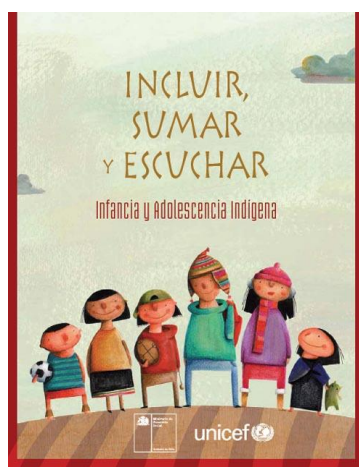


Figura 3.5 Material para la infancia y la adolescencia indígena en Chile (Ministerio de Desarrollo Social, Chile; UNICEF Chile).

Desde de la información anterior, se indagó sobre las publicaciones del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, sede México, y se detectó que los materiales: (i) están en español y en inglés; (ii) son, en su mayoría, informes de actuación y lineamientos generales. Los materiales destinados a un público concreto —niños— se encuentran en la página de internet de UNICEF, en el apartado «A jugar con UNICEF» (2009b), que remite a otra página, interactiva, en español, con once enlaces. Dos de ellos —historia de UNICEF y los derechos de los niños— están tomados de UNICEF Canadá. Otro enlace remite a una versión adaptada, no oficial, de la Convención sobre los Derechos del Niño, redactada en español, con ilustraciones genéricas y escrito en segunda persona.

Un enlace más remite a 52 dibujos animados, producto de una iniciativa de la agencia internacional, en alianza con 70 estudios de dibujos animados, cuyo fin es «informar a la población del mundo acerca de los derechos de los niños». Los materiales son «anuncios breves sin palabras con una duración de 30 segundos». Luego de analizar este material, se determinó que: (i) eran sumamente abstractos en términos de las ilustraciones y de los personajes y, (ii) no todos eran fáciles de entender, ya que hay muchos elementos que hay que inferir, por lo que su mensaje puede ser confuso.

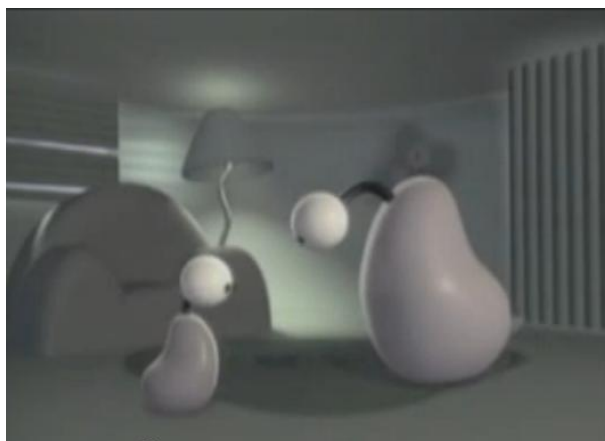


Figura 3.6 Imagen de la animación Derecho a expresarse libremente (UNICEF, México)

Asimismo, se buscó mayor información sobre materiales producidos por el organismo internacional en otros soportes y se halló que no siempre están insertos en un contexto, por lo que su mensaje —a primera vista— puede resultar difícil de comprender

por parte de todos los públicos por las inferencias que hay que realizar. Sirva como ejemplo el cartel que el organismo internacional lanzó en su campaña de 2008 y en la parte inferior derecha, en letras pequeñas la leyenda: «Bad water kills more children than war».



Figura 3.7 Cartel «Pistola de agua» (UNICEF, 2008).

3.3.2 Materiales educativos elaborados desde la interculturalidad

Asimismo, con el fin de conocer la macroestructura de los materiales existentes, se realizó una búsqueda de materiales en lengua maya para determinar: (i) el tipo de materiales, (ii) los usuarios a los que estaban dirigidos, (iii) la temática de los mismos. Se encontraron algunas publicaciones que pueden clasificarse de la siguiente manera: (i) libros para la enseñanza de la lengua maya, (ii) libros de arte, (iii) materiales en general, y (iv) obras de consulta.

En cuanto a los libros para la enseñanza del maya, se observó que la Secretaría de Educación Pública publicó el *Libro para el maestro maya* ([s.f]) para primarias indígenas, que está escrito en español y está ilustrado con fotografías tomadas de las aulas de la región mayahablante. Tiene como objetivo delinear las directrices didácticas para la enseñanza de la lengua maya en el primer año de primaria. Otro material analizado fue el *Método para el aprendizaje de la lengua maya* (Gómez, 2002) de la Universidad de Quintana Roo, también publicado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2006), el cual es un método didáctico-pedagógico para la enseñanza del maya en la universidad. Está redactado en

español y sus ilustraciones no están adaptadas totalmente a la región. Su objetivo es que los universitarios reflexionen sobre la ventaja del aprendizaje del maya y que conozcan las bases de esta lengua. Asimismo, se encontró el *Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Maya Peninsular para la Educación Secundaria* (INALI, 2006) al que no se pudo tener acceso debido a que la obra está agotada.

Al momento de realizar la investigación diagnóstica no existía todavía ninguna gramática oficial de la lengua maya; no obstante, al redactar este informe de investigación, se registró que recientemente se publicaron las *Normas de escritura para la lengua maya*, las cuales tienen como objetivo que «los mayahablantes tengan las bases primordiales para planear, diseñar, elaborar, publicar, enseñar y difundir materiales en y sobre la lengua maya» (INALI, 2014).

Sobre los libros de arte, publicados por la Secretaría de Educación Pública y editados por la Dirección General de Educación Indígena, en la colección *Semilla de palabras* (2011) (Figura 3.8), se examinó que están escritos en español y 61 lenguas indígenas y versan sobre relatos, trabalenguas, poemas y cuentos inéditos escritos por alumnos y profesores de algunas escuelas de la zona mayahablante; sus ilustraciones no reflejan en todos los casos la fisonomía, ni la vestimenta de la región. Su objetivo, según la Dirección General de Educación Indígena, es ser aliciente para que alumnos maestros y hablantes de lenguas originarias sigan promoviendo su lectura y escritura.



Figura 3.8 Portadas de la colección *Semilla de palabras* (SEP, México)

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública publicó el libro *Adivina esta cosa ninio* [sic] (Briceño, 2009) (Figura 3.9), el cual presenta adivinanzas con elementos locales como el axiote (condimento), el guayacán (árbol), el mamey (fruta), entre otros, y está escrito en cinco lenguas: español, maya, inglés, tzotzil y francés. Las ilustraciones representan a los antiguos mayas en un contexto muy estilizado. Su objetivo es revalorar y preservar las adivinanzas como parte de la tradición oral del pueblo maya y de las adivinanzas como elemento ritual del mismo.

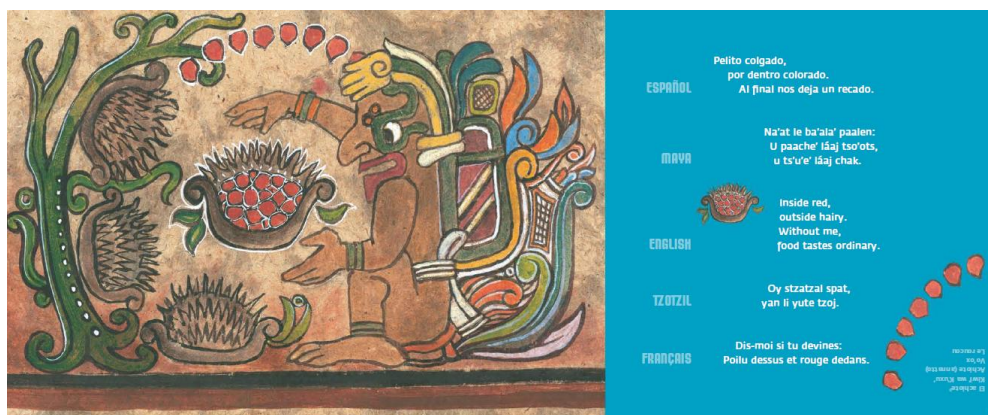


Figura 3.9 Adivinanza del libro *Adivina esta cosa ninio* (Briceño, 2009)

Un material más es el libro *Nuestros derechos en nuestras palabras* (Secretaría de Educación Pública, 2010) (Figura 3.10) que incluye treinta artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos en diez lenguas indígenas mexicanas. Cada artículo está ilustrado utilizando juguetes tradicionales mexicanos. Además, se incluye un CD con archivos de audio en el que pueden escucharse los derechos en las diez lenguas. El libro está dirigido al público infantil; no obstante, los derechos son generales, las ilustraciones conceptualizan el derecho de manera muy abstracta y los juguetes son locales de cada estado, por lo que no son conocidos en todas las zonas del país.

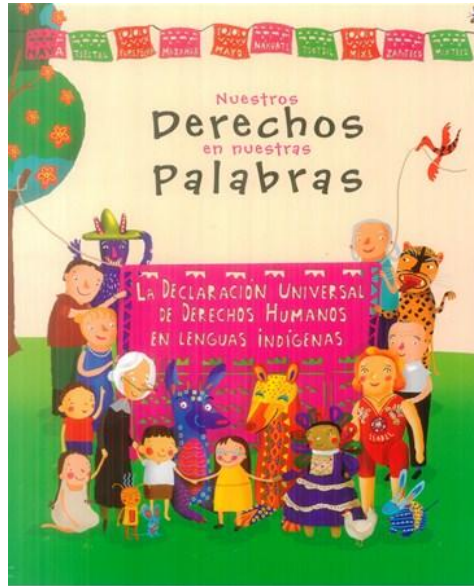


Figura 3.10 *Nuestros derechos en nuestras palabras* (SEP, 2010)

En cuanto a los libros en general, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas publicó el libro *Narraciones mayas* (Monforte, 2010) en maya y español, sin ilustraciones, con cuatro discos, en los que se narran experiencias personales, aspectos de la vida cotidiana, así como las tradiciones mayas más conocidas. Asimismo, el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán publicó los libros *U Tzikbalilo'ob Mayab* (Relatos del Mayab), *Üuchben K'a'ajsajilo'ob* (Rescaldos del pasado) y *Bombas Ichil Maaya Táan* (Bombas en maya), los cuales están escritos en maya y tienen como objetivo dar a conocer relatos cotidianos sobre el pueblo maya que contaban sus ancestros para, de este modo, rescatar la importancia de la oralidad. Asimismo, se encontró la versión traducida al maya de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, junto con la Universidad de Oriente y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (2010). Un material general más fue el libro *Principios de numerología maya* (Barriga, 2007), edición bilingüe publicada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas con el objetivo de desmitificar el aspecto meramente matemático de los números mayas. Asimismo, se encontraron dos libros más, orientados al público infantil, ya que están diseñados para colorear. Uno de ellos es *Adivina iluminando. Colorín color mayas* (Briceño, et al, 2006) con el mismo texto de *Adivina esta cosa ninio* [sic] (Briceño et al, 2009), en las mismas cinco lenguas del anterior, publicado por el

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, con ilustraciones concebidas desde la cultura maya. El otro es el libro para colorear *U páajtalil mejen paalal* (Los derechos de la niñez), publicado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009), con el fin de dar a conocer los derechos de los niños. El libro está escrito sólo en lengua maya, con imágenes de niños mestizos con vestimenta de otras regiones del país.

Finalmente, en cuanto a las obras de consulta, si bien se analizó que eran vastas, se basan primordialmente en compilaciones léxicas, como el *Diccionario maya Cordemex* (1980), el más completo en su tipo, el *Diccionario introductorio Maya-español Español-Maya* (Gómez, 2009) y *Los verbos del maya yucateco actual* (Briceño, 2006).

Otros proyectos relevantes que se han elaborado en lengua maya desde un esfuerzo de interculturalidad son: (i) el periódico *La Jornada Maya (K'iintsil)*, cuya contraportada se publica en lengua maya, «con la esperanza de que los mayahablantes (un tercio de la población peninsular) hagan suyo también este periódico» (*La Jornada*, 2015) y que comenzó su andadura el 6 de julio de 2015; (ii) el *Proyecto Firefox* en maya yucateco, iniciado en 2010 por parte de los integrantes de Mozilla México ubicados en Yucatán y que aún se encuentra en fase piloto, cuyo fin es reducir la brecha digital con los hablantes de lenguas indígenas (Gómez, 2012); (iii) el *Proyecto Heliox*, iniciativa que ha lanzado un sistema operativo basado en Linux, desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en conjunto con diversas instituciones mexicanas, y que ya se ha puesto en marcha en tres lenguas, una de ellas el maya yucateco (Feltretero, 2015); (iv) el proyecto *Materiales multimedia en lenguas indígenas*—desarrollado por el Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco Pelotier del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social— que se insertó en la colección *Vamos a jugar en...* y que apoyan la educación intercultural bilingüe, ya que a partir de juegos los niños pueden aprender vocabulario en su lengua, así como trabalenguas, adivinanzas y leyendas, las cuales se encuentran en lengua maya y en español; y, por último, (v) el proyecto *Duolingo*, plataforma de aprendizaje de lenguas que, junto con Wikipedia incorporará la enseñanza del maya a la plataforma (von Ahn, 2015).

3.4 Interculturalidad en salud

Como ya se ha expuesto, México es un país que reconoce su conformación pluricultural, lo que se expresa en las múltiples culturas que cohabitan en el país y que poseen distintas maneras de ver el mundo, lo que incluye diferentes conceptualizaciones sobre la vida, la muerte, la salud y la enfermedad. Es por ello que el campo de las ciencias de la salud no escapa a ser abordado —al igual que el de la educación— desde la dimensión de la interculturalidad.

La interculturalidad en el campo de la salud se refiere a «la incorporación explícita de la carga cultural colectiva del paciente en la relación que se establece con el trabajador de salud» (Campos, 2007a: 4), ya que está basada «en el diálogo, y la aceptación del otro como legítimo en la convivencia» (Oyarce, 1998: 62).

Desde 1946, la Organización Mundial de la Salud estipuló el derecho humano a la protección de la salud. Una vez ratificado, el primer instrumento jurídico que incorporó la prestación de «servicios de salud adecuados» a los pueblos indígenas fue el *Convenio 169* de la Organización Internacional de Trabajo referido a los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en su Artículo 25. No obstante lo anterior, no se establece el alcance de lo que puede resultar «adecuado» en un contexto determinado.

En 2006, la Organización de las Naciones Unidas, en el Artículo 24 de la *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas* estipuló que «los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital», impulsando así el reconocimiento a los saberes tradicionales de dichas culturas.

A nivel continental, la *Resolución V* de la Organización Panamericana de la Salud adoptó, en 1993, la iniciativa *Salud de los Pueblos Indígenas* (Iniciativa SAPIA), en la que determina que debido a la «heterogeneidad en la composición étnica y cultural de los pueblos indígenas» se torna complicado adoptar programas únicos de atención; por ello, es necesario «considerar a cada pueblo indígena en su dimensión particular y en consecuencia el énfasis se desplaza necesariamente hacia el desarrollo de estrategias de atención desde

una perspectiva local». Sin duda, esta iniciativa pone de manifiesto la necesidad de abordar la salud de los pueblos originarios con voluntad política hacia la interculturalidad.

En el plano nacional, a pesar de que el proceso de interculturalidad en salud comenzó en México hace más de 500 años, no fue sino desde la década de los años treinta del siglo pasado que distintas instancias gubernamentales mexicanas comenzaron a desarrollar un proceso más acabado sobre el tema; entre ellas, el Instituto Politécnico Nacional, que fundó la Escuela Superior de Medicina Rural, así como el Instituto Nacional Indigenista que, en 1951, promovió la inclusión de programas y servicios con elementos interculturales (Campos, [s.f]).

El Primer Congreso Indígena «Fray Bartolomé de las Casas» en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México (1974), fue uno de los sucesos más representativos de la historia del movimiento indígena mexicano, en el cual se reunieron 587 delegados tzeltales, 330 tzotziles, 152 tojolabales y 161 choles que representaban a 327 comunidades. En temas de salud, los delegados demandaron «un sistema de salud que respetara sus costumbres e incentivara el uso de la medicina tradicional, el establecimiento de clínicas en los pueblos más grandes y promotores de salud para las comunidades más pequeñas, y personal sanitario que hablara la lengua de las comunidades» (Zolla y Zolla, 2004: 171). La declaración incluía el siguiente texto:

Que haya un comité de salud en la misma comunidad, que vigile, eduque y reciba preparación de gente que conozca la medicina indígena y la medicina del doctor.

Que médicos y pasantes vayan al campo a trabajar con el deseo de ayudar a sus semejantes, Que se acabe la discriminación.

Que se oriente a los indígenas sobre higiene y medicina preventiva para que se acabe el miedo.

Que haya preparación de enfermeros indígenas y que no se les inculquen prejuicios contra la medicina indígena. Que se estudie el modo de integrar ambas medicinas con la colaboración de curanderos tradicionales.

Hacer una investigación seria de la medicina indígena y que la conozcan los doctores. Que los doctores nos traten como gentes y aprendan nuestra lengua (Campos, [s.f]).

No fue sino hasta el año 2002 que se creó la Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural «en el contexto al reconocimiento a la diversidad cultural de nuestras poblaciones y ante la emergencia de nuevos modelos de atención a la salud» (Secretaría de Salud, 2015). Dicha Dirección ha definido e impulsado la política intercultural en los servicios de salud en un marco de respeto y promoción de los derechos humanos con una visión innovadora que promueve la interrelación con la medicina tradicional mexicana.

En septiembre de 2006 se modificó la *Ley General de Salud*, en la que no sólo se reconoce, respeta y promueve el desarrollo de la medicina tradicional indígena, sino que se establece, según consta en el Artículo 93, que «los programas de prestación de la salud, de atención primaria que se desarrollan en comunidades indígenas, deberán adaptarse a su estructura social y administrativa, así como su concepción de la salud y de la relación del paciente con el médico, respetando siempre sus derechos humanos» (Ley General de Salud, 2006).

Aunado a lo anterior, el impulso que en los últimos quince años se ha dado a las legislaciones relativas a los derechos de los pueblos indígenas y de sus lenguas, hace que se hayan incorporado valores e interpretaciones de los pueblos indígenas a las cuestiones sanitarias (Lerín, 2004: 113). No obstante, estas relaciones siguen presentando cierto grado de conflicto, debido a que continúan existiendo barreras que van más allá de las meras legislaciones, como son las particularidades lingüísticas y culturales de los interlocutores, las cuales no siempre son salvadas debido al desconocimiento o —de plano— a la falta de voluntad por parte de los prestadores del servicio sanitario para entender al «otro». Esto es producto de que hasta hace poco, la formación de médicos y demás especialistas en el campo de la salud, no brindaba conocimientos sobre cuestiones de cultura médica popular o sobre antropología médica; incluso se despreciaba y ridiculizaban las creencias o prácticas populares equiparándolas de «supersticiones», por su «poco valor científico» (Campos, 2007a: 7), por lo que muchos médicos menospreciaban la medicina tradicional y —por ende— discriminaban a la población que la practicaba (Almaguer *et al*, 2002). Por ello, en

numerosas ocasiones, los usuarios de los servicios de salud exponen que se enfrentan a «la falta de sensibilidad, escucha y respeto en el trato recibido por parte de los prestadores de salud, el no respeto a la privacidad, el menosprecio de sus opiniones y la desinformación de que son objeto» (Almaguer, *et al*, 2005).

El nuevo proceso de incorporación del enfoque intercultural en salud, que comenzó en 2002, incluye el diseño, acciones de capacitación y profesionalización del personal (Lerín, 2004: 124) y el desarrollo de sistemas y políticas de atención a la salud en poblaciones indígenas para finalmente llegar al reconocimiento pleno y el fortalecimiento de la medicina tradicional mexicana (Almaguer, *et al*, 2002; 2005).

Es por esto último que resulta esencial que la interculturalidad en salud sea entendida como un proceso en el que sean los prestadores de los servicios de salud quienes conozcan: (i) el contexto sociocultural y (ii) la conceptualización del proceso salud-enfermedad de la población indígena, así como que haya «comunicación, empatía y confianza» con la misma y que no se descalifiquen sus prácticas tradicionales (Lerín, 2004: 117).

La medicina convencional occidental, también llamada *alópata*, de *bata blanca*, e infortunadamente conceptualizada como *científica* o *moderna*, concibe a la salud como el resultado del correcto funcionamiento del cuerpo y a la enfermedad como un fenómeno individual debido a la alteración del organismo como producto de elementos físicos y biológicos, por lo que se atiende al paciente de manera individual corporal a partir de medicamentos (químicos) comercializados (Almaguer, *et al*, 2003). Por su parte, la medicina tradicional indígena «es un sistema de conceptos, creencias, prácticas y recursos materiales y simbólicos destinado a la atención de los diversos padecimientos y procesos desequilibrantes» (Zolla y Zolla, 2010: 160), ya que la salud es un estado dinámico de equilibrio entre el cuerpo, la mente y el espíritu que depende del estado de armonía con los demás seres humanos, la naturaleza y el cosmos; por ello, la enfermedad es la ruptura del equilibrio derivado del comportamiento individual, pero también de las relaciones sociales, ambientales y espirituales con todo lo que le rodea en el cosmos (Almaguer, *et al*, 2003). Por ello, se atiende a la persona dentro de su contexto colectivo y se da un trato cercano e igualitario, pues pertenece al mismo contexto de sus pacientes (Mota, 2014).

Estos sistemas de salud, aunque diferentes, no deberían estar contrapuestos; más bien, pueden enriquecerse mutuamente, ya que la finalidad de ambos es el bienestar del ser humano.

Para la Organización Panamericana de la Salud, trabajar desde una perspectiva intercultural implica poner en marcha los siguientes principios: (i) reconocer positivamente la existencia de la diversidad, (ii) proponer el diálogo horizontal y enriquecedor de diferentes culturas, (iii) reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen (2008: 37).

En el caso mexicano, la Secretaría de Salud considera que:

la competencia intercultural estará satisfecha si se logra establecer relaciones respetuosas, equitativas y sinérgicas en el ámbito de la salud, considerando contextos multiculturales, identificando elementos como la lengua, la alimentación, la vivienda, entre otros del contexto social e interactuar con las personas permitiendo la expresión de sus ideas, sin distinción de edad, género, condición económica, religión u otros tipo de identidad (Almaguer *et al*, 2014: 17).

En el caso concreto de Yucatán, la Secretaría de Salud del estado trabaja en estrecha coordinación con otras instancias gubernamentales estatales en favor del bienestar de la población yucateca. Desarrolla un sinnúmero de programas no sólo de prevención a la salud, sino de combate a epidemias propias de la región como el dengue y el chikungunya; además, coordina acciones de reciclaje y deschatarrización a favor del medio ambiente y gestiona apoyo a aspectos sociales tales como la equidad de género, la atención al adulto mayor y al adolescente (Secretaría de Salud de Yucatán (SSY), 2015).

Además, Yucatán es el primer estado del país que certificó el cien por ciento de sus localidades como parte del programa Comunidades y Entornos Saludables (SSY, 2015).

Uno de sus programas más relevantes es el de las Caravanas de la Salud, el cual tiene como objetivo contribuir a mejorar las condiciones de salud de la población que no tiene acceso a servicios establecidos. Este programa opera en conjunto con las Unidades Médicas Móviles, las cuales están equipadas para llegar a poblaciones dispersas de difícil acceso para proporcionar servicios de promoción, prevención y atención a la salud por parte de personal capacitado, todo desde un enfoque intercultural (Medina, 2014).

Asimismo, la Secretaría de Salud de Yucatán promueve actividades como la Feria Intercultural de la Salud para la población indígena, realizada en julio de 2015 en el municipio de Chankom, al oriente del estado, en la cual —como puede verse en la Figura 3.11— se acerca a la población en lengua maya.



Figura 3.11 Campaña contra el dengue, Feria intercultural (SSY, 2015)

Cabe mencionar que algunos de los promotores de salud de la Secretaría son mayahablantes, lo que coadyuva a las acciones sanitarias del estado en el sentido de que comparten su lengua y su cosmovisión con la población que atienden. Son estos promotores quienes han ayudado no sólo a identificar a las parteras del estado, sino a crear vínculos con ellas para conciliar la medicina tradicional con la convencional a favor de la población (Mota, 2014).

En el caso concreto de un municipio de Peto, en la zona rural al sur del estado, se pudo constatar en una visita de campo (2014) que el Hospital Comunitario de Peto ha desarrollado un programa de atención materno-infantil en lengua maya. Debido a que muchos de los médicos que ahí laboran, y a que algunos son médicos pasantes en etapa de servicio social provienen de otros estados de la República Mexicana, no conocen ni la lengua ni la cosmovisión maya, con ayuda de personal sanitario bilingüe se creó una serie de preguntas cerradas dirigidas a conocer el estado de las mujeres embarazadas que acuden a revisión. Las preguntas están elaboradas en maya y se encuentran grabadas en las

computadoras de los consultorios; de este modo, el médico reproduce las preguntas y las mujeres sólo contestan afirmativa o negativamente.

Aunado al sistema nacional y estatal de salud, en Yucatán ejercen varios terapeutas tradicionales (Zitle, 2014) que son la contraparte de los médicos especialistas en la medicina alópata. Las profesiones médicas son numerosas y variadas como puede verse a continuación.

Numéricamente, la profesión más extendida es la de hierbero, que puede estar relacionada con otras especialidades como partera, hierbero en niños, sobador, rezador y huesero. En segundo lugar se encuentran las parteras —casi todas mujeres— que se forman tanto en el seno familiar como en cursos especiales ofrecidos por el estado mexicano. Los curanderos conforman el tercer grupo de terapeutas, en su mayoría hombres. Una categoría importante de terapeutas son los *h'men*, «los que entienden algo; los que hacen porque pueden», que son los sacerdotes tradicionales o sabios (Mata, 2009; Zitle, 2011; Campos, [s.f]).



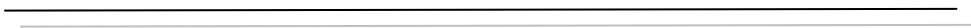
3.12 *H'men* durante la celebración de una ofrenda (Güemez, 2005)

Tal es la importancia de estos terapeutas tradicionales que en Yucatán se encuentra la sede de la Organización de Médicos Indígenas Mayas de la Península de Yucatán, constituida en 1989, que trabaja en cuatro regiones —Maxcanú, Peto, Sotuta y Valladolid— las cuales operan coordinadamente y agrupan a más de 240 practicantes de la medicina tradicional (Mata, 2009; Güemez, 2005).

Cabe mencionar, que —derivado de la cosmovisión integradora del pueblo maya— la salud es un estado dinámico de equilibrio entre el cuerpo, la mente y el espíritu; tanto es así que en lengua maya se utiliza la expresión *tooj in wóol* para describir a alguien que experimenta un «estado de buen ánimo, de vigor, de estabilidad física y emocional» (Güemez, 2005).

Como se ha visto, la interculturalidad requiere no sólo de voluntad individual, sino de voluntad política (OPS, 2006: 180) como es el caso del estado de Yucatán, el cual está armonizado en los tres niveles que propone la Organización Panamericana de la Salud, los cuales son: (i) jurídico, (ii) conceptual, (iii) práctico (2006: 184).

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la cultura y la cosmovisión de un pueblo se reflejan en todos los aspectos de su existencia. El hecho de que dos culturas realmente interactúen y no sólo convivan, produce un enriquecimiento mutuo; la interculturalidad es unidad, no uniformidad. Es por ello esencial que la convivencia entre culturas sea respetuosa en todos los ámbitos sociales, como la educación y la salud como base del bienestar de los pueblos.



Capítulo 4

4. Mediación lingüística y cultural en contextos sociales en México

Debido a que los materiales elaborados en los dos proyectos de actuación fueron concebidos y adaptados por mediadores lingüísticos y culturales en estos dos aspectos, además de que se parte de la hipótesis de que este tipo de trabajos deben ser desarrollados por este grupo de profesionistas, en el presente capítulo se tratará la situación general de la mediación lingüística y cultural, además del contexto particular de la interpretación social en México. Asimismo, se abordará la interrelación entre la Interpretación y la Pragmática, así como entre la Interpretación y la Terminología a través de algunas nociones relevantes que fueron utilizadas en la elaboración de los materiales.

4.1 Interpretación y traducción

Resulta innecesario remontarse al pasado para analizar las causas que dieron lugar a la aparición de la interpretación y de la traducción: dos comunidades de lengua y cultura distintas entraron en contacto por alguna razón en particular (Iliescu, 2001: 31; Pöchhacker, 2003: 13). Es por ello que no cabe duda alguna que los intérpretes y los traductores son quienes han contribuido, en lo general, a que el mundo se comunique (Hortal, 2007: 168).

La traducción y la interpretación son actividades comunicativas que se especializan en la mediación interlingüística e intercultural (Collados y Fernández, 2001: 56).

Al igual que sucede con otras disciplinas, los intérpretes y los traductores han ejercido sus respectivas profesiones desde muy diversos ámbitos de actuación; sin embargo, su función —en términos generales— se ha circunscrito al proceso mismo de la mediación:

The translator [and the interpreter] is at the centre of this dynamic process of communication, as a mediator between the producer of a source text and whoever its TL receivers are. The translator is first and foremost a mediator between two parties for whom mutual communication might otherwise be problematic [...] (Hatim y Mason 1990: 223).

La diferencia más obvia —y evidente— entre dos pueblos es la del idioma; no obstante, las barreras de comunicación van más allá de un mero aspecto lingüístico. Las

personas provenientes de diversos países no sólo hablan distintos idiomas, sino que poseen conocimientos distintos y provienen de diversas culturas (Jones, 2002: 3), por lo que, además de una mediación lingüística, se impone una mediación cultural.

4.2 Interpretación social

A pesar de que el multilingüismo y el multiculturalismo no son fenómenos recientes ni son consecuencia de la globalización (González y las Heras, 2010: 7), en la actualidad, este último fenómeno ha causado, como nunca antes en la historia, mayor cantidad de flujos migratorios (Collados y Fernández, 2001: 55), situaciones de refugiados (Wadensjö, 1998: 48), entre otras como el incremento en el turismo (Phelan, 2001: 20), lo que da origen a sociedades plurales. Dicha pluralidad conlleva la necesidad de un intercambio lingüístico dentro de una nueva realidad social multicultural con la finalidad de «establecer una convivencia equilibrada» (Valero, 2006: 35, 59).

Derivado de lo antes expuesto es que a lo largo de las últimas décadas ha aumentado la conciencia sobre la necesidad de atender los derechos humanos, los derechos civiles, así como, desde luego, los derechos lingüísticos de las personas en estos contextos; no sería correcto excluir a las personas por el simple hecho de hablar una lengua distinta (Phelan, 2001: 20, 21). Tanto gobiernos como organismos internacionales han impulsado leyes que no sólo promueven la convivencia de los pueblos desde un esquema de horizontalidad, sino que protegen sus derechos lingüísticos atendiendo la necesidad —como se abordará más adelante en el caso mexicano— de que sean asistidos por un mediador lingüístico.

Existen dos maneras en las que las sociedades pueden entrar en contacto: (i) intersocialmente, entre ellas; e, (ii) intrasocialmente, dentro de las mismas (Pöchhaker, 2003: 13-16). Es por ello que no sólo la interpretación, en lo general, se ha configurado como una actividad profesional del siglo XX debido a la intensidad de las relaciones entre naciones (Collados y Fernández, 2001: 55; Iliescu, 2001: 31), sino que, más específicamente, su campo de acción se ha orientado a las sociedades multiculturales, en las que los hablantes de una lengua (y cultura) deben comunicarse con los hablantes de otra(s) (Valero: 2006: 38).

Desde la primera perspectiva, la interpretación social se ha relacionado estrechamente con los flujos migratorios (Wadensjö, 1998:48). Por ejemplo, la comunidad hispana en Estados Unidos o la población africana en Europa. En este escenario, lograr una comunicación exitosa implica que el intérprete sea capaz de mediar no sólo en términos de diferencias lingüísticas sino, particularmente, en términos de diferencias culturales.

En este sentido, aunque complejo, el trabajo del intérprete está totalmente delimitado porque se enfrenta a las realidades de dos grupos claramente definidos y diferenciables.

Sin embargo, hay escenarios atípicos en los que la necesidad de una interpretación social no obedece a situaciones motivadas por cuestiones migratorias. México es uno de tales escenarios. Por ello, es desde el contexto intrasocial (Pöchhaker, 2003: 13-16) desde el que se aborda el tema que nos ocupa, ya que este contexto se refiere a sociedades multiétnicas de estados en los que se privilegia el acceso equitativo de grupos con lenguas y culturas distintas a la dominante insertos en un contexto aparentemente homogéneo.

Por lo antes expuesto, es la definición que propone Valero (2008: 2) la que abarca ambos escenarios, ya que expone que la interpretación social es:

[un medio para] establecer la comunicación con un público específico que responde a una minoría cultural y lingüística, que posee un nivel educativo y adquisitivo generalmente inferior al de la mayoría y que, con frecuencia, desconoce o no domina la nueva realidad social del país en el que se encuentra

Desde ambas perspectivas, la interpretación social se entiende como un fenómeno complejo y con múltiples dimensiones, puesto que las barreras léxicas o terminológicas se supeditan a aspectos menos asibles como la idiosincrasia, las particularidades culturales o, incluso, la propia cosmovisión.

Aunado a lo anterior, la interpretación social constituye una modalidad independiente en tanto que los siguientes aspectos presentan un alto grado de heterogeneidad entre los interlocutores: (i) la cultura, (ii) el poder social, (iii) el grado de formalidad en la interacción, (iv) el objetivo de la interacción (Collados y Fernández, 2001:72). Derivado del tipo de interacción, otra diferencia más de esta modalidad con

respecto a la de conferencias, que se desarrolla en ámbitos más uniformes en términos de temática e interlocutores, es la gran exactitud que debe tener el intérprete, ya que de él depende que se cubran las necesidades reales de los usuarios de los servicios públicos (Hale, 2007: 31- 32).

Como ya se ha expuesto, dos características principales de la interpretación social son la diferencia de poder y la cultura de los interlocutores, las cuales no sólo son evidentes sino que deberán ser salvadas —en estricto sentido— por el intérprete, ya que a menudo son encuentros no deseados los que dan lugar al intercambio. De este modo, resulta evidente el estrés y la tensión emocional que conllevan actividades de mediación de este tipo (Collados y Fernández, 2001: 74).

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, la interpretación social sigue siendo una actividad que no ha sido estudiada en toda su extensión y complejidad, ya que no puede limitarse a instituciones específicas, lenguas particulares o grupos culturales concretos. Aunque hay elementos que mayormente se observan en una interacción de esta naturaleza como que una de las partes está constituida por usuarios extranjeros, que una de las partes posee un bajo nivel cultural, que la situación está inmersa en algún tipo de crisis y que existe una clara delimitación de poder (Jiménez, 2012: 82), no necesariamente son situaciones con migrantes, sino con sordos, poblaciones indígenas o grupos específicos, como en varios países del mundo (Pöchhacker, 1999: 125-140); incluso, la interpretación social podría darse dentro de una entidad social concreta que incluye subgrupos con diferencias culturales (Pöchhacker 1999: 126, 127) como en el caso que nos ocupa.

Derivado de estas necesidades de mediación tanto lingüística como cultural, muchos gobiernos, asociaciones y grupos de investigación están desarrollando proyectos e investigaciones en este ámbito (Jiménez: 2012: 80-81), a menudo descuidado, ya que en muchos casos siguen siendo voluntarios o familiares quienes llevan a cabo el trabajo de comunicación interlingüística (Valero, 2006: 59; Phelan, 2001: 21). Sin embargo, deben ser los intérpretes y los traductores quienes lleven a cabo esta actividad, ya que éstos entienden lo que es situarse entre lenguas y culturas de manera igualitaria, aproximando realidades sin dejar de lado lo propio, pero intentando entender al otro (Hortal, 2007: 193). Es por ello por lo que en este trabajo se postula que los mediadores lingüísticos y culturales son los profesionistas idóneos para desarrollar proyectos y productos como los aquí expuestos,

derivado de que son quienes tienden puentes de comunicación a nivel lingüístico y cultural en diversos ámbitos del conocimiento y para distintos usuarios.

Conscientes de la utilidad de los mediadores, cada país ha desarrollado sistemas propios para proveer servicios de interpretación social: desde la capacitación y certificación de los intérpretes hasta la puesta en marcha de una estructura nacional para brindar servicios oportunos y de calidad. En este sentido, Australia, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Reino Unido y Suecia son ejemplos claros de los avances que pueden lograrse desde instituciones gubernamentales, no gubernamentales y académicas; todos ellos son «países inmersos en un alto grado de multiculturalismo y larga tradición en la recepción de migrantes» (Jiménez, 2012: 80).

A pesar de que, como ya se ha expuesto, es una actividad que va tomando renombre en el ámbito internacional, su denominación no ha sido unificada: se utiliza, por ejemplo, *interpretación en los servicios públicos*, pues es el tipo de interacción que tiene lugar en el ámbito de los servicios públicos para facilitar la comunicación entre el personal y los usuarios; en otros países se utiliza el término *interpretación comunitaria*, *interpretación basada en la comunidad*, *interpretación ad hoc*, incluso *interpretación de enlace* o *interpretación de diálogo*. En algunos países la *interpretación en tribunales* se considera parte de la *interpretación comunitaria* y, en otros, es una modalidad independiente. En Estados Unidos y Canadá la interpretación médica se está convirtiendo en un área especializada aparte de la comunitaria (Phelan, 2001: 20; Hale, 2007: 28). En España, la denominación de *interpretación social* o *traducción e interpretación en los servicios públicos* se refieren a un mismo concepto. En el caso que nos ocupa, se prefiere la utilización del término *interpretación social*, acuñado en la Universidad de Granada (Collados y Fernández: 2001: 74, Valero, 2006: 37), ya que las necesidades sociales son las que han impulsado la creación de esta modalidad, además de que se considera que es un servicio que ofrece ayuda a los más necesitados, derivado de que el adjetivo *social* «se aplica a los servicios o medidas que tienen como objetivo ayudar a las persona más necesitadas para corregir las desigualdades de la sociedad» (Moliner, 2007).

4.2.1 Intérprete social

Por lo expuesto en el apartado anterior, son los mediadores lingüísticos y culturales —y más concretamente los intérpretes sociales— quienes deben contribuir a que los grupos minoritarios en situación de desventaja lingüística y cultural «hagan oír y entender su voz» (Hortal, 2007: 193).

La lengua es una parte integral de la cultura; por tanto, el mediador no sólo ha de ser competente en los aspectos lingüísticos, sino también en los culturales (Snell-Hornby, 1988: 63), ya que es quien intenta salvar las incompatibilidades que se presentan (Hatim y Mason, 1990: 223) con el fin de descodificar correctamente los mensajes y saber cuánta información se necesita dar más allá de las palabras (Valero, 2006: 60). El mediador, siguiendo a Angelelli (2004: 130): «occupy the unique position of understanding both interlocutors' points of view and points of reference». Por tanto, intérpretes y traductores son esenciales en la mediación entre lenguas y culturas (Tercedor y López Rodríguez, 2012: 248); tanto es así que para referirse a esta situación, tomamos la analogía de Cambridge (2006: 49): «a dance with three participants, of whom only one knows the steps».

La actividad profesional de la interpretación siempre está situada en un contexto social particular; así, cada situación presenta características específicas (Pöchhacker, 2003: 161) y es por ello que el papel del intérprete difiere dependiendo del contexto en el que se desarrolla (Leanza, 2005: 16).

A pesar de que la competencia bilingüe y la bicultural son comunes a todos los tipos de intérpretes, resulta obvio que los intérpretes sociales deben tener la segunda más desarrollada debido al contexto particular que se deriva de manipular diferencias, ya que siempre se encuentran en contextos en los que prima la fusión, la aculturación o, de plano, la tensión y la hostilidad (Tang, 2007: 136), pues se caracterizan por el hecho de que sus interlocutores no sólo no comparten la lengua ni la cultura, sino que alguno de ellos se encuentra en desventaja, ya sea social, política, económica e, incluso, educativa, por lo que están en situación de vulnerabilidad (Cambridge, 2006: 49).

Las competencias —entendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes— (Hertog, 2010: 50) que debe tener todo mediador lingüístico y cultural son las lingüísticas,

las socioculturales y las pragmáticas (El Hasnaoui, 2005), las cuales incluyen: (i) conocer la lengua y la cultura, (ii) decodificar correctamente los mensajes según la situación requerida, (iii) comprender a las partes del intercambio teniendo en cuenta las variables de dichos intercambios, (iv) conocer la terminología, (v) adecuarse a los registros y (vi) conocer el código de conducta (en caso de haberlo) (Hale, 2007: 17; Hertog, 2010: 50). Por todo ello, los intérpretes sociales no pueden tener lenguas pasivas (Cambridge, 2006: 49).

Por si fuera poco, la bidireccionalidad, la proxémica, el nivel de formalidad y el rango de registros que debe manejar el intérprete social (Hertog, 2010: 49) hacen que se vuelva una de las modalidades más difíciles de trabajar.

La magnitud de la responsabilidad del intérprete social se comprende al concebir que las personas a quienes apoya no podrían comunicarse para recibir los servicios más básicos o para expresar las necesidades más elementales; es por ello que el intérprete debe tener un alto sentido social (Hertog, 2010: 49) y mucha discreción, pues una característica adicional de esta modalidad es que el intérprete social actúa en contextos en los que quedan expuestas las esferas más privadas de la vida humana (Hale, 2007: 25), y que a menudo son sensibles, delicadas e incluso dolorosas (Hertog, 2010: 49), pues se desarrollan en situaciones muy concretas como la sanitaria y la jurídica, por mencionar algunas. Así, la tensión del intérprete social es muy alta no sólo por el contexto, sino por las circunstancias que están en juego, además de la obvia carga emocional por las temáticas que se manejan (Collados y Fernández, 2001: 74).

Una diferencia más con la que tienen que lidiar los intérpretes sociales con respecto a sus colegas de conferencias es que en la interpretación social no existe la invisibilidad, pues el intérprete es un elemento visible debido a la naturaleza de la interacción. Lo anterior provoca que haya interlocutores que no tengan clara la función que desempeña el intérprete y haya quien lo asuma como tal, pero otros como un simple facilitador de la comunicación, mediador entre las partes o incluso abogado de la parte más desaventajada de la interacción (Hertog, 2010: 51).

A pesar de las dificultades que ya se han expuesto con respecto a esta modalidad de interpretación y a las exigencias a las que debe responder el intérprete social, no existen estándares consistentes en el ejercicio profesional ni requisitos formales de formación (Hale, 2007: 26), por lo que todavía hay muy pocos intérpretes y/o poco calificados para

abordar estas funciones. Sin duda alguna, la formación es pieza clave para enfrentar estos retos. Su papel es incierto, incluso hay dos visiones (i) la que aboga por la neutralidad, y (ii) la que aboga por mayor implicación. En todo caso, «queda supedita a la función de la mediación intercultural» (Jiménez, 2012: 84).

Sin importar que la interpretación social demanda más habilidades y aptitudes que la de conferencias, los intérpretes reciben menos paga y reconocimiento (Phelan, 2001: 21; Hale, 2007: 26), ya que no se requiere una educación universitaria obligatoria, lo que incide en la escasa o nula valoración de este profesional (Collados y Fernández, 2001: 55) resultado del poco glamoroso contexto de actuación. Debido a la condición de las personas con quienes se trabaja, a menudo esta actividad se confunde con trabajo caritativo o humanitario, propio de un activista social y no de un profesional, por lo que la remuneración también es poca (Hertog, 2010: 49).

Aunado a lo anterior, la interpretación social tiene un estatus inferior derivado de la desorganización en el sector, la falta de entidades profesionales consolidadas y el desconocimiento mismo de las dificultades que supone realizar esta actividad (Hale, 2007: 26-27).

En la actualidad, la gente se ha dado cuenta de lo importante que resulta definir lo que es aceptable y lo que no lo es en términos profesionales; por ello, la mayoría de las profesiones poseen su propio código ético o deontológico (Phelan, 2001: 39). Aunque podría pensarse que es una mera cuestión de sentido común, cuando la actividad es tan compleja como la de la interpretación social, no lo es.

De este modo, algunas asociaciones han creado códigos deontológicos, más que éticos; un ejemplo es el *Vancouver Health Care Interpreter Standards of Practice*, el cual recoge los siguientes principios: «confidentiality, respect for individuals, accuracy, proficiency, objectivity/impartiality, clear role boundaries, cultural sensitivity and standardized interpreting format» (Phelan, 2001: 49-53), conductas —algunas de ellas— reconocidas como indispensables en la labor del intérprete (Cambridge, 2003: 51; Mejnartowicz, 2008).

Eliminar la noción de que la interpretación social es un oficio o un acto voluntario será un primer paso para que sea reconocida en toda su dimensión y que se continúe abordando la problemática delimitada a contextos comunicativos en distintos ámbitos

(Hertog y van der Veer, 2006; Carr *et al.*, 1997), así como para continuar analizando la necesidad de capacitación para resolver situaciones en diferentes escenarios interpretativos (Prunč, 2012; Vargas, 2012).

4.3. Situación general de la interpretación social en México

México es una nación plurilingüe. De acuerdo con datos presentados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008, 2009), además del español —que es la lengua oficial— la realidad lingüística de México se conforma por 11 familias, las cuales agrupan a 68 lenguas con 364 variantes. Esta gran diversidad lingüística representa casi el 10% de los hablantes del país; esto es, alrededor de 11 millones de personas (Presidencia de la República, 2014).

La sola cantidad de lenguas supone un gran reto para la interpretación social en el país; no obstante, la problemática que enfrenta el intérprete social en México tiene que ver con que tales lenguas, muchas de ellas con gran número de variantes dialectales, representan culturas totalmente diferentes que coexisten dentro de una realidad aparentemente homogénea; por ejemplo, hay tantas realidades codificadas por el lenguaje, todas ellas tan diferentes y tan particulares, que lo único que comparten es el hecho de que todos sus hablantes cohabitan en el mismo país porque todos son naturales del lugar.

El escenario que plantea esta diversidad de lenguas en contacto que, en muchos casos, están supeditas al español, hace que un trabajo de interpretación social sea imperativo; sobre todo, tomando en cuenta que en el país: (i) 981.000 personas sólo hablan una lengua indígena (INEGI, 2010), y (ii) esos mismos hablantes tienen necesidades que no están motivadas por las mismas causas que, por ejemplo, supondría una interpretación social en un marco de flujos migratorios.

A continuación se detallan algunos aspectos de las lenguas que coexisten en México para contextualizar la situación que enfrenta el intérprete social en un escenario como el mexicano.

De las 68 lenguas anteriormente referidas, las más representativas en términos de número de hablantes son náhuatl, maya y las lenguas mixtecas. La primera con más de un

millón de hablantes, la segunda con alrededor de 800.000 hablantes, en tanto que la última agrupación con poco más de 400.000 hablantes (INALIa, 2009). Del resto de lenguas, algunas no llegan a los 1.000 hablantes; esto es, aunque todas las lenguas nacionales están en riesgo de extinción, éstas últimas están en muy alto riesgo (Embriz y Zamora, 2012).

Ahora, el escenario se vuelve más complejo puesto que la existencia de variantes dialectales implica que no siempre exista inteligibilidad total entre los hablantes; tal es el caso del náhuatl de Tlaxcala y el náhuatl de Puebla; por ejemplo, en la primera variante, el equivalente de la palabra *panza* es *ihte*, mientras que en la segunda es *itetl*, *poxtli* o *xilantli*, dependiendo de la región de Puebla de la que se trate (Sánchez, 2015). Por tanto, los procesos comunicativos que debe enfrentar el intérprete se vuelven mucho más complejos.

La distribución territorial es otro aspecto relevante que influye directamente en la problemática que enfrenta el intérprete social en México, ya que tanto las cuestiones geográficas, climáticas y económicas como las fenotípicas son diametralmente distintas en el norte, en el centro y en el sur. Así, las necesidades que puede tener un hablante seri del desierto de Sonora (norte de México) no serán las mismas que las de un hablante chontal de la selva de Chiapas (sur de México).

Asimismo, otro punto importante que impacta a estas lenguas tiene que ver con su estudio y documentación. Si bien lenguas como el maya o el náhuatl han sido algo más estudiadas y descritas —por ser las más habladas— hay lenguas que no. La consecuencia inmediata, al menos para el trabajo del intérprete, es una falta de materiales que le permitan, en primer lugar, conocer la estructura de la lengua y, en segundo, sistematizar su conocimiento a partir de una norma consensuada que facilite su trabajo de mediación.

La diversidad lingüística arriba descrita convierte al país en una nación pluricultural. La lengua hace que las personas que comparten un mismo código se reconozcan como pertenecientes a un núcleo común, en tanto que diferentes a quienes no. En el contexto mexicano, a pesar de compartir la noción de ser mexicanos, la lengua, entre otros factores como los socioeconómicos, hace que los hablantes se perciban con más diferencias que similitudes. En particular, si durante siglos se ha vivido con el estigma de que hablar una lengua que no es la oficial, significa vivir en desventaja por no ser igual, además de la marcada discriminación que el resto de la población y las instituciones mexicanas han mostrado hacia estos pueblos (Stavnhagen, 2001: 4-7).

Ahora bien, las diferencias lingüísticas implican una identidad cultural claramente definida. Es a través de la lengua que filtramos nuestras percepciones del mundo y expresamos nuestros valores, nuestra cosmovisión (Navarrete, 2008: 69). En este sentido, es importante señalar que el hecho de reconocer la existencia de varias familias lingüísticas, con sus múltiples lenguas y variantes, significa aceptar que «la población originaria de lo que actualmente es el territorio nacional, no compartió en la antigüedad la misma historia sociocultural, sino que se desarrolló sobre diferentes experiencias en tiempos y espacios presumiblemente disímiles también» (INALI, 2008).

Para el intérprete social en México, lo anterior supone el escenario atípico expuesto: además de mediar entre lenguas, debe hacerlo entre culturas que, a pesar de que se suscriben a un mismo concepto de nación, tienen una cosmovisión y, en consecuencia, un conjunto de necesidades radicalmente diferentes, las cuales para quienes son ajenos, probablemente sean incomprensibles. Por ejemplo, la realidad de un indígena del sur de México es, desde todos los ángulos, distinta a la de un indígena del norte. Así, los huastecos de Veracruz (este de México), autodenominados *teenek*, poseen una cosmovisión distinta a sus vecinos nahuas de Veracruz aunque viven en la misma región norte del estado; de igual modo, los nahuas de Veracruz tendrán necesidades, motivaciones y, posiblemente, una cosmovisión diferente a la de un hablante de la variante náhuatl hablada (y conceptualizada) en Morelos (centro de México) (CDI, 2015).

Como ya se ha expuesto, en México no sólo cohabitan varias lenguas indígenas, sino que cada una en sí misma representa una cultura muy distinta.

4.3.1 Formación de los intérpretes sociales en México

Un aspecto relevante que debe considerarse en la profesión de intérprete es la identidad cultural de los mismos. Históricamente era la inmersión cultural la que calificaba a los individuos para asumir su función como intérpretes. Las consecuencias del academicismo ahora son valiosas (Pöchhacker, 2003: 174); sin embargo, no siempre hay opciones de formación, y mucho menos para lenguas en peligro de extinción.

En la actualidad, en México existen dos tipos de intérpretes de lenguas indígenas: (i) los formados a través de la práctica de saberes culturales y lingüísticos propios de sus pueblos originarios y (ii) los formados a través de procesos académicos formales y de evaluación de competencias laborales para la interpretación. En el primer caso se les llama intérpretes prácticos (Fuentes, 2008) y, en general, ser intérprete de lenguas indígenas es equivalente a ser un intérprete social.

A pesar de que en México existen programas de formación profesional en interpretación desde hace más de tres décadas, no fue sino hasta 2008 cuando se instauró el primer programa de capacitación para intérpretes en lenguas indígenas, con el propósito de que existieran profesionales certificados en todas las lenguas nacionales y para los distintos tipos de servicios públicos.

Las personas que fungen como intérpretes prácticos, así como las que estén interesadas en laborar como intérpretes, pueden acreditarse y/o certificarse mediante los mecanismos que se exponen a continuación con el fin de generar condiciones de accesibilidad y equidad en el trato para los hablantes de lenguas indígenas.

El primer diplomado de este tipo se realizó en la ciudad de Oaxaca, región del Istmo (sureste de México). Algunos más se han impartido en los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Veracruz, Yucatán, además de en el Distrito Federal, capital del país; no obstante, se han enfocado principalmente en los ámbitos de procuración, impartición y administración de justicia, lo que no cubre la totalidad de las necesidades de mediación lingüística y cultural de la población que habita el país.

Los diplomados son gratuitos y tienen una duración de entre 180 y 200 horas. En éstos se tratan temas relacionados con teoría y práctica de la interpretación, aspectos lingüísticos, aspectos jurídicos, derechos de los pueblos y comunidades indígenas, así como las lenguas y las culturas indígenas de la región en la que se desarrolla el curso. Los aspirantes han de ser ciudadanos mexicanos en pleno ejercicio de sus derechos políticos y civiles, mayores de edad (18 años), que sean indígenas hablantes de las lenguas que se indican en la convocatoria de cada estado. Asimismo, deben tener pleno dominio del español, lo que significa estar alfabetizados en esa lengua. En algunas convocatorias se establece que deben mostrar actitudes positivas hacia su lengua y su cultura originaria, así

como contar con habilidades para la interpretación, aunque no se especifican cuáles son (INALI).

Una de las grandes dificultades de estos programas de capacitación es que los participantes han de recorrer grandes distancias en lugares que no cuentan con una infraestructura adecuada en el plano de las comunicaciones, ya que los diplomados se imparten en ciudades céntricas, si no es que en la misma capital de los estados; además, deben permanecer varias semanas en el lugar de la capacitación, ya que diariamente sólo se imparten cuatro horas de curso.

Los diplomados son espacios en los que se crean y se organizan redes, además de que se fortalecen la identidad lingüística y la cultural de cada pueblo (Kleinert, 2014: 7). Por desgracia, también se palpa el desconocimiento que se tiene del «otro» y se conocen — de primera mano— duras experiencias vividas por los grupos poblacionales que están en desamparo ante un sistema nacional que funciona en español y desde una cosmovisión occidental.

Como ejemplo concreto de un diplomado, del 13 de octubre al 22 de noviembre de 2008 se llevó a cabo el *Taller de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas* en las instalaciones del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, Ciudad de México. El objetivo del taller fue proporcionar «las bases conceptuales, jurídicas, técnicas y metodológicas para desempeñar la labor de intérpretes y traductores en lengua originaria [mazateco, náhuatl, tzeltal, mazahua, triqui, otomí y purépecha] en los distintos ámbitos de competencia: procedimientos judiciales, derechos humanos, etc.» (INALI).

A lo largo del taller, se impartieron temas relacionados con los derechos humanos, los derechos de los pueblos indígenas y aspectos generales sobre procuración y administración de justicia.

En cuanto a la temática que nos ocupa, se ofrecieron contenidos relacionados con la interpretación, en lo general, y la interpretación consecutiva, bilateral y social, en lo particular; además, se realizaron ejercicios de memoria, síntesis, toma de notas antes de comenzar con la práctica interpretativa.

Asimismo, los participantes delinearon un código de ética que recogió principios que consideraron pertinentes a la luz de su ejercicio como intérpretes prácticos, así como derivado de lo aprendido en las lecciones correspondientes.

A pesar de esfuerzos como el expuesto anteriormente, así como a la imperiosa necesidad que existe de intérpretes en los servicios públicos mexicanos, todavía es escaso el número de intérpretes en lenguas indígenas y no todos han recibido la capacitación adecuada.

Además de los diplomados, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas comenzó en 2008 un proceso de profesionalización para intérpretes junto con el Comité de Normalización de Asuntos Indígenas para crear la *Estándar de Competencia Laboral para la Función de Prestación de Servicios de Interpretación de Lengua Española a Lengua Indígena y Viceversa en el Ámbito de Procuración y Administración de Justicia*, que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* en 2009. Resulta importante mencionar que, en la actualidad, la Norma Técnica de Competencia Laboral es referente para la evaluación y certificación de las personas que se desempeñan como intérpretes en procesos de procuración y administración de justicia en los que esté involucrado un hablante de lengua indígena y se requiera entablar una comunicación oral efectiva, ya que: (i) está avalada por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), (ii) es la única norma que existe a la fecha para medir las competencias de intérpretes en lenguas indígenas, (iii) fue elaborada en un proceso horizontal que involucró a participantes de diversas regiones del país, hablantes de lenguas indígenas que ya fungían como intérpretes, (iv) incorporó a los sectores gubernamental y educativo del ámbito público y privado.

Por otra parte, con el fin de reconocer la experiencia de intérpretes prácticos que realizan labores de interpretación, así como de fortalecer los procesos de formación en los que los intérpretes indígenas formen a otros indígenas, a partir del 2011, el INALI está desarrollando un Diplomado Piloto para la Formación de Formadores de Intérpretes de Lenguas Indígenas, constituido por egresados de procesos de formación y acreditación de intérpretes, así como de certificación de competencias laborales.

En lo concerniente a los procesos de formación, no se han desarrollado programas que impartan conocimientos sobre mediación lingüística en otros ámbitos más allá del de procuración, impartición y administración de justicia. Además, a pesar de que es un número importante de horas las que se imparten (180), hay que considerar que el tiempo es insuficiente para tratar la complejidad que supone formar a intérpretes en lenguas

indígenas, más aún si se toma en cuenta que la selección de candidatos no cuenta con parámetros objetivamente verificables más allá de los aquí descritos.

4.3.2 Situación laboral

Uno de los problemas principales que impera en México en cuanto a la interpretación en lenguas indígenas es que hay tantas variantes dialectales que, aunque están recogidas en el *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*, es difícil determinar si dos indígenas hablan la misma variante hasta que no se comunican entre ellos y comprueban su inteligibilidad. Por ello, a últimas fechas se ha optado por preguntar el lugar de origen del indígena que necesita los servicios de interpretación para saber con mayor certeza la variante dialectal de la que se trata.

Por lo anterior, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas ha creado el Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI), en el que registra a los intérpretes que han sido acreditados y/o certificados en los procesos de formación ya descritos. El PANITLI apenas registra a 575 intérpretes aunque, en la práctica, son muchos más —de los que no existe un registro adecuado— los que ejercen activamente la disciplina, a pesar de no estar debidamente reconocidos.

En cuanto a la jornada laboral de un intérprete de lenguas indígenas, aún no existe legislación alguna sobre el número de horas que conforman una jornada, ni sobre si ha de trabajar en conjunto con otros intérpretes.

A pesar de que la ley señala que los intérpretes podrán cobrar honorarios por su trabajo, en la práctica esto no ha sido así, pues todavía se presentan casos en los que no reciben pago alguno. En numerosas ocasiones, las mismas instancias gubernamentales carecen de recursos para cubrir estos gastos. Es más, todavía no está especificado qué instancia debe cubrir los honorarios del intérprete.

4.3.3 Ética y sentido social

Al igual que casi todas las profesiones, los intérpretes de lenguas indígenas cuentan con un marco de principios y valores que guían el comportamiento que han de observar en su ejercicio profesional. Fue el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas el organismo que propuso un código de ética específico para estos intérpretes, el cual sirve de orientación respecto de valores como la honestidad, la libertad, la justicia, la verdad y principios como el respeto, la no discriminación y la imparcialidad (INALI). No obstante, como se ha expuesto, este código no es más que una orientación y no existe asociación o colegio alguno que regule la observancia de estos principios por parte de los intérpretes.

4.3.4 Asociaciones

Los intérpretes en lenguas indígenas se han agrupado libremente en tres esfuerzos concretos para emprender proyectos que beneficien a los propios intérpretes, así como a los indígenas que necesiten de sus servicios: la Organización de Traductores, Intérpretes Interculturales y Gestores en Lenguas Indígenas, A.C., la Organización Mexicana de Intérpretes Traductores de Lenguas Indígenas, A.C. y Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A.C.

Las instituciones nacionales que han contribuido a delinear un panorama más cohesionado de la interpretación social en México son, principalmente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT).

Pese a las acciones aquí descritas para desarrollar un marco formal a nivel nacional para el correcto ejercicio de la interpretación social en lenguas indígenas, la actividad — aunque no es reciente— es poco reconocida, por lo que queda mucho por hacer.

4.4 Pragmática y mediación lingüística y cultural

Ningún acto comunicativo es perfecto, ya que depende de un sinnúmero de factores que delinear el entendimiento de los interlocutores (Escandell, 2006: 24). A veces existe una distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir; a veces el significado de la enunciación depende de los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo; a veces hay que asignar correctamente un referente para comprender el sentido del enunciado. Además, cada lengua tiene maneras especiales para comunicarse en tanto que ésta es una forma de comportamiento «anclada cultural, social y cognitivamente, es decir, una forma de acción social» (Salgado y Villavicencio, 2010: 9).

El mediador lingüístico no sólo debe conocer los elementos extralingüísticos, sino que debe disponer de una competencia cultural experta; asimismo, debe saber en dónde puede presentarse un desencuentro entre los interlocutores dependiendo de su lengua y su cultura para poder realizar su trabajo de manera óptima (Witte, 2005: 50; Iglesias, 2007: 36-37). Es por lo anterior que desde la Pragmática —y con una perspectiva interdisciplinaria— se pueden estudiar procesos de interculturalidad para rendir mejores resultados en la mediación lingüística y cultural. Así, en este apartado, no se realizará una revisión exhaustiva de las teorías pragmáticas, sólo se retomarán aquellos aspectos relevantes que sirvieron a la labor de mediación a lo largo de la elaboración de los materiales.

4.4.1 Comunicación

Se entiende por comunicación, en su sentido más amplio, a la transmisión de información por medio de un código; no obstante, la transmisión de información sólo es una más de las finalidades de la comunicación (Escandell, 2004: 1); además han de tenerse en cuenta los cuatro elementos básicos que subyacen a cualquier acto comunicativo (emisor, receptor, situación y enunciado) y habrá de considerarse que también intervienen elementos extralingüísticos, que incluyen gestos, posturas, silencios, uso del espacio (Pech *et al*, 2008: 12), los cuales son parte de la cultura.

Un acto comunicativo no es casual, siempre se trata de una acción específica que posee una intención comunicativa por parte del emisor para cumplir un propósito, ya que éste posee una serie de creencias; es por ello esencial tener en cuenta la relación entre lengua y cultura (Faber y Jiménez, 2004: 113, 175, 176).

Así, la comunicación es lo que hace posible la relación entre personas y sienta las bases para cualquier interacción social, ya que es a través de ella que se construye, interioriza e incorpora la cultura en un grupo determinado. Es gracias a la comunicación como proceso interactivo, que puede llevarse a cabo la interculturalidad (Pech *et al*, 2008: 13-23) con los mediadores lingüísticos y culturales, ya que son quienes están familiarizados con ambos interlocutores y pueden llegar a lograr no sólo resolver el evento comunicativo, sino el encuentro intercultural.

4.4.2 Pragmática

Para comunicarse no sólo debe conocerse el código lingüístico, sino hay que saber decirle qué a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cada situación. Es importante saber cuándo hablar y cuándo no, a quién, cómo dirigirse a personas de distintas categorías, cuándo debe intervenir en una conversación, cómo pedir y dar información, cuándo pedir y ofrecer ayuda, es decir, todo lo que tiene que ver con el uso de la lengua y las maneras culturalmente implícitas para comunicarse (Lastra, 1997: 400).

Más allá de lo que se pueda decir sobre lengua y comunicación al respecto, la Pragmática es la disciplina que se ocupa de analizar las nociones anteriores de manera interrelacionada con los contextos y los interlocutores. De este modo, se entiende por Pragmática:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 2006: 15-16).

Por tanto, la Pragmática, siguiendo a Faber es: «the study of the ability of speakers to communicate more than that which is explicitly stated» (2012: 213), ya que se ocupa de «recoger, comprender, analizar, sistematizar y explicar» fenómenos derivados de factores y mecanismos que forman parte de la comunicación (Faber y Jiménez, 2004: 176) pues analiza los aspectos contextuales de la producción y recepción del discurso (Yus, 2003: 32).

El contexto cambia según el acto de habla, el hablante y sus propósitos; por ello, resulta esencial que toda actividad lingüística y no lingüística requiere siempre contextualización (Faber y Jiménez, 2004: 114).

Más concretamente, la comunicación en un contexto en el que es necesaria la interpretación social debe adoptar un enfoque pragmático más que uno semántico y mucho menos literal (Hale, 2007: 22), debido a que ninguna lengua es lo suficientemente similar a la otra como para representar la misma realidad social (Sapir, 1929: 209).

Siguiendo a Faber (2004: 113, 114), «el marco social y espacial es uno de los tipos de contexto que hay que identificar», lo que significa que hay que tener en cuenta la gran relevancia de la cultura en la comunicación humana.

Las dificultades en la comunicación pueden manifestarse de manera explícita e implícita derivado de las múltiples diferencias entre los interlocutores:

[...] crucial pragmatic dimensions include the beliefs and expectations of the text sender, the knowledge shared by the text sender and text receivers, the communicative objectives of the oral or written text stemming from the interaction of the participants, and the factors that cause receivers to interpret the text in a certain way (Faber, 2012: 215).

De este modo, el emisor debe elaborar su mensaje teniendo en mente al receptor, el conocimiento compartido por ambos y el objetivo comunicativo, justamente con el fin de cumplir las expectativas de información o de conocimiento. Es por ello que deberá seleccionar las unidades léxicas que respondan «a las demandas sociales reales del receptor de un discurso determinado» (Seibel, 2002: 157), lo que significa que debe seguir un proceso de adecuación a una situación comunicativa específica para satisfacer las necesidades de un receptor en concreto.

Incluso, la comunicación está condicionada por los términos elegidos por el emisor basado en aspectos tales como la información que comparte con el receptor, así como por determinantes tales como identidad, espacio y tiempo; asimismo, la comunicación estará condicionada por la capacidad del receptor de interpretar correctamente la información.

Tanto para seleccionar adecuadamente lo que se quiere decir como para comprender lo que otro dijo, es importante que el hablante posea competencia lingüística, esto es el conocimiento interiorizado que un hablante tiene de la lengua; además, se ha de poseer competencia pragmática que son las condiciones de uso de la lengua en contexto. En el caso del mediador lingüístico y cultural, éste ha de poseer ambas competencias en sus lenguas de trabajo. Los conocimientos que integran la competencia —como un todo— son el conocimiento léxico, gramatical y normativo, así como la conceptualización del destinatario, de la situación y de las convenciones, de modo que la expresión sea propia, correcta y adecuada y pueda comprender tanto lo explícito como lo implícito (Escandell, 2006, 219-223).

4.4.3 Teoría de los actos de habla

Como se ha expuesto, los hablantes no sólo deben ser competentes lingüísticamente, también han de serlo en términos pragmáticos, lo que significa saber usar la lengua en contexto, ya que «hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar un lenguaje es (*inter alia*) aprender y haber dominado esas reglas» (Searle, 1994: 22). Dichas reglas se concretizan en actos lingüísticos, los actos de habla.

Así, el acto de habla es la «emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas» (Escandell, 2006: 64), por lo que se considera la unidad mínima de comunicación.

Siguiendo a Searle (1994: 39-42) los actos de habla son (i) el acto de emisión, que se concreta en el mero acto de comunicar algo, está relacionado con el hablante, ya que es el que expresa algo con un cierto sentido; (ii) el acto proposicional, que es el contenido

expresado en la enunciación misma; y, (iii) el acto ilocutivo, que indica el sentido en que debe interpretarse lo enunciado por el efecto que produce en el oyente

El mismo Searle (1994: 24) expone que puede haber dificultades tanto en la formulación como en la comprensión de las enunciaciones debido a la falta de referencias; no obstante —al igual que con las máximas conversacionales propuestas por Grice— el aspecto cultural no es tomado en cuenta.

Las personas que pertenecen a una misma cultura y que hablan una misma lengua comparten las reglas lingüísticas de las que se daba cuenta en párrafos anteriores. Sin embargo, cuando dos grupos lingüísticos/culturales entran en contacto queda de manifiesto que las reglas son diferentes y, por tanto, los actos de habla también (Jacobson, 2001: 85-86), ya que podrían interpretar algo distinto a partir de lo dicho. Utilizando el mismo ejemplo que propone Searle sobre un equipo de beisbolistas que conocen las reglas del juego porque todos participan en el mismo (1994: 23-24), es cierto que entre ellos conocen esas reglas, pero ¿qué sucedería si un equipo de beisbolistas y uno de basquetbolistas desearan jugar el mismo juego en un campo intermedio? Es ahí cuando el mediador lingüístico y cultural debe hacer coincidir ambas expresiones lingüísticas y culturales reflejadas en las normas de comportamiento verbal (Iglesias, 2007: 37).

4.4.4 Máximas conversacionales

Además del Principio de cooperación, Grice (1989: 26-27) propuso cuatro máximas conversacionales cuyo cumplimiento —asegura— hará que las interacciones comunicativas estén aseguradas en términos de comprensión plena. Las máximas son:

- (i) Máxima de cantidad. Se refiere a la cantidad de información que debe proporcionarse. Tiene a su vez dos submáximas:
 - (a) «Haga su contribución tan informativa como sea requerida (para los propósitos del intercambio)»
 - (b) «No haga su contribución más informativa de lo que se requiere»

(ii) Máxima de calidad. Se refiere a la calidad de la información en términos de veracidad y expone: «Intente que su enunciado sea verdadero». A su vez tiene dos submáximas:

- (a) «No diga lo que crea que es falso»
- (b) «No diga aquello que no pueda demostrar»

(iii) Máxima de relevancia. Se refiere a que la información debe relacionarse con el propósito del intercambio: «Sea relevante en sus enunciados, es decir, proporcione la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente».

(iv) Máxima de modo. Se refiere a la manera en que la información debe exponerse en términos de claridad: «Sea claro». Tiene cuatro submáximas:

- (i) Evite la oscuridad de expresión
- (ii) Evite la ambigüedad
- (iii) Sea conciso (evite la prolijidad innecesaria)
- (iv) Sea ordenado

Podría pensarse que estas cuatro máximas, y las submáximas, son universales; no obstante, dependiendo de la cultura, existen parámetros sobre la cantidad de información ofrecida, la veracidad, la ambigüedad, lo que se pregunta y lo que no, que son propias de un orden social determinado y que sus hablantes conocen y aplican.

Para ilustrar lo anterior, sirva de ejemplo el siguiente caso: cuando los indígenas guaraníes de Brasil hablan con los blancos saben —de antemano— que éstos mienten, porque la única verdadera en la que las cosas tienen su nombre real es el *mbyá*, la cual está ligada a su religión y su organización política, lo que causa que los guaraníes acepten todo lo que viene «de fuera» con un absoluto relativismo cultural (Hamel, 1993: 71) Con lo anteriormente expuesto, puede apreciarse que la verdad es plural y, por tanto, relativa, pero lo relativo no necesariamente es subjetivo (López Austin, 1996).

Un ejemplo más al respecto es el de la cultura mexicana en la que decir la verdad de manera directa puede ofender al otro; hay que ser sutil y dar explicaciones de manera menos explícita (Jacobson, 2001: 87).

De la Máxima de relevancia se desprende el Principio de cooperación, el cual estipula: «Make your conversational contribution such as is required, as the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» (Grice, 1989: 26). De lo anterior se desprende que el intercambio se dará dentro de un espíritu de cooperación de los interlocutores, quienes sumarán propósitos bajo una condición de «racionalidad y convivencia» (Yus, 2003: 89-90).

Si bien es cierto —como ya se ha expuesto— que los hablantes siguen reglas para mantener la posibilidad de interactuar con el otro dentro de una sociedad, estas normas están relacionadas íntimamente con la cultura, ya que «el binomio lengua-cultura tiene una relación de determinación mutua, y no puede haber una sin la otra» (Faber, *et al*, 2004; 113). Así, los interlocutores pueden tener el mejor ánimo de entenderse, pero existe una distancia entre sus determinantes culturales. Por ejemplo, los navajos sólo le dicen la verdad a sus parientes, pero no a los zuni —sus vecinos— de modo que el principio cooperativo no funciona universalmente (Lastra, 1997: 24).

4.4.5 Teoría de la Relevancia

Otra teoría pragmática que parte de lo expuesto por Grice es la Teoría de la Relevancia, desarrollada por Sperber y Wilson, la cual parte de que la comunicación es un proceso que involucra dos tipos de procesamiento, por lo que tiene como objetivo identificar los mecanismos subyacentes que expliquen cómo se comunican los seres humanos (Sperber y Wilson, 1986: 1, 32).

Para los autores antes mencionados, la información es relevante en contexto sólo si produce un efecto cognitivo positivo en ese mismo contexto (1986: 22), por lo que la valoración de la relevancia según esta teoría depende de dos factores: (i) a mayores efectos cognitivos, mayor relevancia, (ii) a menor cantidad de esfuerzo en el procesamiento, mayor relevancia (1986: 125). Esto es que la cognición humana presta atención automática a la información que parece relevante aun cuando ésta no sea comunicada intencionalmente, lo que pone de manifiesto la importancia del contexto, el cual se abordará más adelante.

Por otra parte, los autores proponen la noción de relevancia óptima, la cual formula que una información se presenta en el mejor contexto para procesar la información, que es lo suficientemente relevante para ameritar el esfuerzo de procesamiento por parte del receptor y que es relevante en cuanto a las preferencias del hablante (Sperber y Wilson, 1986: 144).

En ese sentido, el ser humano atiende a la información que le parece más relevante para aprehender el significado de la enunciación con el menor esfuerzo posible. De este modo, la comunicación es la suma de información relevante aportada, evaluada, supuesta e inferida por cada uno de los interlocutores gracias a un contexto compartido y a un conocimiento mutuo, de modo tal que si el hablante desea que su comunicación tenga éxito deberá asegurarse de que su oyente tenga acceso al contexto desde el cual parte para decir lo que dijo y el oyente deberá ser capaz de encontrar ese contexto (Sperber y Wilson, 1986; 103-116; Yus, 2003: 146-147, 157).

El ser humano posee variados recursos como la memoria, esquemas cognitivos o información enciclopédica, que puede emplear como contexto con el fin de encontrar la información relevante. Así, el significado de la comunicación se materializa dependiendo de las circunstancias en las que se produce; esto es según el contexto, el cual se define como: «any relevant features of the dynamic setting or environment in which linguistic unit is systematically used» (Huang, 2014: 16). Cabe mencionar que el contexto «es por definición un concepto dinámico [...] según el tipo de acto de habla, según el hablante y según sus propósitos» (Faber y Jiménez, 2004: 114).

En este sentido, existen tres tipos de contexto: (i) físico o situacional, (ii) lingüístico o cotexto, y (iii) enciclopédico o sociocultural; este último puede referirse a los conocimientos compartidos por una comunidad de hablantes o a un grupo de personas en concreto con antecedentes comunes (Huang, 2014: 16-17) y es el que resulta más importante en el caso que nos ocupa, ya que es el que proviene de los condicionamientos sociales y culturales que rigen el comportamiento de un grupo humano, el cual no comparten los miembros de la otra cultura y el que el mediador lingüístico y cultural deberá acercar para lograr un encuentro entre ambas partes.

En igual referencia a cuestiones sociales y culturales, cabe mencionar que tanto individuos como grupos poseen distintas prioridades dependiendo de qué tanta información necesiten para tener una comunicación explícita y, por tanto, efectiva (Katan, 1999: 177).

Existen culturas llamadas de alto contexto, como las asiáticas y las latinoamericanas que están más unidas en términos sociales, los sentimientos y las relaciones son importantes, por lo que hay flexibilidad. Las palabras no son tan importantes como sí lo es el contexto y todos los elementos extralingüísticos (Katan, 1999: 177-184)

Por otro lado, hay culturas de bajo contexto, principalmente las de América del Norte y Europa, las cuales son directas, claras y concisas, orientadas a los hechos, por lo que están más apegadas a las normas (Katan, 1999: 177-184).

Por lo descrito en los párrafos anteriores, las diferencias culturales quedan de manifiesto en la interacción entre personas, por lo que en el ejercicio de la mediación lingüística y cultural, Hale (2007: 17) propone lo siguiente con el fin de minimizar los potenciales malentendidos y facilitar el proceso de comprensión. A nivel interno: (i) un conocimiento profundo de las dos lenguas; y, a nivel externo: (i) entendimiento del papel de los interlocutores en la interacción, (ii) entendimiento del papel social de los interlocutores, (iii) entendimiento de la situación, (iv) entendimiento del contexto, (v) entendimiento de las culturas, (vi) entendimiento del tema, y (vii) conocimiento compartido con los interlocutores.

4.4.6 Pragmática intercultural

La comunicación no sólo está regida por aspectos universales, sino también por determinantes culturales, ya que la lengua puede verse como una guía simbólica de la cultura.

La lengua es un conjunto de reglas y convenciones sociales que se han desarrollado de una manera particular en una comunidad en respuesta a las necesidades comunicativas de sus miembros. Estas convenciones se convierten en hábitos de los hablantes de esa lengua. Cada comunidad crea sus propias convenciones —lingüísticas y no lingüísticas— que son únicas para ese grupo de personas. Así, al utilizar el conjunto de convenciones no

lingüísticas, que se llaman cultura, los signos lingüísticos pueden utilizarse de manera más económica, ya que la gente conoce ambos sistemas, pero cuando no es así, tienen que crear nuevas maneras de entenderse (Kecskes, 2014: 240).

A pesar de ser una disciplina consolidada y sumamente útil en el estudio de los interlocutores, la Pragmática se ha estudiado desde una perspectiva monolingüe (Kecskés, 2006: 371) lo que resulta obsoleto, derivado de la nueva situación mundial de migraciones y refugiados, hace que en las últimas décadas la lingüística haya dejado de lado los aspectos gramaticales y formales y se haya enfocado en cuestiones culturales y humanas (Wierzbicka, 2006: 736).

De lo anterior se deriva la necesidad de estudiar la Pragmática desde un ángulo específico que es la realidad intercultural. Así, la Pragmática intercultural, siguiendo a Kecskes, «is concerned with the way the language system is put to use in social encounters between human beings who have different first languages, communicate in a common language, and, usually, represent different cultures» (2014: 14), pues cada parte tiene antecedentes y expectativas culturales distintas (Wierzbicka, 2006: 736). No se trata, sin embargo, de cambiar las aproximaciones existentes, sino de complementarlas, ya que se nutre de éstas (Kecskes, 2014: 20-21).

El proceso comunicativo en encuentros interculturales es sinérgico. La pragmática intercultural estudia la perspectiva en la que las experiencias —tanto individuales como sociales— de una persona con igualmente importantes en la construcción del conocimiento y de la comprensión (Kecskes, 2014: 14).

De ahí que la Pragmática intercultural esté basada en un enfoque sociocognitivo, en el que los interlocutores son considerados entes sociales que buscan el significado desde un punto de vista individual inserto en una colectividad sociocultural. De este modo, los rasgos individuales interactúan con los rasgos sociales (Kecskes, 2014: 47). El enfoque sociocognitivo de la pragmática intercultural está basado en que el hablante y el oyente son interlocutores activos en el proceso comunicativo, los cuales no son entes distintos cuando producen ni cuando comprenden la lengua.

Desde el punto de vista de la Pragmática intercultural, la interculturalidad es un fenómeno que se construye en cada situación que subyace tanto en las normas y los modelos culturales relativos de los interlocutores (Kecskes, 2014: 99). Así, en el discurso

intercultural hay una transformación más que una transmisión de conocimiento, ya que se construye desde la interacción específica.

Aunque pareciera que a nivel léxico las palabras son iguales, a nivel conceptual son distintas (Kecskes, 2014: 142). Por ejemplo, la palabra *salud* tiene un significado en la medicina alópata y otro muy distinto en la medicina tradicional mexicana.

4.5 Terminología y mediación lingüística y cultural

La Terminología es una disciplina que surgió de la necesidad de procesar, adquirir y transferir conocimiento especializado (López Rodríguez *et al*, 2010) por lo que su objetivo es identificar, describir e incluso nombrar conceptos de un área especializada; de este modo facilita la comunicación en una o varias lenguas entre distintos usuarios en un área determinada del saber (Faber, 2012: 286).

La interrelación entre Terminología y Traducción se entiende desde el hecho de que ambas son interdisciplinas que se basan en las ciencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas que utilizan categorías de conocimiento y unidades que las expresan a través de actos comunicativos inmersos en procesos sociales (Cabré, 2012: 356).

Faber (2012: 16) divide las teorías de la Terminología en prescriptivas y descriptivas, y considera que la Teoría General de la Terminología es de naturaleza prescriptiva, mientras que las Teoría Comunicativa de la Terminología, la Teoría Sociocognitiva de la Terminología y la Terminología Basada en Marcos son descriptivas en tanto se enfocan en aspectos cognitivos, comunicativos y sociales de las unidades de conocimiento especializado.

La Teoría General de la Terminología (TGT) postula a la Terminología como disciplina autónoma, propone tanto la normalización de los conceptos como de las denominaciones; no obstante, este enfoque se ha considerado una visión extremadamente idealista sobre la comunicación especializada (Faber, 2012: 17).

4.5.1 Teoría Comunicativa de la Terminología

Derivado de las necesidades comunicativas multilingües fue necesario que se reconsiderara la Terminología en escenarios que no sólo estuvieran relacionados con la normalización (Cabré, 2009).

De este modo, Cabré (1999: 98-101, 120-122) propone la Teoría Comunicativa de la Terminología, que describe como «una teoría lingüística de las unidades terminológicas, de base cognitiva y propósito comunicativo» que se basa en los siguientes fundamentos:

(i) derivado de que la Terminología es una disciplina compleja, debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinar, por lo que debe estudiarse a partir de tres teorías; a saber: (a) la teoría del conocimiento, que explique la conceptualización de la realidad, (b) la teoría de la comunicación, que describa los tipos de comunicación, y (c) la teoría del lenguaje, que distinga el lenguaje natural del especializado que conciba el lenguaje como «gramática, conocimiento y vehículo de comunicación», que dé cuenta del uso que hacen los especialistas de los términos y que explique cómo el hablante aprende la especialidad y sus unidades de expresión;

(ii) su objeto de estudio son las unidades terminológicas, las cuales no son *a priori* ni palabras ni términos;

(iii) los términos son unidades léxicas activadas por el contexto, las cuales se componen de denominación y significado; éste último se singulariza según la temática, el tipo de texto, el emisor, el receptor y la situación;

(iv) el significado del término nunca es absoluto, sino relativo, pues depende de su ámbito de actuación y de su uso;

(v) dentro de un ámbito especializado, los conceptos están relacionados, de modo que crean la estructura conceptual de esa especialidad;

(vi) el valor de un término depende del lugar que ocupa en la estructura conceptual en la que se encuentra, por lo que un término no pertenece a un ámbito determinado, más bien se utilizan en un ámbito concreto con un valor específico;

(vii) el objetivo de la Terminología teórica es describir las unidades con valor especializado, explicar cómo se activan, así como sus relaciones con otras unidades;

mientras tanto, el de la terminología aplicada es recopilar estas unidades y establecer sus características de acuerdo con cada contexto; y,

(viii) los términos son usados en la comunicación especializada, la cual está caracterizada por factores lingüísticos y pragmáticos, por lo que hay distintos niveles de especialización y puede servir a diversos tipos de usuarios.

La elaboración de un trabajo terminológico supone el control de distintas competencias, las cuales son tan disímiles que se propone conformar un equipo multidisciplinar que incluya profesionales que dominen el ámbito especializado del que va a ser objeto el trabajo (competencia cognitiva), que conozcan las lenguas en las que se investiga (competencia lingüística), que comprendan las características que debe tener un trabajo terminológico para alcanzar los fines que persigue y que sea adecuado a los usuarios a los que se dirige (competencia sociofuncional), y que puedan realizar un trabajo ordenado para presentar los datos de manera adecuada (competencia metodológica) (Cabré, 2000).

Por otro lado, se postulan siete principios mínimos de la práctica terminológica (Cabré, 2000): (i) hacer terminología no es hacer traducción, ni tampoco se confunde con el trabajo neológico; (ii) un término es siempre la asociación de una denominación y un significado; (iii) la denominación y el significado de los términos son sistemáticos en relación a la lengua general y al resto de los términos en el ámbito de especialidad; (iv) la denominación y el significado de un término son temáticamente específicos; (v) para todo dato terminológico siempre existe una fuente real; (vi) los ámbitos de especialidad no son estáticos no cerrados; y, (vii) la terminología de un ámbito especializado no preexiste a este ámbito, sino que se constituye en cada trabajo.

4.5.2 Teoría Sociocognitiva de la Terminología

La Teoría Sociocognitiva de la Terminología —al igual que la Teoría Comunicativa— difiere de la Teoría General de la Terminología, en el sentido de que la mente humana aprehende parte del mundo, la lengua no está dissociada del entendimiento del mundo y el entendimiento de la lengua no está separado del entendimiento del mundo (Temmerman, 1997: 56).

Asimismo, la Teoría Sociocognitiva de la Terminología distingue entre (i) principios y (ii) métodos. Los principios, expone Temmerman (2000: 222) son las bases que sustentan la teoría, mientras que los principios son las herramientas y las técnicas utilizadas para poner en prácticas las cuestiones teóricas.

Temmerman (2000: 223-227) desarrolla la Terminología sociocognitiva en cinco principios fundamentales; a saber: (i) Primer principio: se postula que el concepto es una unidad de comprensión más que una de pensamiento, ya que las personas entienden la realidad a través de marcos cognitivos, en los cuales las unidades de comprensión están estructuradas prototípicamente, las cuales son las categorías. De ahí que sea necesario describir la información desde tres perspectivas distintas: (a) nominalista (la unidad de comprensión es el sentido del mundo), (b) mentalista (la unidad de comprensión es lo que está en la mente), y (c) realista (la unidad de comprensión es lo que se encuentra de manera externa). Asimismo, el primer principio expone que el término es el punto de partida de la descripción terminológica y no así el concepto. El segundo principio indica que el entendimiento tiene relación con la categorización; esto es que el entendimiento es un evento estructurado de manera intracategorial (dentro del término) e intercategorialmente. El tercer principio propone que las definiciones pueden tener más o menos unidades de información dependiendo de la categoría. El cuarto principio presenta la sinonimia y la polisemia como elementos funcionales en la comprensión y en la evolución del significado. El quinto principio expresa que los modelos cognitivos se encuentran en constante cambio debido a: (a) la necesidad de más y mejor entendimiento, (b) la interacción entre distintos usuarios, y (c) las estructuras en la comprensión de categorías, las cuales son causa y consecuencia de esta evolución.

La Teoría Sociocognitiva de la Terminología también tiene aplicaciones en el campo de la Terminografía. En este sentido, Temmerman (2000: 230) propone que el terminólogo deberá comenzar por la identificación de las unidades de comprensión, las cuales poseen tres líneas de abordaje: (i) desde su aspecto lingüístico, (ii) desde lo que se concibe en la realidad, y (iii) desde lo que se concibe en la mente del especialista.

Asimismo, el terminólogo debe ser capaz de: (i) describir las categorías basándose en la distinción de las unidades de conocimiento, (ii) ser capaz de estructurar redes de significado, y (iii) representar el desarrollo de las categorías. De este modo, el terminógrafo

deberá confeccionar su metodología de conformidad con el usuario potencial de la información terminológica (Temmerman, 2000: 31), definiendo, en primer lugar, la temática de especialidad, el perfil del usuario, así como las lenguas de trabajo; además, debe proporcionar información en términos categoriales, lingüísticos, de referencia y de identificación (Temmerman, 2000: 232).

4.5.3 Terminología Basada en Marcos

La Terminología Basada en Marcos posee un acercamiento cognitivo a la Terminología y postula que la competencia léxica del individuo no está dividida y, en conjunto, refleja el conocimiento que tiene del mundo en que está inserto (Montero *et al*, 2011: 55); así, los términos —al igual que las palabras— son unidades lingüísticas de conocimiento especializado, ya que poseen significado dentro del marco de los textos especializados (Faber, 2012: 15, 290).

Al igual que el léxico, el conocimiento enciclopédico tampoco se encuentra dividido en especializado y no especializado, ni hace distinción entre semántica y pragmática (Faber, 2012: 26); por ello, la Terminología Basada en Marcos parte de que la comprensión está basada y relacionada, en su conjunto, con conocimientos previos «sobre un contexto, una situación o un tema» y éstos se estructuran «en torno a marcos o eventos» (Montero *et al*, 2011: 58). Así, un marco es una red conceptual de conocimiento enciclopédico al cual se accede por cualquier término. De este modo, los marcos tienen la virtud de explicitar tanto los rasgos semánticos y el comportamiento sintáctico de las unidades del lenguaje especializado (Faber, 2012: 29, 292); por tanto, la Terminología Basada en Marcos estudia las unidades léxicas y terminológicas tal y como se utilizan en contexto, lo cual requiere conocer el dominio de especialidad y sus principales conceptos, las relaciones preposicionales que se dan en el texto, así como las relaciones conceptuales entre los conceptos del dominio (López Rodríguez *et al*, 2010).

Por lo antes expuesto, la Terminología Basada en Marcos se enfoca en: (i) la organización conceptual; (ii) la naturaleza multidimensional de las unidades terminológicas, y (iii) la extracción de la información semántica y sintáctica, lo que se

aplica en la creación de redes de significado basadas en un evento que genera modelos de acciones y procesos. Así, para comprender un evento, la Terminología Basada en Marcos propone una metodología en dos sentidos: una en la que la extracción de información proviene de textos, y otra que se deriva de obras de referencia que se complementa con la ayuda de expertos, ya que esta teoría postula que la mejor forma de estudiar a las unidades de conocimiento especializado es su comportamiento en los textos, pues la función general de éstos es transmitir conocimiento (Faber, 2012: 26, 29).

Una característica más de la Teoría Basada en Marcos —que hace propicia su aplicación en diversos campos— es que desde un punto de vista teórico y metodológico los conceptos especializados se estudian en contextos comunicativos reales. De este modo, en la elaboración de recursos terminológicos, se permite a los usuarios conocer el comportamiento del término en contexto (Faber, 2012: 242, 243), pues se representa la estructura general, los marcos específicos y las unidades individuales, además de que —por su carácter multimodal— los trabajos pueden complementarse con información visual (Montero *et al*, 2011: 63). Desde este acercamiento teórico, el uso de las imágenes facilita la representación de conceptos, en especial «si se toma en cuenta la percepción y las capacidades cognitivas del usuario», de modo que se haga un menor esfuerzo para comprender nuevos conceptos, al tiempo que éstos se almacenan de forma integrada (Tercedor, 2009: 67).

4.5.4 Terminología cultural

Además de lo que se ha expuesto en el Capítulo 3 con respecto a la cultura, los individuos poseen un microcosmos cultural que —aunque extraño desde fuera— es coherente de manera interna, rige su relación con el exterior y modela su visión del mundo (Diki-Kidiri: 2000: 28). Por ello, la diversidad en la percepción que los seres humanos tienen en cuanto a las cosas, se explica:

[...] par la diversité des cultures; laquelle s'explique elle-même par la diversité des parcours historiques des êtres, aussi bien su niveau individuel

qu'au niveau des collectivités familiales, locales, régionales, nationales, continentales, voire internationales (Diki-Kidiri, 1999: 62).

Así, debido a que la lengua es el vehículo ideal de transmisión de ideas debe evolucionar a la par de todos los procesos de desarrollo, lo que implica la realización de actividades terminológicas (Diki-Kidiri, 2000: 27, 28).

En este marco, es importante destacar las ideas de Diki-Kidiri, quien considera fundamental elaborar una metodología de acondicionamiento terminológico que apoye al desarrollo de las lenguas que presenten desafíos sociolingüísticos similares a las lenguas africanas — como en el caso que nos ocupa— para que una comunidad adquiriera nuevos saberes preservando su identidad cultural (2007: 14). Para ello, propone una aproximación cultural de la terminología, la cual «es una terminología para el desarrollo», cuyo objetivo es la apropiación de nuevos saberes, lo que permitirá tener términos adecuados para expresar conceptos nuevos a partir de sus propios recursos lingüísticos, en su propia cultura y desde su propia percepción de la realidad (Diki-Kidiri, 2007: 14).

Los conceptos base de este acercamiento son: (i) la persona, (ii) la comunidad, (iii) la historicidad, (iv) el conjunto de experiencias y conocimientos, (v) la cultura, (vi) la memoria, individual o colectiva, (vii) la percepción de la realidad, (viii) la reconceptualización, (ix) el concepto, el punto de vista y el significado, (x) el término, y (xi) la variación (Diki-Kidiri, 2007: 14-15).

En cuanto a la metodología de actuación, Diki-Kidiri (2000: 29-30) propone los siguientes principios: (i) un trabajo pluridisciplinar que incluya la participación de lingüistas, así como de especialistas en las áreas a tratar; (ii) definir el marco social, tanto en la escala social como en el campo de especialidad; (iii) delimitar los objetivos del trabajo y a los usuarios; (iv) trabajar los términos dentro de un sistema de conceptos; (v) analizar los términos en su lengua original; (vi) recopilar y analizar los candidatos a término; (vii) sólo en caso de no tener resultados, proponer un neologismo o un préstamo; (viii) evaluar las propuestas con hablantes nativos, así como con expertos; (ix) normalizar los términos; y, (x) estandarizar los mismos.



Capítulo 5

5. Metodología

En el presente capítulo se desarrollará la metodología con la que se elaboraron los cinco materiales didácticos bilingües desde la interculturalidad. Se abarcarán todos los procesos, desde la toma de decisiones hasta la presentación de los materiales y la entrega de los mismos a los usuarios.

5.1 Antecedentes

La presente tesis se deriva de dos proyectos financiados por el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE) de la Universidad de Granada (UGR) y en los que participaron el Departamento de Traducción e Interpretación de la misma Universidad y el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), los cuales tienen como objetivo contribuir al desarrollo de la población indígena mexicana a partir de la creación de materiales. Los proyectos se titulan *Procuración de justicia y acceso a la salud por parte de la población indígena en México: mediación interlingüística e intercultural* (2010), cuyo ámbito de actuación es la protección de minorías, y *Elaboración de materiales informativos y formativos en lengua maya para una sana convivencia infantil* (2012), que aborda el tema del acoso escolar.

5.2 Fases comunes de los proyectos

5.2.1 Evaluación diagnóstica y toma de decisiones

La fase inicial del primer proyecto conllevó una evaluación diagnóstica a partir de fuentes documentales y fuentes orales para la posterior toma de decisiones en cuanto a: (i) la lengua indígena en la que se desarrollarían los materiales, (ii) los usuarios de los mismos, (iii) los tipos de materiales, (iv) la visión desde la que se concebirían, (v) los temas que se abordarían, así como (vi) el formato de los mismos.

En cuanto a la lengua, se decidió elegir una sola lengua indígena mexicana con el fin de estar en posibilidades de abordar una perspectiva concreta de actuación. De este modo, se determinó que la lengua maya tenía un mayor grado de idoneidad frente a las 363 variantes del resto de las lenguas indígenas de México debido a que, a pesar de que la lengua náhuatl cuenta con 1.376.026 hablantes, lo que la convierte en la más hablada del país, tiene 30 variantes dialectales (INALIa, 2009: 19), lo que hacía imposible elaborar los materiales desde tantas visiones, y el elegir una sola de ellas tendría muy poco impacto sobre el número de beneficiarios. Por su parte, la maya es la segunda lengua indígena más hablada, con 758.310 hablantes y una sola variante dialectal (INALIa, 2009: 18), es homogénea (Güemez, 1994: 5), lo que posibilitaba que los materiales se abordaran desde una sola cosmovisión y éstos, en consecuencia, tuvieran una mayor incidencia en los usuarios. Asimismo, a pesar del hecho de que la región en la que se habla el maya es extensa, pues abarca los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán (sureste de la República Mexicana), el tipo de suelo de este territorio permite que sea fácil el acceso a las comunidades, sin importar las distancias geográficas (151.515 km²) ni los escasos sistemas de comunicaciones y transportes, por lo que una investigación de campo sería más factible.

Una vez decidida la lengua de actuación de los proyectos, se averiguó y analizó información documental sobre los usuarios potenciales de los materiales. Debido a que uno de los objetivos del proyecto de cooperación era la protección de minorías, se buscó información sobre los grupos vulnerables de la región y su problemática. En ese sentido, la investigación realizada a partir de informes de la Secretaría de Desarrollo Social condujo a que los niños, niñas y adolescentes, así como mujeres, madres solteras, adultos mayores, migrantes y personas con discapacidad, son los grupos sociales más vulnerables de la región, lo que de ninguna manera es distinto a la problemática experimentada y a las líneas de actuación abordadas por los gobiernos federal y estatales en el resto del país, por lo que se determinó que la información era poco concluyente.

En cuanto a los tipos de materiales, se rastrearón experiencias documentales previas en lenguas indígenas, en lo general, y en lengua maya, en lo particular, para analizar su macroestructura. A partir del análisis antedicho, se observó que no se cumple de manera puntual el criterio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura de desarrollar materiales didácticos para el uso de la lengua en la enseñanza; los pocos que hay sólo se enfocan en la enseñanza de la lengua misma.

En lo concerniente a la visión desde la que se desarrollarían los materiales, una vez analizados los materiales existentes en México (véase apartado 3.3.2) se desprendió que el Estado mexicano, a más de noventa años de haber fundado la Secretaría de Educación Pública, ha producido materiales para alfabetizar y castellanizar a los indígenas (o algunos cuantos en lenguas indígenas), que: (i) presentan sus realidades de manera folclórica (Corona, 2008: 14), (ii) reflejan una visión occidental, (iii) la estructura y las ilustraciones son homogéneas (Corona, 2008: 12), y (iv) están redactados en español (INALIa, 2009: 24). En el mejor de los casos, ilustran a un usuario mestizo o genéricamente indígena ataviado con indumentaria regional.

Por otra parte, a partir de fuentes orales, pudo conocerse la experiencia conjunta del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, de la que se recogió que la población infantil desprecia los materiales proporcionados por organismos internacionales, pues son elaborados desde la internacionalización y, por tanto, los niños indígenas mexicanos no se reconocen en niños de las razas negra, amarilla o blanca, por lo que piensan que la información ahí contenida «no es para ellos» (Gaxiola, 2011).

En cuanto a la temática, es pertinente indicar que en esta fase se descartó de inicio la línea de procuración y administración de justicia pues, como se ha expuesto, el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores ha emprendido acciones en esta área con resultados favorables, al igual que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. De este modo, se prefirió acotar la temática al ámbito sanitario, puesto que en esta área se aportaría una nueva línea de trabajo.

Por todo lo anteriormente descrito, se analizó la importancia de que los materiales:

- (i) estuvieran redactados en maya y en español
- (ii) fueran didácticos
- (iii) se concibieran desde una perspectiva de localización
- (iv) trataran sobre temas de salud

No obstante, aún quedaba por resolver las cuestiones de los usuarios y el formato de los materiales, así como afinar las áreas conceptuales desde las que se elaborarían los mismos.

De este modo, se decidió que la información documental habría de complementarse con entrevistas a especialistas de la Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural de la Secretaría de Salud en la Ciudad de México, con quienes se recabó información sobre: (i) los grupos poblacionales vulnerables de la región, (ii) la efectiva situación sanitaria de la zona, (iii) la actuación de los gobiernos federal y estatales, así como (iv) una orientación general sobre la cosmovisión de los indígenas mayas en temas de salud. De estas reuniones, en las que participaron tanto médicos (Almaguer, 2011) como antropólogos (Vargas, 2010), se conoció que: (i) los grupos más vulnerables son niños, mujeres y ancianos; (ii) los servicios de salud federal y estatales operan en condiciones, pero debido a que muchas veces los prestadores de servicios no conocen sus costumbres ni la lengua (maya), la población se siente ajena y no acude a ellos; (iii) los médicos desertan por la falta de aceptación o asimilación de las costumbres de la población; (iv) los indígenas mayas no ven como conceptos opuestos la salud y la enfermedad. Asimismo, los especialistas expusieron que las principales enfermedades son las gastrointestinales, el dengue, así como algunos problemas específicos como la defecación a ras de tierra y la desnutrición; este último se detecta especialmente en la infancia.

Con el fin de recabar información más concluyente, se llevó a cabo una investigación de campo en la Península de Yucatán, la cual tuvo como objetivos: (i) tomar contacto con la Península, (ii) documentar elementos culturales; (iii) averiguar los grupos sociales más vulnerables, (iv) averiguar la situación de la población indígena mayahablante en cuanto al acceso a los servicios sanitarios y los problemas de salud más comunes, así como, (v) conocer la situación sociolingüística de la población indígena mayahablante. Se eligió el estado de Yucatán sobre los de Campeche y Quintana Roo, debido a que es el estado con el mayor número de mayahablantes (Vargas, 2010; INEGI, 2010).

Para alcanzar los objetivos de la investigación de campo se entrevistó a especialistas en salud del área rural de la Península, miembros del Colegio de Salud Pública de Yucatán (Medina y Zitle, 2011), quienes plantearon la situación en la que vive la población indígena mayahablante, así como las políticas sanitarias estatales que se llevan a cabo. Coincidieron

en que los grupos más vulnerables son los niños y las mujeres, e indicaron que los principales problemas de salud son la desnutrición infantil, el alcoholismo, la drogadicción, la mortalidad materna, el cólera y el abandono de los ancianos, así como otros que también han sido abordados por los diferentes gobiernos estatales, como el dengue y las enfermedades gastrointestinales.

Asimismo, expusieron la situación actual en cuanto a la desintegración familiar, incluso en el ámbito rural. Si bien Yucatán es una zona en la que todavía existe una cultura de unión familiar, se ha percibido el fenómeno de la desintegración, lo que pone a sus miembros en situación de vulnerabilidad. Además, el fenómeno de la emigración o las largas jornadas laborales de los padres potencian este problema; de este modo, los niños quedan solos o a cargo de los abuelos y cada vez más madres son jefas de familia. Además, comentaron que los niños de la zona rural están en condiciones de exclusión debido a los altos índices de pobreza, falta de oportunidades y falta de información.

Un aspecto que llamó particularmente la atención fue el problema del abandono de los ancianos en casas o centros de salud, ya que a partir de la información recogida, en la cultura maya, que es el caso que nos ocupa, así como en el resto de las culturas mesoamericanas, el anciano, desde siempre, ha ocupado un lugar especial como figura y símbolo de experiencia y sabiduría (Güémez, 2011).

Por otra parte, expusieron que la población yucateca no se alimenta nutritivamente debido a dos factores principales: la tierra de la región no produce variedad de alimentos y el fenómeno de la globalización introduce comida chatarra en la zona (Zitle, 2011). A estos dos factores se une el hecho de que, muchas veces, la economía familiar es insuficiente para acceder a una dieta variada.

Asimismo, las especialistas mostraron materiales de promoción a la salud con los que trabaja la Secretaría de Salud de Yucatán, los cuales —aunque están en español— tienen mucha receptividad entre la población por tener ilustraciones que reflejan el contexto maya y no el occidental (Zitle, 2011), lo que reforzó la decisión de elaborar los materiales desde la localización. Los materiales mostrados se enfocaban en áreas temáticas tales como salud de la mujer, cuidados materno-infantiles y nutrición. A continuación se presenta una de las láminas utilizadas y facilitadas por una de las especialistas:

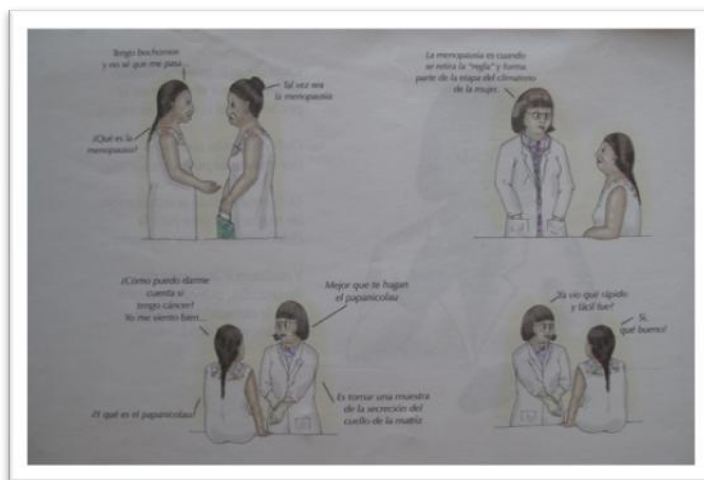


Figura 5.1 Material de promoción a la salud de Yucatán (Zitle, 2011)

Por otro lado, con el fin de conocer de primera mano la situación sanitaria del estado, se visitó el Hospital General de Valladolid, un municipio al oriente del estado. Su director (Coronado, 2011) expuso la problemática sanitaria en el área rural, la cual coincidía con la ya expuesta por los demás especialistas, así como las dificultades de comunicación de la población mayahablante con el personal de salud, ya que la mayoría de estos últimos no hablan la lengua maya.

Con el mismo fin, se visitó el municipio de Temozón, en el que tres especialistas expusieron el trabajo que se hace en las áreas rurales del estado para conciliar la visión maya y la visión occidental en temas de salud, al tiempo que se procura que los trabajos de promoción se lleven a cabo en maya, lo que ocurre las menos de las veces porque no todos los promotores de salud hablan la lengua indígena. Durante la visita, mostraron un video sobre la «sobada», ancestral práctica terapéutica realizada por las parteras mayas, utilizada para posicionar al feto o a los órganos fuera de lugar. El video estaba narrado en maya, con subtítulos en español, y las especialistas reconocieron que el formato audiovisual es una técnica ideal de transmisión del conocimiento para la población indígena debido a que el audio es en lengua maya y puede proyectarse a un grupo de personas a la misma vez.

De igual forma, se visitó la Unidad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán y se entrevistó a un investigador titular y miembro de la Academia Mexicana de la Lengua (Güemez, 2011), quien explicó la situación sociolingüística de la región, así como los fenómenos de interferencia y contacto entre el español y el maya. En

primer lugar expuso que la población indígena mayahablante habita principalmente en la zona sur y oriente de Yucatán, en donde el uso del maya se registra, en su mayoría, en el contexto familiar y de la comunidad, pues muchas actividades y rituales se desarrollan desde su cosmovisión y, por lo mismo, se expresan en lengua maya; no obstante, existe un alto índice de bilingüismo en la zona. Asimismo, expuso que existen dos visiones respecto al fenómeno de interferencia del español en la lengua maya: el maya puro (*jach maaya*) y el mezclado (*xa'ak'an maaya*); la primera visión más defendida por antropólogos y, la segunda, por lingüistas (Pomol, 2011). Por último, coincidió en la pertinencia de la decisión que previamente se había tomado de elaborar los materiales en ambas lenguas, con una visión de localización y en soporte audiovisual, apegándose a la tradición oral del pueblo maya y para poder acceder a varios grupos poblacionales sin importar si estaban alfabetizados.

Por último, durante la investigación de campo, se tomó contacto con una mediadora lingüística (Pomol, 2011), mayahablante nativa de Hunukú, al oriente del estado, quien explicó cómo se conciliaba la visión purista contra la de aceptación de voces españolas.

A partir de las fuentes documentales y orales, además de la investigación de campo, pudieron delimitarse los dos aspectos pendientes: (i) los usuarios específicos de los materiales, y (ii) el formato de los mismos. Se determinó que los usuarios fueran los niños como grupo más vulnerable, en especial los niños indígenas de entre 8 y 12 años (educación primaria) de la zona rural del estado; de este modo, se intervendría en un grupo poblacional que no se encuentra suficientemente atendido en términos de disposición de materiales (Zitle, 2011), con el fin de colaborar en la difusión del conocimiento desde su cultura y en su lengua. En cuanto al formato de los materiales, se decidió que fuera audiovisual, por las razones antes expuestas.

Igualmente derivado de la investigación documental y de campo, se determinó que los temas sobre los que versarían los materiales del primer proyecto, *Procuración de justicia y acceso a la salud por parte de la población indígena en México: mediación interlingüística e intercultural*, serían los de (i) derechos de los niños, debido a la reciente promulgación de la ley relativa a este tema en México (2010) y al poco acceso que tienen los niños de la región al respecto; (ii) valores de la convivencia en familia, la importancia de la atención médica y la buena nutrición, derivado de los problemas que expusieron los

especialistas en este ámbito. De este modo, los beneficiarios directos serían los niños, pero de manera indirecta también se estaría formando a familiares y serviría como material didáctico en las escuelas y/o clínicas de salud.

En tanto que para el segundo proyecto estaban tomadas las decisiones sobre lengua indígena, usuarios prototípicos, tipo y formato de los materiales, así como la visión desde la que se abordarían los mismos, únicamente fue necesario elegir el tema. De este modo, se realizó una investigación documental para delimitar otro problema de salud en la región yucateca.

Así, se observó que a pesar de que en México se pugna por una educación libre de violencia, se ha detectado que, dentro de las escuelas, es muy común la práctica de comportamientos agresivos, como el acoso escolar, derivados de la discriminación por la apariencia física o el estatus socioeconómico, lo que genera un ambiente escolar pobre o nulo de confianza.

De acuerdo con el *Primer Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica de México*, realizado por la Secretaría de Educación Pública y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009: 111) se afirma que el 90% de los niños y niñas han declarado haber sufrido humillaciones o insultos. Por ello, para combatir parte de la violencia escolar, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha algunos programas como *Escuela segura* (2007), así como el *Marco de convivencia escolar en las escuelas de educación básica* (2011). Asimismo, el gobierno del estado de Yucatán, a partir del Decreto número 538, en el que se expide la *Ley para la prevención, combate y erradicación de la violencia en el entorno escolar del Estado de Yucatán* (2012: 5) ha mostrado interés en dar solución a este problema.

Por lo anterior, se estableció que el acoso escolar representaba una situación de alta incidencia en el país y en el estado de Yucatán, de modo que era pertinente abordarlo en el nuevo proyecto con el fin de contribuir en los esfuerzos del estado en la sensibilización de padres y niños para ayudar en la erradicación de este problema social y de salud pública.

5.2.2 Conformación del equipo de trabajo

Una vez hecha la evaluación diagnóstica inicial hubo de conformarse el equipo de trabajo para la elaboración de los materiales. Partiendo de que uno de los objetivos del primer proyecto era «apoyar a las comunidades indígenas a través de la formación y de la investigación aplicada con la participación de estudiantes de educación superior», se decidió involucrar al alumnado de ambas instituciones en la medida de lo posible, con miras a su sensibilización en temas sociales.

Por otro lado, se partió del concepto de interdisciplinariedad para la conformación del equipo; para ello, se tuvo en cuenta que los materiales serían elaborados para una región distinta a la de las instituciones participantes, por lo que era esencial elegir a profesionales que (i) vivieran en el área, (ii) conocieran el área y/o (iii) fueran documentados sobre las áreas conceptuales específicas que se trabajarían en los materiales.

Por lo antes expuesto, se determinó que la parte propia del proyecto que correspondió al trabajo de mediación/adaptación lingüística y cultural, fuera desarrollada por profesionistas mexicanos y, más específicamente, por profesionales yucatecos, mientras que el resto, fuera desarrollado por profesionales españoles. De este modo, cabría la certeza de que los materiales serían concebidos en estricto apego a la realidad maya yucateca.

Así, los mediadores lingüísticos, lingüistas, especialistas en salud pública, antropólogos, nutriólogos y documentalistas fueron mexicanos, y los guionistas, dibujantes, animadores, subtituladores, diseñadores y músicos fueron españoles.

Es pertinente mencionar que la elección de los especialistas se realizó tomando en cuenta parámetros objetivos de su desarrollo profesional; en todos los casos, se buscaron referencias específicas sobre sus colaboraciones en otros proyectos. Considérese, por ejemplo, el caso de una de las mediadoras lingüísticas mayahablantes (Pomol), quien es académica e investigadora de la Universidad de Oriente (Valladolid, Yucatán) y traductora de la versión oficial de la Constitución Política de los Estados Mexicanos al maya, con quien se tomó contacto en el IV Simposio sobre Política del Lenguaje / Procesos Lingüísticos y Globalización en octubre de 2010 en Mérida, Yucatán, México.

5.2.3 Delimitación de los materiales y su temática

Resultado de la evaluación diagnóstica inicial, se determinó que el tema sobre los derechos de los niños no se trataría en soporte audiovisual, sino en un cuaderno para colorear, en el que habría una correspondencia entre el enunciado del derecho con su ilustración. Se tomó la decisión de abordar el tema en este formato debido a que: (i) sería excesiva la inclusión de todos los mensajes en un solo guión y se perdería la atención de los niños; y a que, (ii) a partir del proceso plástico de colorear las imágenes, los niños asimilaban e incorporarían este nuevo conocimiento (Acaso, 2000: 43; Rojas, 2015). Asimismo, se decidió que el cuaderno estaría contenido en una carpeta en la que también se incluirían los derechos de los niños y que estaría adornada con motivos alusivos al contenido del cuaderno. La carpeta tendría el objetivo de que sirviera para portar materiales escolares y que los niños tuvieran presentes sus derechos, los recordaran y se apropiaran de ellos.

En cuanto al resto de los temas —valores de la convivencia en familia, la importancia de la atención médica y la buena nutrición—se determinó que serían abordados en formato audiovisual de animación con una duración menor a cinco minutos con el fin de que no se saturara la atención de los niños.

En lo que respecta al tema del acoso escolar, se estableció que se abordaría en otro video de animación, en tanto que la primera evaluación de los materiales arrojó resultados positivos en términos de aceptación lingüística, sociocultural y temática. Véase el Capítulo 7.

5.3 Metodología de la carpeta y del cuaderno *Libre como el quetzal*

El primer paso fue definir el texto, ya que éste sería la base del desarrollo del resto del material. Debido a que los derechos de los niños están asentados de manera oficial en legislaciones internacionales y nacionales, no se podía proponer un texto totalmente nuevo, sino uno adaptado de los ya existentes. Para ello, se revisó la *Convención sobre los Derechos del Niño*, instrumento jurídico internacional, adoptado por las Naciones Unidas

en 1989 y ratificado por México en 1990, así como la *Ley para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes de los Estados Unidos Mexicanos* (2000).

Derivado de un análisis terminológico y contextual, se convino que los 54 artículos del primer texto y los 56 del segundo resultarían poco pertinentes para el tipo de usuario y el contexto acordado —niños mayahablantes de entre 8 y 12 años de la zona rural de Yucatán— debido a que: (i) la terminología jurídica les sería incomprensible, y (ii) algunos derechos son irrelevantes en su contexto. Incluso, la versión adaptada no oficial publicada en la página de internet de UNICEF México: (i) contiene terminología incomprensible para los niños (v.gr. derechos *recogidos* en la Convención); (ii) presenta información abstracta de difícil comprensión (v.gr. el *interés superior* del niño); (iii) está redactada en español peninsular (v.gr. a la intimidad de *vuestro* domicilio); y, (iv) presenta situaciones poco probables en su contexto real actual (v.gr. *en tiempos de guerra* no podrás ser reclutado).

Asimismo, se resolvió que sólo se seleccionarían los artículos que fueran más oportunos y necesarios en términos contextuales partiendo de lo que se recogió en la investigación documental y de campo.

En la Tabla 5.1 se muestran dos ejemplos de los razonamientos de exclusión de artículos de ambos instrumentos jurídicos:

CDN (1989)	LPNNA (2000)
En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.	Los casos en que las personas que ejerzan la patria potestad, por extrema pobreza o por necesidad de ganarse el sustento lejos del lugar de residencia, tengan dificultades para atender a niñas, niños y adolescentes de manera permanente, no serán considerados como supuestos de exposición o estado de abandono, siempre que los mantengan al cuidado de otras personas, libres de violencia y provean su subsistencia.
No es un derecho del niño; más bien se trata de una obligación por parte de los Estados.	Aunque es un derecho del niño, no está en sus manos resolver la situación que se presenta.

Tabla 5.1 Ejemplos de razonamientos de exclusión de artículos de ambas normativas.

Luego de seleccionar los artículos, se procedió a realizar correspondencias de artículos de ambas normativas y a realizar adaptaciones léxicas para que fueran comprensibles para el grupo poblacional elegido.

En la Tabla 5.2, se muestran dos ejemplos de las correspondencias y las posteriores adaptaciones que se realizaron de los textos jurídicos antes mencionados.

CDN (1989)	LPNNA (2000)	Adaptación
Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.	Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en condiciones que permitan su crecimiento sano y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, moral y social.	Tengo que sentirme seguro y tranquilo en mi casa.
Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.	Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes: Proporcionarles una vida digna, garantizarles la satisfacción de alimentación, así como el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en el seno de la familia, la escuela, la sociedad y las instituciones, de conformidad con lo dispuesto en el presente artículo.	Mis papás tienen que cuidarme y quererme.

Tabla 5.2 Ejemplos de adaptación de artículos de ambas normativas.

Además, se solicitó la opinión de dos profesoras de educación primaria en cuanto a la pertinencia de incluir deberes de los niños y no sólo derechos, para así ayudar a revertir las tendencias negativas que expusieron los expertos a quienes se consultó durante la investigación de campo como, por ejemplo, el abandono a los ancianos; de este modo, se cruzaría la información de la carpeta con la de los videos de animación con miras a reforzar los valores en los niños, lo que favorecería el trabajo a futuro dentro del proyecto.

En la Tabla 5.3 se exponen dos ejemplos de deberes, así como los razonamientos de inclusión en el texto.

Deberes	Razonamiento
Debo ayudar a mis papás en las tareas de la casa.	Fortalecer lazos familiares. Promover la equidad de género.
Debo respetar a los mayores.	Evitar el abandono a los ancianos.

Tabla 5.3. Deberes incluidos en el texto

Se redactó la propuesta final del texto, el cual se tituló *Libre como el quetzal*. Se decidió utilizar la figura de esta ave por el valor sagrado que le daban los antiguos mayas en la mitología prehispánica (*Popol-Vuh*) por haber salido del soplo de los dioses y como símbolo de libertad. De este modo, se cumpliría con un doble objetivo, ofrecer un material didáctico contemporáneo en cuanto a contenido, pero con elementos culturales que los niños todavía reconocen de sus antepasados.

Asimismo, se incluyeron elementos de referencia milenaria del pueblo maya, como el cacao, la ceiba y los ancestros, con el fin de que los niños se sintieran todavía más identificados con el texto al reconocer componentes de su cultura integrados en los textos y así tender un puente con ellos en términos de interculturalidad. En la Tabla 5.4 se presentan algunos ejemplos de las adaptaciones culturales.

Contexto general	Adaptación al contexto indígena maya
Los niños gozan de todas las libertades.	En todo momento, soy libre como el quetzal .
Desde el nacimiento, todos los niños tienen los mismos derechos.	Desde que soy pequeñito, como un grano de cacao , tengo los mismos derechos que todas las demás personas sin importar la edad, la raza, el origen o el género.
Los niños tienen derecho a una alimentación saludable.	Debo comer cosas sanas que me hagan crecer grande y fuerte como una ceiba .
Los niños tienen derecho a la educación.	Para ser sabio como mis ancestros , voy a pedir que me lleven a la escuela para aprender a leer y a escribir.

Tabla 5.4. Inclusión de elementos culturales en el texto

La propuesta de texto se puso a disposición de las profesoras antes citadas, de un antropólogo, así como de un abogado con el fin de evaluar, antes de generar el material, la toma de decisiones en todos los ámbitos considerados hasta este momento. Desde el punto de vista didáctico, el texto resultó satisfactorio en términos de contenido; no obstante, desde el punto de vista antropológico, el enunciado «para aprender a leer y a escribir» era contrario a la concepción de sabiduría en la cultura maya. En la cosmovisión maya, los ancianos —quizá analfabetos— son los poseedores de la sabiduría, y la convivencia con

ellos es enriquecedora por la transmisión de conocimiento y experiencias, pero en la época actual —acotaron las profesoras— es importante que los niños afiancen el valor de la educación y de la lectoescritura. Así, se acordó que coexistieran las dos visiones: la antigua maya de la sabiduría de los viejos y la actual occidental de la escuela. La redacción final del enunciado fue: «Para ser sabio como mis abuelos, voy a pedir que me lleven a la escuela».

Por otra parte, desde el punto de vista jurídico, un enunciado tenía una connotación con implicaciones delicadas: entender el ser «pequeñito como un grano de cacao» como estar en una etapa embrionaria, lo que podría conllevar discusiones religiosas y bioéticas ajenas al objetivo del proyecto. Por tanto, se decidió eliminar esa parte del texto.

Una vez concluida esta fase de evaluación, se procedió a traducir el texto, proceso que se explicará más adelante.

De manera simultánea a la traducción, se procedió a ilustrar los enunciados con los derechos y las obligaciones. Para tal fin, se compiló un archivo gráfico con material recogido durante la investigación de campo y de fuentes electrónicas, que serviría para documentar a dibujantes y animadores de ambos materiales. Las áreas conceptuales que se incluyeron fueron las mismas que se recogieron durante la toma de contacto con la Península: fisonomía, vestimenta, alimentación, vivienda, paisaje geográfico, así como paisaje urbano y rural.

Una vez terminadas las ilustraciones, se procedió a la maquetación preliminar del material. En dicha etapa hubo que determinar qué lengua ocuparía el primer lugar en el cuaderno y se determinó que fuera el texto en maya para que tuviera dominancia sobre el español y así equilibrar el prestigio de la lengua española frente a la maya, además de fomentar el uso de esta última.

En la reunión intermedia con el equipo interdisciplinar, (i) se revisaron los avances de los materiales, (ii) se realizaron modificaciones a las ilustraciones, principalmente, y (iii) se exploró la pertinencia de incluir algún ejercicio o reflexión al final del cuaderno para colorear: un papel en blanco al final en el que los niños escribieran el derecho del que quisieran gozar o algún ejercicio de cohesión de grupos basado en el libro de *Iniciamos el curso, ¿qué hacemos?* (Ramos, 2005) de la Delegación de Educación y Ciencia de Granada. En la Tabla 5.5 se muestra un modelo de propuesta de actividad, con la respectiva traducción al maya.

Actividad sugerida	Traducción al maya
Actividad sugerida: en un folio desprendible, diseñar varios círculos de diálogo para que los niños puedan escribir si alguien ha violado alguno de sus derechos o si algo en su vida es contrario a lo estipulado en las para luego depositarla en urnas de organizaciones de apoyo o de ayuda.	Meyajje‘el u beeta‘ale‘: ti‘ junwáallakbe‘enju‘une‘, beeta‘akwajayp‘éelwóoliso‘obyos‘osal u ts‘iibta‘altumen le mejen paalalo‘ wayaan u páajtalilo‘obts‘o‘ok u loobilta‘al, beyxanwayaanba‘al ti‘ u kuxtalo‘objela‘an ti‘ le ba‘axts‘o‘ok u xokiko‘obo‘, lela‘ kéents‘o‘okoke‘ kuts‘áaiko‘obich u urnasil u mola‘ayilo‘obáantaj.

Tabla 5.5. Propuesta de actividad (Ramos, 2011)

Luego de analizar la propuesta, se decidió no incluir ejercicios ni actividades para no imponer una dinámica de grupos ajena a las que se manejan en las escuelas primarias o en las comunidades de Yucatán, pues podría resultar contraproducente.

Asimismo, como parte de la revisión intermedia del proyecto, se presentaron los materiales en la IV Reunión Anual del Colegio de Salud Pública de Yucatán, con miras a que médicos, enfermeras, nutriólogos y antropólogos que se desempeñan en las áreas de docencia, investigación y servicio en instituciones de atención a la salud de Yucatán los revisaran para proporcionar comentarios y sugerencias y así tener una retroalimentación lo suficientemente sustentada en términos de datos y expectativas reales.

Luego del análisis de los materiales por parte de los expertos, la única modificación fue la siguiente:

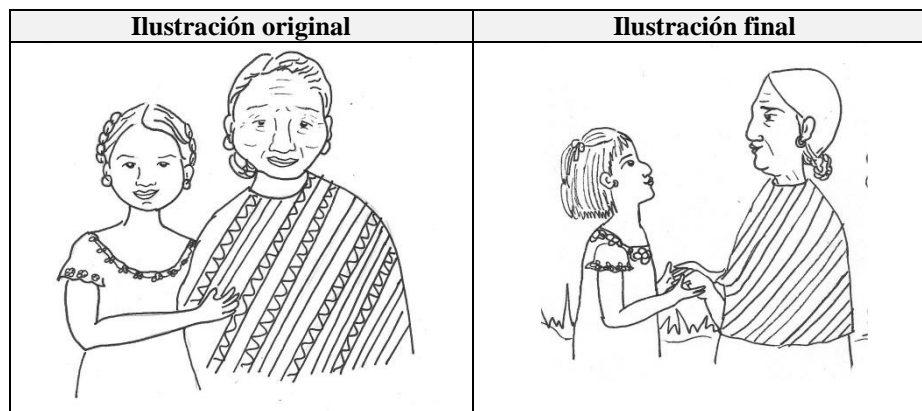


Figura 5.2 Ilustración original y final del cuaderno

En la Imagen 5.2 se presenta el enunciado «Debo respetar a los mayores». Los miembros del Colegio de Salud Pública de Yucatán expusieron que en la imagen de la izquierda parece que la niña sólo está posando con su abuela para una fotografía y que,

incluso, es la niña quien parece resguardarse tras ella. Explicaron que en la cultura maya el respeto se demuestra tomando de la mano y viendo de frente, por lo que se cambió la imagen por la que se muestra a la derecha. El cambio fue aprobado por los especialistas.

Cabe mencionar que los expertos estuvieron de acuerdo en el resto de las ilustraciones, tanto en la fisonomía de los personajes como en el resto de las áreas conceptuales del proyecto.

Una vez revisada la totalidad del material, se procedió al proceso de maquetación final y al de diseño. Para tal efecto, se propusieron modelos de la figura principal del cuaderno: el quetzal.

Al igual que en el resto de los procesos de elaboración del cuaderno y la carpeta, hubo que tomar decisiones de impresión basadas en el contexto en el que se repartirían los materiales. Así, se determinó que el material de la carpeta y de las pastas del cuaderno habría de ser semiduro y plastificado para que fuera durable en un clima cálido y húmedo como el de Yucatán, pero a la vez tendría que ser ligero con el fin de ser trasladado desde Granada, España hasta Mérida, México, para ser entregado a los niños.

5.4 Metodología de los videos *La primera vez* y *Una comida familiar*

En cuanto a los videos, al igual que con el cuaderno para colorear, se consideró pertinente partir de la elaboración del texto. Se acordó que los guiones, en el caso de los videos, incluyeran la mayor información posible de la recogida tanto de manera documental como de la investigación de campo. De este modo, los guiones debían reflejar —en menos de cinco minutos—la realidad de las familias indígenas del Yucatán rural, así como la temática que decidió abordarse.

Para ello, fue necesario documentar a la guionista en cuanto a: (i) la conformación de las familias, (ii) las condiciones de vida en el lugar, (iii) las circunstancias laborales de los padres, y (iv) la situación general de los niños. Asimismo, hubo que enterarla sobre los objetivos desde los que actuaba el proyecto de cooperación, en lo general, así como la temática y los fines de los materiales, en lo particular. Además, de manera más específica, la temática sobre la que versarían estos dos videos.

Los guiones originales para los dos primeros videos (*La primera vez* y *Una comida familiar*) tratan sobre la vida de una niña en edad escolar que vive en el Yucatán rural con su abuelo y su madre, que sólo va a casa los fines de semana y en las fiestas del pueblo, ya que trabaja en un hotel de Mérida, la capital del estado de Yucatán.

Se tomaron estas decisiones basándose en lo siguiente: (i) situar a una niña como protagonista potenciaría la equidad de género, (ii) presentar una escuela como parte esencial de la vida de la niña fomentaría la importancia de los estudios; (iii) ubicarla en el mismo contexto que a los futuros usuarios lograría que se identificaran con ella; (iv) ponerla a cargo de su abuelo retrataría la realidad de muchos de los hogares, ya que la población de adultos mayores indígenas mayas se concentra principalmente en Yucatán (70%), tiende a la masculinización y vive en hogares donde uno de sus hijos es jefe de familia (Villasana y Reyes, 2006: 48, 49, 68); y (v) el hecho de que su madre trabajara fuera de la comunidad reflejaría la situación de las familias que están separadas por circunstancias laborales de los padres.

Una vez fijadas las líneas generales del guión, se procedió a nombrar a los personajes principales: la niña y el abuelo. Para ello, se solicitó que las mediadoras lingüísticas propusieran dos nombres comunes de la región, que fueran de fácil identificación entre la población de todas las edades, debido a que a últimas fechas se ha extendido la costumbre en varias zonas del país de nombrar a los niños como superhéroes, actores, futbolistas o cantantes, lo que ha llevado a impulsar iniciativas de modificación de los códigos civiles de los estados. Ambas coincidieron en que los nombres podrían ser Lupita, para la niña, y Basilio para el abuelo.

El primer guión, *La primera vez*, cuenta un día en la vida de Lupita y de su abuelo, en el que él se levanta, le prepara el desayuno y la lleva a la escuela, para luego ir a vender verduras en el puesto del mercado que atiende. Por la tarde, Lupita lo acompaña al médico oftalmólogo porque Basilio no ve bien. Por la noche llega la madre de Mérida, en donde trabaja de mucama en un hotel.

Este material enfatiza la importancia de (i) asistir a la escuela, (ii) ser bilingüe, (iii) asistir al médico, (iv) convivir en familia.

El segundo guión, *Una comida familiar*, retoma a los mismos personajes que el anterior, pero esta vez la madre de Lupita se encuentra en casa por la fiesta del pueblo.

Además, incorpora a dos nuevos personajes: Pepe, un amigo de Lupita, y su padre. La historia se enfoca en las diferentes costumbres que siguen la familia de Lupita y la de Pepe: mientras que en casa de Lupita su madre y su abuelo cocinan alimentos nutritivos, el padre de Pepe no le da importancia a la alimentación, siempre comen dulces y grasas, por lo que el niño siempre está desganado. Lupita cuenta a su abuelo el problema de su amigo, y a Basilio se le ocurre la idea de invitarlos a comer el día de la fiesta del pueblo para regalarles una gallina, Dolores, y así Pepe pueda desayunar huevos frescos todos los días.

Este segundo material enfatiza la importancia de (i) comer sanamente, (ii) convivir en familia, y (iii) apoyar a los miembros de la comunidad.

No se omite mencionar que se siguió el mismo procedimiento que en el guión anterior para la selección de los nombres de los personajes restantes.

Debido a que la elaboración de estos dos textos siguió un proceso distinto al del texto para el cuaderno, en tanto que el primero fue adaptado y éstos fueron concebidos *ex profeso*, hubo que realizar una revisión y una adaptación léxica (ejemplos i y ii) al español mexicano, así como una adaptación cultural (ejemplos iii y iv) al contexto yucateco, según puede verse a continuación:

- (i) «Hoy viene mi madre (mamá) de Mérida; viene muy poquitas veces porque tiene que comprar el billete (boleto) para tomar el autobús (camión), y dice que si gasta el dinero no podrá ahorrar para comprarme los libros del colegio (escuela)»
- (ii) «Pero qué guapa (chula) eres (estás), hija mía (mija), -le ha dicho (dijo) el (mi) abuelo a mi madre (mamá)»
- (iii) «Luego, cuando vuelvo del colegio (escuela), pelamos mangos y naranjas para merendar» (No es común la merienda; además, en la región no hay abundancia de mangos ni naranjas, más bien se come pavo, puerco, tortillas y/o frijoles)
- (iv) En la cabaña de Lupita, por la tarde, las gallinas con sus pollos corretean de un lado a otro (En la ilustración, la cabaña debe ser de la región: redonda, con un techo de paja y bajareques de madera, y dos puertas —una enfrente de la otra— que se abran en dos partes, arriba y abajo)

Ambas adaptaciones tuvieron como objetivo que el material fuera lo más natural posible para los niños, así como orientar a los dibujantes con información más detallada.

Una vez acordados ambos guiones, se solicitó la participación de una nutrióloga y de un antropólogo, especialistas en la región, en la revisión de los guiones.

Desde el punto de vista antropológico, los materiales resultaron satisfactorios; no obstante, desde el punto de vista de la nutrición, se consideró importante que se documentara al dibujante sobre el tipo de tamales de la región, («Éste que está haciendo los tamales es mi abuelo Basilio»), que son los que aparecen en la versión final de la animación.

Una vez revisados los guiones, se procedió a realizar la traducción de los mismos y, de manera simultánea, se documentó a los dibujantes y animadores con el archivo gráfico para que pudieran desarrollar el diseño de personajes y de paisajes, así como el *storyboard*. Sirvan de ejemplo las siguientes imágenes:

casa rural	
calle de pueblo	
mercado	


<p>huipil / hipil (vestimenta femenina)</p>	
<p>guayabera (vestimenta masculina)</p>	
<p>mujer maya en el patio de su casa</p>	

Figura 5.3. Imágenes de paisajes, vestimenta y vivienda en Yucatán (2011)

Durante la reunión intermedia en la Universidad de Granada, se revisó el diseño de personajes y de paisajes, así como el *storyboard* del primer guión junto con el resto del equipo. El diseño inicial de personajes puede apreciarse en la Figura 5.4:



Figura 5.4. Diseño de personajes: abuelo, madre y Lupita, creado por Carlos Merino

Si bien el personaje de abuelo y el de la madre eran correctos, se solicitó que se adaptara la vestimenta del personaje de Lupita, ya que es poco común que las niñas yucatecas de la zona rural vistan pantalones largos y camisas de manga larga. La versión final del personaje es el de la Figura 5.5:



Figura 5.5. Diseño definitivo del personaje de Lupita, creado por Carlos Merino

Asimismo, fue necesario poner en común aspectos del paisaje geográfico. Sirva como ejemplo el fragmento del *storyboard* de «La primera vez» que se muestra en la Imagen 5.6:



Figura 5.6. *Storyboard* de *La primera vez*, creado por Carlos Merino

Al respecto, se hizo la observación de que la primera imagen de la Imagen 5.6 es la panorámica de un pueblo montañoso; no obstante lo cual, Yucatán es una región llana con vegetación de selva baja. La imagen final se aprecia en la Figura 5.7:



Figura 5.7. Diseño definitivo del paisaje yucateco, creado por Carlos Merino

De manera simultánea se compuso la banda sonora de las historias, se trabajó con el *storyboard* de ambos guiones, con el diseño de fondos y en la traducción de los guiones al maya.

En cuanto al proceso de traducción, primero hubo de contextualizar a las traductoras con respecto a las generalidades del proyecto de cooperación, así como a las decisiones tomadas en cuanto al tipo, formato y temática de los materiales, así como los usuarios de los mismos.

Posteriormente, ya que la autora del presente trabajo desconoce la lengua maya, hubo necesidad de averiguar la visión de las traductoras (Hau y Pomol, 2011) con respecto al fenómeno de interferencia del español en la lengua maya que comentó el antropólogo en la investigación de campo pues, como ya se expuso, existen dos visiones respecto a este fenómeno: una de rechazo, el maya puro (*jach maaya*), y otra de aceptación, el maya mezclado (*xa'ak'an maaya*). Ambas coincidieron en que, si bien, son los lingüistas quienes defienden la visión del maya mezclado, no comparten totalmente esa visión, pues no se está pugnando por la revitalización de la lengua. Por otro lado, reconocieron que la visión antropológica de la utilización del maya puro tampoco resulta siempre útil, ya que muchas veces se utiliza un léxico que los hablantes desconocen al grado de dudar de su propia

competencia lingüística. Una vez que se conoció su opinión, se procedió a indagar sobre su forma de trabajo con miras a determinar su idoneidad para los fines del proyecto y coincidieron en que, en el caso que nos ocupa, habrían de privilegiar la función comunicativa de los textos para que fueran comprendidos en su totalidad por los niños, puesto que —en términos de mediación— el éxito comunicativo es fundamental; además, expusieron que suelen conciliar la visión del maya puro con el mezclado.

Asimismo, expusieron que procuran en todo momento recurrir al léxico en lengua maya pero, en caso de no haberlo, realizan adaptaciones fonológicas y morfológicas de palabras en español al maya. Sirvan como ejemplo las siguientes adaptaciones léxicas utilizadas en los materiales: *jardineera* (jardinera), *jeefa* (jefa), *oorapajal* (llegar la hora), y *drogartikimba* (drogarme).

Como otro mecanismo para no utilizar préstamos del español, ambas traductoras prefirieron utilizar arcaísmos que, gracias a trabajos como éste, así como a los esfuerzos de revitalización de la lengua hechos por distintas instituciones, están siendo utilizados nuevamente por la población. Tal es el caso de palabras como abuelo, que hasta hace poco se adaptaba del español como *papajsenyor* e hijo/hija como *iijo/iija*; no obstante, la población ha empezado a utilizar de nuevo las palabras *nool* y *aal*—abuelo e hijo—como aparecen en los textos de los materiales didácticos elaborados.

Un caso en el que fue necesario hacer un préstamo fue en la palabra quetzal. Aunque esa ave ya no existe la región, los habitantes la conocen por ser parte de su mitología. Varios textos coloniales hacen referencia a ella y usan dos términos: *kukum* y *ketsal*. Del primero no se tiene certeza de la forma vocálica que representó en los textos coloniales y puede confundirse con el actual *k'u'uk'um* (pluma); en este caso sí fue necesario el préstamo *ketsal*, aunque en maya actual es un patronímico.

No se omite mencionar que el trabajo de traducción se realizó teniendo en cuenta que el texto estaba dirigido a los niños, por lo que se decidió no utilizar estructuras sintácticas complejas ni un registro alto que pudieran dificultar su comprensión.

Una vez que se revisó y aceptó la versión final de las traducciones y de los guiones gráficos, se procedió a montar la animación. En una versión preliminar se hizo el montaje sólo del *storyboard*, para hacer coincidir éste con la banda sonora.

En una segunda versión preliminar se insertaron los subtítulos. Con miras a dar estatus a la lengua maya en su forma oral y escrita a la par del español, se determinó que los videos habrían de tener cuatro versiones: con locución en maya y en español y con subtítulos en ambas lenguas.

Para grabar la narración, se solicitó a una de las mediadoras lingüísticas, que también es intérprete, que preparara a una niña mayahablante de la zona rural yucateca para hacer la grabación, de manera que la voz armonizara con la del personaje de Lupita, la protagonista y narradora de las dos historias contadas en los videos; de este modo, el material sería todavía más cercano a los niños de la zona. Asimismo, se preparó a una niña mexicana, originaria del Distrito Federal, para que prestara su voz en la locución en español. Se tomó la decisión de que fuera una niña del centro de la República, ya que esa variante dialectal del español mexicano es la más neutra, en cuanto a acento, de cuantas hay en el país.

Una vez que se tuvieron listos los subtítulos y la locución en ambas lenguas, se procedió a montar la versión final de los videos.

5.5 Primera entrega de materiales

Una vez listos los materiales del primer proyecto, se procedió a cubrir la fase de entrega y evaluación de los mismos.

Para la entrega, se eligió el municipio de Ticul, al sur del estado, en el cual el 90,5% de la población vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad (SEDESOL; 2010). Se seleccionó este municipio por tener un porcentaje de población hablante de lengua indígena de entre un 45% y un 70% (Güemez, 2008); de este modo, podría averiguarse la pertinencia de que: (i) los materiales fueran bilingües, (ii) el contexto presentado fuera aceptado, (iii) los temas de actuación fueran comprendidos.

Tanto las carpetas con los cuadernos para colorear como los dos videos se entregaron en una de las dos escuelas interculturales bilingües del municipio —la Escuela Intercultural Bilingüe Eligio Ancona— así como en tres de las 18 escuelas primarias del mismo: Escuela Primaria Rafael Ramírez Castañeda, Escuela Primaria Felipe Carrillo

Puerto, Escuela Primaria Benito Juárez. Además, los materiales se entregaron de manera simbólica en el Centro de Atención Especial no. 17, única escuela de educación especial del municipio, ya que los niños que ahí atienden tienen capacidades diferentes.

Como se estipuló desde la concepción del proyecto, era importante que los usuarios evaluaran los materiales con el fin de conocer su aceptación. Para tal efecto, se seleccionó la Escuela Intercultural Bilingüe Eligio Ancona, la cual tiene un sistema de educación intercultural bilingüe. Las edades de los niños oscilaban entre los 11 y 12 años de edad, pues estudiaban el 5° o 6° año de educación primaria. La selección del grupo de 50 niños fue determinada por la directora de la escuela con base en los requerimientos del proyecto.

Para conocer los resultados, véase el Capítulo 7.

5.6 Metodología del vídeo *Mi héroe Ek-Canek*

Debido a la buena recepción que tuvieron los materiales anteriores, se determinó que este nuevo proyecto se abordara desde las mismas pautas que los anteriores para comprobar su aceptación por parte de los usuarios. Así, se determinó que fueran materiales didácticos para niños, en lengua maya y español, con una visión de localización y en formato audiovisual, por lo que se decidió seguir la misma metodología que la aplicada en los otros dos materiales audiovisuales.

Partiendo de la revisión anterior sobre la existencia de recursos en lengua maya, se realizó una nueva búsqueda para localizar materiales didácticos sobre el acoso escolar en lengua maya y no se encontró ninguno.

Debido a que la guionista ya conocía las líneas generales de actuación del proyecto, así como el contexto social del pueblo maya, para este nuevo material, fue necesario documentarla únicamente sobre el problema del acoso escolar en la región de Yucatán, que ha alcanzado una alta incidencia en los últimos años (Gobierno del Estado de Yucatán, 2012).

El tercer guión comienza cuando Lupita le cuenta a su abuelo el problema de su amigo Pepe, a quien sus compañeros agreden por ser tímido y solitario. Así, Basilio lee la

historia de Ek-Canek, una avispa que contó sus problemas a sus padres y a sus maestros y no la molestaron más.

En este trabajo: (i) se muestra la figura del anciano maya como poseedor de la sabiduría ancestral y como transmisor del conocimiento; (ii) se potencia la importancia de la palabra como vehículo para solucionar conflictos; (iii) se reconoce la importancia de la cohesión entre escuela y hogar en la educación de los niños; (iv) se fomenta la lectura como fuente de conocimiento.

Al igual que con los materiales anteriores, el trabajo de mediación requirió realizar una revisión y una adaptación léxica (ejemplos i y ii) al español mexicano, así como una adaptación cultural (ejemplos iii y iv) al contexto yucateco, según puede verse a continuación:

(i) Esa que véis (ven) en la hamaca soy yo, Lupita.

(ii) Algunos niños del (la) colegio (escuela) no les gusta (cae bien) Pepe, le ponen motes (apodos), le (lo) insultan, le tiran (pegan) con el (la) balón (pelota) y se ríen (burlan) de él...

(iii) «Un erizo pequeñito, tímido y silencioso que vivía en la selva y que iba todos los días a la escuela» (En Yucatán no hay erizos; además, será necesario adaptar las imágenes a una selva baja)

(iv) Su profesor oso está explicando algo en la pizarra. La clase es una locura. Unos leones rugen y se pelean por un cuadernillo o por un lápiz. Los monos se cuelgan de las jirafas (En la región no hay ninguno de estos animales; más bien hay monos, zorrillos, tortugas, boas, cocodrilos)

Derivado de la observación de la inexistencia de erizos en la zona, hubo que documentar a la guionista en los tipos de animales de la región, pues se necesitaba un animal que atacara con una parte de su cuerpo debido al argumento del guión. Así, se decidió que fuera una avispa, a la cual había que nombrar. Para ello, se realizó un trabajo de documentación sobre los héroes de la región para dar nombre al protagonista. *Ek* no sólo significa ‘avispa’ en lengua maya (*xux*), sino que es una avispa endémica de la región;

Canek se tomó de Jacinto Canek, un indígena maya que encabezó una rebelión contra el dominio español en 1761.

Asimismo, hubo de buscar el nombre de una comunidad yucateca que, según el guión, era el lugar en donde vivía la avispa Ek-Canek. Así, se realizó otro ejercicio de documentación y se determinó que fuera Kinil, comisaría del municipio de Tekax, zona apícola.

Luego de terminar el guión, se procedió a realizar la traducción del mismo y, de manera simultánea, comenzó a desarrollarse el *storyboard* y la banda sonora. Una vez revisada y aceptada la versión final de la traducción y de los guiones gráficos, se procedió a montar la animación. Al igual que en los otros dos materiales, en una primera versión sólo se montó el *storyboard* con la banda sonora y, en una segunda, la locución y los subtítulos en sus dos versiones.

De igual modo, se necesitaba la narración por parte de dos niñas; no obstante, en esta ocasión hubo de buscar a otra niña de la Ciudad de México, ya que —por exigencias del guión— se necesitaba que hiciera la grabación junto con su abuelo, ya que esta vez Basilio también tenía intervenciones. De este modo, se consideró que lo mejor sería que fueran abuelo y nieta para dar realismo a las voces y que se reflejara empatía, ya que no eran locutores profesionales.

Una vez que se tuvieron listos los subtítulos y la locución en ambas lenguas, se procedió a montar la versión final de los videos.

5.7 Metodología del cartel *No te calles*

Para la elaboración del cartel, lo primero fue definir el texto. Como el cartel constituye parte del material del segundo proyecto, era importante que el tema también fuera sobre acoso escolar. Para ello, se revisó de entre el guión el texto más representativo y que englobara toda la historia; así, se seleccionaron las palabras finales de Lupita: «Ya sabes, si tienes problemas, sé un héroe como Ek-Canek. Usa la palabra, cuenta tus problemas y... ¡nunca te calles!». De este modo, se seleccionó «¡No te calles!» como mensaje final, además de «No al acoso escolar»; «Sí a la sana convivencia».

En consonancia con la metodología utilizada en el resto de los proyectos, se buscó un fondo en el que aparecieran todos los personajes de las historias; no obstante, ninguno ilustraba completamente el sentido del texto; así, se decidió que, aunque no se incluyeran los personajes, se mostraran los animales, quienes representan, en su conjunto, la historia de Ek-Canek, con quienes los niños tendrían mayor identificación, así como a Lupita, la protagonista de las tres animaciones.

El resultado es el que se muestra en la Figura 5.8:



Figura 5.8 Cartel relativo al segundo proyecto

5.8 Segunda entrega de materiales

Debido a que desde el primer proyecto se estimó conveniente seguir un proceso incremental de planeación, evaluación y resultados, se acordó la pertinencia de entregar y evaluar los materiales producto del segundo proyecto en el doble de municipios, escuelas y niños.

De este modo, se eligieron dos municipios de la misma región en la que se entregaron los primeros materiales: Región VII: Sur. Los municipios fueron Chumayel y Teabo en donde hay de un 70% a un 90% de población mayahablante (Güemez, 2008). Se eligieron municipios con mayor porcentaje de mayahablantes a fin de conocer el nivel de aceptación y contacto del español con respecto al maya.

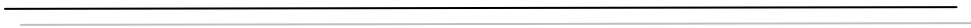
En Chumayel se visitó la Escuela Primaria Chilam Balam, una de las tres con las que cuenta el municipio; y en Teabo, la Escuela Primaria Benito Juárez, una de las tres del municipio (SEDESOL, 2010).

En esta ocasión, la evaluación consistió en que los niños contestaran un cuestionario cuyas preguntas estaban encaminadas a conocer su aceptación en aspectos relacionados con el contenido, los personajes, las lenguas y la asimilación del mensaje de la historia.

Las edades de los niños oscilaban entre los 8 y 12 años de edad. La selección del grupo de 105 niños fue determinada por los directores de las escuelas.

El ejercicio de evaluación consistió en la proyección del video «Mi héroe Ek-Canek» con el audio en maya y los subtítulos en español y, luego, en español con los subtítulos en maya.

Para conocer los resultados de la evaluación, véase el Capítulo 7.



Capítulo 6

6. Propuesta de modelo desde la interculturalidad

En el presente capítulo se expondrá la propuesta de modelo de elaboración de materiales en lenguas minoritarias desde la interculturalidad. Asimismo, se presentará la herramienta con la que se evaluó el modelo antedicho, la cual incluyó materiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, así como de los proyectos elaborados por la Universidad de Granada y el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores con el fin de contrastar materiales internacionales, locales y los elaborados desde una cosmovisión concreta.

6.1 Antecedentes

Con el fin de desarrollar un modelo para la elaboración de materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad, se partió de los materiales creados en los proyectos de cooperación *Procuración de justicia y acceso a la salud por parte de la población indígena en México: mediación interlingüística e intercultural* (2010) y *Elaboración de materiales informativos y formativos en lengua maya para una sana convivencia infantil* (2012). En este sentido, tanto la carpeta y el cuaderno, así como los tres videos y el cartel fueron utilizados como elementos formales, probados de manera individual, y que, juntos, constituyen una unidad que toma forma en materiales elaborados desde una cosmovisión concreta.

A continuación se describe el proceso para el desarrollo del modelo.

6.2 Objetivo

Elaborar materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad supone un esfuerzo que se desarrolla en consonancia con leyes nacionales e internacionales que contribuyen al reconocimiento de los derechos de las minorías, en lo general, así como de sus derechos lingüísticos, en lo particular.

El modelo aquí propuesto tiene como objetivo ser un punto de partida para elaborar materiales en contextos interculturales con el fin de: (i) apoyar a la revitalización de lenguas minoritarias, (ii) fomentar la interculturalidad de los pueblos originarios, (iii) cooperar en el desarrollo de los mismos.

6.3 Metodología

A continuación se describen las fases que, de acuerdo con nuestras observaciones empíricas, conforman el modelo arriba introducido.

6.3.1 Selección de la lengua de trabajo

El primer paso para la elaboración de un material didáctico en una lengua minoritaria es seleccionar la lengua de actuación con base en los siguientes criterios: (i) que en realidad se trate de una lengua minoritaria, (ii) que tenga una mínima variación dialectal o que sus variantes sean inteligibles entre ellas. Contrario a los materiales internacionales, se espera que los materiales elaborados desde la localización estén concebidos desde una sola cosmovisión, por lo que deben estar lingüísticamente acotados.

Asimismo, debe conocerse el número de hablantes de dicha lengua o de las variantes en su conjunto con el fin de evaluar si es pertinente la intervención en términos del impacto social que tendrá el material. En el caso que nos ocupa, los materiales se elaboraron desde dos proyectos de cooperación, por lo que se consideró importante que hubiera el mayor número de beneficiarios.

Por otra parte, no ha de desestimarse tener en cuenta la región en la que se habla dicha lengua con miras a evaluar si es accesible en términos de transportes y comunicaciones para poder tomar contacto con la zona con fines investigación de campo y evaluación de resultados.

Además, debe conocerse si la lengua cuenta con una gramática establecida o normalizada para trabajar desde ella en la elaboración del texto del material.

En caso de que se haya determinado elaborar material bilingüe, han de tomarse en cuenta los criterios sobre la concepción de bilingüismo en la región. En el caso de México, en términos demográficos, el ser bilingüe es hablar una lengua indígena y español; si una persona habla dos lenguas indígenas, no es considerado bilingüe (Villavicencio, 2009: 490; INEGI, 2010).

6.3.2 Evaluación diagnóstica de materiales

La búsqueda de materiales, una vez elegida la lengua de actuación, tiene como finalidad conocer, en primer lugar, si existen materiales en esa lengua o para ese contexto. En segundo lugar, resulta necesario analizar su macroestructura, lo que significa considerar: (i) la(s) lengua(s) en las que están elaborados, (ii) los usuarios a los que están dirigidos, (iii) el formato en el que están presentados, (iv) la visión desde la que están concebidos, (v) los temas que abordan y (vi) los objetivos que persiguen.

A partir del análisis de estos materiales, pueden determinarse las áreas de oportunidad desde las que puede actuarse para realizar una preselección de la temática, como se expondrá a continuación.

6.3.3 Preselección de la temática de actuación

Para la selección del tema deben considerarse las necesidades específicas y reales no afrontadas por las instituciones correspondientes —ya sean internacionales, nacionales, locales— y/o ha de operar en consecución con líneas de actuación emprendidas previamente por dichas instituciones. Elegir un tema sin pertinencia en el contexto lingüístico elegido resulta irrelevante, ya que el material no sería necesario, por lo que se fracasaría en los esfuerzos de sensibilización ante la pérdida de la lengua, así como en el objetivo formativo e informativo del mismo.

Para la elección del tema, es de suma importancia realizar una investigación documental para conocer las líneas generales sobre una problemática concreta.

Posteriormente, ha de efectuarse una investigación de campo para validar, sobre el terreno y con el personal involucrado, la información compilada (Valero, 2010)

6.3.4 Toma de decisiones a partir del contexto

La búsqueda de información relacionada con el contexto, así como con la temática debe hacerse —en primer lugar— a partir de fuentes documentales y fuentes orales, tanto con especialistas como con instituciones, a fin de contar con un panorama general de la región y estar en condiciones de recoger datos más precisos en una posterior investigación de campo.

En segundo lugar, con miras a conocer el contexto en el que se habla la lengua indígena seleccionada, se impone necesario averiguar datos *in situ* tales como los elementos de identidad y de identificación cultural; a saber: (i) fisonomía de la población, (ii) relaciones sociales, (iii) paisaje geográfico, (iv) paisaje urbano y rural, (v) vestimenta, (vi) vivienda, y (vii) alimentación. Todos estos elementos, de manera individual y en su conjunto, son esenciales para el conocimiento de un grupo humano, ya que —a partir de ellos— se pueden delinear pautas sobre su manera de ver el mundo. Incluso, algunos de ellos son determinantes para la comprensión de la región en su totalidad, puesto que tienen una interrelación directa con la vida del grupo social elegido.

Por otra parte, la recogida de datos sobre la temática de actuación que se ha preseleccionado debe hacerse de la manera más concreta y puntual posible con el objetivo de definir las áreas desde las cuales se desarrollará el material.

Un aspecto más que debe evaluarse en la investigación de campo es el tipo de soporte más adecuado para ese contexto específico. No es verificable desarrollar —por ejemplo— materiales audiovisuales para contextos a los que ni siquiera llega el tendido eléctrico.

En este sentido, este modelo cubre las fases para desarrollar materiales que pueden ser desde lo más simple como un cartel, a lo más complejo como un video.

Asimismo, durante la investigación de campo, debe compilarse un archivo fotográfico de corte antropológico que no sólo dará cuenta de los rasgos y elementos de

identificación culturales (Brisset, 1999), sino que las imágenes servirán de herramientas que soporten la posterior toma de decisiones y que funjan como orientación a la labor de los profesionales que participen en el proyecto.

A partir de lo expuesto anteriormente, en esta etapa ya se está en condiciones de tomar decisiones tales como: (i) temática específica del material, (ii) formato del mismo, así como (iii) usuarios prototípicos.

6.3.5 Conformación del equipo de trabajo

La elaboración de materiales interculturales se concibe como una actividad que requiere de la incorporación de distintas áreas del saber humano, por lo que se requiere conformar un equipo interdisciplinar que pueda atender adecuadamente cada aspecto operativo y/o de asesoría en el desarrollo del material; no obstante, no es efectiva una delimitación en términos absolutos en cuanto a los profesionistas que han de participar. La selección del equipo de trabajo dependerá de las decisiones tomadas con el fin de que puedan actuar en consonancia con el objetivo, la temática, la visión, el soporte y los usuarios del material. Así, sería irrelevante reclutar a expertos en educación si el material no será didáctico ni estará orientado a niños y/o adolescentes.

El aspecto que, sin duda, debe tenerse presente es que parte del equipo debe estar conformado por profesionales locales o por aquéllos que conozcan a profundidad el contexto de actuación, ya que son quienes pueden ofrecer respuestas puntuales sobre cuestiones relacionadas con los elementos de identificación cultural, léxico en ambas lenguas, así como con la temática.

6.3.6 Concepción del texto

La concepción del texto es una de las actividades más importantes dentro del proceso de elaboración del material, ya que es la base desde la cual se desarrollará el resto

del producto; además, concentra gran parte del conocimiento que pretende transmitirse a los usuarios.

En tanto que el guionista es el profesional encargado de diseñar el texto, debe estar informado sobre los aspectos relacionados con el proyecto, el tema y la problemática que se pretende abordar, en lo general, así como con cuestiones relacionadas con el contexto social, en lo particular. De este modo, estará en posibilidades de desarrollar un texto que refleje con realismo el tejido social en el que están insertos los usuarios a los que servirán el material para crear un sentido de identidad en éstos en consonancia con las decisiones tomadas y con los objetivos perseguidos.

6.3.7 Mediación lingüística y cultural

La labor de la mediación lingüística y cultural comporta una de las labores más exigentes del modelo, ya que estos profesionistas son los encargados de adecuar el texto en lo relacionado a: (i) léxico de la región, (ii) elementos culturales, y (iii) nivel de lengua de los usuarios, así como de (iv) traducir el texto origen, en caso de ser necesario.

El texto no sólo ha de versar sobre la temática seleccionada, sino que debe reflejar la situación sociolingüística del contexto. De este modo, la primera acción que debe realizarse es adecuar el texto en términos de elementos léxicos, de modo que se manifieste la variante dialectal de la región para la que se elabora el material. Los usuarios, entonces, concebirán como propias las expresiones y no habrá problemas de comprensión.

En segundo lugar, el texto ha de incorporar elementos culturales propios de la región; considérese por ejemplo, incluir elementos específicos del mobiliario de la vivienda, así como del paisaje urbano y/o rural, alimentos, animales, vestimenta e incluso nombres propios específicos de la región. Para ello, deben realizarse investigaciones puntuales sobre estos elementos, tanto en fuentes documentales como a partir de fuentes orales.

En tercer lugar, la labor de mediación lingüística y cultural ha de considerar el nivel de lengua de los usuarios meta con el fin de realizar los ajustes necesarios para que el texto sea funcional.

Como puede apreciarse, la labor de mediación lingüística y cultural es relevante en extremo, ya que es el intérprete y/o el traductor quien conoce los puntos de vista y referencias de los distintos interlocutores y por ello cuenta con las herramientas más adecuadas para tender puentes entre ellos en los contextos interculturales (Angelleli, 2008: 130). En este sentido, el trabajo desempeñado por el mediador lingüístico y cultural debe tener en cuenta las competencias cognitivas y lingüísticas de los usuarios, así como su contexto socioeconómico, el que también dará pauta para una elaboración más puntual del material.

6.3.8 Concepción de las imágenes

Al igual que en la concepción del texto, el desarrollo de las imágenes resulta una actividad esencial dentro del proceso de elaboración del material, ya que las imágenes transmiten conocimiento, crean pensamiento y son el reflejo de la realidad (Tercedor, 2009: 68); en el caso de los materiales elaborados desde el concepto de interculturalidad, son las que mostrarán los rasgos de identidad del grupo social, así como los elementos de identificación cultural del contexto.

Resulta imprescindible documentar a los dibujantes en las áreas conceptuales del proyecto a partir del archivo gráfico, que contenga las imágenes recogidas tanto de manera documental como en la investigación de campo; de este modo, podrán replicar la realidad del contexto seleccionado con la mayor exactitud posible.

6.3.9 Revisión y evaluación intermedia

Con el fin de valorar los avances en el desarrollo del material, resulta necesario que el equipo en pleno realice una revisión intermedia del texto y las imágenes —elementos centrales del producto— con el fin de considerar que reflejen con unidad y cohesión el tema delimitado.

En este sentido, es importante que haya un proceso profundo de revisión de los elementos de identificación cultural, así como de las áreas conceptuales con el fin de que éstas plasmen apropiadamente la realidad de contexto de actuación elegido.

Asimismo, resulta preciso que profesionistas locales, ajenos al proyecto, revisen los avances para conocer si el material refleja con idoneidad la realidad conceptual y contextual de modo que éste sea lo más natural posible.

De manera ideal, habrá de realizarse una evaluación piloto con personas del grupo poblacional elegido para que sean ellas mismas las que dictaminen si existe identificación con los elementos culturales y si el material es pertinente en términos de la temática.

6.3.10 Incorporación de otros elementos

Una vez revisado el material, puede procederse a incorporar los elementos adicionales —en caso de haberlos— tales como banda sonora, subtítulos, locución, animación, entre otros que se hayan acordado para cada material en concreto.

Sin duda alguna, los elementos antes mencionados son relevantes para la concepción del material en su conjunto; no obstante, deben incluirse en una segunda etapa, ya que todos ellos se derivan —en esencia— del texto o de las imágenes.

No ha de desestimarse una continua revisión por parte del equipo al incorporar los elementos antedichos.

6.3.11 Evaluación final

Con el fin de conocer la aceptación del material, es importante que los usuarios mismos sean quienes realicen una evaluación final.

La evaluación debe versar, en primer lugar, sobre todos los aspectos sustantivos del material; esto es, lo relacionado con: (i) la(s) lengua(s) y (ii) la temática abordada, ya que estos elementos son los que prioritariamente sustentan la pertinencia de la elaboración del material.

En segundo lugar, deben evaluarse los elementos relacionados con la identificación hacia los elementos culturales para conocer si los usuarios asimilarán los contenidos del material como propios.

En tercer lugar, deben evaluarse aspectos adjetivos del material, en caso de haberlos, tales como música, subtitulación, locución, tipo de soporte, ya que son elementos que coadyuvan en dar cohesión al material y que tienen incidencia en la aceptación del mismo.

6.4 Herramienta de evaluación del modelo

Con el fin de valorar la aceptación del material concebido desde una cosmovisión concreta, así como de evaluar la idoneidad de la labor de mediación lingüística y cultural, se procedió a contrastar los materiales elaborados desde los dos proyectos con los existentes del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como con los del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). A pesar de la diversidad de materiales elaborados por varias instancias nacionales e internacionales de los que ya se ha dado cuenta en el Capítulo 3, se prefirió seleccionar sólo una instancia nacional y una internacional con el fin de acotar los materiales, sistematizar el cuestionario y poder probar el modelo de modo más puntual.

Para ello, se elaboró un cuestionario dividido en cinco partes: (i) lenguas, (ii) tipo de soporte, (iii) léxico, (iv) imágenes, (v) expresión libre sobre el contenido del instrumento de evaluación en términos de lengua maya e imágenes.

La primera parte del cuestionario consistió en cinco preguntas encaminadas a conocer, en primer lugar, el contexto sociolingüístico de los niños al preguntar qué lengua(s) habla(n) en su casa y en su escuela. En segundo lugar, se indagaron las lenguas en las que prefieren que estén sus materiales de entretenimiento y escolares, así como los de servicios públicos.

Las preguntas de este primer bloque estuvieron orientadas a averiguar la(s) lengua(s) que los niños efectivamente utilizan en su entorno diario para comprobar la

pertinencia de elaborar materiales bilingües en este contexto, así como la preferencia de los niños con respecto a las lenguas que hablan.

La segunda parte del cuestionario consistió en una pregunta única concerniente a qué tipo de soporte prefieren los niños para que se les cuenten historias. No se omite exponer que las historias —o cuentos— son parte de la tradición oral del pueblo maya, además de que es una herramienta didáctica importante en el proceso de enseñanza de los niños. Cabe mencionar que las tres opciones corresponden a los materiales que se elaboraron en ambos proyectos —que son los mismos en los que se han desarrollado materiales del INALI y de UNICEF— ya que el objetivo de esta pregunta fue averiguar si los soportes seleccionados con base en los criterios expuestos en la metodología habían sido los adecuados para los usuarios meta, así como las proporciones de su elección con miras a futuros desarrollos con nuevas líneas de actuación.

La tercera parte consistió en diez preguntas relativas al léxico en lengua española utilizado en los materiales. Las palabras en español peninsular —desde el que se elaboró el guión— y en español mexicano —en su versión final— se insertaron en oraciones simples para que los niños eligieran la opción que les fuera más cercana. Resulta importante mencionar que se evitó proponer oraciones complejas que pudieran distraer a los niños del objetivo del ejercicio. Basten los siguientes ejemplos:

Pepe es un **chaval** / **niño** tímido.

Para viajar necesito en **boleto** / **billete**.

No se omite mencionar que la adaptación intralingüística no fue el único tipo de adaptación que se realizó desde la mediación lingüística e intercultural. En el sexto reactivo las palabras que se pusieron a consideración de los niños (balón / pelota) no siguieron un proceso de adaptación al español mexicano; más bien, en el proceso de adaptación, se optó por un hiperónimo, ya que no se tenía la seguridad de que la totalidad de los niños de la zona tuvieran acceso a los balones. De cualquier modo, se determinó que sería útil que los niños eligieran entre las dos opciones para evaluar esta decisión.

De manera similar, en el noveno reactivo no sólo fue necesario realizar una adaptación del español peninsular al mexicano, sino realizar también una adaptación

conceptual; el guión original exponía «calienta las tortillas en el infiernillo» y, aunque en México se conocen como asadores o parillas, no se utilizan para calentar tortillas ni son conocidos en esa región del país. El utensilio que se utiliza para tal fin es el comal que, a pesar de que proviene de la palabra náhuatl *comalli*, su uso y su nombre son conocidos en todo el país. Así, la oración que se planteó a los niños fue: «Caliento las tortillas en el comal / infiernillo».

La décima pregunta versó sobre una adaptación de registro, ya que la palabra *agredir* es formal como para que los niños la entiendan; por tanto, se optó por la voz *molestar*, más coloquial y, por lo mismo, más comprensible para los niños.

La cuarta parte del cuestionario estuvo conformada por diez preguntas cuyas respuestas eran imágenes obtenidas de los materiales de los proyectos UGR-ISIT, así como de materiales para niños elaborados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, así como por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Se eligió al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas por ser el organismo nacional especializado en lenguas indígenas. De entre sus materiales —publicados en distintas lenguas indígenas— se seleccionaron algunos elaborados para niños. En el caso que nos ocupa, se seleccionaron dos tipos concretos de materiales publicados por esta institución debido a que se encontraban en el mismo soporte que los elaborados en los dos proyectos antedichos: un libro para colorear, *U páajtalil mejen paalal* (2009b), que trata sobre los derechos de los niños, está escrito en lengua maya, con imágenes de niños mexicanos mestizos; por otro lado, también se utilizaron dos videos sobre los Guarda Voces: dos niños mexicanos mestizos que explican qué es la diversidad lingüística —en español— y cuáles son los derechos lingüísticos —en 10 lenguas indígenas y en español— almacenados en la página del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, sede México.

Las imágenes de los materiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia se extrajeron de videos montados en el sitio «A jugar con Unicef» (2009) que fue lanzado como parte del 20 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. Los videos son una recopilación de las principales animaciones que se han hecho en alianza con 32 países y 70 estudios de dibujos animados, quienes se han encargado de hacer breves anuncios de servicio público. Los videos tratan sobre diversos derechos de los niños (algunos repetidos), están a color y no contienen diálogos con el fin de que puedan ser utilizados en

varios contextos sin importar la lengua que se hable. Asimismo, se extrajo una sola imagen, relativa a los animales, del libro de cartón que se incluye en el conjunto de materiales para el desarrollo de la primera infancia (UNICEF, 2009a).

Resulta pertinente mencionar que las imágenes se seleccionaron sólo de materiales para niños que efectivamente se encuentran a disposición y se procuró que fueran lo más homogéneas posible; esto es, que los personajes fueran del mismo tamaño en todos los casos, o que los paisajes tuvieran los mismos elementos, ya que algunos de los videos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia resultan muy abstractos. Baste el siguiente ejemplo relacionado con la fisonomía:

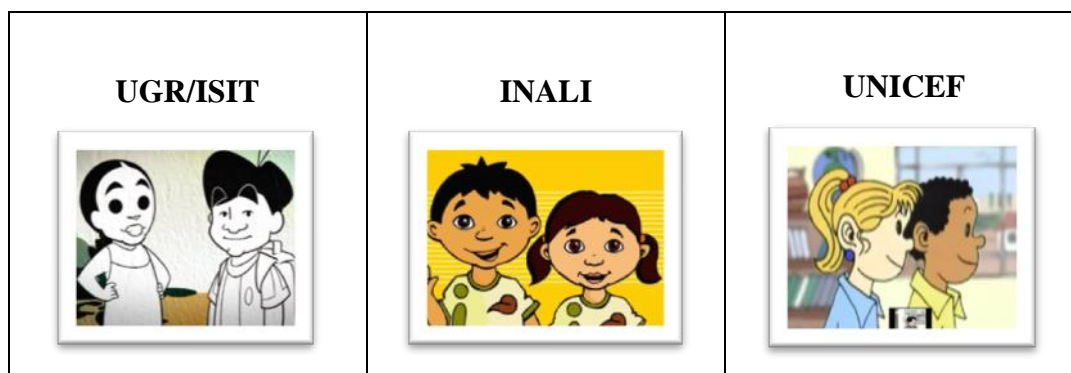


Figura 6.1 Selección homogénea de imágenes

Como puede observarse, en las tres imágenes hay un niño y una niña, de quienes se aprecia un plano claro del busto, más o menos del mismo tamaño, insertos en un fondo que pretende ser lo más neutro posible para que el contexto no influyera en la decisión. Además, los niños de los tres dibujos presentan una imagen equilibrada en cuanto a sentimientos: ninguno se muestra en exceso feliz ni triste.

Cabe mencionar que la única pregunta en la que se utilizaron materiales ajenos fue la relacionada con los alimentos (sección D, pregunta 4), ya que ningún material del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas ni del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia presentaba aspectos relacionados con la alimentación.

Es importante destacar que en este proceso de evaluación, todas las imágenes seleccionadas guardaron relación con las áreas conceptuales que se trabajaron en los dos

proyectos: fisonomía, vestimenta, alimentación, vivienda, salud, paisaje geográfico y animales.

Las primeras dos preguntas estuvieron encaminadas a conocer el grado de autoidentificación étnica de los propios niños, así como de sus familias.

La tercera pregunta se planteó con miras a saber si los niños reconocen uno de los elementos de identificación cultural que es la vestimenta.

La cuarta pregunta estuvo dirigida a conocer los alimentos que más conocen los niños en el entorno inmediato, que es la casa, pues los alimentos también son considerados rasgos de identidad (Bertrán, 2006). Se seleccionaron cuatro imágenes de los materiales elaborados en los proyectos, así como tres imágenes neutras de alimentos comunes en el país: zanahorias, pescados y manzanas. Ésta fue la única pregunta en la que los niños podían seleccionar hasta tres posibles respuestas.

La quinta y sexta preguntas se propusieron para saber si los niños identificaban espacios como las casas y los servicios de salud de sus respectivas comunidades.

El séptimo cuestionamiento se planteó con el fin de conocer si los niños asimilaban el espacio geográfico de su entorno.

Por su parte, la octava pregunta tiene la finalidad de identificar el lugar donde duermen los niños. En un contexto neutro, puede resultar irrelevante preguntar en dónde se duerme; no obstante, la hamaca es un elemento más de identificación cultural de la región, ya que—además de que subsume aspectos históricos y geográficos de la región— dota de equilibrio el interior de la vivienda (Baños, 2010: 49).

La novena pregunta, relacionada con la anterior, se orientó a conocer si los niños identifican que el interior de sus viviendas presenta cierto grado de homogeneidad.

La décima pregunta de esta sección tuvo el fin de saber si los niños identificaban a ciertos animales como parte de su entorno. Aun cuando se sabía que animales como cerdos, gallinas y pollos eran los más representativos de la región, se determinó que la ilustración correspondiente a los proyectos fuera la del cartel, para determinar si los niños identificaban al mismo nivel los animales seleccionados para la tercera animación.

El último apartado del cuestionario consistió en una sola pregunta abierta enfocada a dar libertad a los niños a que se expresaran sobre la lengua maya o sobre los dibujos.

Finalmente, es oportuno exponer que el cuestionario se elaboró con imágenes extraídas tanto de materiales audiovisuales —a color— como de cuadernos para colorear. En este sentido, aunque el cuestionario se concibió con materiales originales, hubo la necesidad de manipularlo para que todo fuera en blanco y negro. Lo anterior atiende a que los niños prefieren las imágenes realistas a las que no lo son y conceptualizan el color como parte del realismo; por tanto podrían seleccionar unas imágenes sobre otras por el simple hecho de estar presentadas a colores (Rudisill, 1952; Rojas, 2015).

6.5 Evaluación del modelo

El cuestionario se aplicó en la zona de la Región VII: Sur, del estado de Yucatán, con el objetivo de que la evaluación del modelo guardara coherencia con las evaluaciones de los materiales. Los municipios en los que se aplicó el cuestionario fueron los siguientes: Chumayel, Kinil (comisaría de Tekax), Maní, Peto y Teabo, todos con un porcentaje de mayahablantes mayor al 70% (Güemez, 2008).

Los cuestionarios se aplicaron a 503 niños, de ocho escuelas ubicadas en cinco municipios, divididos de la siguiente manera:

Municipio	Escuelas	Niños
Chumayel	Escuela Chilam Balam	40
	Escuela Sebastián Díaz Marín	46
Kinil (comisaría de Tekax)	Escuela José María Luis Mora	61
Maní	Escuela Doroteo Arango	56
	Escuela TutulXiu	41
Peto	Escuela Benito Juárez García	67
Teabo	Escuela Benito Juárez García	92
	Escuela Ignacio Manuel Altamirano	100

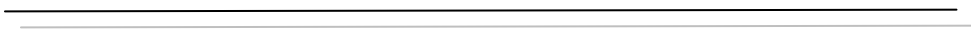
Tabla 6.1 Municipios, escuelas y niños a quienes se aplicó el cuestionario

La evaluación consistió en que los niños contestaran el cuestionario de 27 preguntas. No se omite mencionar que se guió la aplicación del cuestionario en el sentido de que se leyó en voz alta cada una de las preguntas para que los niños pudieran expresar si tenían alguna duda relacionada con el contenido de la misma y para que ninguno se distrajera o fuera por delante del resto del grupo.

Las edades de los niños oscilaban entre los 10 y los 12 años de edad. La selección del grupo de 503 niños fue determinada por los directores de las escuelas con base en los requerimientos de los proyectos.

Asimismo, los directores de las escuelas facilitaron espacios amplios para que la evaluación se pudiera realizar a todos los niños de la escuela en una sola oportunidad. De este modo, se reunió a todos los niños seleccionados por escuela en aulas, comedores comunitarios o patios.

Los resultados pueden consultarse en el Capítulo 7.



Capítulo 7

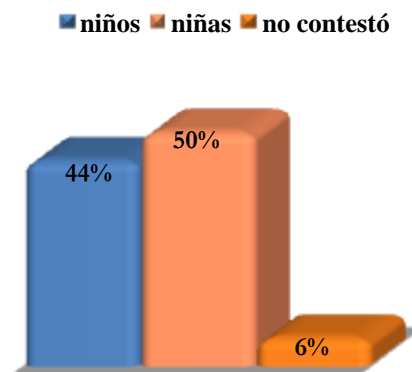
7. Resultados y discusión

En este capítulo se presentarán los resultados de las dos evaluaciones que se llevaron a cabo luego de la entrega de los materiales. Asimismo, se presentarán los resultados de la evaluación del modelo por parte de los usuarios. Finalmente se discutirán las implicaciones de los mismos.

7.1 Resultados de la primera entrega de materiales

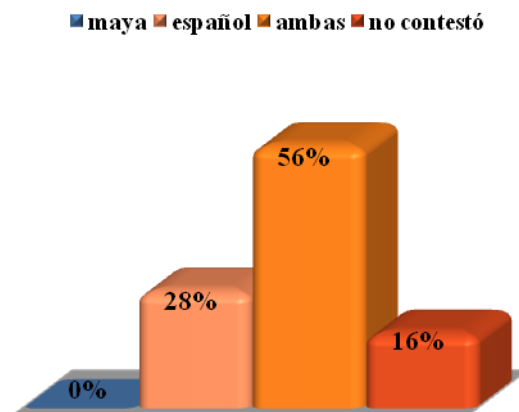
El ejercicio de evaluación consistió en la proyección de los videos *La primera vez* y *Una comida familiar* con el audio en maya y subtítulos en español. Seguidamente, se pidió a los niños que escribieran en un papel su nombre y su grupo, luego de lo cual se les requirió que respondieran por escrito, en español, a las preguntas: (i) «¿Qué lengua(s) hablas en tu casa?», y (ii) «¿Te gustaron los videos o no?¿Por qué?». La primera pregunta tuvo como objetivo conocer la pertinencia de las lenguas de los materiales. La segunda pregunta tuvo como fin averiguar la aceptación del material y la pregunta abierta tuvo como objetivo que los niños respondieran libremente para conocer si habían llamado su atención las áreas conceptuales que se abordaron en el proyecto, además de saber si los elementos del guión les eran atractivos.

La muestra de población que respondió el cuestionario fue de 50 niños: 44% niños y 50% niñas; el 6% no escribió su nombre, por lo que se desconoce el género.



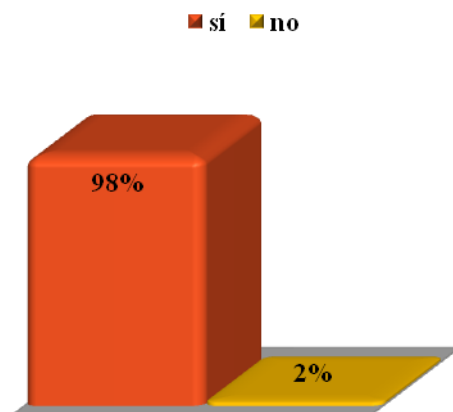
Gráfica 7.1 Población que respondió el cuestionario

A la primera pregunta, «¿Qué lengua(s) hablas en tu casa?», ningún niño respondió que sólo habla lengua maya; el 28%, contestó que sólo habla español, y el 56% de los niños respondió que habla maya y español en su casa. El 16% no contestó la pregunta.



Gráfica 7.2 Lengua que los niños declararon hablar en casa

A la segunda pregunta sobre si les habían gustado los videos, el 98% de los niños respondieron que sí y sólo una niña, el 2%, contestó que no le habían gustado porque no los entendió.



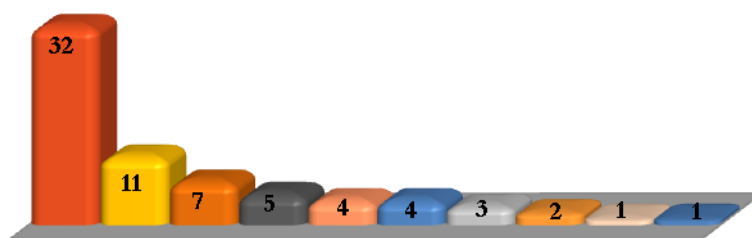
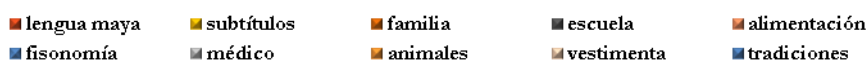
Gráfica 7.3 Grado de aceptación de los materiales

En cuanto a la pregunta abierta, se recogió que a 32 niños les gustó el material por el simple hecho de estar en lengua maya; a 11 de ellos les gustó porque «los traducieron [sic] en español y los hablaron en maya», «se hablan en maya y en español te muestra las

letras», «se habla maya y se aparece en español», lo que refleja que se sintieron atraídos por la locución en una de sus lenguas y los subtítulos en la otra.

Con respecto a la pregunta abierta, hubo ocho menciones sobre que les habían gustado los videos por las personas (4), los animales (2), la vestimenta (1) y las tradiciones (1), lo cual indica que reconocieron el contexto localizado de los materiales a pesar de que la pregunta fue abierta.

Asimismo, hubo 19 menciones a que les habían gustado los videos debido a la temática de los mismos: la convivencia en familia (7), la importancia de asistir a la escuela (5), la importancia de la sana alimentación (4), y la importancia de la atención a la salud (3), lo cual refleja que comprendieron los mensajes de las historias a pesar de que no se les preguntó directamente al respecto.



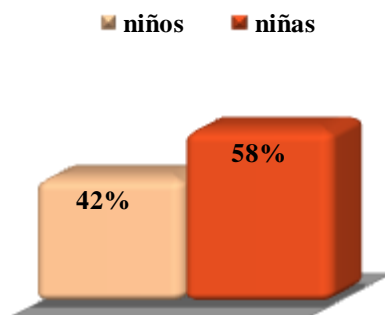
Gráfica 7.4 Identificación de las áreas conceptuales

No se omite comentar que en este último rubro se habla de menciones y no de porcentajes con fines de imparcialidad y objetividad, ya que hubo niños que identificaron más de un área conceptual, mientras que otros sólo refirieron una.

Resulta pertinente mencionar que, aunque también se hizo entrega del cuaderno para colorear y la carpeta, no se pudo evaluar la aceptación de los materiales antedichos debido a que hubiera sido necesaria una segunda visita para determinar si los niños habían asimilado sus derechos a partir de la actividad.

7.2 Resultados de la segunda entrega de materiales

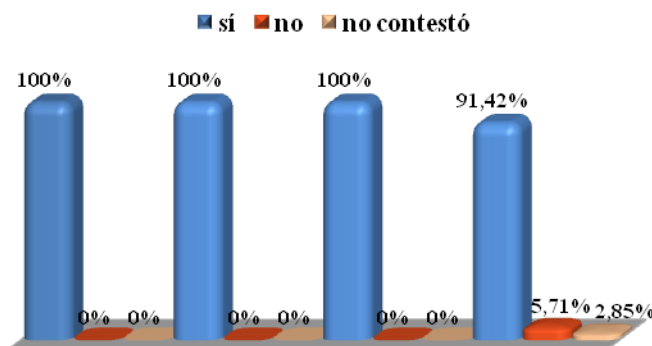
La muestra de población que respondió el cuestionario fue de 105 niños: 42% niños y 58% niñas.



Gráfica 7.5 Población que respondió el cuestionario

Las preguntas se dividieron por bloques temáticos, a los cuales se les asignó una letra y a cada pregunta, un número.

El primer bloque de preguntas (A) se encaminó a conocer la aceptación de los niños en cuanto al material. Por tanto, se plantearon las preguntas que aquí se presentan: A1: «¿Te gustó la historia?»; A2: «¿Te gustaron los dibujos?»; A3: «¿Te gustaron las voces de los personajes?»; A4: «¿Te gustó la música?».

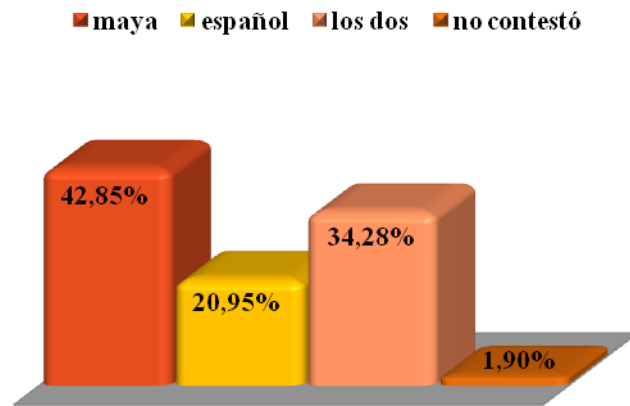


Gráfica 7.6 Aceptación del video

Además, la pregunta A2 tuvo como finalidad conocer el nivel de identificación de los niños con las ilustraciones.

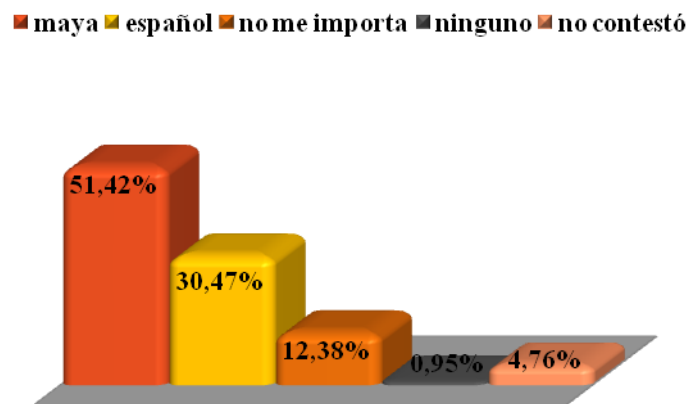
Se pl

anteó el segundo bloque de preguntas (B) para conocer la preferencia de los niños en cuanto a lenguas en el discurso oral. La pregunta central fue la B1: «¿Prefieres que los personajes hablen en maya o en español?»



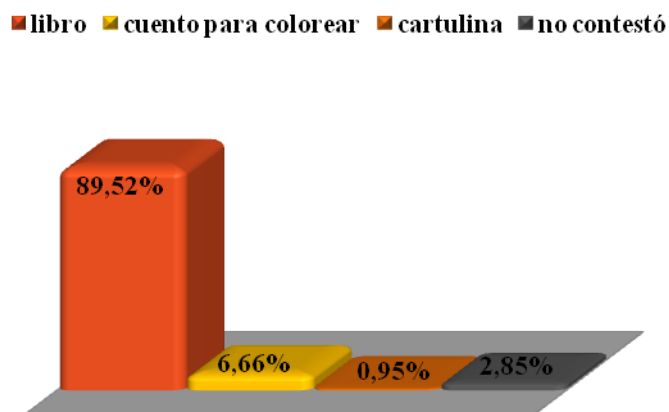
Gráfica 7.7 Preferencia sobre la lenguas en el discurso oral

El tercer grupo de preguntas (C) tuvo el mismo fin que el bloque anterior, pero en el discurso escrito, esto es, con los subtítulos. Una de las preguntas planteadas fue: «¿Prefieres que las palabras de abajo de la pantalla salgan en maya o en español?»



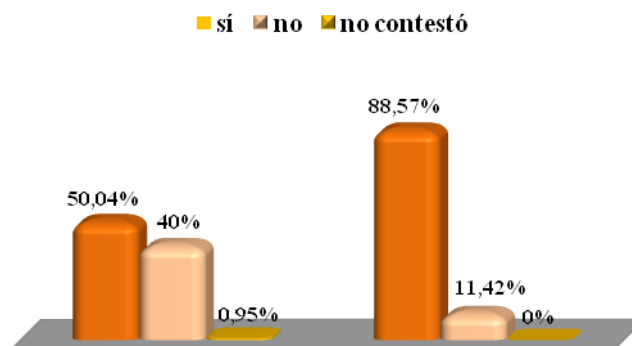
Gráfica 7.8 Preferencia sobre la lengua en los subtítulos

Con miras a desarrollar proyectos futuros en el mismo marco de actuación, en el cuarto apartado (D) se preguntó a los niños el tipo de soporte en el que les gustaría recibir el material. Así, se planteó la pregunta: «Además del video, ¿te gustaría que te platicaran la historia en...?».



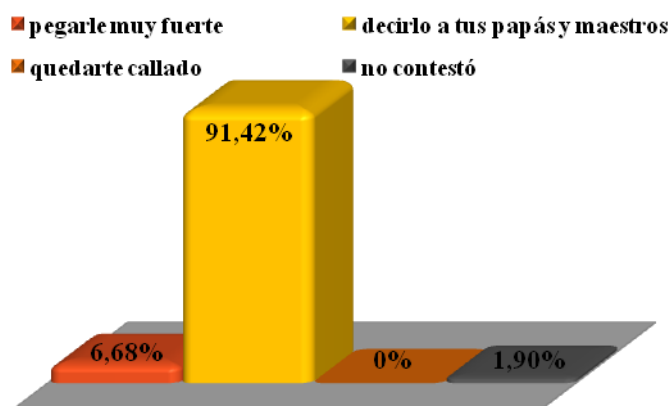
Gráfica 7.9 Preferencia sobre el tipo de soporte

El quinto grupo de preguntas (E) tuvo como finalidad conocer si los niños se identificaban con la problemática planteada en los materiales. Como ya se ha expuesto, el video *Mi héroe Ek-Canek* aborda el tema del acoso escolar. Desde la trama de la historia se plantearon dos preguntas en este apartado: E1: «¿Alguna vez te has sentido como Pepe?»; E2: «¿Conoces a alguien como los animales groseros?».



Gráfica 7.10 Identificación con la temática

El último grupo de preguntas (F) estuvo encaminado a determinar si los niños asimilaron el mensaje de la historia. La pregunta F1 fue: «Cuando alguien te moleste, ¿qué debes hacer?».



Gráfica 7.11 Asimilación del mensaje de la historia

Los resultados del cuestionario arrojan luz sobre varias cuestiones. En primer lugar, la buena aceptación del producto de animación. En segundo lugar, la identificación con los problemas que los materiales abordaban y su relevancia en el entorno yucateco. Un aspecto interesante desde la perspectiva que nos ocupa es que la mayoría de los niños prefieren la locución en maya y los subtítulos en esta lengua frente a la versión bilingüe y en español. Resulta interesante mencionar que el alto grado de aceptación de los materiales se debió, en gran medida, al trabajo de mediación lingüística y cultural que se realizó en los diferentes niveles antes descritos.

7.3 Resultados de la evaluación del modelo

A continuación se presentarán gráficos con los resultados de las preguntas que se plantearon en cada uno de los bloques.

Bloque A. Lenguas

La primera pregunta de este bloque estuvo encaminada a conocer la(s) lengua(s) que los niños hablan en su casa. La pregunta fue: «¿Qué lengua hablas en tu casa?».

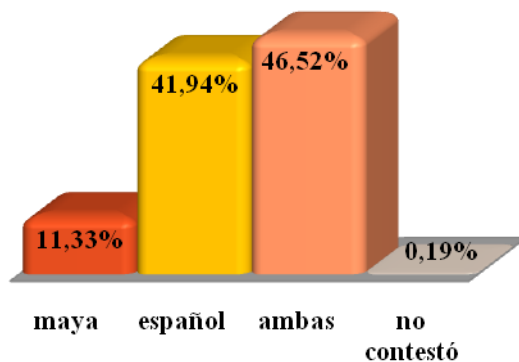


Gráfico 7.12 Lengua(s) que los niños declararon hablar en su casa

La segunda pregunta tuvo como objetivo conocer la(s) lengua(s) que los niños suelen utilizar en la comunicación con sus compañeros de escuela. La pregunta planteada fue: «¿Qué lengua hablas con tus amigos en la escuela?».

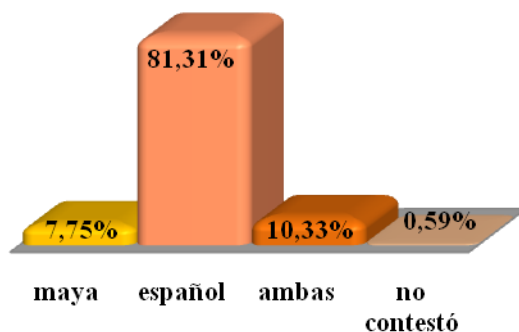


Gráfico 7.13 Lengua(s) que los niños declararon hablar con sus compañeros de escuela

La tercera pregunta del bloque tuvo como fin conocer la(s) lengua(s) en la que los niños prefieren que se les narren historias. El cuestionamiento fue: «¿En qué lengua te gusta que te cuenten cuentos?».

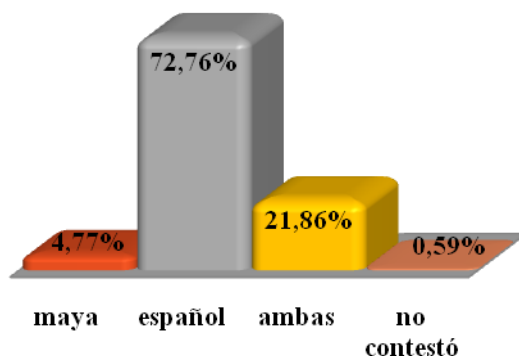


Gráfico 7.14 Lengua(s) en la que los niños prefieren que les narren historias

La cuarta pregunta se hizo con el propósito conocer la(s) lengua(s) en la(s) que los niños prefieren sus materiales escolares. La pregunta se planteó como: «¿En qué lengua te gusta que estén tus libros de la escuela?».

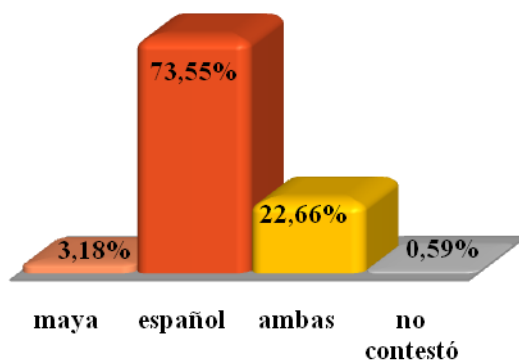


Gráfico 7.15 Lengua(s) en la que los niños prefieren su material escolar

La última pregunta del bloque estuvo encaminada a conocer la(s) lengua(s) en la(s) que los niños prefieren que estén los materiales informativos en los servicios públicos. El planteamiento se hizo de la siguiente manera: «¿En qué lengua te gusta que estén los carteles de la escuela, de la clínica de salud, de tu pueblo, del mercado?».

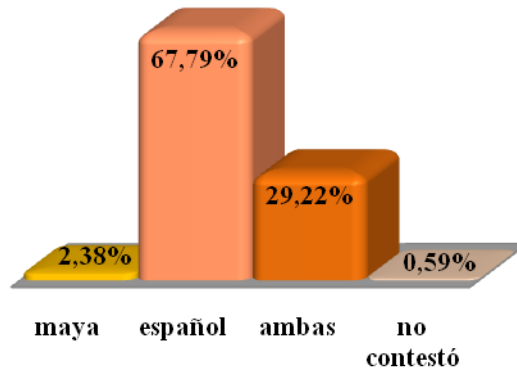


Gráfico 7.16 Lengua(s) en que los niños prefieren los materiales de los servicios públicos

Bloque B. Tipo de soporte

La pregunta que se les planteó con respecto al tipo de soporte que prefieren fue: «¿Cómo te gusta más que te cuenten historias?».

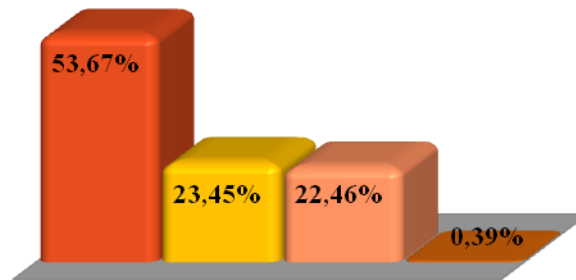


Gráfico 7.17 Tipo de soporte preferido por los niños

Bloque C. Léxico

Para efectos de facilitar la lectura de las gráficas y de sistematizar el orden de los resultados, se presenta en primer lugar la versión en español peninsular y luego la versión en español mexicano, independientemente del orden aleatorio en el que se insertaron las palabras en los enunciados que se les presentaron.

El primer enunciado fue: «Viajo en **autobús** / **camión**».

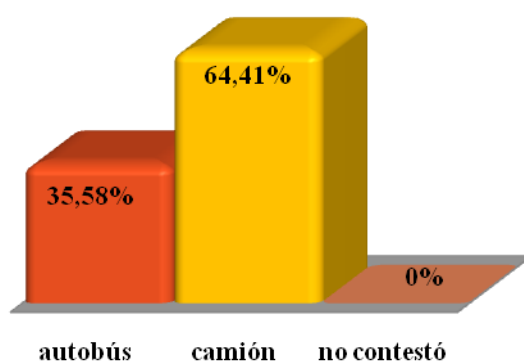


Gráfico 7.18 Preferencia del léxico (1)

La segunda oración fue: «Quiero mucho a mi **mamá** / **madre**».

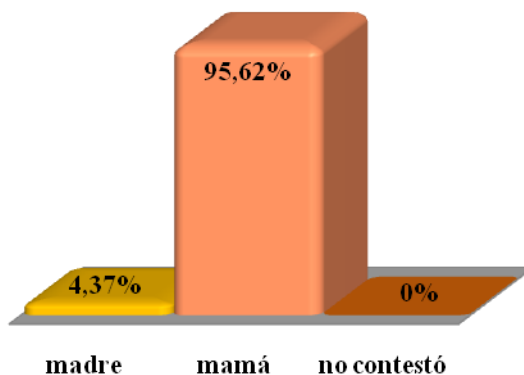


Gráfico 7.19 Preferencia del léxico (2)

El tercer reactivo fue: «Me gusta mucho ir a **colegio / escuela**».

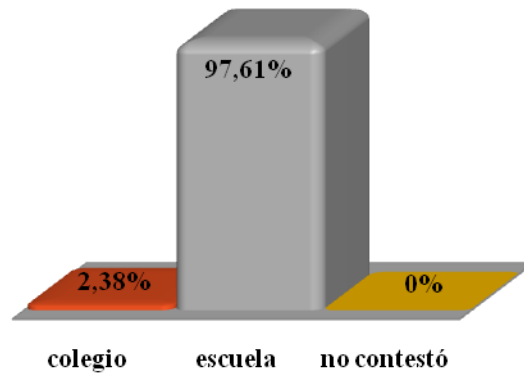


Gráfico 7.20 Preferencia del léxico (3)

La cuarta oración fue: «Qué **chula / guapa** estás hija».

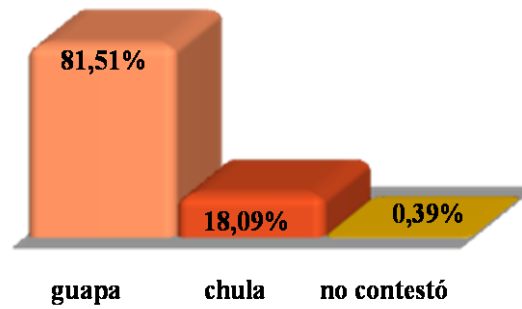


Gráfico 7.21 Preferencia del léxico (4)

El quinto enunciado fue: «Para viajar necesito comprar un **boleto / billete**».

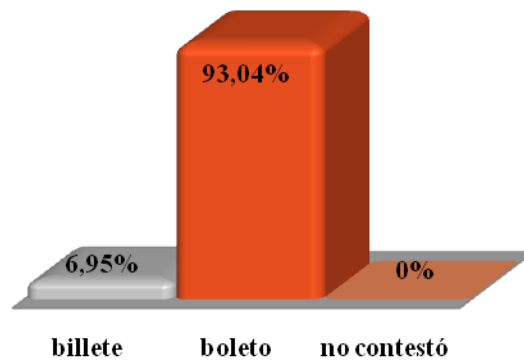


Gráfico 7.22 Preferencia del léxico (5)

El sexto reactivo fue: «En el recreo juego a **balón / pelota**».

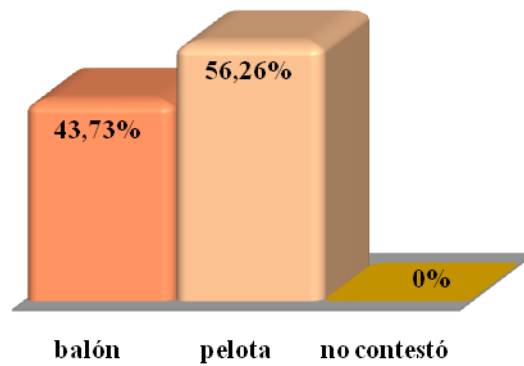


Gráfico 7.23 Preferencia del léxico (6)

El séptimo enunciado fue: «En mi **salón / clase** somos 30 niños».

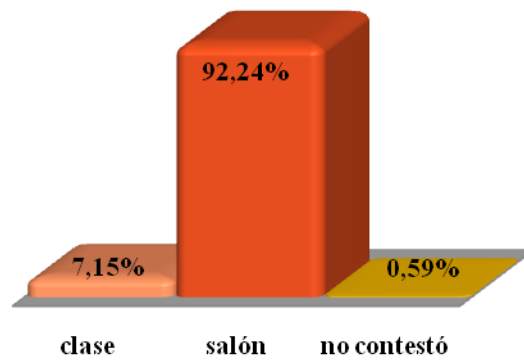


Gráfico 7.24 Preferencia del léxico (7)

La octava oración fue: «Pepe es un **chaval / niño** tímido».

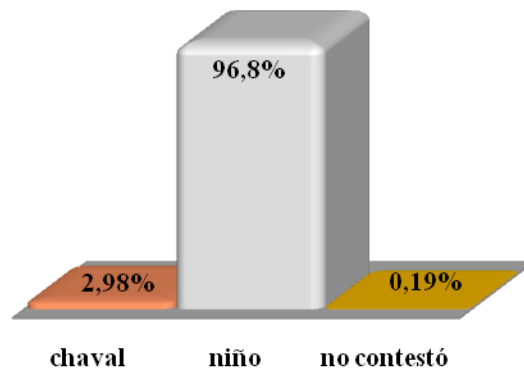


Gráfico 7.25 Preferencia del léxico (8)

El noveno reactivo fue: «Caliento las tortillas en el **comal** / **infiernillo**».

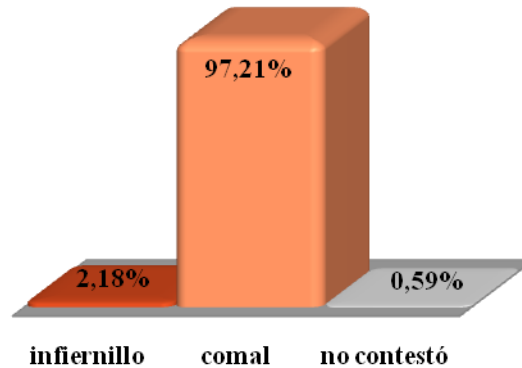


Gráfico 7.26 Preferencia del léxico (9)

La última oración fue: «No debo **agredir** / **molestar** a mis compañeros».

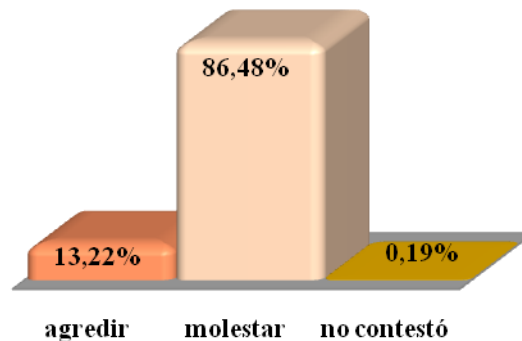


Gráfico 7.27 Preferencia del léxico (10)

Bloque D. Imágenes

Al igual que en el bloque anterior, las gráficas están ordenadas de manera homogénea para facilitar su lectura, independientemente del orden de las imágenes en el cuestionario. En primer lugar se presentan los resultados de los materiales elaborados desde los proyectos de cooperación; en segundo lugar, las del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; y, en tercer lugar, las del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

La primera pregunta se planteó como: «¿A cuál de estos niños te pareces más?».

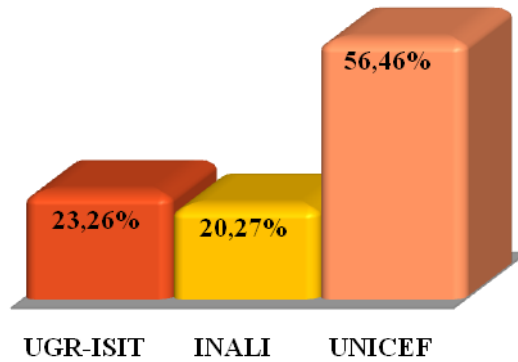


Gráfico 7.28 Preferencia de imágenes (1)

La segunda pregunta fue: «¿Qué familia se parece más a la tuya?».

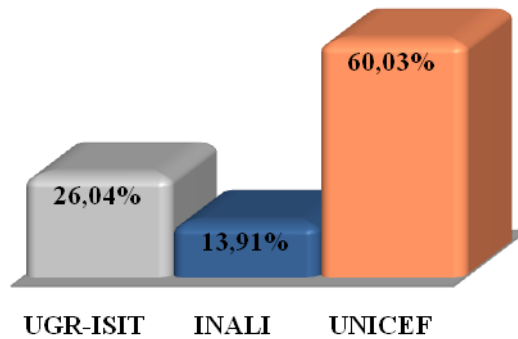


Gráfico 7.29 Preferencia de imágenes (2)

El tercer cuestionamiento fue: «¿Cómo se visten las mujeres en el lugar donde vives?».

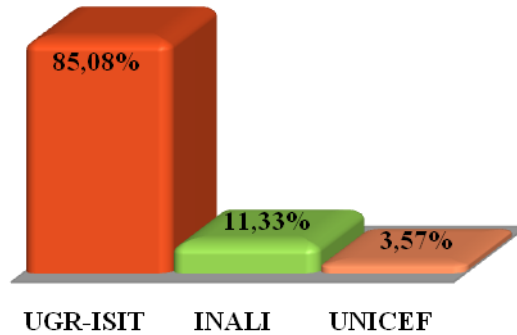


Gráfico 7.30 Preferencia de imágenes (3)

Con respecto a la cuarta pregunta, tal y como ya se expuso en el apartado anterior, los niños podían elegir hasta tres opciones; por tal motivo, los resultados no se presentan en términos de porcentajes, sino de menciones. La pregunta fue: «¿Qué alimentos acostumbran comer en tu casa?».

■ huevos ■ tortillas ■ frijoles ■ manzanas ■ pescado ■ zanahorias ■ tamales

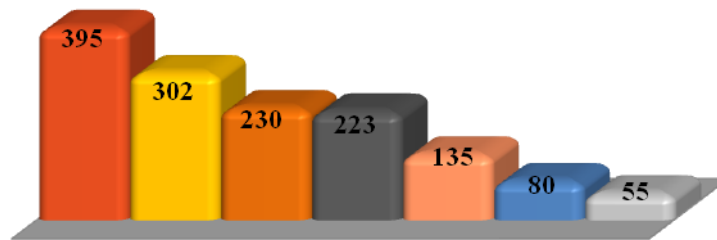


Gráfico 7.31 Preferencia de imágenes (4)

La quinta pregunta fue: «¿Cómo son las casas en el lugar donde vives?».

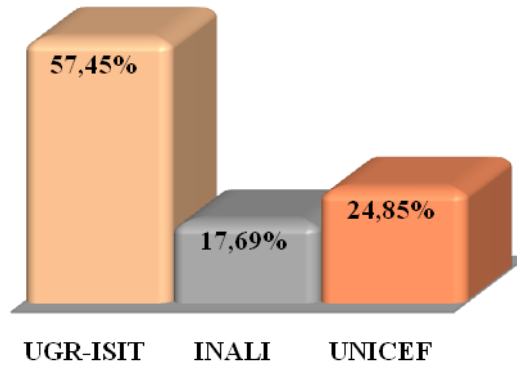


Gráfico 7.32 Preferencia de imágenes (5)

El sexto cuestionamiento fue: «¿Qué médico/clínica/hospital se parece al del lugar donde vives?».

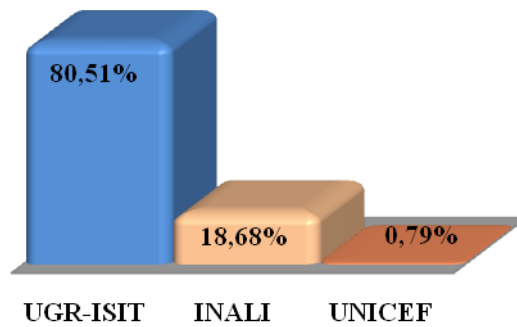


Gráfico 7.33 Preferencia de imágenes (6)

La séptima pregunta fue: «¿Cómo es el paisaje del lugar donde vives?».

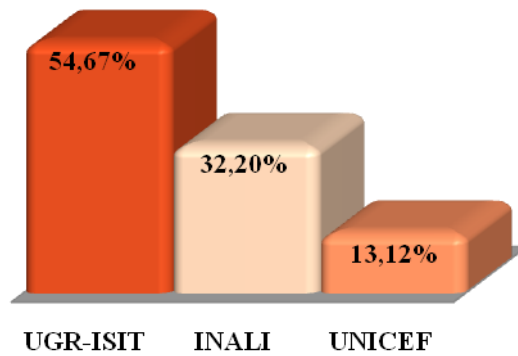


Gráfico 7.34 Preferencia de imágenes (7)

En octavo lugar se les preguntó: «¿En qué acostumbran dormir en el lugar donde vives?».

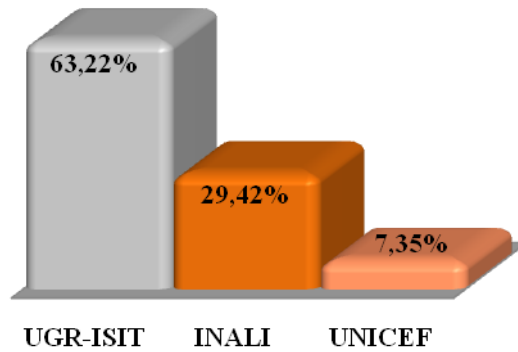


Gráfico 7.35 Preferencia de imágenes (8)

La pregunta nueve fue: «¿Cómo es el interior de las casas que hay en el lugar donde vives?»

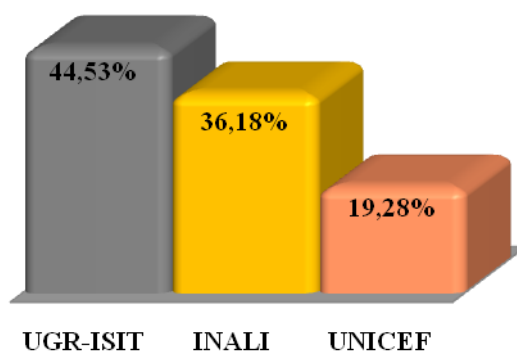


Gráfico 7.36 Preferencia de imágenes (9)

Finalmente, se les cuestionó: «¿Qué animales hay en el lugar donde vives?».

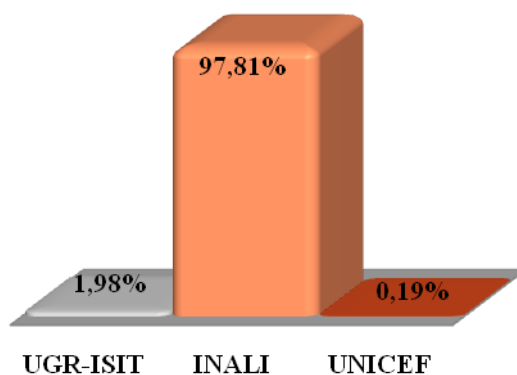


Gráfico 7.37 Preferencia de imágenes (10)

Bloque E. Expresión libre sobre lengua maya e imágenes

La única pregunta de este apartado fue: «¿Te gustaría escribir algo más sobre la lengua maya o sobre los dibujos que acabas de ver?». Al respecto, de los 503 niños, 99 de

ellos (19,68%) respondieron de manera escrita, mientras que 32 (6,36%) realizaron un dibujo.

De los 99 niños que respondieron por escrito, 97 (97,97%) lo hicieron en español y dos de ellos (2,02%) en lengua maya.

En lo concerniente a las respuestas por escrito, con respecto a la lengua maya, veinte niños (20,20%) expresaron que deseaban aprender maya, catorce (14,14%) que les gustaría que hubiera clases de maya en la escuela, trece (13,13%) manifestaron que les gustaría hablar maya para poder comunicarse con sus familiares, nueve (9,09%) que la lengua maya es bonita, seis (6,06%) que les gustaría que hubiera libros en maya, y cinco (5,05%) que las personas que hablan lengua maya son los mayores.

Un niño ejemplificó la importancia de la lengua maya en términos de comunicación: «es importante aprender la maya porque si llegas a ser doctor, cuando alguien entre y le dicen al doctor *choco* y el doctor dice dónde *choco* y es calentura [sic]».

En el mismo rubro de la lengua, tres (3,03%) niños expusieron su sentir en cuanto al orgullo que debe sentir el pueblo de hablar la lengua maya contrario a la vergüenza de identificarse como mayahablantes; con el fin de ilustrar lo anterior, se presenta el siguiente ejemplo: «yo quiero decir que los que saben hablar maya y no lo hablan que no tengan pena de hablarlo porque es bueno hablarlo porque la maya es nuestra lengua».

En cuanto a aspectos relacionados con las lenguas indígenas, ocho (8,08%) niños expresaron su interés en la lengua maya como lengua indígena, así como la importancia de protegerla; sirva como ejemplo la siguiente cita: «que la lengua maya está desapareciendo porque más hablan español que maya y está mal porque la maya es una lengua indígena y no se debe perder».

Asimismo, seis (6,06%) niños expusieron que las tradiciones son importantes y ven la lengua maya como una de ellas; en ese sentido se presenta el siguiente comentario: «la lengua maya es algo que nos heredaron nuestros ancestros, es algo importante valorar el lenguaje maya».

Por otra parte, tres (3,03%) niños se expresaron con respecto a los dibujos que identificaron como propios; baste el siguiente ejemplo: «algunos dibujos se parecen al lugar donde yo vivo».

Dos niños más (2,02%) expusieron que ellos duermen en hamaca.

Finalmente, en cuanto a la parte escrita, diez niños (10,10%) opinaron sobre el cuestionario, nueve de ellos con una valoración positiva y uno con una valoración negativa; basten los siguientes dos ejemplos: «me gustaron las preguntas porque se tratan de cosas de nuestra vida» y «me parece que deberían escribir un poco en maya».

En cuanto a los 32 dibujos que realizaron los niños, siete de ellos (21,87%) fueron de una casa, siete (21,87%) de una hamaca, siete (21,87%) de alimentos (un pescado, cuatro zanahorias, dos manzanas), seis (18,75%) de niños, tres (9,37%) de animales, uno (3,12%) de un árbol y uno (3,12%) de una mujer vestida con un huipil. Ningún niño escribió nada junto a los dibujos.

7.4 Discusión

En el bloque relacionado con las lenguas se confirma, a partir de la primera pregunta, que la región sigue conservando un alto nivel de bilingüismo, ya que el 46,52% de los niños refirieron hablar tanto español como maya en el núcleo familiar.

Asimismo, se refleja que el español queda en segundo lugar de hablantes con respecto al maya, que queda en tercero, lo que confirma el fenómeno de la pérdida de la lengua maya en la tercera generación de hablantes.

En este sentido, algunos niños que respondieron que sólo hablan español en el núcleo familiar expresaron en la pregunta abierta que: (i) sus padres y abuelos hablan maya entre ellos, (ii) les gustaría hablar maya para hablar con sus familiares, (iii) desean que sus padres o abuelos les enseñen maya, (iv) quieren libros en maya, y (v) desean una asignatura en maya.

Resulta importante mencionar que hubo respuestas, como las siguientes, con respecto al reconocimiento de los niños de la generación que todavía habla maya: «acá en Maní lo hablan mucho los papás y los abuelitos» y «la lengua maya mucha gente de Maní lo habla pero los más viejitos».

Lo anterior lleva a la reflexión de que son los mismos familiares quienes podrían haber decidido no transmitir a los niños la lengua maya debido a que consideran, como ya se ha dicho, que no es una lengua de prestigio.

Por otro lado, llama particularmente la atención que los niños perciben una subvaloración social de la lengua maya, así como de la pérdida de tradiciones; no obstante, expresan una actitud de salvaguardia ante la situación, tal como puede verse en las siguientes respuestas: «que no se pierdan las lenguas indígenas»; «que siga la tradición sobre la maya»; «los mayas nos heredaron la lengua maya, es algo importante valorarlo»; «deseo que mejore [la lengua maya] y que sea valorada»; «que todos los yucatecos no tengan pena de practicar o hablar la lengua maya»;

En cuanto al segundo cuestionamiento, se observa que disminuyó notablemente — un 36,19%— el uso de ambas lenguas en el contexto escolar, al igual que el uso exclusivo del maya. Los niños hacen uso del español en un 81,31%, lo que significa que la utilizan como lengua vehicular.

Con respecto a las tres últimas preguntas de este bloque relacionado con las lenguas, pudo observarse que los niños eligieron el español como lengua en la que prefieren cuentos, materiales escolares y de los servicios públicos. En los tres cuestionamientos los porcentajes rondan el 70% de preferencia. No obstante, en la pregunta abierta, más de la mitad de los niños que la respondieron, expusieron que les gustaría conocer la lengua maya, lo anterior lleva a la reflexión que es posible que un gran número de niños haya considerado que la pregunta estaba encaminada a indagar sobre los materiales efectivamente existentes, los cuales se encuentran, en su mayoría, en español. De este modo se explica que las respuestas directas a las preguntas reflejen preferencia por el español, pero cuando efectivamente tuvieron disponibilidad de materiales bilingües, como en el caso de las evaluaciones finales de los materiales de ambos proyectos, eligieran la versión monolingüe en maya, seguida de la versión bilingüe, sobre la versión monolingüe en español.

Asimismo, se detectó que algunos de los niños que respondieron que preferían los materiales en español, en la pregunta abierta que se planteó en el último bloque del cuestionario expusieron su deseo por tener materiales en lengua maya. Incluso, hubo un niño que habiendo declarado preferencia por el español, respondió la pregunta final en lengua maya (ver Figura 7.2), en la cual expuso lo siguiente: «A mí me gusta la lengua maya» (Traducción de Pomol, 2015).

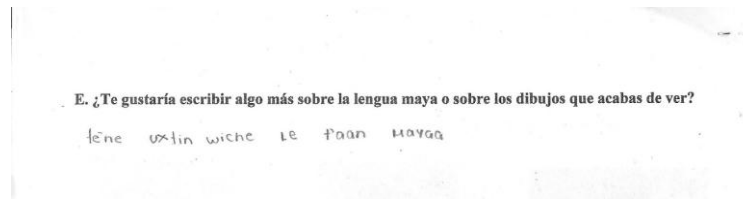


Figura 7.1 Respuesta en lengua maya a pregunta abierta

No se omite mencionar que los materiales que se recogieron del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia no cuentan con locución en ninguna lengua, ya que se elaboran desde la perspectiva de la internacionalización, son neutros y, por tanto, en principio reutilizables en distintos contextos.

Por su parte, los materiales analizados del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas son monolingües en español o en maya (videos), o exclusivamente en maya (libro para colorear).

En este sentido, se considera que los materiales elaborados desde ambos proyectos no sólo logran equilibrar el estatus de la lengua maya a la par del español, sino que muestran la realidad bilingüe de la región y cubren las expectativas de los usuarios en el sentido de que no hay respuestas únicas en cuanto a la preferencia lingüística de los usuarios.

En cuanto al segundo bloque, integrado por una sola pregunta referente al tipo de soporte. Los resultados demuestran con claridad, con un 53,67%, que los niños prefieren los videos (caricaturas) como soporte para acercarse a la información, lo que confirma la idoneidad de presentar los materiales en soporte audiovisual, decisión que tomaron las mediadoras lingüísticas con base en las opiniones de especialistas y en el contexto mismo.

Resulta importante mencionar que el soporte audiovisual también es utilizado tanto por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas como por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. No obstante, las características de los videos son distintas, tal como se da cuenta en la sección 4.3.

En segundo lugar de preferencia, los niños seleccionaron los cuadernos para colorear, lo cual coincide con los datos de la evaluación realizada al final de la entrega de los segundos materiales. Tanto los proyectos desarrollados, como el Instituto Nacional de

Lenguas Indígenas y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia cuentan con este material; no obstante, en posteriores visitas a la región que nos ocupa, pudo observarse que no hay gran disponibilidad de herramientas para colorear en las escuelas de la zona rural del estado. Por tanto, elaborar este tipo de materiales con fines didácticos no resulta verificable.

En un tercer lugar, los niños eligieron los carteles como medio para conocer historias, lo que también tiene correspondencia con los datos recabados en la evaluación del segundo proyecto.

Finalmente, retomando la evaluación de materiales del segundo proyecto de actuación, se analizó que los niños prefieren los libros luego del material audiovisual. En ese sentido, se determina que los niños prefieren que los materiales sean: (i) videos, (ii) libros, (iii) cuadernos para colorear, (iv) carteles.

En cuanto al tercer bloque, relacionado con el léxico en español utilizado en los materiales, se observa que los niños seleccionaron en un 90% las palabras en español mexicano contra un 10% en español peninsular. Incluso, en seis de los diez cuestionamientos las palabras del español mexicano llegaron a más de un 90% de aceptación, y en tres de ellos, el léxico en español mexicano obtuvo entre el 56,26% y el 86,48% de aprobación.

A continuación se explicarán a detalle cada una de las respuestas junto con algunos de los comentarios hechos por los niños a lo largo de la evaluación.

En la primera pregunta, los niños eligieron en un 64,41% la palabra camión sobre la de autobús. En México, no se hace distinción entre un camión (de carga) y un autobús (de pasajeros), pues la primera voz se utiliza para todo tipo de contexto; incluso, cuando se trata de un uso concreto tiende a especificarse de pasajeros, de redilas, escolar, entre otros. No obstante, las centrales o terminales se llaman de autobuses. De este modo se explica que los niños hayan elegido la palabra camión sobre la de autobús, pero con poca diferencia una de la otra, ya que con seguridad conocen ambos vocablos aunque utilizan el más coloquial.

En la segunda pregunta se observó una clara dominancia de la palabra maná, con un 95,62%, sobre la palabra madre. Es evidente que los niños prefieren la voz más

cercana, pues en el contexto mexicano la palabra madre se utiliza con mayor formalidad o en frases vulgares.

Al igual que en el caso anterior, los niños eligieron en un 97,61% la palabra del español mexicano escuela sobre la peninsular colegio. Lo anterior atiende a que en México se utiliza la segunda voz al referirse a una institución privada de enseñanza o a una asociación o gremio de profesionistas. Por tanto, los niños del Yucatán rural optaron claramente por la primera.

La cuarta pregunta fue en la única en la que los niños eligieron el vocablo del guión original (guapa) sobre el del guión adaptado al español mexicano (chula). Aunque en el contexto mexicano, incluso en el local yucateco, la palabra chulo es sinónimo de guapo o bonito, se considera que los niños no están familiarizados con ella debido a que es una palabra más utilizada por personas mayores. De este modo, es una voz que se ha ido perdiendo con el tiempo y sólo un 18,09% de los niños la utilizan efectivamente, contra un 81,51% que usan la palabra guapa.

En el quinto cuestionamiento, los niños eligieron en un 93,04% el vocablo mexicano boleto frente a billete, que en México sólo se refiere al papel moneda o al de la lotería. Resulta interesante mencionar que al momento de leer la pregunta durante el proceso de evaluación, un niño comentó: «para viajar necesito un boleto, pero para comprar el boleto necesito un billete». Luego de aclararle que eligiera la respuesta que significara el objeto con el que lo dejan abordar el vehículo, el niño expuso: «entonces es el boleto», lo que da cuenta de la explicación referida con anterioridad.

En la sexta pregunta los niños se decantaron, por una diferencia mínima de 12.53%, por el hiperónimo pdota sobre la palabra balón, lo que indica que, aunque reconocen las dos unidades, prefirieron la neutra.

En la séptima pregunta los niños eligieron la palabra salón en un 92,24% frente a la de dase, ya que en México esta última significa la lección impartida y no el grupo de personas ni el recinto como se especificaba en el guión original.

En el octavo cuestionamiento los niños seleccionaron en un 96,8% la palabra niño sobre la de chaval, ya que en el español mexicano no se utiliza la segunda; en todo caso se usa chavalo como sinónimo de niño o joven.

En la novena pregunta, los niños eligieron la palabra _comal_ sobre _infernillo_ en un 97,21%; por tanto, se considera que la adaptación antes expuesta fue oportuna en términos de mediación lingüística y cultural.

En el último cuestionamiento, los niños seleccionaron en un 86,48% la palabra _molestar_ sobre _agredir_, lo que confirma la decisión de mediación lingüística en cuanto a que el registro de la primera es más adecuado para el grupo de usuarios.

Con respecto al cuarto bloque de preguntas, relacionado con las imágenes, se analiza lo siguiente.

En cuanto a la primera pregunta, «¿A cuál de estos niños te pareces más?», resulta paradójico que la imagen del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia tuviera más del 50% de aceptación frente a la de los proyectos UGR-ISIT e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas respectivamente, ya que en experiencias previas, los niños han desestimado el material de Naciones Unidas por no presentar una realidad localizada. No obstante lo anterior, esta tendencia es susceptible de analizarse desde el terreno antropológico. Si bien los niños, incluso los pequeños, son capaces de reconocer la existencia de distintos grupos étnicos y de identificarse con su grupo, los niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios muestran tendencia a valorar más a los mayoritarios (Smith, 2002). A pesar de que los estudios sobre la autoidentificación étnica de los grupos minoritarios no son necesariamente concluyentes, es posible que los niños no hayan respondido a partir de un proceso cognitivo, sino de uno afectivo; esto es, respondieron a quién les gustaría parecerse en cuanto a que es un grupo más ~~neutro~~”, quizá con más prestigio social, y no tan sesgado en términos de raza o de etnicidad (Gómez, 2010).

Resulta interesante exponer que durante el desarrollo del cuestionario, un niño intentaba comparar, insistentemente, su reflejo en el vidrio de la ventana del salón con alguna de las imágenes presentadas. En este sentido, se concluye que el niño no se autoidentificaba étnicamente con claridad, pero tampoco primó la visión afectiva en su respuesta.

En la segunda pregunta «¿Qué familia se parece más a la tuya?» se obtuvo un resultado similar al de la primera pregunta: los niños eligieron en más de un 50% la imagen del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia sobre la del proyecto UGR-ISIT y la del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas respectivamente.

Se impone mencionar que ésta fue la pregunta que más confusión causó entre los niños en términos de qué es lo que debían responder. En un primer momento, al sólo escuchar/leer la pregunta, los niños comenzaron a contar a los miembros de las familias mostradas, pero se les expuso que no debían asociar el parecido a partir del número de miembros. Seguidamente se les dijo que el parecido no era en términos de número, ni de vestimenta, ni de peinado, más bien en dónde se ubicaban ellos por parecido físico con los dibujos que ahí se representaban.

Al parecer, al igual que en la pregunta sobre la autoidentificación étnica, los niños respondieron de modo aspiracional: qué familia quisieran tener. Como puede observarse en las ilustraciones, las primeras dos —INALI y UGR/ISIT— son muchos los miembros que componen a las familias y parece que están posando para una fotografía. La última —la del UNICEF— es un solo niño el que comparte la atención de los padres («soy quien me gustaría ser»), es la imagen más «occidentalizada» (a pesar de que la imagen muestra a una familia de origen oriental), además de que, desde la cosmovisión maya, el respeto se demuestra tomando de la mano. Así, los niños pudieron haber seleccionado la imagen del UNICEF por las razones antes expuestas.

A la tercera pregunta, «¿Cómo se visten las mujeres en el lugar donde vives?», los niños seleccionaron en más de un 80% la imagen elaborada desde los proyectos UGR/ISIT en el que se muestra a una mujer de perfil mostrando el típico huipil o ipil maya, con rebozo y peinada a la usanza de la región. Es pertinente mencionar que esta imagen se elaboró a partir del trabajo de documentación realizado.

Un comentario que llamó particularmente la atención fue el de una niña que preguntó si debía dar más importancia al diseño o al largo de la prenda, pues «mi mamá y mi abuelita usan el primer vestido, pero no tan corto; el que usan es del largo de la mujer de la derecha». Al explicarle que lo importante era el diseño, eligió el primer dibujo.

Lo anterior demuestra que aun cuando el traje yucateco se acortó a principios del siglo XX con respecto al antiguo que caía hasta los pies (Paz, [s.f]) el largo del huipil sigue siendo relevante y no sólo los colores, adornos y diseños que distinguen esta indumentaria de las del resto del país. Asimismo, se destaca que el traje típico sigue siendo ampliamente usado por la población como elemento de identidad cultural.

Como ya se ha expuesto, la alimentación también es un elemento de identidad cultural; en ese sentido, fue relevante preguntar a los niños sobre ésta a pesar de que los materiales del INALI y del UNICEF no contaban con referencias al respecto. Los resultados a la cuarta pregunta demuestran que la investigación realizada en cuanto a las costumbres alimentarias resultó pertinente, ya que tres de los cuatro alimentos presentados en los materiales de los proyectos fueron los mismos que los niños eligieron en los primeros tres lugares: huevos, tortillas y frijoles.

En cuanto al caso específico de los tamales, cabe mencionar que aun cuando es un alimento muy conocido en la región, hay muchas variedades de éstos, por lo que es posible que los niños lo hayan elegido en último lugar.

Por otra parte, los niños seleccionaron los alimentos introducidos (pescado, zanahorias y manzanas) en cuarto, quinto y sexto lugar, luego de los manejados en los proyectos.

Las respuestas a la quinta pregunta, «¿Cómo son las casas en el lugar donde vives?», reflejaron que más del 50% de los niños identifican con claridad el tipo de casas que durante siglos han predominado en la región: ovaladas, de madera, cubiertas de hojas de palma, guano, con puertas a cada lado para que corra el aire (Landa, 1973). En segundo lugar, los niños eligieron la imagen propuesta por UNICEF y en tercer lugar, por una diferencia de menos de un 10%, la imagen del INALI, la cual es más próxima a la realidad. En este sentido, puede apreciarse que algunos niños respondieron desde la concepción estereotipada de lo que «debe ser» una casa.

A la sexta pregunta, los niños debían responder «¿Qué médico/clínica/hospital se parece al del lugar donde vives?» y su primera respuesta, con más del 80% de preferencia, fue la correspondiente al primer proyecto UGR/ISIT, lo que indica que la investigación de campo sirvió para presentar a los niños la imagen más afín de sus servicios de salud, lo cual servirá para que se sientan identificados con los mismos y asimilen mejor los mensajes que se les presentan.

Las respuestas a la séptima pregunta, «¿Cómo es el paisaje del lugar donde vives?», mostraron porcentajes similares a los de la pregunta sobre la vivienda. Los niños eligieron, en más del 50%, la imagen correspondiente a los proyectos UGR/ISIT pues, como se ha

expuesto, la región yucateca es selvática de escasa altitud, con muy pocos montículos y árboles elevados, tal como se da cuenta en la ilustración.

La imagen relativa al INALI fue la segunda elegida por los niños, la cual muestra un jardín o parque con árboles, pasto y algunas flores, lo que pudiera explicar su segundo lugar de preferencia al ser una imagen igualmente estereotipada sobre lo que se concibe como paisaje. Al respecto, resulta interesante exponer que, luego de leer la pregunta, una niña expresó que no podía elegir ninguna imagen, ya que: «Aquí no tenemos paisajes». Cuando se le explicó que un paisaje es todo lo que se ve en un lugar, sin importar qué es, la niña identificó sin problemas la imagen más parecida a su entorno.

Los resultados del octavo cuestionamiento «¿En qué acostumbran dormir en el lugar donde vives?» resultan interesantes, ya que tanto la imagen de los proyectos UGR/ISIT como del INALI mostraban una hamaca; no obstante, más del doble de niños eligieron la imagen de los proyectos con respecto a la del INALI. La primera muestra la imagen de una niña acostada en la hamaca, mientras que la última, a dos niñas sentadas en la misma hamaca. Una vez más, resulta evidente que los materiales deben satisfacer todos los aspectos culturales en cuanto a contexto y no sólo elementos aislados, ya que los usuarios identifican la totalidad del concepto y no sólo una parte o constituyente.

Para explicar los resultados de la novena pregunta «¿Cómo es el interior de las casas que hay en el lugar donde vives?», resulta pertinente mencionar que son las imágenes más disímiles de cuantas conforman el cuestionario, ya que la mayoría de los materiales no muestran el interior de las viviendas, pues es uno de los contextos más difíciles de unificar. De este modo, las ilustraciones no sólo reflejan la composición del interior de las casas sólo con la disposición de muebles y objetos respectivos, sino que presentan personajes que están realizando alguna actividad, lo que pudo haber distraído la atención de los niños en cuanto a que también consideraran a los personajes para seleccionar su respuesta. En ese sentido, la imagen correspondiente a los proyectos muestra a dos personas durmiendo en la hamaca, la del INALI a una mujer barriendo mientras un niño juega, y la del UNICEF a un hombre en lo que parece ser la cocina mientras una niña abre la puerta. A pesar de lo anterior, las respuestas indican que los niños identifican que la ilustración de los proyectos es la más cercana a su entorno, seguida de la imagen del INALI y del UNICEF; no obstante, es la única pregunta en la que los resultados no son concluyentes en el sentido de

que la ilustración elegida en primer lugar no alcanza el 50% de preferencia, el segundo de ellos presenta una diferencia de menos de 10% con respecto al anterior y el tercero llega a casi un 20% de elección.

Finalmente, en cuanto a la décima pregunta, «¿Qué animales hay en el lugar donde vives?», los niños seleccionaron en primer lugar la imagen de una gallina presentada en los materiales del INALI, ya que es el animal más común en el campo yucateco; en segundo lugar seleccionaron la ilustración del proyecto y en tercero, la del UNICEF. No se omite mencionar que en esta pregunta fue en la que se presentó el resultado más diferenciador de todos: la imagen de la gallina alcanzó el mayor nivel de predilección de todas las imágenes del cuestionario.

Asimismo, es importante mencionar que al momento de leer la pregunta correspondiente durante la evaluación, una niña expuso que ella no tenía ninguno de esos animales en su casa, pero su vecina sí. Se le expuso que tenía que seleccionar la imagen que más representara los animales de su región y no necesariamente los que tuvieran en su casa.

El último bloque de preguntas fue el relacionado a la expresión libre con respecto a la lengua maya o a los dibujos. En este sentido, de los 99 niños que respondieron la pregunta por escrito, 84 expresaron cuestiones relacionadas con la lengua maya y las tradiciones, todas ellas positivas en el sentido de que desean aprenderla o seguirla preservando, lo cual indica que tienen un alto sentido de identidad lingüística y cultural aunque no necesariamente sean mayahablantes activos.

Por otra parte, los quince niños restantes que opinaron sobre los dibujos, la hamaca y el cuestionario, expusieron ideas que dan cuenta de la unión de éstos con su entorno; esto es, identificando aspectos de su vida diaria.

En cuanto a los niños que respondieron a la pregunta con dibujos, se analiza que los elementos que más repiten son las casas, las hamacas y los alimentos, elementos de alta identificación cultural en la región y en su entorno infantil: dónde vivo, dónde duermo, qué como. Es decir, elementos que demuestran la conformación e identificación del individuo. Finalmente, en un muy cercano segundo lugar dibujaron niños y, en tercer lugar, animales, lo que refleja la relación con su contexto.

7.5 Funcionalidad del modelo

Como se ha expuesto, el cuestionario para evaluar el modelo consistió en cinco partes: (i) lenguas, (ii) soporte, (iii) léxico, (iv) imágenes, (v) expresión libre.

Partiendo de que los materiales del Fondo de las Naciones Unidas, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y de los desarrollados en los proyectos de actuación de la Universidad de Granada junto con el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores son disímiles en estos cinco aspectos en su totalidad, se procederá a evaluarlos por apartados, de modo tal que su comparación sea más objetiva.

Debido a que los materiales del UNICEF no están desarrollados en ninguna lengua, no pueden equipararse con los del INALI, que se encuentran en versiones monolingües, ni con los de los proyectos, que se elaboraron en versión bilingüe; por tanto, este rubro no será considerado para su comparación más allá de lo ya expuesto en el Capítulo 3. Sin embargo, se enfatiza —siguiendo el modelo— que los materiales no sólo han de estar acotados temáticamente, sino que deben estar desarrollados desde una lengua específica para que sean más cercanos a los usuarios, así como para cumplir las especificaciones de la UNESCO.

En cuanto a la parte de soporte de los materiales, queda de manifiesto que los niños seleccionaron en primer lugar de preferencia los videos y, en segundo lugar, los cuadernos para colorear. Ambos soportes son los utilizados por el UNICEF, el INALI, así como por los proyectos; no obstante, los materiales de las instancias antes mencionadas están alojados en páginas de internet, por lo que se vuelve inviable su uso y aprovechamiento por parte de los usuarios, pues aunque en algunas escuelas de la región hay computadoras con servicio de internet, no es la norma. De este modo, los niños no tienen acceso directo a los videos. Por su parte, los materiales elaborados desde los proyectos están soportados en DVDs, lo que los hace más accesibles para ser utilizados entro del aula, salas de usos múltiples, clínicas de salud o en eventos masivos como la Feria Intercultural de la Salud de la Secretaría de Salud de Yucatán. En este sentido, se hace hincapié en que no sólo es importante tomar en cuenta el soporte de los materiales, sino los mecanismos de entrega y difusión de la información como se ha explicado en el desarrollo del modelo.

En lo tocante a la tercera sección —léxico— la comparación se realizará entre los guiones original y adaptado de los proyectos de cooperación, ya que los materiales del UNICEF no presentan texto y los del INALI no son homogéneos en su estructura.

Los niños manifestaron una preferencia del 90% del guión adaptado frente al guión original, como ya se ha mostrado en los resultados del cuestionario. Esto demuestra la importancia expuesta durante el desarrollo del modelo de que sean los mediadores lingüísticos y culturales quienes adapten los textos, de modo tal que los materiales sean funcionales para los fines que persiguen y adecuados para los usuarios a los que están destinados para cumplir con sus expectativas tanto en términos lingüísticos como cognitivos.

El apartado de los dibujos es desde el que se puede apreciar con mayor objetividad el funcionamiento del modelo, ya que es el que compara rigurosamente los materiales de las dos instituciones y los de los proyectos.

En este sentido, se determinó crear un baremo de medición en el que se le asignó dos puntos a la ilustración con mayor porcentaje de las tres, un punto a la que haya obtenido el segundo lugar de preferencia y cero puntos a la que los niños situaron en tercer lugar de preferencia.

La única pregunta que no entró en el proceso de valoración fue la pregunta cuatro —relativa a los alimentos— ya que los materiales del UNICEF y del INALI no presentan ilustraciones relativas a este aspecto.

Así, la escala de medición es de 18 puntos. Los resultados de la evaluación del modelo en la sección de dibujos se pueden observar en la siguiente tabla.

	1	2	3	5	6	7	8	9	10	Total
UGR/ISIT	1	1	2	2	2	2	2	2	1	15
INALI	0	0	1	0	1	1	1	1	2	7
UNICEF	2	2	0	1	0	0	0	0	0	5

Tabla 7.1 Resultados de la evaluación del modelo relativo a los dibujos

Como puede apreciarse, los dibujos mejor valorados por los niños son los de los materiales relativos a los proyectos, los cuales alcanzan 15 puntos de un total de 18 que

podían obtener. Ninguna imagen de los proyectos obtuvo la mínima puntuación; la más baja fue de un punto. Así, se confirma lo dicho en cuanto a que las imágenes deben provenir de la realidad de los usuarios meta, quienes serán quienes procesen la información.

Llama la atención que los materiales desarrollados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se hayan posicionado a sólo dos puntos por arriba de los materiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, tomando en cuenta que son materiales desarrollados exclusivamente para el contexto mexicano. El organismo nacional obtuvo la máxima puntuación en la pregunta de los animales.

Por su parte, el organismo internacional obtuvo la mínima puntuación, en una tercera parte de los puntos conseguidos por los materiales de los proyectos.

De este modo, se confirma que el modelo de elaboración de materiales desde lenguas minoritarias y en contextos específicos opera en condiciones.

Capítulo 8

8. Conclusiones

Debido a la marcada discriminación que ha existido en México, así como al trato excluyente que los sucesivos gobiernos han tenido con respecto a los pueblos indígenas, se han privilegiado ciertas formas de pensar y de actuar, las cuales han promovido actitudes de prejuicio y de despojo ante las minorías. Derivado de esta situación, se ha originado la visión de que hablar español y abandonar la cultura indígena es garantía de progreso. Es por ello por lo que, a lo largo de los años, los indígenas han renunciado de manera paulatina a su cultura y a su lengua para adoptar una cosmovisión ajena que les brinda mayores oportunidades sociales. Esta situación ha provocado que estén desapareciendo las lenguas originarias nacionales en México.

No obstante, gracias a leyes y tratados, así como a la voluntad de diversas instituciones y organismos, se elaboran proyectos como los aquí descritos, que suman esfuerzos en la defensa de las singularidades culturales de los pueblos indígenas.

Los proyectos elaborados en esta tesis, tanto el de *Procuración de justicia y acceso a la salud por parte de la población indígena en México: mediación interlingüística e intercultural*, como el de *Materiales formativos e informativos en lengua maya para una sana convivencia infantil* se desarrollaron en consonancia con las leyes nacionales e internacionales que promueven los derechos humanos y lingüísticos, fortaleciendo así el plurilingüismo y la pluriculturalidad del estado mexicano. Estos materiales se han concebido desde la visión del pueblo maya y en su lengua, utilizando sus elementos de identidad pugnando por que se reconozcan en ellos como sujetos de respeto al mostrar su idiosincrasia cultural y lingüística.

En el transcurso de la elaboración de los cinco materiales descritos, se contó con la disposición de funcionarios locales de la Secretaría de Salud del estado de Yucatán, de miembros del Colegio de Salud Pública de Yucatán, de profesionistas independientes de muy variados ámbitos y de estudiantes universitarios.

La participación de profesionistas independientes y de estudiantes universitarios en este tipo de trabajos puede resultar un incentivo para nuevas opciones de cooperación con el fin de aumentar el uso de las lenguas en peligro en variados escenarios y evitar su extinción. Se considera que la interdisciplinarietà en la elaboración de los materiales de

ambos proyectos fue clave en el resultado final, ya que —en sí misma— fue una participación intercultural.

Como pudo observarse a partir de lo expuesto a lo largo de esta tesis, son muchos y muy diversos los ordenamientos internacionales que promueven la inserción de minorías y el respeto a sus derechos humanos y lingüísticos. De manera específica, en México —país diverso en términos naturales y lingüísticos— se ha legislado con el fin de reconocer y apoyar a los pueblos indígenas en el ejercicio de sus derechos. Tanto es así que, en poco tiempo, se han comenzado a elaborar algunos materiales que buscan acortar la brecha cultural. No obstante, queda mucho por hacer, ya que no se han concertado acciones específicas para cada pueblo ni se ha logrado dar cobertura nacional a las iniciativas emprendidas. Por ello, ha resultado necesario elaborar materiales didácticos desde una perspectiva intercultural y no internacional, con el fin de que los usuarios de los materiales se vean reconocidos como sujetos de pleno derecho y puedan acceder al conocimiento desde su lengua y desde su visión del mundo. Es así como se presenta un modelo de elaboración de materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad que se prevé que resulte útil en variados contextos derivado de los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones de los materiales, realizadas a los usuarios para quienes fueron concebidos los mismos.

De este modo, se demostró que es posible crear materiales en lenguas minoritarias desde una cosmovisión concreta y que éstos no sólo no van en detrimento de los intereses del resto de la población, sino que enaltecen los valores y el sentido de identidad del grupo concreto.

Derivado de lo anterior, se considera que se han alcanzado los objetivos del presente trabajo, ya que:

- (i) se ha conseguido crear un modelo operativo de elaboración de materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad en el caso concreto del maya en México a partir de materiales diseñados desde su cosmovisión específica, los cuales —a su vez— han contado con elevados niveles de aceptación por parte de la población infantil ante la cual fueron presentados. De este modo se ha constatado

que existen patrones en las metodologías desarrolladas que han dado lugar a un modelo funcional.

(ii) se ha descrito la infraestructura metodológica que deben seguir los mediadores lingüísticos y culturales para la elaboración de materiales desde la interculturalidad. En este sentido, se corrobora la importancia de los mediadores como grupo idóneo para la elaboración de materiales concebidos desde las características socioculturales de usuarios prototípicos derivado del alto índice de aceptación por parte de este grupo a partir de las evaluaciones realizadas.

Además de lo ya expuesto, se considera que este trabajo ha generado beneficios añadidos, entre los cuales se cuentan:

(i) la elaboración de los materiales fue posible gracias a un Plan propio de cooperación al desarrollo del Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada, el cual tiene como objetivos fomentar proyectos de cooperación internacional y solidaridad con el fin de crear condiciones de equidad que abran oportunidades de vida digna a las personas a las que se apoya, así como promover el desarrollo de comunidades respetando su identidad histórica y cultural, entre otros. En este sentido, se destaca la importancia de la cooperación entre países, sociedades e instituciones, lo que confirma la importancia del progreso solidario.

(ii) la sensibilización de la población universitaria, ya que se considera especialmente relevante la repercusión que tuvieron ambos proyectos de actuación en el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, institución mexicana de educación superior privada, ya que los alumnos se concientizaron sobre: (i) la situación de las lenguas indígenas nacionales, (ii) las diferencias de la labor de intérpretes y traductores en lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias, (iii) las dificultades que atraviesan los mediadores en lenguas nacionales, (iv) la realidad social, económica y cultural del país, (v) las lenguas nacionales como campo de

investigación, (vi) la necesidad de proteger el patrimonio cultural y lingüístico de México.

Por todo lo antes descrito, se ha corroborado que la interculturalidad es enriquecimiento, y que no hay necesidad de que ningún grupo humano sufra un proceso de asimilación y menos de aculturación. México es una realidad inserta en una mayor que es América; con cuatro lenguas mayoritarias, el continente ha avanzado, pero hay cientos de lenguas que deben ser reivindicadas no sólo por una cuestión de derechos lingüísticos de los pueblos originarios, sino porque hacen que México sea un país multilingüe y multicultural, lo que significa enriquecimiento mutuo, sin pérdida de matices. Sin duda, en 364 lenguas existen voces que pueden contribuir a que se siga forjando el alma nacional mexicana, pero demandan condiciones propicias para continuar su andadura y, así, lograr que México se convierta en un país que camine «con todos y por el bien de todos» (Martí, 1891).

8.1 Contribuciones

Después de realizar el presente trabajo, consideramos que los materiales son contribuciones importantes por los siguientes motivos:

- (i) son concebidos desde una perspectiva infantil pero con una cosmovisión concreta, a diferencia de los materiales producidos, por ejemplo, por la UNICEF, que están desarrollados desde una perspectiva de internacionalización;
- (ii) son bilingües para dar estatus a la lengua maya en su forma oral y escrita, a la par del español, en contraste con materiales similares en lengua maya (*U páajtalil mejen paalal*, INALI 2009a);
- (iii) contribuyen a la preservación de la lengua maya, según uno de los criterios de la UNESCO;
- (iv) cumplen de manera integral con el fin para el que fueron creados, con base en la evaluación y la receptividad de los niños mayahablantes de la región rural de Yucatán ante quienes fueron presentados;

- (v) derivado de la buena recepción por parte de las autoridades estatales y de los propios niños, los materiales han sido distribuidos por parte de la Secretaría de Salud de Yucatán para que se utilicen de manera permanente en escuelas y clínicas como parte de los proyectos infantiles de la misma Secretaría en los temas de prevención de enfermedades, nutrición y acoso escolar, ya que los promotores de salud los utilizan en las respectivas campañas;
- (vi) contribuyen al proceso de interculturalidad a partir de que se concibieron desde un contexto específico;
- (vii) son materiales únicos en su tipo, ya que aunque son bilingües no se enfocan a proceso de lectoescritura ni presentan leyendas; y,
- (viii) son útiles, derivado del impacto que tuvieron en la región en términos de aceptación.

Por otra parte, en cuanto al modelo, se considera que, basado en el resultado de la evaluación del mismo contra el de los materiales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas servirá de base para la creación de materiales para cualquier región, ya que no sólo se toman en cuenta aspectos lingüísticos, sino culturales.

8.2 Futuros desarrollos

Se considera que el alcance del proyecto es amplio, puesto que puede insertarse en variados contextos de investigación; a saber:

- (i) en la verificación de la funcionalidad de materiales didácticos elaborados en una agrupación lingüística que tenga diferentes variantes dialectales (por ejemplo, el náhuatl) con el fin de elaborar materiales comunes y facilitar el acceso al conocimiento a mayor número de hablantes;
- (ii) en la propuesta de una metodología que ayude a la adecuación terminológica de materiales didácticos que cubran las necesidades lingüísticas de los niños hablantes de lenguas minoritarias;

- (iii) en la creación de materiales terminológicos en lenguas indígenas mexicanas;
- (iv) en la incorporación de este tipo de experiencias de elaboración de materiales en los planes de estudio de la Licenciaturas en Interpretación y la Licenciatura en Traducción, específicamente en la asignatura de Interpretación bilateral e interpretación social;
- (v) en la creación de planes de estudio específicos para la capacitación de la población indígena en el campo de la mediación interlingüística e intercultural; y,
- (vi) en el estudio lingüístico, terminológico, social y cultural de una lengua indígena que tiene diversas variantes dialectales con el fin de estudiar, a partir de datos reales, la problemática, las necesidades y las posibles líneas de acción que posteriormente permitan desarrollar modelos de interpretación social acordes con la realidad lingüística de la lenguas minoritarias y minorizadas.

8.3 Experientia docet

A lo largo de estos años en los que se elaboraron los materiales didácticos bilingües desde una perspectiva de interculturalidad, tuve un sinnúmero de aprendizajes, los cuales podría dividir en tres áreas: la académica, la técnica y la humana; todas igual de importantes.

En lo que respecta a la académica, no sólo pude constatar el valor de la investigación como generadora de conocimiento, sino que pude advertir que todo proceso académico es incremental y deriva nuevos retos que requieren ser estudiados y salvados.

Asimismo, me di cuenta de la importancia de la investigación interdisciplinar, ya que todas las áreas de conocimiento humano aportan datos que contribuyen a entender los resultados de una investigación en particular. Más concretamente, construí relaciones entre las lenguas, la identidad, la cosmovisión y el aprendizaje humano, que fueron enriquecedores en todas las etapas de construcción de los materiales y, en especial, del modelo.

Sobra decir lo mucho que aprendí sobre lenguas minoritarias y minorizadas, interculturalidad y culturas indígenas, así como la manera de anclar todo con la mediación

lingüística y cultural y con otras disciplinas lingüísticas, a partir de lo cual advertí las posibilidades expuestas en el apartado 8.2.

En cuanto a los aspectos que llamo técnicos, desarrollé habilidades para organizar documentos, clasificar información, crear herramientas de evaluación que a la vez fueran detalladas, prácticas y rápidas de resolver en contextos de difícil acceso, vaciar resultados de los cuestionarios, relacionar datos, sacar estadísticas, unificar información desestructurada y sistematizarla, además de manejar cantidades importantes de datos.

Finalmente, en el aspecto humano, entré en contacto con una parte de mi país que desconocía, descubrí el valor de las culturas indígenas y de sus lenguas, conocí realidades que jamás hubiera imaginado tan distintas a la mía y me di cuenta de que, gozosamente, México se sigue forjando. Nada está hecho a perpetuidad, y los que estamos en una situación de vida tan privilegiada como la mía, tenemos el deber moral de ayudar en proyectos nacionales que —por la razón que sea— no están acabados.

Considero que se puede seguir estudiando, trabajando y creando para que México sea un país en el que quepamos todos y que alcance niveles de conocimiento y de investigación como los de contextos más desarrollados en términos científicos.

Por ello, este trabajo es sólo un inicio de lo que mucho que queda por hacer; al fin y al cabo, la utopía siempre me ha servido para caminar, que es vivir.

Bibliografía

Acaso López-Bosch, María (2000) Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. En *Arte, individuo y sociedad*, 12, 41-57.

Almaguer González, José Alejandro, *et al* (2002) *El enfoque intercultural: herramienta para apoyar la calidad de los servicios de salud*. México: Secretaría de Salud.

Almaguer González, José Alejandro, *et al* (2003) *Relación intercultural con la medicina tradicional*. México: Secretaría de Salud.

Almaguer González, José Alejandro, *et al* (2005) *Interculturalidad en Salud (marco conceptual y operativo). Modelo para su implementación en los Servicios de Salud*. Campaña Nacional por la diversidad cultural de México. México: Secretaría de Salud.

Almaguer González, José Alejandro, *et al* (coord.) (2014) *Interculturalidad en salud: experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud*. México: Secretaría de Salud.

Amaro Barriga, Manuel Javier (2010). *La linguodiversidad y las minorías lingüísticas en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.

Angelelli, Claudia V. (2004) *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Londres: Cambridge University Press.

Anónimo (2010) *Popol-Vuh*. México: Grupo Editorial Tomo.

Arrieta Fernández, Pedro (2000) El pensamiento de Aguirre Beltrán respecto a la autonomía indígena. En *Sotavento*, 5. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Veracruzana.

Baños Ramírez, Othón (2010). El henequén, la hamaca de henequén y el hábitat maya. En Rafael Durán García y Martha Méndez González (eds.). *Biodiversidad y Desarrollo Humano en Yucatán*. México: CICY, PPD-FMAM, CONABIO, SEDUMA.

Barriga Puente, Francisco (2007) *Principios de numerología maya*. México: CONACULTA / INAH / INALI.

Bertrán Vilà, Miriam (2006). La alimentación indígena de México como rasgo de identidad. En Arturo Luis Alonzo Padilla, y Florencia Peña Saint Martín (coords.) *Cambio social, antropología y salud*. México: Conaculta – INAH., 167-176.

Bokova, Irina (2011) *Mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.un.org/es/events/motherlanguageday/unesco_message_2011.shtml> [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2012]

Bonfil Batalla, Guillermo (1989) *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.

Briceño Chel, Fidencio (2002) Lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán. En *Los investigadores de la cultura maya*. Tomo II. Campeche, México: Universidad Autónoma de Campeche / SECUD, 370-379.

Briceño Chel, Fidencio (2006) *Adivina iluminando. Colorín color mayas*. México: Artes México / INAH / CIESAS.

Briceño Chel, Fidencio (2009) *Adivina esta cosa niño. Adivinanzas mayas yucatecas*. México: Artes México / SEB / DGEI / SEP.

Brisset Martín, Demetrio (1999) On ethnographic photography. En *Gazeta Antropológica*, 15, artículo 11.

Byram, Michael (2012) Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En Jane Jackson (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 85-98.

Cabré i Castellví, Ma. Teresa (1993) *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida / Empúries.

Cabré i Castellví, Ma. Teresa (1999) *La Terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA.

Cabré i Castellví, Ma. Teresa (2000) La enseñanza de la Terminología en España: problemas y propuestas. En *Hermeneus*, 2, 1-39.

Cabré i Castellví, Ma. Teresa (2009) La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística de los términos. En *Revue française de linguistique appliquée*, 2 : XIV, 9-15.

Cabré y Castellví, Ma. Teresa (2012) Terminology and translation. En Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.). *Handbook of Translation Studies Volume 1*. Ámsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 356-365.

Cambridge, Jan (2003). Unas ideas sobre la interpretación en los centros de salud. En *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Contextualización, actualidad y futuro*. Carmen Valero Garcés. Granada: Comares.

Cambridge, Jan (2006). Public Service Interpreting: Practice and Scope Research. En Cristina Schäffner *Translation Research and Interpreting Research*. Traditions, Gaps and Synergies. Gran Bretaña: Multilingual Matters, Ltd.

Campos Navarro, Roberto [s.f] *Una visión general sobre la medicina intercultural*. Servicios de salud con calidad intercultural en pueblos amerindios. México: YOLPAHTLI.

Campos Navarro, Roberto (2007a) La interculturalidad, la medicina tradicional y los trabajadores de la salud. En *Salud Reproductiva e Interculturalidad en el Yucatán de Hoy*. Quattrocchi, Patrizia y Güemez Pineda, Miguel (coords.) Asociación de Investigaciones Etnoantropológicas y Sociales de Trieste; Unidad de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi, UADY; Unidad Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, UNAM, Mérida; Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya de Estado de Yucatán; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Delegación Yucatán.

Campos Navarro, Roberto (2007b) *Derechos, políticas públicas y salud de los pueblos indígenas*. Seminario Taller Pueblos Indígenas de América Latina: Políticas y programas de salud, ¿cuánto y cómo se ha avanzado? Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Campos Navarro, Roberto (2011) Interculturalidad, cosmovisión y prácticas médicas mayas en la Península de Yucatán: Una aproximación antropológica. En *América Latina ante el siglo XXI*. Julián López García y Manuel Gutiérrez Estévez (coords.) España: Siglo XXI.

Can Tec, Gerónimo Ricardo (2012) Educación en y desde la lengua maya: Dejando a un lado los prejuicios en busca de beneficios. En *Proceedings Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America*. Indiana, Estados Unidos, del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2011.

Capotoroti, Francesco (1977) Relator especial de la Subcomisión de Naciones Unidas sobre Prevención de la Discriminación y Protección de Minorías.

Carr, S. et al. (eds.) 1997. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Papers from the 1st international conference on interpreting in legal, health and social service settings, Geneva Park, Canada, 1995. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Carrillo y García, José (2006) Algunas tesis en torno al concepto de cultura. En Congreso *Cultura con todos los acentos*, Instituto Superior de Intérpretes y Traductores.

Collados Aís, Ángela y María Manuela Fernández Sánchez (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012) *Los derechos de las niñas y los niños indígenas*. En *Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 14. Santiago de Chile: CEPAL / UNICEF.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010) *Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009 – 2012*. México: CDI, 2010.

Congreso del Estado de Yucatán (2012) Decreto 538. Ley para la prevención, combate y erradicación de la violencia en el entorno escolar. Yucatán.

Consejo de Europa (2008) *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Vivir juntos con igual dignidad. Gobierno de España.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014) *La pobreza en la población indígena de México, 2012*. México: CONEVAL.

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (2009) Norma Técnica de Competencia Laboral: Interpretación oral de lengua indígena al español y viceversa en el ámbito de procuración y administración de justicia. México: CONOCER.

Corona Berkin, Sarah (2008) Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. En *Sinéctica*, 30. México.

Cowgill, Jamie (2003) *Symbol Usage in Health Care Settings for People with Limited English Proficiency*. Arizona: Hablamos Juntos / The Robert Wood Johnson Foundation.

Crystal, David (2001). *La muerte de las lenguas*. Londres: Cambridge University Press.

De Ávila Blomberg, Alejandro (2008) La diversidad lingüística y el conocimiento etnobiológico, en *Capital natural de México*, vol. I: *Conocimiento actual de la biodiversidad*. México: CONABIO, 497-556.

Declaración de Santa Cruz, Bolivia (1996) II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Bolivia.

Delgadillo Macías, Rosa Esther (2010) Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales. Una propuesta metodológica. En *Decires*. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 12: 14, 57-74.

Delfín Guillaumin, Martha Eugenia (2015) *Los modelos educativos en los pueblos indígenas de México: de la imposición al empoderamiento en la construcción del conocer*. México: CIBERJOB.

Diccionario maya Cordemex (1980) México: Ediciones Cordemex.

Diki-Kidiri, Marcel (1999). La diversité dans l'observation de la réalité. En *Terminología y modelos culturales*. Barcelona: IULA.

Diki-Kidiri, Marcel (2000). Une approche culturelle de la terminologie. En *Terminologies Nouvelles*, 27-31.

Diki-Kidiri, Marcel (2007). Éléments de terminologie culturelle. En *Cahiers du RIFAL*, 26, 14-25.

El Hasnaoui, Zahra (2005) Retos y técnicas en la mediación cultural. En Valero Garcés, Carmen (ed.). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones.

Embriz Osorio, Arnulfo y Oscar Zamora Alarcón (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Escandell Vidal, Victoria (2004) Aportaciones a la Pragmática. En Sánchez lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-197.

Escandell Vidal, Victoria (2006) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

Faber Benítez, Pamela y Catalina Jiménez Hurtado (2004) *Traducción, lenguaje y cognición*. Granada: Comares.

Faber, Pamela (ed.) (2012). *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Feltretero, Roberto (2015) Un sistema operativo que se adapta a las lenguas indígenas. SINC. <http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Un-sistema-operativo-que-se-adapta-a-las-lenguas-indigenas> [Fecha de consulta: 19 de junio de 2015]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009a) *Conjunto para el desarrollo del niño en la primera infancia. Guía de actividades*. UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009b) *A jugar con UNICEF*. México: UNICEF. < <http://www.ajugarconunicef.org/#centro> > [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2011]

Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (2010) *La situación de los pueblos indígenas del mundo*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

Gómez, Julio (2012) Entrevista a Julio Gómez, creador de Firefox en maya. <<http://hipertextual.com/2012/07/firefox-maya>> [Fecha de consulta: 15 de julio de 2015]

Gómez Navarrete, Javier Abelardo (2005) *Método para el aprendizaje de la lengua maya*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo.

Gómez Navarrete, Javier Abelardo (2009) *Diccionario introductorio maya-español español-maya*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo.

Gómez Rivera, Miguel Ángel (2010) *Yo y los otros: el desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes de origen latinoamericano que residen en Estados Unidos*. Tesis leída en la Universidad Autónoma de Madrid.

González, Luis y Carmen las Heras (eds.) (2010). *La traducción y la interpretación contra la exclusión social*. Sala Europea de la Representación de la Comisión Europea en España.

Grice, Paul (1989) *Studies in the Way of Words*. Massachusetts: Harvard University Press.

Güemez Pineda, Miguel (1994) La lengua maya en Yucatán; una perspectiva demográfica. En *I'inaj, Semilla de Maíz*, Revista de divulgación del patrimonio cultural de Yucatán. CONACULTA / Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Güemez Pineda, Miguel (2005) Entre la duda y la esperanza: la situación actual de la Organización de Médicos Indígenas Mayas de la Península de Yucatán (OMIMPY). En *Temas Antropológicos* (Revista Científica de Estudios Regionales), 27: 1-2, 31-36.

Güemez Pineda, Miguel, *et al* (2008a) El triple reto de educar en el contexto indígena: Consideraciones en torno a la educación intercultural bilingüe en Yucatán. En *Temas antropológicos* (Revista Científica de Estudios Regionales), 1: 30.

Güemez, Miguel (2008b) La lengua maya en el contexto sociolingüístico peninsular. En Esteban Krotz (coord). *Yucatán ante la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de la Universidad de Oriente.

Gutiérrez Estévez, Manuel (2002). Cosmovisión dualista de los mayas yucatecos actuales. En *Religión Maya. Enciclopedia Iberoamericana de Religiones*. Madrid: Trotta, 365-387.

Guyot, Jacques (2010) La diversidad lingüística en la era de la mundialización. En *Historia y Comunicación Social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 15, 51-66.

Hale, Sandra Beatriz (2007) *Community interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hamel, Rainer Enrique (1993) Derechos lingüísticos. En *Nueva Antropología* 44, 71-102.

Hamel Wilcke, Rainer Enrique (1995) Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. En *Alteridades*, 5: 10, 11-23.

Hamel Wilcke, Rainer Enrique (2001) Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación. En *La Jornada*. México.

<[http://www.hamel.com.mx/Archivos-](http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2001%20La%20Jornada%20Educacion%20bilingue.pdf)

[PDF/Work%20in%20Progress/2001%20La%20Jornada%20Educacion%20bilingue.pdf](http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2001%20La%20Jornada%20Educacion%20bilingue.pdf)>

[Fecha de consulta: 7 de agosto de 2015]

- Hatim, Basil y Mason, Ian (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- Hertog, Erik (2010). Community interpreting. En Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.). *Handbook of Translation Studies Volume 1*. Ámsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hertog, Erik y Bart van der Veer (2006) Introduction Taking stock: research and methodology in Community Interpreting. *Linguistica Antverpiensia 5*: 57-68.
- Hortal Alonso, Augusto (2007). *Ética profesional de traductores e intérpretes*. Bilbao: Unijes.
- Huang, Yan (2014) *Pragmatics*. Londres: Oxford University Press.
- Iglesias Fernández, Emilia (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Iliescu Gheorghiu, Catalina (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2011) *Censo de Población y Vivienda 2010: marco conceptual*. México: Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2010) *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. Yucatán*. Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2013) *Perfil sociodemográfico: Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2006) *Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Maya Peninsular para el Educación Secundaria*. México: INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009a) *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales*. México: INALI
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009b). *U páajtalil mejen paalal*. México: INALI

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010) Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Versión en maya. México: INALI / UNO / INAH.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2014) *Normas de escritura para la cultura maya*. México: INALI.

Jacobson, Holly (2001) Lo que crees que has dicho no es lo que creen que has dicho. Los efectos de los actos de habla en la comunicación transcultural. En *Panace@* 2: 6, 85-88.

Jansenson Posternak, Ester (2009) La diversidad lingüística y el acceso a la red: el caso de la población indígena en México. En *Materiales multimedia para todos. Inclusión y accesibilidad en educación*. Maribel Tercedor Sánchez (ed.) Granada: Tragacanto

Jiménez Ivars, Amparo (2012). Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español. Valencia: Edelsa / Jaume I.

Jones, Roderick (1998) *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome.

Kang, Kyung-wha (2011) Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consejo de los Derechos Humanos. Ginebra.

Katan, David (1999) *Translating Cultures. An Introduction for Translator, Interpreters and Mediators*. Londres: St. Jerome Publishing.

Keckes, Istvan (2006) Multilingualism: Pragmatic Aspects. En Keith Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, 371-375.

Keckes, Istvan (2014). *Intercultural Pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press.

Kleinert, Cristina (2014) Intérpretes sociales en México: construcción de una etnografía doblemente reflexiva con enfoque decolonial. En *Traduções*, 6, 10, 1-23.

La Jornada (2015) La Jornada Maya. K'iintsil. < <https://www.lajornadamaya.mx/>> [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2015]

Landa, Diego Fray [s.f.] Relación de las cosas de Yucatán.

Lastra de Suárez, Yolanda (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. México: El Colegio de México.

Leanza, Yvan (2005). Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers. En *Interpreting* 7:2, 67-92.

Léglise, Isabelle y Sophie Alby (2006). Minorization and the process of (de)minorization: the case of Kali'na in French Guiana. En *International Journal of the Sociology of Language*: Walter de Gruyter, 67-86.

Lerat, Pierre (1997) *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.

Lerín Piñón, Sergio (2004) Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta. En *Desacatos*, 15-16, 111-125.

León Portilla, Miguel (2001) *El español y el destino de las lenguas amerindias*. II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. 16 de octubre de 2001.

López Austin, Alfredo (1996). La cosmovisión mesoamericana. En Sonia Lombardo y Enrique Nalda (coords.), *Temas mesoamericanos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / CONACULTA, 471-507.

López Austin, Alfredo (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. En Pablo González Casanova, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López Austin, Alfredo (2015) *La construcción de una visión del mundo*.

López Rodríguez, *et al* (2010) La Terminología basada en marcos y su aplicación a las Ciencias Ambientales: los proyectos MARCOCOSTA y ECOSISTEMA. En *Arena Romanística* 7, no.10: 52-74.

López Sánchez, Javier (2013) *Diversidad cultural y lingüística en México. Los derechos culturales y lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Reunión académica sobre la campaña nacional de alfabetización y reducción del rezago educativo. México: Secretaría de Educación Pública / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Marcos Marín, Francisco (2000) Introducción a la Gramática. En Manuel Alvar (director) *Introducción a la Lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Mata Pinzón, Soledad (2009) *Biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana*. México: UNAM.

Mejnartowicz, Agnieszka (2008). Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales. En Luis Pegenaute *et al* (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona: PPU.

Méndez, Manuel (2000) *Guía de la unidad didáctica: somos iguales, somos diferentes. Orientaciones para la interculturalidad*. Departamento de Orientación del IES Infanta Elena de Galapagar. Madrid.

Mendoza Orellana, Alejandro (2010) Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. En Eduardo Rey Tristán y Patricia Calvo González. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Mijangos Noh, Juan Carlos y Fabiola Romero Gamboa (2006) *Mundos encontrados. Táantaniil Yo'okol Kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, Universidad Autónoma de Yucatán.

Mijangos Noh, Juan Carlos y Fabiola Romero Gamboa (2008). Uses of Mayan and Spanish in bilingual elementary schools in Yucatan, México. En *Proceedings Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva York, del 24 al 28 de marzo de 2008.

Mijangos Noh, Juan Carlos (2009) *Racism against the Mayan Population in Yucatan, Mexico: How Current Education Contradicts the Law*. En *Proceedings Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva York, del 24 al 28 de marzo de 2008.

Mijangos Noh, Juan Carlos, *et al* (2010) Creación de materiales didácticos bilingües para niños y niñas mayas de Yucatán, México. En *Educación y Humanidades*, 2: 1, 34-44.

Monforte, Jorge *et al* (2010) *Narraciones mayas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Montero Martínez, Silvia, *et al* (2011) *Terminología para traductores e intérpretes*. Granada: Tragacanto.

Navarrete Linares, Federico (2008) *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Organización de los Estados Americanos (2006) *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indios*.

Organización Internacional del Trabajo (1957). *Convenio 107*.

Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169*.

Organización de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Organización de las Naciones Unidas (1965) *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial*.

Organización de las Naciones Unidas (1966) *Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos*.

Organización de las Naciones Unidas (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

Organización de las Naciones Unidas (1986) *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Organización de las Naciones Unidas (1992) *Declaración sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a las Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas*.

Organización de las Naciones Unidas (1993) *Convenio sobre la Diversidad Biológica*.

Organización de las Naciones Unidas (2007) *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1964). *The use of the mother tongue for literacy. Languages and literacy*. Regional Conference on the Planning and Organization of Literacy Programmes in Africa. Ibadan: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982) *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México, D.F. del 26 de julio al 6 de agosto de 1982.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999) *Aplicación de una política mundial basada en el plurilingüismo*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003a) *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003b). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. París: UNESCO.

Organización Panamericana de la Salud (2006) *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas. Salud indígena y derechos humanos: manual de contenidos*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Oyarce Pisani, Ana María (1998) *Memoria del Primer Encuentro Nacional de Salud y Pueblos Indígenas: Hacia una Política Nacional Intercultural en Salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud.

Paz Ávila, Lilian [s.f.] *La moda europea y su influencia sobre el terno yucateco durante el siglo XIX*. Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi. Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán.

Pech Salvador, Cynthia, et al (2008). *Manual de comunicación intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones*. Colección Cuadernos de comunicación y cultura (4). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Pellicer, Dora (1997) Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. En *Proceedings Latin American Studies Association*. Del 17 al 19 de abril de 1997, México.

Phelan, Mary (2001) *The interpreter's resource*. Londres: Multilingual Matters.

Pöchhacker, Franz (1999) Getting organized: The Evolution of Community Interpreting. En *Interpreting* Vol. 4 (1), 125-140.

Pöchhacker, Franz (2003) *Introducing interpreting studies*. Londres: Routledge.

Presidencia de la República (2000) *Ley para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes de los Estados Unidos Mexicanos*.

Presidencia de la República (2003) *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*.

Presidencia de la República (2003) *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*

Prunč, Erich (2012) Rights, realities and responsibilities in community interpreting. En *The Interpreters' Newsletter*, 17, 1-12.

Ramos Jiménez, Ismael (2005) *Iniciamos el curso, ¿qué hacemos?* Granada: Delegación de Educación y Ciencia de Granada.

Rodrigo Alsina, Miquel (1997) Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 36, 11-21.

Rojas González, Francisco (1952) La tona. En *El diosero*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rudisill, M (1952). Children's preferences for color versus other qualities in illustrations. En *Elementary School Journal*, 52: 444-451.

Ruz, Mario Humberto (2006) *Mayas. Primera parte. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Salgado Andrade, Eva y Frida Villavicencio Zarza (2010a) *Vamos a jugar en... Materiales multimedia en lenguas indígenas*. México: Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco Pellotier / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

Salgado Andrade, Eva y Frida Villavicencio Zarza (2010b) *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social / Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco Pellotier.

Secretaría de Educación Pública ([s.f]) *Libro para el maestro maya*. México: SEP / UAM.

Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Escuela Segura*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009) *Primero informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*. México: SEP / UNICEF.

Secretaría de Educación Pública (2010) *Nuestros derechos en nuestras palabras: la declaración universal de derechos humanos en lenguas indígenas*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a) *Colección literaria bilingüe Semilla de palabras*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b) *Marco de convivencia escolar en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

Sapir, Edward (1929) *The Status of Linguistic as a Science*. En *Language* 5: 4, 207-214.

Schmelkes del Valle, Sylvia (2013). *Educación y pueblos indígenas: problemas de medición*. En *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía*, 4: 1, 5-13.

Schumann Gálvez, Otto (2014). *Situación actual de las lenguas mayas*. En *IX Congreso Mexicano de Etnobiología*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 27 de abril al 2 de mayo de 2014.

Secretaría de Educación Pública (2001) *Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública*. México: Diario Oficial de la Federación.

Searle, John (1994) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Seibel, Claudia (2002) *La codificación de la información pragmática en la estructura de la definición terminológica*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Granada.

Smith Castro, Vanessa (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. En *Revista de Ciencias Sociales* (Cr) II, núm. 96. San José Costa Rica, 71-82.

Snell-Hornby, Mary (1988) *Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Almar.

Sperber, Dan y Deidre Wilson (1986) *Relevance. Communication and cognition*. Massachusetts: Harvard University Press.

Stavenhagen, Rodolfo (2001) *El derecho a la sobrevivencia: la lucha de los pueblos indígenas en América latina contra el racismo y la discriminación*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Tang, Jun (2007) *Encounters with Cross-Cultural Conflicts in Translation*. En Miriam Salama-Carr. *Translating and Interpreting Conflict*. Ámsterdam / Nueva York: Rodopi. 135-148

Temmerman, Rita (1997) *Questioning the univocity ideal. The difference between socio-cognitive Terminology and traditional Terminology*. En *Hermes, Journal of Linguistics*, 18, 51-90.

Temmerman, Rita (2000) *Towards New Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. Amsterdam. John Benjamins.

Tercedor Sánchez, María Isabel (2009) *Aprender con imágenes*. En *Materiales multimedia para todos. Inclusión y accesibilidad en educación*. Maribel Tercedor Sánchez (ed.) Granada: Tragacanto.

Tercedor Sánchez, María Isabel y Clara Inés López Rodríguez (2012). *Access to health in an intercultural setting: the role of corpora and images in grasping term variation*. En *Lingüística Antverpiensia* 11: 153-174.

Valadés, Diego (2014) *La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado*. En Juan Vega Gómez (coord.) *Temas selectos de derecho internacional privado y de derechos humanos. Estudios en Homenaje a Sonia Rodríguez Jiménez*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Valero Garcés, Carmen (2006). *Formas de mediación intercultural: Traducción en interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Comares: Granada.

Valero Garcés, Carmen (2008). Investigación en la traducción de minorías: Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos y Lingüística Aplicada. Métodos de investigación y resultados. En Luis Pegenaute, *et al Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona, 22 al 24 de marzo de 2007.

Valero Garcés, Carmen (2010) Traducción y producción de materiales en lenguas minoritarias como herramienta de integración. En *Actas del IV Congreso «El Español lengua de traducción»*. *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*. Toledo, 8 al 10 de mayo.

Vargas Montero, Guadalupe (2010) La cosmovisión de los pueblos indígenas. En Enrique Florescano (coord.) *Atlas del Patrimonio Natural, Histórico y Cultural del Estado de Veracruz*, tomo III. Patrimonio Cultural, Comisión para la Conmemoración del Bicentenario de la Independencia Nacional y del Centenario de la Revolución Mexicana. México: Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Van Hoof, Henri (1962) *Théorie et pratiques de l'interprétation*. Paris: Hueber.

Vargas Urpi, Mireia (2012) State of the art in Community Interpreting research. Mapping the main research topics. *Babel* 58:1, 50-72.

Villasana Benítez, Susana y Laureano Reyes Gómez (2006) Diagnóstico sociodemográfico de los adultos mayores indígenas en México. México: CDI / PNUD.

Villavicencio, Frida (2009). Diversidad lingüística de México. Un patrimonio poco valorado. En *Destiempos* 3: 18, 481-494.

Wadensjö, Cecilia (1998) *Interpreting as Interaction*. Londres: Longman.

Walsh, Coleen (2003) La muerte de las lenguas indígenas: la pérdida de la diversidad. En *Gaceta hispánica de Madrid*.

Wierzbicka, Anna (2006) Intercultural Pragmatics and Communication. En Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and linguistics*. Segunda edición. Elsevier, 735-742.

Witte, Heidrun (2005) Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. En *Sendebär*, 16: 27-58.

Wotton, Kay y Jenn Brenner (2006) *Health Child Uganda - Trainers Manual for Community Owned Resource People; CORPs Manual*. Uganda: University of Mbarara / Healthy Child Uganda.

Yus Ramos, Francisco (2003) *Cooperación y relevancia: Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Zolla, Carlos y Emiliano Zolla (2010) *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Recursos electrónicos consultados

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
<<http://www.cdi.gob.mx/>>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
<<http://www.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<<http://www.unicef.org/mexico/spanish/unicefenmexico.html>>

Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas
<<http://undesadspd.org/Default.aspx?alias=undesadspd.org/indigenouses>>

Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán
<<http://indemaya.yucatan.gob.mx/>>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
<<http://www.inegi.org.mx/>>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
<<http://www.inali.gob.mx/>>

Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.) (2015). *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International.
<<http://www.ethnologue.com/>>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<<http://www.unesco.org/new/es>>

Organización de las Naciones Unidas
<<http://www.un.org/es/index.html>>

Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas
<<http://panitli.inali.gob.mx/>>

Real Academia Española *Diccionario de la lengua española*
<<http://lema.rae.es/drae/>>

Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades
<<http://www.sederec.df.gob.mx/>>

Comunicaciones personales

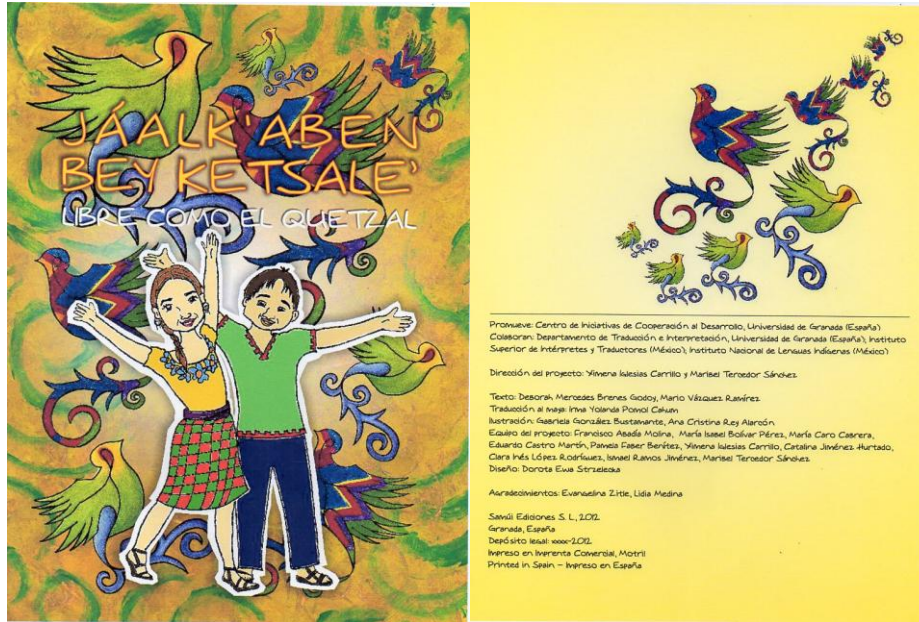
- Almaguer González, José Alejandro (2011)
Médico
Director de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural de la Secretaría de Salud de México
- Coronado Bastarrachea, Rudy (2011)
Médico
Director del Hospital General de Valladolid, Yucatán
Jefe de la Jurisdicción Sanitaria no. 2, Valladolid, Yucatán
- Delgado Amézquita, Elvia Margarita (2011)
Nutrióloga especialista de la región yucateca
- Fuentes, Luis Arturo (2008; 2009)
Pedagogo
Subdirector de Capacitación en Lenguas Indígenas
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Gaxiola Moraila, Fabricio Julián (2011)
Abogado
Director General Adjunto de Coordinación y Enlace
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Güémez Pineda, Miguel (2011)
Antropólogo
Investigador titular, Unidad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán
Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua
- Hau Ucán, Lilia (2011; 2012; 2013; 2014; 2015)
Traductora y locutora maya-español
- Medina Gurubel, Lidia (2011; 2012; 2013; 2014; 2015)
Médica
Presidenta Del Colegio de Salud Pública de Yucatán
Secretaria Particular del Secretario de Salud de Yucatán
- Mota y Couoh, Vicente Armando (2014)
Promotor de salud
Secretaría de Salud de Yucatán

- Pomol Cahum, Irma Yolanda (2011; 2012; 2013; 2014; 2015)
Licenciada en Lingüística y Cultura Maya
Intérprete y traductora de lengua maya (yucateca)
- Rojas García, Jennifer Christian (2014; 2015)
Licenciada en Educación Integral y Especialista en Psicoterapia infantil
Profesora de educación preescolar
- Sánchez Sánchez, Violeta (2008; 2015)
Intérprete y traductora de lengua náhuatl, variante de la Sierra Negra de Puebla (norte)
- Vargas Vite, Vicente (2011)
Antropólogo
Subdirector de Interculturalidad en la Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural
Secretaría de Salud de México
- Zitle Ferro, Evangelina (2011; 2012; 2013; 2014; 2015)
Enfermera
Coordinadora Estatal de Calidad y Enlace Intercultural en Salud
Secretaría de Salud del Estado de Yucatán



Anexos

Anexo 1.
Cuaderno para colorear *Libre como el quetzal*.

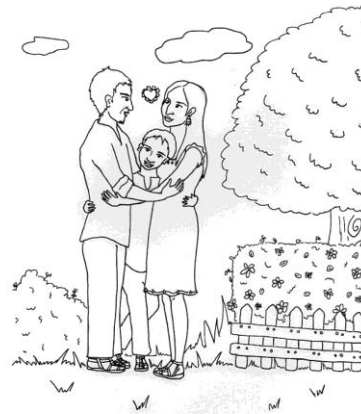


Portada y créditos



Líik'w' chichanene' yaan in páajtalilo'os je'el bix tuláakal
máake' kex jela'an in ja'abil, in ch'i'isallil, kex táanxel tu'ux
in taal, wa kex tumen xiisen wa ch'uupen.

Desde que soy pequeñito tengo los mismos derechos que todas las demás personas sin importar la edad, la raza, el origen o el género.



In yuum'o'obé' k'a'abet u kanáantikeno'os yéetel u
yaabittikeno'os.

Mis papás tienen que cuidarme y quererme.

Páginas 1 y 2



K'a'abet in jaantik ba'alo'os ma'alobtak yo'olal in nojochtal yéetel in muuk'a'antal bey junkúul ya'axche'e'.

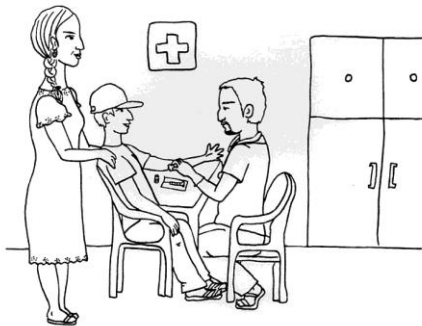
Deso comer cosas sanas que me hagan crecer grande y fuerte como una ceiba.



Yo'olal in wojéetik ya'as ba'alo'os bey in noolo'obe', yaan in wa'alik ka bisa'aken kaambal tu naajil xook.

Para ser sabio como mis abuelos, voy a pedir que me lleven a la escuela.

Páginas 3 y 4



Wa k'oja'anene' k'a'abet in wa'alik ka bisa'aken ts'akbil.

Si estoy enfermo deso pedir que me lleven al médico.



Ma' k'a'abet in ch'a'ik saajakil uti'al in wa'alik ba'ax kin tukultik yéetel in wu'ujiki'.

Nunca deso tener miedo de decir lo que pienso y lo que siento.

Páginas 5 y 6



Yaan ten u páajtalil in báaxal yéetel in wéet paalali.

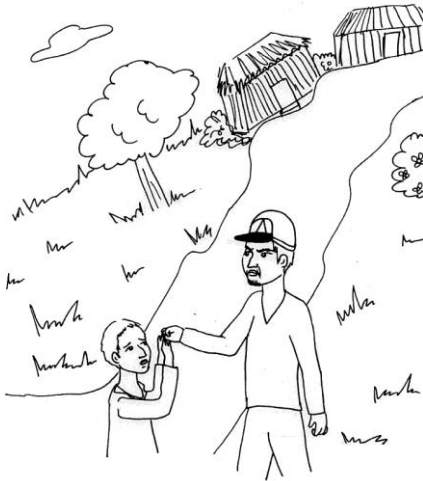
Tenao derecho a jugar con otros niños y niñas.



Mix Bik'in in cha'ik u pa'asta'al in suuka'anilo'OB mix in k'ujtalil.

Nunca voy a permitir que nadie se burle de mis costumbres ni de mi religión.

Páginas 7 y 8



Ti' mix máak yaan u páajtalil u loobitiken

Nadie tiene derecho a maltratarme.



Mix máak je'e'l u páajtal u machik in wíinkilil wa ma' erts tin t'aane'.

Nadie debe tocar mi cuerpo de una forma que yo no quiera.

Páginas 9 y 10



Wa kin beetik jumpéel ba'al ma' tu beele', yaan in k'áatik ka a'ala'ak ti' ten ba'axten k'aas yo'lal ma' in ka'a beetik.

Si hago una travesura o cometo un error, voy a pedir que me digan por qué está mal para no hacerlo otra vez.



K'a'abet in wáantik in yuuno'os yéetel u meyajilo'os ich'aj.

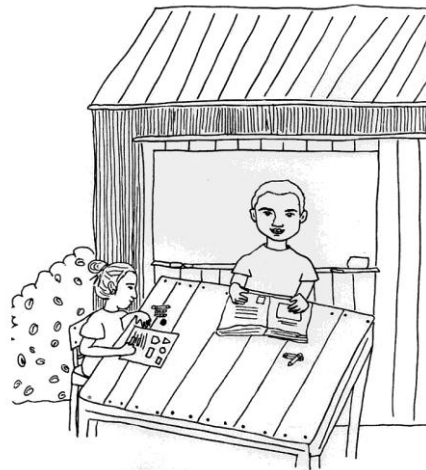
Debo ayudar a mis papás en las tareas de la casa.

Páginas 11 y 12



K'a'abet in tsikik nojoch máako'os

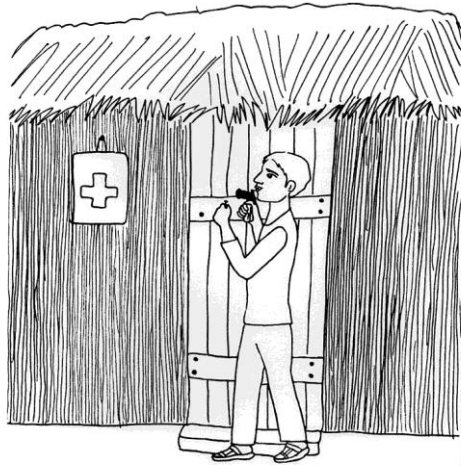
Debo respetar a los mayores.



K'a'ana'an in xook ya'ab.

Debo estudiar mucho.

Páginas 13 y 14



K'a'abet in wáántik in kaajal.

Debo ayudar a la comunidad.



K'ana'an in wu'ujikimba uts yéetel ma'alos ich in naajil.

Tengo que sentirme seguro y tranquilo en mi casa.

Páginas 15 y 16



K'a'abet in takik u pool máako'ob loobtak.

Debo acusar a las personas que son violentas.



Le kiin taak u yontal in núupe', teen k'a'abet in yéeyik máax yéetel.

El día que quiera formar mi propia familia, yo tengo que elegir con quién.

Páginas 17 y 18



Ma' k'a'abet in káaltali, mix xan in drogartikimba.

No dezo beber alcohol ni usar drogas.



JEEL BA'AY SÚUTUKILE, JÁALK'ABEN BEY KETSALE.

EN TODO MOMENTO, SOY LIBRE COMO EL QUETZAL

Páginas 19 y 20



Contraportada



Carpeta

Anexo 2.

Video *La primera vez.*

Véase <https://vimeo.com/68468965>

Anexo 3.

Video *Una comida familiar.*

Véase <https://vimeo.com/68468964>

Anexo 4.

Entrega de los materiales del primer proyecto en la Secretaría de Salud, Yucatán. Marzo de 2012.

Véase el enlace:

<<http://www.inali.gob.mx/notas-informativas/194-el-inali-y-la-universidad-de-granada-espana-realizaron-entrega-de-material-didactico-a-alumnos-mayahablantes-de-ticul-yucatan.html>>

Anexo 5.

Entrega y evaluación de los materiales del primer proyecto en las escuelas. Marzo de 2012.



Niños de la Escuela Intercultural Bilingüe Eligio Ancona (Ticul) viendo *La primera vez*.



Niños de la Escuela Intercultural Bilingüe Eligio Ancona (Ticul) respondiendo las preguntas de la primera evaluación

Anexo 6.

Presentación oficial de los materiales del primer proyecto. Junio de 2012.

Véase el enlace:

http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon*/noticias-canal-ugr/presentacion-de-la-primera-produccion-de-animacion-en-lengua-maya-dentro-de-un-proyecto-de-cooperacion-internacional-promovido-por-el-cicode#.ViPUUGeFPug

Anexo 7.

Vídeo *Mi héroe Ek-Canek*.

Véanse <https://vimeo.com/90196645> / <https://vimeo.com/90196644>

Anexo 8.

Entrega de los materiales del segundo proyecto en la Secretaría de Salud, Yucatán. Marzo de 2014.

Véanse los enlaces:

<http://notirasa.com/?seccion=noticia-detalle&id=14088>

<http://sintesis.mx/vox/nota.php?id=11586&plaza=yucatan>

http://www.porestonet.net/ver_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=1&idTitulo=314124

<http://reporteyucatan.mx/d/05607/fortalecen-valores-en-la-poblacion-infantil-mayahablante>

<http://yucatan.com.mx/merida/ciudadanos/fortalecen-valores-en-la-poblacion-mayahablante>

<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=401861&idFC=2014>

<http://reporteroshoy.mx/wp/espanoles-crean-personaje-maya-para-hacer-conciencia-del-bullying.html>

<http://fuerza.com.mx/2014/03/19/lanzaran-campana-en-lengua-maya/>

<http://www.20minutos.com.mx/noticia/b129734/lanzaran-campana-informativa-elaborada-en-lengua-maya/>

<http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/anuncia-universidad-de-granada-campana-informativa-en-lengua-maya-168.html>

http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon*/noticias-canal-ugr/se-presenta-en-yucatan-el-proyecto-materiales-informativos-y-formativos-en-lengua-maya-para-una-sana-convivencia-infantil-financiado-por-el-cicode

Anexo 9.

Entrega y evaluación de los materiales del segundo proyecto. Marzo de 2014.



Niños de la Escuela Chilam Balam (Chumayel) respondiendo las preguntas de la segunda evaluación.

Anexo 10.

Herramienta de evaluación del modelo. Cabe mencionar que la versión que se utilizó con los niños no incluía la procedencia de los materiales gráficos. Ésta se ha incluido para ser referencia para el lector.

Escuela: _____

Grupo: _____ **Nombre:** _____

Sexo: **niño** **niña**

Edad: _____

A. Tacha la respuesta que escojas.

1. ¿Qué lengua hablas en tu casa?

- | | | | |
|---|------|---------|---------|
| | maya | español | las dos |
| 2. ¿Qué lengua hablas con tus amigos en la escuela? | maya | español | las dos |
| 3. ¿En qué lengua te gusta que te cuenten cuentos? | maya | español | las dos |
| 4. ¿En qué lengua te gusta que estén tus libros de la escuela? | maya | español | las dos |
| 5. ¿En qué lengua te gusta que estén los carteles de la escuela, de la clínica de salud, de tu pueblo, del mercado? | maya | español | las dos |

B. Tacha la respuesta que escojas.

¿Cómo te gusta más que te cuenten historias?

caricaturas	cuadernos para colorear	carteles
-------------	-------------------------	----------

C. Tacha la palabra que usas cuando platicas.

1. Viajo en **autobús** / **camión**.
2. Quiero mucho a mi **mamá** / **madre**.
3. Me gusta mucho ir a **colegio** / **escuela**.
4. Qué **chula** / **guapa** estás hija.
5. Para viajar necesito comprar un **boleto** / **billete**.
6. En el recreo juego a **balón** / **pelota**.
7. En mi **salón** / **clase** somos 30 niños.

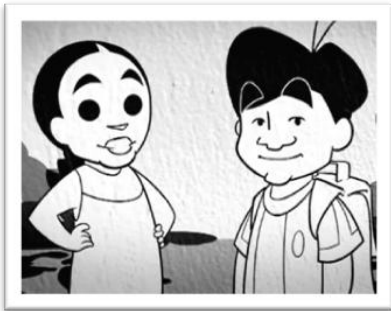
8. Pepe es un **chaval** / **niño** tímido.

9. Caliento las tortillas en el **comal** / **infiernillo**.

10. No debo **agredir** / **molestar** a mis compañeros.

D. Tacha el dibujo que ilustre tu respuesta.

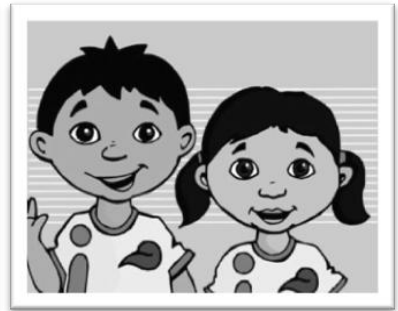
1. ¿A cuál de estos niños te pareces más?



UGR-ISIT



UNICEF



INALI

2. ¿Qué familia se parece más a la tuya?



INALI



UGR-ISIT



UNICEF

3. ¿Cómo se visten las mujeres en el lugar donde vives?



UGR-ISIT



UNICEF

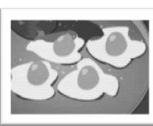


INALI

4. ¿Qué alimentos acostumbran comer en tu casa?



UGR-ISIT



UGR-ISIT



UGR-ISIT

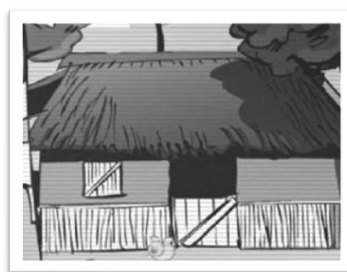


UGR-ISIT

5. ¿Cómo son las casas en el lugar donde vives?



UNICEF



UGR-ISIT



INALI

6. ¿Qué médico/clínica/hospital se parece al del lugar donde vives?



INALI



UGR-ISIT



UNICEF

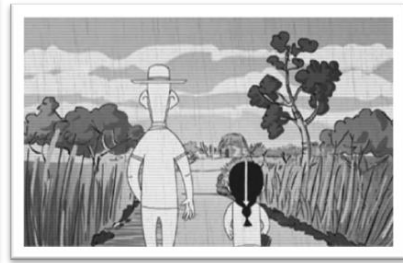
7. ¿Cómo es el paisaje del lugar donde vives?



UNICEF



INALI

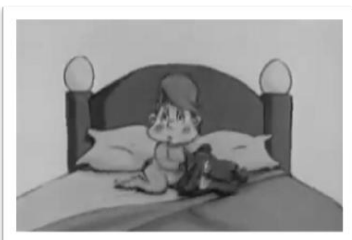


UGR-ISIT

8. ¿En qué acostumbran dormir en el lugar donde vives?



UGR-ISIT



UNICEF

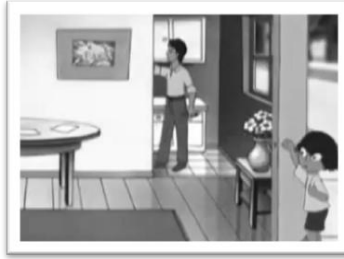


INALI

9. ¿Cómo es el interior de las casas que hay en el lugar donde vives?



UGR-ISIT

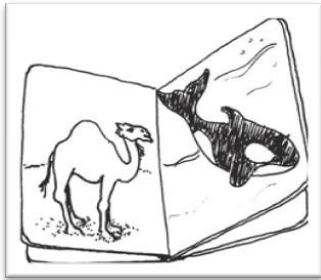


UNICEF



INALI

10. ¿Qué animales hay en el lugar donde vives?



UNICEF



UGR-ISIT



INALI

E. ¿Te gustaría escribir algo más sobre la lengua maya o sobre los dibujos que acabas de ver?

Anexo 11.

Evaluación del modelo. Marzo de 2015.



Niños de la Escuela Primaria Benito Juárez García (Teabo) respondiendo la evaluación del modelo.



Niños de la Escuela Primaria José María Luis Mora (Kinil, Tekax) respondiendo la evaluación del modelo.



Niños de la Escuela Primaria Benito Juárez García (Peto)
respondiendo la evaluación del modelo.