



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente

Presenta

Francisco Javier Ramírez López

Directora: Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Co-director: Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Agosto de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia y Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

**La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya
de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas
en la práctica docente**

Presenta

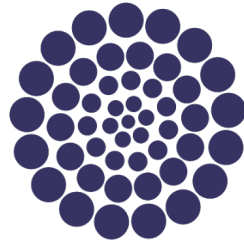
Francisco Javier Ramírez López

Directora: Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Co-director: Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Agosto de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Esta tesis se realizó gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)

En memoria de Martha Morales y Elvira García

Agradecimientos

El haber concluido con los estudios de maestría se debe no sólo al trabajo individual, sino al esfuerzo colectivo que sostuvo (en muchos sentidos) la presente investigación. El apoyo recibido durante esta experiencia formativa ha generado un desarrollo significativo tanto en el ámbito académico como en el profesional y en el personal.

La consecución de este reto me ha traído nuevas metas, sueños, visiones de mundo y valores que no se pudieron haber dado de otra manera. Es por eso que me interesa resaltar el impacto que han tenido cada una de las personas involucradas en mi trayecto como estudiante del Instituto de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Es cierto que muchas personas que conocí durante estos dos años y medio me han influido positivamente, de una y otra manera, y motivado para concluir esta etapa de mi vida.

En primer lugar, agradezco infinitamente el apoyo de mis ejemplos a seguir y guías principales durante este tiempo. A mi directora Irlanda y mi co-director Miguel: muchas gracias por el acompañamiento cercano, constante y familiar. En este mundo académico, sus comentarios pertinentes enriquecieron esta investigación y, a su vez, fomentaron un proceso de maduración y fortalecimiento académico. Muchas gracias por su paciencia en aquellos momentos de dificultad y por creer en el proyecto en sí. Gracias por creer en mi persona y en mis capacidades para llevar a cabo esta labor.

A los diferentes profesores con quienes tuve el gusto de conocer, entablar un diálogo enriquecedor y aprender de su experiencia y conocimientos. Bruno, Juliana, Gunther, Pilar, Gerardo, Liz y demás profesores de la Línea de Educación Intercultural y de los distintos cursos de la maestría. También agradezco a los lectores de este trabajo de investigación por su revisión cuidadosa y pertinente: Gunther, Daisy, Moisés, Guadalupe, Vladimir. Muchas gracias.

También agradezco de manera especial a mis compañeros de seminario y clases ya que por medio de sus comentarios y discusiones enriquecieron mi forma de pensar y mi investigación. Gracias Edith, Eréndira, Mayeli, José, Felipe y Alejandro por su amistad y sus comentarios propositivos y sinceros sobre la investigación.

A Idalia, quien más que formar parte de la coordinación de la maestría, también me brindó su amistad, apoyo durante este tiempo. A Ana Lucía y a la Coordinación de la Maestría en Investigación Educativa quienes me apoyaron en todo lo referente a los procesos administrativos.

Muchas gracias a Karen, Arnulfo, Belén y Ángel que me apoyaron en el proceso de transcripción de entrevistas y grupos focales.

À Telma e o Luiz, estou muito obrigado pelo interesse na minha pesquisa e o apoio durante o estagio lá em Londrina. Foi uma experiência de aprendizagem incrível na UEL. Também a meus colegas de aula dos seminarios e grupos de pesquisa, e aos profesores que conheci: Danielly, Paulo, Déborah, Rafael, Leonardo, Kleber, Claudia. Saudades de vocês, todos.

También agradezco a todos los participantes de la investigación, estudiantes, profesores y funcionarios de la UIMQROO. Especialmente agradezco a Lucía Alcalá, Hermilio Gómez e Hilario Chi quienes me apoyaron en todo momento durante el trabajo de campo y también por su entusiasmo e interés en mi investigación.

Principalmente, quiero agradecerle a mi familia ya que me brindaron su apoyo total. Sin su guía, amor, comprensión y motivación no hubiera sido posible concluir esta etapa de mi vida. Ángel, Pablo, Mamá, Papá, Robin, muchas gracias. A mi abuelita Martha quien me ha apoyado desde siempre y que lo seguirá haciendo desde donde ahora se encuentra. Muchas gracias. A Belén, quien ha sido una fuente de motivación sin importar las caídas y las adversidades que se presentaron durante estos dos años y medio. Gracias.

Lista de abreviaturas

ACD Análisis Crítico del Discurso	PCEL Pedagogías Críticas en la Enseñanza de Lenguas
ANPIBAC Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, A.C.	PNIEB Programa Nacional de Inglés en Educación Básica
CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas	RC Realismo Crítico
CGEIB Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	REDUI Red de Universidades Interculturales
CIAL Centro Intercultural de Aprendizaje de Lenguas	SEP Secretaría de Educación Pública
DGEI Dirección General de Educación Indígena	SLA <i>Second Language Acquisition</i>
EFL <i>English as a Foreign Language</i>	SNIE Sistema Nacional de Información de Escuelas
ELF <i>English as a Lingua Franca</i>	TESOL <i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>
INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas	UI Universidad Intercultural
INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática	UIMQROO Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
LC Lingüística Crítica	UQROO Universidad de Quintana Roo
MCER Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas	WE <i>World English</i>

Índice de elementos visuales

Esquemas

1. Mapa cultural (p. 31)
2. Diagrama de tendencias culturales opuestas (p. 32)
3. Relación dialéctica entre los significados del discurso (p. 37)
4. Tipología estudiantil según el diagrama de tendencias culturales opuestas (p. 40)
5. Tipología de discursos según el diagrama de tendencias culturales opuestas (p. 210)
6. Diagrama de movimientos transversales en los modelos discursivos (p. 223)

Fotografías

1. Carretera federal 'Chetumal-Mérida (p. 63)
2. Arquitectura de las aulas de la UIMQROO (p. 67)
3. Arquitectura del edificio de rectoría de la UIMQROO (p. 68)
4. Uso de las lenguas en las lonas informativas de la UIMQROO (p. 69)
5. Uso de las lenguas en la señalética de la UIMQROO (p. 70)

Ilustraciones

1. Logotipo de la UIMQROO (p. 66)

Gráficas

1. Comparación de las lenguas usadas por los estudiantes (p. 79)
2. Presencia de las lenguas maya e inglesa en los niveles educativos previos (p. 81)
3. Uso de las lenguas maya e inglesa por los profesores en los niveles educativos previos (p. 82)

Mapas

1. Ubicación de la Península de Yucatán (p. 50)
2. Ubicación de la Riviera Maya en Quintana Roo (p. 56)
3. Ubicación de la UIMQROO en el municipio de José María Morelos, Quintana Roo (p. 62)

Tablas

1. Participantes de la investigación (p. 35)
2. Relación entre población y oferta educativa en el nivel básico en la Península de Yucatán (p. 53)
3. Rubros de evaluación del curso 'Lengua extranjera: Inglés IV (p. 172)
4. Comparación de palabras entre la lengua maya y la lengua inglesa (p. 175)

Índice

Introducción	1
1. El Análisis Crítico del Discurso desde un enfoque etnográfico: idas y vueltas en el proceso de investigación	13
1.1. El Análisis Crítico del Discurso como enfoque metodológico	16
1.1.1. Fundamentos teóricos sobre el Análisis Crítico del Discurso	17
1.1.2. Aportaciones de la etnografía en el estudio del discurso	23
1.1.3. Las tensiones discursivas como motor de cambio	25
1.1.4. Inercias, presiones y estrategias en la construcción de una cultura institucional	29
1.2. Fases del trabajo de campo	33
1.2.1. Actores y niveles de participación en el contexto de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	34
1.2.2. Categorías analíticas para el abordaje del discurso	36
1.2.3. Diseño y puesta en marcha de instrumentos de recolección y análisis de datos	40
2. Intersecciones entre una propuesta de educación intercultural y la enseñanza del inglés en la Península de Yucatán	47
2.1. Claves geográficas y sociales para interpretar la UIMQROO	50
2.1.1. La Península de Yucatán y el legado histórico de las comunidades mayas	50
2.1.2. Cobertura educativa y multilingüismo	52
2.1.3. José María Morelos y la UIMQROO	61
2.2. Cruces entre la educación intercultural oficial en México y la enseñanza del inglés en la UIMQROO	64
2.2.1. La UIMQROO y su modelo de educación intercultural	65
2.2.2. La enseñanza del inglés desde el modelo UIMQROO y su relación con la región	72
2.3. Caracterización de los participantes de la investigación	74
2.3.1. Interculturalidad en la UIMQROO y sus actores	76
2.3.2. ¿Quiénes son los estudiantes?	79
2.3.3. ¿Quiénes son los profesores?	84
3. El docente de lengua inglesa ante la educación intercultural en México	87
3.1. La lengua inglesa en la Península de Yucatán: el inglés como Lingua Franca	91
3.1.1. La propuesta ELF	93

3.1.2 Aportaciones del enfoque ELF a la investigación	95
3.1.3. Relación entre el enfoque ELF y el campo pedagógico	100
3.2. Interculturalidad y educación intercultural en la enseñanza de lenguas	106
3.2.1. Rastreo de la educación intercultural en México	108
3.2.2. Articulación histórica entre la interculturalidad y la enseñanza de lenguas	110
3.2.3. La función del docente de lengua en el enfoque intercultural	112
3.3. El inglés en la instituciones de educación superior intercultural en México: una mirada desde la práctica docente	113
3.3.1. Panorama de la enseñanza del inglés en México	114
3.3.2. Pueblos indígenas en México y la enseñanza del inglés	117
3.3.3. La práctica docente como discurso	121
4. Discursos que crean realidades, realidades que crean discursos	127
4.1. Enunciados sobre la interculturalidad: el caso de los docentes de inglés	129
4.1.1. La interculturalidad como generadora de herramientas para la convivencia	131
4.1.2. La interculturalidad como oportunidad/momento de encuentro con la otredad	137
4.1.3. La interculturalidad como instrumento para la construcción de relaciones recíprocas y horizontales	142
4.1.4. La interculturalidad como medio para el desarrollo de las sociedades	146
4.1.5. La interculturalidad como instrumento para la concientización y la transformación	151
4.2. La construcción de lo intercultural en la enseñanza del inglés	155
4.2.1 Generación de relaciones interculturales	156
4.2.1.1 Sensibilización y humanización de las relaciones sociales en el contexto escolar	157
4.2.1.2. Establecer pautas de respeto hacia el otro y lo diferente	160
4.2.1.3. Redefinición de identidades y de funciones educativas	163
4.2.2. Construcción de prácticas docentes pertinentes a las realidades de los estudiantes	167
4.2.2.1. Generación de vínculos entre el estudiante y los contenidos escolares	167
4.2.2.2. Encontrar usos prácticos y significativos a los contenidos escolares	177
4.2.2.3. Fomento al multilingüismo	180
4.2.3. Desarrollo de conciencia crítica	184
4.2.3.1. Análisis crítico de elementos culturales	185
4.2.3.2. Incluir la discusión de temas sociales	187
4.2.3.3. Crítica a la praxis y el contexto institucional	189
5. Culturas institucionales en la educación superior intercultural	193
5.1. Construcción de una cultura institucional a través del conflicto	195
5.1.1. Tensiones políticas: conflictos generados en el campo del poder-hacer	195
5.1.2. Tensiones epistemológicas: conflictos generados en el campo del saber-saber	201
5.1.3. Tensiones pedagógicas: conflictos generados en el campo del saber-hacer	205

5.2. Modelos discursivos sobre la práctica docente: derroteros de la enseñanza del inglés en la UIMQROO	211
5.2.1. Discurso emprendedor	213
5.2.2. Discurso oficialista	215
5.2.3. Discurso ecléctico	217
5.2.4. Discurso (auto)crítico	219
5.2.5. Discurso (auto)excluyente	221
Conclusiones	227
Bibliografía	245
Anexos	269
Anexo 1. Sistema simplificado de elecciones para la representación de actores sociales	269
Anexo 2. Cuestionario para los estudiantes de nuevo ingreso (generación 2015)	270
Anexo 3. Guía de entrevista a estudiantes de 7º semestre	273
Anexo 4. Guía de entrevista a profesores de inglés	274
Anexo 5. Guía de observación	275
Anexo 6. Lugares de origen de los estudiantes UIMQROO (generación 2015)	277
Anexo 7. Habilidades comunicativas básicas en español, maya e inglés	278
Anexo 9. Instalaciones para el aprendizaje de lenguas	280

Introducción

Las instituciones de educación superior intercultural en México cuentan con poco más de una década profesionalizando jóvenes indígenas dentro de un modelo educativo que pretende ser cultural y lingüísticamente pertinente a las regiones en donde se localizan y sus poblaciones.

Dentro de este modelo educativo, la interculturalidad se contempla como un eje transversal que no sólo influye en los procesos educativos, sino que pretende contribuir al desarrollo de identidades plurales y sin prejuicios. A partir de los ejes epistemológico, ético y lingüístico, el modelo educativo se propone desarrollar relaciones colaborativas y horizontales que favorezcan la convivencia armónica de las diferentes culturas y la construcción de conocimientos a partir de las epistemologías, saberes y cosmovisiones de los actores participantes (CGEIB, 2014: 14).

Es necesario destacar el contexto cultural y lingüístico particular del que provienen la mayoría de estos estudiantes. Me refiero a procesos históricos de desigualdad, discriminación y olvido por parte del gobierno y de la sociedad que reproduce estereotipos étnicos y clasistas sobre las diferentes poblaciones indígenas del país. Si bien lo indígena no se reduce al contexto rural, es cierto que existe una correlación entre los índices de marginación, pobreza y vulnerabilidad y estas poblaciones indígenas, las cuales han tenido que crear estrategias de supervivencia en un contexto de globalización neoliberal que utiliza y despoja a los más vulnerados por los sistemas económicos y políticos.

Un reflejo de esta marginación y olvido ha sido la trayectoria histórica de la educación oficial hacia las poblaciones indígenas de México, la cual ha pasado por diversas etapas y bajo distintos intereses como el indigenismo y las misiones culturales, las cuales pretendían educar como una estrategia de aculturación (Dietz y Mateos, 2011). Sin embargo, algo en común que comparten estas diversas etapas es el uso de la educación como medio para destacar la dominación de una cultura sobre otra y la asimilación de discursos ideológicos (Apple, 1997). La educación intercultural, como la etapa más reciente de la educación a las poblaciones indígenas en México, nace de una apropiación de políticas internacionales sobre el respeto y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas, pero también por una lucha de estos pueblos por el acceso a una educación cultural y lingüísticamente pertinente (Orozco y Fabián, 2013). El punto central de este contexto es si este modelo de universidades realmente está contribuyendo al desarrollo de estos pueblos y sus jóvenes, como futuros profesionales comprometidos con sus comunidades.

Un ejemplo de la materialización de este proyecto educativo destinado a las poblaciones indígenas de México es la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO). Ésta ha desarrollado una propuesta educativa que toma como materia prima el contexto sociocultural de la Península de Yucatán, de manera que la lengua y cultura maya se encuentra transversalmente en el currículo de todas las licenciaturas que ofrece la Universidad. Además, pretende incorporar prácticas, conocimientos y cosmovisiones propias de las culturas locales (mayas-campesinas) dentro de los programas educativos.

En este contexto discursivo, las profesoras y profesores son una figura central como portavoces del discurso institucional sobre la interculturalidad dentro de las aulas al articular su práctica docente con los objetivos y principios que caracterizan este modelo educativo intercultural y el enfoque particular de la UIMQROO.¹ Sin embargo, en la práctica, esto representa retos complejos debido a diversos factores de orden político, formativo e ideológico. Es decir, el ejercicio de apropiación del discurso intercultural y su materialización a través de su práctica docente depende de la configuración de factores históricos y contextuales que conforman la subjetividad de los docentes en relación a sus intereses y los marcos de acción pedagógica dentro de la institución.

La práctica docente, entonces, es el elemento sustancial que posibilita incidir de manera directa en los estudiantes, quienes se encuentran diariamente en contacto con estas prácticas y los discursos que las sustentan. Es decir, las prácticas docentes no carecen de significados ni de fundamentos ideológicos (Rockwell y Mercado, 1988). Éstas se encuentran inmersas en una arena política en donde fuerzas simbólicas y materiales permiten u obstaculizan la conformación de una y otra práctica docente. Por lo tanto, las prácticas que llevan a cabo los docentes llevan consigo significados y valores las cuales de manera dialéctica se conjugan con las condiciones que se presentan en el contexto educativo y la subjetividad del docente.

Debido a la presencia imperante de la lengua inglesa en las dinámicas económicas y laborales en la Península de Yucatán, así como de su influencia en el campo educativo, ha generado que esta lengua forme parte central del proyecto educativo de la UIMQROO. Como parte de sus políticas institucionales, la lengua inglesa se encuentra en una posición privilegiada como uno de sus pilares lingüísticos, siendo los otros dos el español y el maya. De esta manera, el inglés también se enseña en todas las licenciaturas de esta Universidad y cumple una función sustancial en la identidad de esta universidad que la distingue de otras dentro del sistema de universidades

¹ De aquí en adelante me referiré a las profesoras y profesores bajo la nomenclatura 'profesores' dado que hace más ágil la lectura si ubico a ambos grupos dentro de un mismo término sólo cuando hable de ellos en términos generales y abstractos.

interculturales.² Más adelante (*cfr.* capítulo 2.2.) profundizaré en este sentido; sin embargo, vale la pena mencionar que el manejo discursivo sobre esta lengua y su presencia imperante en la UIMQROO la posiciona como un espacio singular en donde las lenguas mantienen un estatus similar ya que cumplen su función de acuerdo a los intereses de cada estudiante.

No obstante, la realidad es que la lengua maya cada vez es menos utilizada en los ámbitos familiares, comunitarios y laborales, mientras que la lengua inglesa se mantiene fuertemente relacionada a las dinámicas del turismo, y el español se afianza como la lengua de mayor uso. Dado el enfoque intercultural con el que trabaja la UIMQROO, parece entonces necesario que la enseñanza del inglés coadyuve a no generar ideologías que atenten en contra de otras lenguas, en este caso, de la lengua maya.

La razón por la cual me interesé en el estudio de esta situación en los profesores de inglés se debe, principalmente, a la relación que encuentro entre la posibilidad de transformación de los sistemas globales de dominación y la visibilización de los elementos materiales y simbólicos que se (re)producen en los procesos educativos y la enseñanza del inglés. Esto se debe no sólo a su importancia a nivel regional, sino también a la influencia de esta lengua en múltiples dimensiones de la vida social, académica, económica y cultural a nivel global. De esta manera, me parece importante mantener un enfoque crítico-social que ofrezca herramientas conceptuales, políticas y epistemológicas para identificar posibles vías de acción que desemboquen en repensar las prácticas sociales, las instituciones, así como los sistemas de orden hegemónico y global que contextualizan nuestro modo de actuar en el mundo.

A partir de mi experiencia como estudiante de una licenciatura orientada principalmente a la formación de profesores de inglés,³ tengo un especial interés en un desarrollo más reflexivo, horizontal y crítico de las prácticas y enfoques educativos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que en mi experiencia noté una preeminencia de la instrumentalización de la lengua, así como en la apropiación de ideologías, discursos y prácticas culturales. Por ello me he interesado en tomar el discurso como elemento central de análisis. Además de su acepción como una herramienta para el proceso comunicativo, el discurso también

² A pesar de que desde el aparato estatal las universidades interculturales de México forman parte de un subsistema de la Secretaría de Educación Pública, a lo largo de esta investigación me referiré a ellas como parte de un sistema, ya que a mi parecer estas universidades tienen dinámicas y lógicas distintas a las impuestas por el Estado. Además, este concepto parece asignarle un grado de importancia menor al de las demás universidades en México.

³ Egresé de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana como Licenciado en Lengua Inglesa. Esta licenciatura se divide en tres ramas principales: traducción, literatura y docencia. A través de mi proceso formativo pude percatarme de la abundante oferta de cursos orientados a la dimensión pedagógica a diferencia de los cursos sobre las otras dos ramas.

revela significados subjetivos en relación con los elementos materiales y simbólicos estructurales de un contexto geográfico e histórico concreto. Este juego dialéctico, estrechamente relacionado con las dinámicas de poder, permite al individuo representar, no sólo la asignación de significado en un contexto definido espacial y temporalmente, sino que refleja las condiciones históricas, estructurales y subjetivas que dieron origen a esos significados. Entonces, es posible encontrar una correlación entre el análisis del discurso y la construcción de otras prácticas sociales en función de sus experiencias, intereses, presiones o estrategias.

El discurso, como momento de articulación entre distintas prácticas sociales, que envuelven la semiosis, las relaciones sociales, la cognición y el mundo material (Ramalho y Resende, 2011: 16), actúa como ente regulador entre las estructuras sociales que se encuentran en una dimensión más amplia y los eventos sociales en una dimensión acotada. Esto posibilita la creación de un espacio de acción y transformación de las realidades contingentes de los sujetos. El discurso, además, permite la exploración de los procesos de construcción de significados y, por lo tanto, de subjetividades en la forma de representar y actuar sobre y en el mundo material y simbólico. Ya que tiene múltiples funciones, el discurso ha sido considerado como una práctica social multimodal (Rogers, 2011: 1) que se encuentra articulada a las demás prácticas sociales y que al encontrarse entre lo colectivo y lo individual muestra una representación autorreflexiva de la intersubjetividad (Fairclough, 2011).

Lo anterior describe una función implícita en el uso de discursos que se encuentran e influyen en otras prácticas sociales, como las prácticas docentes. Por lo tanto, me interesa abordar este constructo como medio para analizar la generación de prácticas docentes. Dentro del campo complejo en el que se encuentran los profesores de inglés de la UIMQROO se generan tensiones⁴ entre los diversos discursos que convergen en el espacio educativo y las posibilidades de acción y materialización de prácticas docentes pertinentes al contexto social y educativo.

El quehacer pedagógico de los docentes de inglés se encuentra en la intersección entre un modelo educativo de reciente creación e implementación, el cual cuenta con directrices, políticas, métodos y enfoques particulares del discurso intercultural desde la política mexicana, y los procesos formativos y profesionales generados en contextos educativos diferentes al entramado político-pedagógico de la UIMQROO. Además, este entramado también propicia el encuentro de posicionamientos políticos, epistemológicos y pedagógicos sobre el porqué de la educación y de

⁴ Más adelante (*cf.* capítulo 1.1.3.) profundizaré en la definición del concepto de tensión. Sin embargo, puedo adelantar que se refiere a rupturas simbólicas en el sistema de expectativas entre el comportamiento real y el esperado (Ramírez de Garay, 2013).

su materialización en una institución de educación superior intercultural creada desde un proyecto de gobierno.

De esta manera, en la presente investigación **analizo el papel que cumple la apropiación de una cultura institucional en la generación de prácticas docentes en la enseñanza del inglés dentro del modelo educativo intercultural de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo**. Justamente es en situaciones de tensión donde es posible explorar los significados generados por los docentes sobre el discurso intercultural de la UIMQROO y de su implementación en la práctica de la enseñanza del inglés. Esto se debe a que las tensiones generan un retraimiento hacia los principios básicos que orientan la acción cotidiana (Lorenzo, 2001). De esta manera se pueden ver reflejados sistemas ideológicos y estructurales en los discursos de los profesores de inglés que orientan, mas no determinan, su práctica docente.

El interés particular de esta investigación sobre el discurso surge del interés por registrar y visibilizar, por un lado, las condiciones en las que los profesores construyen prácticas educativas y, por otro lado, las prácticas docentes concretas que los docentes construyen en su quehacer pedagógico. Esta producción del discurso podría dar elementos renovadores para la reflexión, por un lado, sobre la forma en que la UIMQROO y su aparato normativo influye en la acción docente y en el proceso de sensibilización y formación de profesionales comprometidos con un enfoque intercultural. Por otro lado, me parece que también aporta a la reflexión sobre la construcción de prácticas docentes en la enseñanza del inglés que reconozcan los sistemas ideológicos y estructurales presentes dentro y fuera de los espacios educativos y del contexto y los actores con los cuales se interactúa.

A partir de los aportes teóricos de Fairclough (1995; 2003) y van Dijk (1975; 2012) sobre la construcción, reproducción y legitimación de los universos simbólicos presentes en los discursos y desde la apropiación de una perspectiva intercultural que sitúa a estos procesos de interacción en un contexto de diversidad etnolingüística y cultural, me planteé las siguientes preguntas de investigación:

- ❖ ¿Cómo conciben la interculturalidad los profesores de inglés?
- ❖ ¿De qué manera construyen la interculturalidad los profesores de inglés en el proceso educativo?
- ❖ ¿Qué tipo de tensiones se generan al incorporar el enfoque intercultural en su práctica docente?

- ❖ ¿Qué relación existe entre los modelos discursivos generados por los docentes con la construcción de prácticas educativas interculturales en la enseñanza del inglés?

La primera pregunta se sitúa en una dimensión más descriptiva sobre los discursos de los docentes y la clasificación de su postura político-pedagógica respecto a los conceptos centrales que guían el modelo educativo intercultural. Me interesa conocer las particularidades que caracterizan los discursos de los docentes y reconocer elementos en común y/o en conflicto con las normativas institucionales sobre los conceptos clave y la postura de la universidad.

La segunda pregunta aborda el discurso de los docentes de inglés sobre su propia práctica en el contexto institucional y social en el que se encuentran inmersos. Me interesa conocer cómo los profesores construyen discursivamente su práctica docente y cómo traducen el modelo educativo intercultural en prácticas concretas en el aula. El objetivo es encontrar las relaciones que se forman entre el contexto institucional, el conocimiento de los docentes y su acción a partir de sus discursos.

La tercera pregunta se centra en el abordaje de los conflictos y tensiones que encuentran los docentes de inglés en el proceso de construcción de prácticas interculturales en la enseñanza del inglés. A partir de un análisis del discurso pretendo analizar por qué se forman esos conflictos, qué características tienen y qué otros procesos subyacentes se encuentran articulados a las tensiones.

Finalmente, la última pregunta se refiere a la identificación de la relación entre los significados presentes en los discursos de los profesores de inglés con la construcción de prácticas docentes interculturales. Es decir, me interesa analizar cómo los profesores se posicionan ante las tensiones resultantes (en el campo gnoseológico y práctico) de la intersección entre la comprensión y materialización del enfoque intercultural en su práctica docente, así como las funciones que cumple en el campo de la enseñanza del inglés.

Las preguntas antes mencionadas guiaron el trabajo de campo que se llevó a cabo en tres etapas a lo largo de los ciclos escolares 'Primavera 2015' y 'Otoño 2015'.⁵ Se trabajó principalmente con los profesores de inglés de la institución. Sin embargo, también se contó con la participación un grupo de seis estudiantes de séptimo semestre de la especialidad en Inglés de la

³ Los ciclos escolares en la UIMQROO se dividen en dos: Primavera, la cual se inicia en enero y termina a mediados de mayo, y Otoño, que empieza en agosto y finaliza a principios de diciembre.

Licenciatura en Lengua y Cultura,⁶ coordinadores de academias, así como de otros actores relevantes para la comprensión del entramado institucional y de los procesos educativos que se desarrollan dentro de ella.

En las distintas etapas se realizaron veintiún entrevistas con diversos diseños, se aplicó un cuestionario a más de 175 estudiantes de nuevo ingreso para conocer el tipo de estudiante que ingresaba a la UIMQROO, un par de grupos focales con profesores y estudiantes, observaciones de clases y el registro de un diario etnográfico.

El trabajo de campo se realizó en la localidad de José María Morelos, la cabecera municipal del municipio que lleva el mismo nombre, que se sitúa en el estado de Quintana Roo. Esta comunidad, atravesada por procesos de urbanización, crecimiento poblacional y desarrollo de los medios de comunicación, también se caracteriza por la escasa diversificación de la oferta educativa y laboral, una falta de vinculación y compromiso por parte de las autoridades municipales y estatales en el desarrollo socioeconómico y cultural de esta comunidad, así como de una pobreza arraigada en los procesos histórico-económicos característicos de las comunidades rurales-indígenas. No obstante, en este complejo campo es interesante observar cómo aún persisten y conviven algunos elementos materiales y simbólicos tradicionales de la cultura maya con las dinámicas globalizantes presentes en la comunidad.

A partir de las presiones ejercidas por procesos globalizadores en diversas esferas de la vida (McConell, 2015; Appel, 1997) se ha impuesto un énfasis en la parte instructiva de la educación. Y la enseñanza del inglés no es la excepción. Las pedagogías y los programas de estudio que se rigen bajo términos como 'eficacia', 'verticalidad epistémica', 'neutralidad' e 'instrumentalización', dejan de lado otros elementos como la asociación entre el lenguaje y procesos de etnogénesis o la agentividad e historicidad de los sujetos-aprendices. Es decir, las pedagogías funcionalistas en la enseñanza del inglés, las cuales sólo se centran en la transferencia de habilidades, conocimientos y competencias lingüísticas y culturales, invisibilizan la relación entre lengua y poder en contextos sociales, políticos y económicos concretos (Tollefson, 1995). A su vez, éstas proyectan una visión esencialista, homogénea y estática de la lengua y culturas anglófonas que tienden a reproducir ideologías imperialistas, coloniales y globalizantes (Salaün, 2013) en favor de algunos grupos de poder. No obstante, también han existido, y aún existen, corrientes de pensamiento provenientes de la pedagogía crítica, el pensamiento decolonial y la educación

⁶ Por un lado, a partir de una revisión de los planes de estudio de las distintas licenciaturas que ofrece la universidad, opté por trabajar con los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Lengua y Cultura debido a su énfasis en el estudio de las lenguas (inglés y maya). Por otro lado, me acoté a trabajar con el grupo de séptimo semestre porque es el grupo con más trayectoria dentro de la UIMQROO al momento en que se realizó la investigación y por lo tanto han tenido un mayor contacto con cursos de inglés.

intercultural que abordan el campo de la enseñanza de lenguas desde lógicas que privilegian el sentido cultural y social de las lenguas, y que visibilizan y denuncian las ideologías coloniales presentes en las pedagogías y materiales didácticos tradicionales.

Esto es particularmente problemático en contextos multilingües y multiculturales en donde la desigualdad económica, social y política, caracterizadas por categorías tales como etnia, raza, género y clase social, se entrelazan con transformaciones en los procesos educativos locales, derivados, en gran parte, de la constante reducción de la llamada “aldea global” (Terborg y Alarcón, 2015: 9). Sin embargo, también se generan debido al reconocimiento de las necesidades y demandas educativas y culturales de los grupos sociales lingüística y culturalmente diversos (Velasco, 2015) y de los procesos de resistencia de actores comprometidos con la transformación social a partir de la educación como eje articulador de procesos reivindicativos étnico-políticos (Pinheiro, 2015). Las desigualdades se ven reflejadas en las oportunidades de desarrollo cultural, identitario, económico, social y educativo, principalmente, entre los grupos sociales diferenciados cultural y lingüísticamente del modelo de ciudadano predominante. Ya que los procesos educativos no pueden disociarse de las realidades contextuales ni las características de los participantes del proceso educativo, la invisibilización de estas categorías resultaría en un proceso de objetivación y homogeneización de la subjetividad.

Debido a que los discursos reflejan los procesos de construcción de la función enunciativa y la asignación de significado (Foucault, 1977), éstas tienen una estrecha relación con las estrategias que emplean los sujetos para darse cuenta de cómo se reproducen los elementos ideológicos dominantes en los discursos y sobre su condición de subordinación y dominación (van Dijk, 2012). Desde esta perspectiva, vale la pena explorar los elementos que caracterizan la producción de prácticas discursivas presentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje, los medios por los cuales se reproducen y se legitiman los discursos ideológicos y qué dinámicas permiten entender la relación entre la asignación de significado y la producción de prácticas sociales. Esto se debe al análisis de cómo el contexto regional e institucional, la subjetividad y los procesos de enseñanza/aprendizaje, incluido las prácticas y discursos docentes, se configuran para producir significados y reflejarlos mediante la puesta en marcha de estrategias discursivas sobre su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, para poder entender cómo se producen y consolidan estos discursos es necesario describir el contexto que enmarca, posibilita y orienta la asignación de significado y la acción del sujeto más allá de las interacciones dentro del espacio escolar. A su vez, es importante mantener una mirada diacrónica de los procesos locales y globales que caracterizan a la región

(como sus condiciones socioeconómicas, culturales y político-educativas) y su incidencia en los actores.

Para poder realizar esta investigación fue necesario diseñar un planteamiento metodológico que diera cuenta de los significados ocultos en los discursos y su relación con la producción de otras prácticas sociales, como las prácticas docentes, en interacción con las realidades en el contexto educativo. De esta manera, en el primer capítulo expongo los fundamentos teóricos a partir de los cuales estoy abordando el discurso, y principalmente, la importancia que tienen las tensiones discursivas como generadoras de cambios. Para empezar, comenzaré argumentando cómo a partir del discurso se construye la realidad de los actores ya que no sólo es un elemento que refleja de manera estática la percepción de un mundo con sus actores y relaciones, sino que principalmente esos discursos generan respuestas, acciones y contra-discursos.

Inmediatamente después abordo el conflicto desde una perspectiva que lo ubica como un terreno fértil para la concientización y la transformación de prácticas sociales. Principalmente expongo algunos argumentos de la teoría del conflicto social (Lorenzo, 2001) provenientes de la sociología que permiten explorar las tensiones discursivas que los docentes de inglés encuentran al construir su práctica docente. Este particular abordaje del conflicto plantea que ante los momentos de tensión, los actores tienden a posicionarse y a visibilizar de manera más evidente una forma de proceder en el contexto institucional. Así será posible analizar las implicaciones de las tensiones en la construcción de culturas institucionales que, en cierto modo, orientan su forma de entender la educación, su función como docente dentro de un modelo educativo intercultural y la familiarización con las dinámicas particulares de la UIMQROO.

Después proporciono una revisión del proceso metodológico y de la investigación en su conjunto, ya que algunos acontecimientos durante el trabajo de campo tuvieron repercusiones en el diseño y trayecto de la investigación. En este apartado justifico el enfoque general de la investigación y su relevancia para responder las preguntas de investigación y poder obtener resultados sobre el objetivo general.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la etnografía son los elementos centrales que se discutirán sobre su pertinencia, limitaciones, alcances, modelos teóricos principales, su relevancia para la investigación y sobretodo, el por qué se ha elegido combinar estos dos enfoques metodológicos y la importancia de su complementariedad. También presento el trabajo de diseño y desarrollo de los instrumentos de recolección de datos así como de la implementación real en el campo.

En el segundo capítulo de esta investigación enfatizo las intersecciones entre las condiciones estructurales marcadas por la pobreza y el carácter étnico de los habitantes de la región; el establecimiento de la UIMQROO como proyecto de profesionalización de jóvenes indígenas; y la valoración y uso de las lenguas en la región. A su vez, el análisis de los y las docentes participantes de la investigación, es el elemento transversal que dará significado al abordaje de la construcción de subjetividades, estrategias y prácticas concretas.

Para intereses del análisis de la construcción de prácticas docentes, se describirá, en un plano general, quiénes son los individuos participantes del proceso educativo en la UIMQROO en la enseñanza del inglés. Por un lado, se explorarán las características de los y las estudiantes y docentes participantes de la investigación, mediante el uso de un cuestionario, respecto al uso de las lenguas en la región, trayectoria escolar y motivos por los cuales se encuentran estudiando en esta universidad. Por otro lado, es necesario identificar quiénes y cómo son los docentes de inglés de esta institución y qué elementos los caracterizan en la construcción de subjetividades.

En el tercer capítulo se aborda la teorización sobre la conformación de prácticas docentes en la enseñanza del inglés desde una perspectiva que toma en cuenta el contexto institucional de esta universidad y las dinámicas de la lengua inglesa en la región. En este capítulo me interesa destacar la importancia de la conceptualización sobre la presencia de la lengua inglesa en la región y de su función en la UIMQROO ya que a partir de cómo se considere la lengua también se verán influidas las prácticas y discursos docentes, los métodos y estrategias pedagógicas, así como la construcción de políticas educativas y lingüísticas.

De manera central me interesa reflexionar cómo y para qué ha sido implementado el discurso intercultural en las teorías sobre la enseñanza del inglés, así como su influencia en la formación de profesores y cursos de estudio. Al respecto me interesa analizar cómo se entrecruzan el enfoque intercultural en la educación, la profesionalización de jóvenes mayas y la enseñanza del inglés en la Península de Yucatán.

Para concluir este capítulo, abordo por qué la práctica docente es un elemento fundamental en el análisis de los procesos educativos y su relación con los lineamientos y normativas de una institución educativa. También muestro el panorama del personal docente en las universidades interculturales en México y la generación de prácticas docentes interculturales en la enseñanza del inglés. La importancia de este capítulo yace en la comprensión teórica de la construcción de prácticas docentes en el contexto en donde se están generando, en este caso, en una universidad oficial intercultural.

El cuarto y quinto capítulos contienen el proceso principal de análisis de datos.⁷ En el cuarto análisis de modo exploratorio los discursos de los profesores de inglés sobre la interculturalidad y su función en el contexto educativo. A su vez, análisis cómo los profesores llevan a la práctica el modelo educativo intercultural al construir prácticas docentes interculturales en el campo de la enseñanza del inglés. Este capítulo asienta las bases para entender los significados que los profesores asignan al proceso educativo y a su función como docentes en un modelo educativo intercultural.

Las dos secciones que componen este capítulo se complementan, ya que en ambas se explora la interculturalidad en el campo educativo pero desde dos dimensiones que se relacionan entre sí: la gnoseológica y la pragmática. En la dimensión gnoseológica los docentes hablan de lo que conceptualmente significa la interculturalidad en un sentido más abstracto, el cual no llega a reflejarse en otras prácticas sociales ni en otros sujetos. En cambio, en la dimensión pragmática los y las docentes hablan de lo que pueden hacer dado el contexto social, institucional y pedagógico, además de reflejarse en prácticas educativas concretas y en los discursos de otros sujetos del proceso educativo.

En el quinto capítulo centro el análisis en las tensiones que encuentran los docentes al ejercer su práctica y su relación con la adopción de una particular cultura institucional. En la primera sección de este capítulo abordé las tensiones discursivas como un espacio privilegiado para analizar la relación que forma el docente hacia la institución, el modelo educativo intercultural y las dinámicas internas que inciden en su práctica pedagógica. En la segunda sección planteo la relación que existe entre la adopción de una cultura institucional y la construcción de prácticas educativas. Finalmente, con base en los datos analizados, ubico a los discursos de los profesores dentro de modelos discursivos que proveen de un panorama amplio sobre las rutas pedagógicas que se están tomando respecto a la enseñanza del inglés en la UIMQROO.

Después de mostrar el proceso de análisis, planteo algunas consideraciones finales sobre lo que representa la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural y sus implicaciones en la profesionalización de jóvenes que provienen de comunidades rurales e indígenas en la Península de Yucatán. De forma complementaria, desarrollo algunas ideas sobre lo que significa este trabajo de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas y, particularmente, en sus posibles aportaciones al debate de la educación intercultural oficial en México.

⁷ En su conjunto, los diferentes capítulos van articulando teórica y metodológicamente los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Sin embargo, a pesar de que en varios capítulos se presentan extractos de entrevistas o análisis de documentos oficiales, en estos dos capítulos (capítulos 5 y 6) se presenta el grueso del material empírico a partir del análisis del discurso y la etnografía.

Finalmente, en el último capítulo, expongo algunas consideraciones finales sobre los resultados obtenidos en los capítulo cinco y seis de acuerdo al contexto particular de la UIMQROO. En este apartado de conclusiones se divide en tres secciones principales: en el primer apartado, expongo un breve recuento de la investigación y planteo los resultados principales obtenidos mediante el análisis de los datos. Además, también señalo las implicaciones de estos resultados en el contexto de los profesores de inglés de la UIMQROO. En la segunda sección, me interesa señalar cómo se configura la enseñanza del inglés desde la UIMQROO ante el contexto nacional del sistema de educación intercultural y la enseñanza del inglés en general. Finalmente, abordo las implicaciones de la formación en la interculturalidad para los docentes de inglés lo cual implica, por un lado, considerar el panorama sobre la interculturalidad en el campo de la enseñanza del inglés y, por otro lado, el contexto de la formación de docentes interculturales.

1. El Análisis Crítico del Discurso desde un enfoque etnográfico: idas y vueltas en el proceso de investigación

La lengua y el poder convergen en la interacción. Esta acción va más allá de las relaciones sociales. Se extiende al conocimiento, la interpretación y la valoración de la realidad. El lingüista Norman Fairclough sugiere que “posiblemente, el lenguaje se ha convertido en el principal medio de poder y control social”⁸ (1989: 3). De manera que la lengua no sólo es un medio de comunicación o expresión, también construye identidades, realidades, formas de sentir, actuar e imaginar.

El poder que reside en los actos del habla y el discurso se someten a los cambios históricos socio-políticos predominantes. Es decir, la concentración y flujo de capitales⁹ (en términos bourdianos) a través de los cambios políticos y sociales han coadyuvado a construir ideologías violentas, transgresoras y déspotas. En el campo de la educación, las ideologías dominantes reproducen la desigualdad, la discriminación y la clasificación, mientras favorecen y legitiman las estructuras y sistemas que las fomentan. En un primer plano, las ideologías dominantes reproducen un modelo hegemónico de conocimiento,¹⁰ el cual desvaloriza e invisibiliza la diversidad epistemológica, cultural e ideológica. En un segundo plano, la escuela también está ligada a la estratificación de las clases sociales a través de procesos formativos que moldean “identidades sociales particulares” (Da Silva, 1997: 72). Entonces es necesario reconocer que lo cultural y lo social forman parte de la dimensión pedagógica y, de igual manera, emprender acciones conscientes de las repercusiones ideológicas que podría conllevar al pretender disociar estas dimensiones.

En este contexto, es necesario apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan desvelar los significados ocultos en los discursos. De esta manera, será posible no sólo tomar conciencia de los efectos transgresores de la hegemonía ideológica, sino también llevar a cabo acciones que contrarresten sus efectos.

⁸ Traducción propia: “*language has become perhaps the primary mode of social control and power*”.

⁹ Me refiero a una idea de capital más abierta y polisémica, que abarque no sólo al capital económico, sino, también el capital político e ideológico-cultural. Michael Apple expone que la intersección de estas tres esferas de la vida social en interacción y en conflicto son los detonadores de la crisis mundial que vivimos hoy en día (1997: 18).

¹⁰ Un modelo usualmente dirigido a producir perfiles laborales funcionales al sistema capitalista, bajo las necesidades y en servicio de los intereses de las clases sociales altas; un “conocimiento técnico-administrativo” (Apple, 1997: 37).

En la presente investigación, la interculturalidad ha sido apropiada de diferentes perspectivas y para diversos propósitos. Más adelante se abordará ampliamente la trayectoria de la interculturalidad en México (*cf.* capítulo 2.2.1.). Sin embargo, vale la pena destacar que los significados asignados a este concepto son diversos y parten de posicionamientos político-pedagógicos concretos, de manera que es importante analizar los significados profundos que se encuentran en la apropiación de este concepto por parte de la UIMQROO. De manera similar, la enseñanza del inglés y lo que representa esta lengua, en términos simbólicos y materiales, encierra elementos ideológicos que favorezcan a inglés que en detrimento de otras lenguas con menos presencia en el mercado lingüístico mundial. Las implicaciones de no reconocer las relaciones de poder, los mecanismos de dominación¹¹ y la convergencia de las problemáticas sociales y civilizatorias¹² en la enseñanza del inglés podría conllevar a perpetuar los sistemas ideológicos predominantes de clase (Bernstein, 1994; Bourdieu, 2002; Bourdieu y Passeron, 2005), de raza (Auerbach, 1995), de género (Sunderland, 2004; Pavlenko, 2004) y de etnia (Skutnabb-kangas, 2000), entre otros.

El reconocimiento de esta relación y la visibilización de los instrumentos de control, legitimación y hegemonía de las prácticas pedagógicas transgresoras de los derechos lingüísticos dependen de un “desarrollo crítico de la conciencia” (Fairclough, 1989: 4) que abrirá el camino hacia la transformación y la justicia social. En ese caso, el papel de la escuela en la enseñanza del inglés juega un papel muy importante como un espacio de reflexión sobre los actos globalizantes del sistema neoliberal, los usos de las lenguas históricamente colonizantes, las prácticas pedagógicas funcionalistas, la construcción de identidades y la búsqueda de la transformación y justicia social. Entonces, las prácticas pedagógicas podrían ser un elemento más que contribuya a la construcción de actitudes lingüísticas en favor de lo propio sin desvalorizar lo ajeno. Se trata de encontrar el valor intrínseco de las diferentes lenguas y las potencialidades que tienen cada una de ellas en la búsqueda de una equidad de visiones.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se posiciona como una perspectiva de investigación que centra su atención de las relaciones de poder (Rodgers, 2011: 3). Esta propuesta teórico-metodológica se interesa en contribuir en los procesos de transformación social al mantener una visión crítica tanto de los elementos visibles que caracterizan el discurso como de las formas en que se presenta, de las omisiones, los silencios y los matices. La propuesta metodológica de

¹¹ Como la dominación económica, simbólica, física, ideológica, política, étnica y social de la que nos habla Tomaz Tadeu Da Silva (1997: 70-71).

¹² Sobre todo los altibajos del ciclo económico del sistema neoliberal de los cuales Michael Apple expone como detonador de los cambios estructurales del orden social e individual (1997: 17-19).

Norman Fairclough (2003) sobre el análisis del discurso plantea la necesidad de reconocerla como una perspectiva teórico-metodológica y como método de análisis, las cuales destacan la naturaleza política e ideológica de los discursos.

El objetivo de este capítulo es asentar las bases que justifican la propuesta metodológica y operativa de la investigación, así como plantear la ruta que seguí durante las diferentes fases de trabajo de campo y de análisis de datos. Me propongo mostrar a detalle los fundamentos teóricos que posibilitan el estudio de los discursos así como el proceso de trabajo de campo. Además, debido al diseño metodológico particular de esta investigación, este capítulo también tiene el objetivo de presentar al lector los elementos necesarios para identificar a los participantes de la investigación y el por qué de sus aportaciones.

El presente capítulo se divide en cuatro secciones principales. En la primera sección abordo los elementos teóricos que sustentan el eje principal del aparato metodológico: el Análisis Crítico del Discurso. Me interesa advertir y destacar por qué me parece conveniente aplicar la propuesta teórico-metodológica de Norman Fairclough de entre otras propuestas de análisis del discurso y su articulación con métodos etnográficos. Finalmente, otro elemento presente en esta primera sección es el desarrollo de la teoría del conflicto cultural (Douglas, 1998) como espacio propicio para analizar los discursos ya que en contextos incertidumbre los sujetos tienden a posicionarse de manera más clara ante su contexto de interacción.

En la segunda sección describo las diferentes fases de trabajo de campo, señalo en qué condiciones se llevó a cabo ese trabajo y los elementos que la componen. Aquí se explica brevemente cómo fueron planeados los instrumentos de recolección de datos, para quienes estaban diseñados y con qué propósitos.

La tercera sección muestra el proceso de análisis de datos: desde la conceptualización del ACD como método de análisis hasta los fundamentos y categorías analíticas acuerdo al desarrollo de la investigación. Finalmente, en la cuarta sección se abordan los alcances y limitaciones que ofrece esta propuesta teórico-metodológica ante el contexto particular de la UIMQROO y de su incidencia en la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación. Además, se ofrece una mirada prospectiva del proceso de investigación y de su impacto en el campo de la educación, específicamente desde el enfoque intercultural.

Finalmente, en la última sección abordo las limitaciones que se presentaron en durante el proceso de investigación y sus implicaciones para la lectura correcta de este documento. Además, también me interesa destacar la importancia de mantener una perspectiva abierta al contexto y a los sujetos con los que estamos trabajado desde una mirada intercultural de la investigación.

1.1. El Análisis Crítico del Discurso como enfoque metodológico

Dentro de los estudios del lenguaje, el análisis crítico del discurso es una subdisciplina relativamente joven. Los abordajes teóricos de la Lingüística Crítica (LC), surgidos en los años setenta del siglo pasado, contribuyeron a ampliar el panorama de los estudios del lenguaje al desafiar la hegemonía de la gramática generativa transformacional del momento (Viera y Bento, 2012: 8). A su vez, la LC asentó las bases para el desarrollo del análisis crítico del discurso como una propuesta analítica comprometida con la transformación de las estructuras sociales desiguales.

De la particularidad de la presente investigación, el enfoque cualitativo cuenta con una perspectiva dialéctica de la construcción del conocimiento, de la acción de los sujetos y de sus realidades. Este enfoque filosófico propone que las acciones son generadoras de cambios en la realidad de los sujetos y, a su vez, son producto de las transformaciones de esas acciones (Kvale, 1996: 55) al proponer que la realidad se construye socialmente y que el conocimiento está íntimamente relacionado con la acción. Las contradicciones son parte central en el entramado teórico ya que reflejan las realidades contradictorias en las que viven los sujetos y que actúan en correspondencia a esas contradicciones (Sartre, 1963). Ya que la investigación toma como objeto de estudio las tensiones discursivas, me parece necesario adoptar esta postura epistemológica que da cuenta de lo que implica la contradicción como generador de transformaciones en las realidades de los sujetos al tomar consciencia de la relación entre los fenómenos sociales en la estructura macro y su materialización en acciones micro de la cotidianidad.

Desde este enfoque de investigación la construcción de conocimiento se basa en la dotación de sentidos generados en la interacción (Davila, 1995). También se centra en la atención al detalle y se interesa en investigar procesos (Taylor y Bodgan, 1987). A su vez, la investigación se torna un proceso paralelo de transformación (Richards, 2003) y la investigación también se vuelve un acto político (Denzin, Lincoln y Smith, 2008).

En el contexto de la investigación se toma como elemento central de la acción el discurso y su componente lingüístico. La particularidad con la que se presenta el lenguaje constituye la realidad de un modo particular. De esta manera “ya no hay un único ‘yo’ que utiliza el lenguaje para describir un mundo objetivo o para expresarse; es la estructura del lenguaje la que habla por medio del sujeto” (Kvale, 1996: 43). Es por eso que el análisis del discurso provee de las herramientas teóricas y analíticas para encontrar los significados articulados a la estructura de la lengua en relación al contenido del discurso.

1.1.1. Fundamentos teóricos sobre el Análisis Crítico del Discurso

Dentro del conjunto de enfoques teóricos y metodológicos en los estudios críticos del lenguaje como práctica social, el análisis crítico del discurso se ha representado por ser un conjunto de abordajes y perspectivas transdisciplinarios sobre la semiótica de las prácticas sociales (Fairclough, 2003). El análisis crítico del discurso retoma sus bases desde las ciencias sociales, en general, y de las ciencias sociales críticas, en particular, para enfocarse en el estudio del lenguaje en la sociedad y su relación con cuestiones de poder, control e injusticia (Ramalho y Resende, 2011).

Debido a su estrecha relación con el abordaje social, las fronteras epistemológicas disciplinares se difuminan en la búsqueda de los significados ocultos y latentes en el lenguaje. Sin embargo, este enfoque ha tenido una diversa apropiación y redefinición que dificulta el manejo abstracto del constructo teórico en sí. De las múltiples versiones del análisis crítico del discurso, desde las más apegadas a una tradición marxista, hasta las inscritas en el estudio más lingüístico, el estudio de la injusticia social ha estado presente y es la característica que lo diferencia del análisis del discurso (Rogers, 2011), el cual se interesa en el estudio de textos (unidades textuales con un sentido aislado) y su lógica interna. Al respecto Fairclough comenta que:

[...] mientras el análisis lingüístico muestra cómo los textos llevan consigo sistemas lingüísticos (de modo general me refiero a la fonología, la gramática, el vocabulario y la semántica), el análisis intertextual muestra cómo los textos hacen uso de órdenes del discurso de manera selectiva, la configuración particular de prácticas convencionales (géneros, discursos, narrativas, etc.) los cuales están disponibles para el productor del texto y los intérpretes en condiciones sociales particulares (1995: 188).

A la tradición crítica del análisis del discurso, justamente le interesa relacionar los elementos internos y externos al texto; como una práctica social que vincula las estructuras semióticas y sociales sin olvidar la flexibilidad de los eventos comunicativos situados.

Claramente, el discurso es el elemento central de este enfoque el cual tiene dos significados de trabajo: primero, puede ser cualquier práctica social relacionada al lenguaje y, segundo, como una forma particular de representar la experiencia personal en el mundo.¹³ En el caso del primer significado, una práctica social es un elemento mediador entre las estructuras sociales que influyen en la conformación de decisiones y las acciones, y los eventos sociales son la materialización concreta de un elemento semiótico por parte de un individuo particular en un

¹³ Esta diferencia el significado entre uno y otro sentido sobre el discurso, Fairclough y otros autores han propuesto que al significado más abstracto se identifique por una 'D' mayúscula en 'Discurso', mientras que el significado más concreto se mantenga la 'd' minúscula en 'discurso'. Es por eso que de aquí en adelante también se tomará en cuenta esta nomenclatura.

contexto histórico y social concreto (Resende, 2009). Por lo tanto, el Discurso como práctica social se refiere a las formas de interactuar con el mundo por medio del lenguaje que “se encuentran entre el potencial abstracto de comunicación en las estructuras [de la lengua] y la realización de ese potencial en eventos [comunicativos] concretos” (Chouliaraki y Fairclough, 1999: 21). Es decir, el Discurso se refiere al espacio de acción que permite la interacción lingüística entre la estructura de la lengua, o sistema lingüístico, que contiene una posibilidad de articulación para producir significados, y la expresión de una oración con significado propio o evento del habla. Por lo tanto, el discurso es el espacio lingüístico de maniobra que identifica al sujeto como si se tratara de una toma de decisión dentro de una gama de posibilidades.

El estudio del Discurso desde una perspectiva socio-crítica se nutre de múltiples campos disciplinares, desde sus componentes teóricos hasta sus herramientas metodológicas y analíticas, con el objetivo de comprender el funcionamiento del poder dentro de la lengua y tener la posibilidad de transformar las relaciones desiguales de dominación y control (Fairclough, 2011). Esta herramienta conceptual me permite identificar no sólo la forma en que adoptan las ideologías y las relaciones de poder en la conservación, legitimación o transformación de los discursos, sino que también me permite entender las condiciones histórico-sociales que sirvieron como base para la edificación de tales ideologías. En el caso de la investigación, me parece sumamente útil encontrar, en primer lugar, qué forma están teniendo los discursos de los docentes sobre la educación intercultural, el modelo educativo de la institución y su función como docente de inglés. Respecto a este punto, me interesa identificar las características que tienen los discursos de los docentes ya que la apropiación del significado de estos elementos no sólo se construye a partir de la definición de trabajo sobre la interculturalidad y demás constructos, sino que también pasa por la subjetividad de los profesores, las ideologías referentes al campo laboral en el que se encuentran, los actores con los que conviven, los intereses que median la práctica o la trayectoria formativa y profesional. En segundo lugar, me interesa encontrar los elementos que han conformado esos discursos y comprender la relación que pudiera favorecer la reflexión sobre la acción y la construcción de prácticas docentes en universidades interculturales.

A pesar de que los estudios críticos del discurso trabajan con conceptos similares, como discurso, ideología y práctica social, es cierto que existen diversas aportaciones de autores en el campo del análisis del discurso. Autores como Ruth Wodak (2001, 2005), Teun Van Dijk (1993) o Blommaert (2001) han desarrollado una línea teórica e instrumental particular desde sus respectivos campos del conocimiento, como desde la lingüística crítica o la psicolingüística. Sin embargo, después de revisar las propuesta teóricas de varios autores encuentro sumamente útil

las aportaciones de Norman Fairclough sobre el Análisis Crítico del Discurso (CDA)¹⁴ las cuales se sitúan desde una lingüística nutrida por el marxismo, la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1976) y la lingüística crítica (Kress y Hodge, 1979). Desde esta perspectiva he encontrado una herramienta teórica que me permite comprender la mediación de la acción entre la dimensión textual (eventos) y la social (estructuras) del mundo. Es decir, una dialéctica entre la agencia individual y las estructuras sociales (Rogers, 2011) que permiten la realización de acciones. Al respecto Fairclough (1992) menciona que es importante que la relación entre el discurso y la estructura social sean abordadas de manera dialéctica si queremos evitar el énfasis, por un lado, la determinación social de discurso, y por otro lado, la construcción de lo social en el discurso. La primera transforma al discurso en una somera reflexión de la profunda realidad social, la última representa de manera idealista el discurso como centro de lo social.

Este abordaje teórico me permite por un lado situar a los docentes como agentes constructores de significado que actúan dentro de un marco de acción. Es notable una visión optimista sobre la posibilidad de agencia que ejerce el sujeto respecto al contexto que lo rodea en la propuesta de Fairclough. Los profesores de inglés articulan sus trayectorias formativas, la subjetividad y sus intereses con las normativas institucionales, capacidades y posibilidades de acción de manera estratégica ya que cuando utilizamos sistemas representacionales, como las palabras, se intenta cumplir algo.

El discurso institucional sobre la interculturalidad, el modelo educativo y la enseñanza del inglés dan cuenta de una visión de mundo sobre la educación, las relaciones interculturales y la profesionalización de jóvenes indígenas en México. La UIMQRoo se convierte en un espacio en donde se intersectan distintas narrativas sobre este contexto y en ocasiones tiende a haber disputas por la representatividad, la autonomía, el reconocimiento y la legitimidad para ejercerse dentro de este espacio. La interculturalidad justamente tendría que abonar en este sentido ya que la diversidad política y epistemológica sobre estas cuestiones tendría que enriquecer los marcos conceptuales en la acción educativa.

Fairclough (2003) encuentra una relación entre niveles sociales y niveles lingüísticos para situar su propuesta teórica. En el nivel social más abstracto se encuentra la estructura social y es representada por el sistema semiótico en el estudio del lenguaje. En el segundo nivel se

¹⁴ La utilización de la nomenclatura CDA tiene que ver especialmente con la edificación de la propuesta de Fairclough. Si bien, otros autores también reconocen la diferenciación entre discurso y Discurso, la capitalización de la metodología/método del análisis crítico del discurso en mayúsculas, tiene que ver con la línea de pensamiento propia de Fairclough. De ahora en adelante se manejará esta terminología para referirse al trabajo de este autor.

encuentran las prácticas sociales las cuales se reflejan en los ordenes del discurso y finalmente, en el nivel más concreto se encuentran los eventos sociales como los textos.

Estas tres dimensiones ayudan a situar teóricamente las implicaciones del discurso (práctica social) en la construcción de significado. Para ello, el nivel de los órdenes del discurso (el cual se refiere a los significados del Discurso) se divide en tres tipos de significados: el representacional, el accional y el identificacional (Fairclough, 2003). Las tres dimensiones se relacionan dialécticamente y permiten visualizar como el discurso (representación), el género (acción) y el estilo (identificación) son elementos analíticos clave en esta propuesta teórica. Estos tres significados se encuentran siempre en los textos y ayudan a identificar, primero, a la materialización de visiones sobre el mundo, segundo, la relación que se quiere establecer con el mundo, y, tercero, el posicionamiento individual. Estos tres significados no son totalmente aisladas una de la otra, sino que entre ellas se complementa la construcción de sentidos, aunque analíticamente pueden funcionar por separado. Más adelante, es este capítulo (*cfr.* capítulo 1.2.2.) se desarrolla a profundidad el empleo de estas dimensiones del discurso en la construcción de las categorías analíticas que guiaron la investigación.

Las bases teóricas asentadas sobre esta propuesta metodológica nos llevan a considerar la presencia de la lengua en diferentes prácticas sociales (como la discursiva) y por lo tanto susceptibles de ser analizadas mediante el estudio de la estructura semiótica del lenguaje usado, de los niveles de ordenes del discurso y de texto concreto. De esta manera, me parece útil el tomar la propuesta de Fairclough como base metodológica del estudio de los discursos de los docentes de inglés en relación al discurso institucional y el contexto áulico.

Un elemento importante a considerar en la adopción del ACD es la caracterización de lo crítico, lo cual conlleva a reconocer la tradición teórica que eso implica. Por un lado, la herencia de lo crítico proviene de la Teoría Social Crítica, como parte de las Ciencias Sociales Críticas, y, por otro lado, proviene del diálogo con el Realismo crítico (RC).

En la tradición del ACD, así como en el marco general de los Estudios Críticos del Lenguaje, el poder es un concepto clave por su influencia en el desarrollo y reproducción de la desigualdad. El ACD se interesa en el análisis del poder como resultado del ejercicio de una acción sobre un sujeto y también como productor de efectos en las sociedades, grupos de personas e individuos. Al respecto, la Teoría Social Crítica es una de las bases teóricas de los Estudios Críticos del Lenguaje la cual se propone ejercer una “crítica a las estructuras [materiales y simbólicas de control] y resistir la dominación, e impulsar el desarrollo de una sociedad libre de opresiones” (Rogers, 2011: 4).

El poder, como un elemento inherente dentro de las relaciones entre sociedades e individuos (Foucault, 1977), tiene implicaciones en el desarrollo de una propuesta crítica sobre las relaciones de dominación y subordinación. A pesar de que usualmente el poder deriva en una noción negativa, es cierto que en el marco conceptual de esta teoría, basado en Foucault, el poder no necesariamente conlleva a una relación de dominación, se trata más bien la utilización de recursos materiales y simbólicos en las relaciones. No obstante, no se debe olvidar que una de las consignas de esta teoría es justamente enfrentar la desigualdad desde la teoría y la práctica, como unidades interdependientes entre sí, y, por lo tanto, analizar cómo es que el poder ejerce efectos sobre las relaciones y los sujetos. Este método de teoría-práctica-reflexión-acción provee de un marco referencial o un conjunto de herramientas conceptuales que nos ayudan a “penetrar al origen de la dominación” (Rogers, 2011: 5). En última instancia, y debido a que el ACD reconoce las realidades desiguales y de dominación existentes en los diversos sistemas, estructuras y prácticas sociales, pretende visibilizar los orígenes de la dominación para derrumbarlos y apuntar hacia la transformación social (Ferreira, 2012).

Desde la tradición filosófica del RC (Bashkar, 1989, 1998; Sayer, 2000; Resende, 2009), el mundo es considerado como un sistema abierto, dinámica y constituido por dimensiones (potencial, realizado y empírico) y estratos (biológico, social, físico, semiótico, etc.), que en interacción producen efectos en la realidad. Es decir, cuando se relacionan entre sí producen efectos en diversos dominios. Un ejemplo es que los fenómenos biológicos afectan los químicos y los químicos a su vez a los sociales y viceversa (Sayer, 2000).

Este tipo de relaciones de interdependencia implica el considerar una dialéctica entre los elementos los cuales se afectan entre sí pero no pueden ser simplificados sólo a un efecto causal: dependen entre sí pero no se reducen a ello. La “ontología estratificada” del RC se divide en tres dominios que caracterizan la realidad: (1) el potencial, el cual se refiere a la posibilidad de actuar y los elementos que permiten esa acción, (2) lo realizado, que significa los marcos referenciales que permiten la asignación de sentido y (3) lo empírico, que se refiere a las experiencias concretas. En relación a los Estudios Críticos del Lenguaje, esta teoría permite estratificar los niveles lingüísticos de acceso a la realidad (la potencialidad de significar, el significado de los textos y la materialización de los textos). De esta manera, se expresa que desde el RC no puede retomar el estudio del discurso desde un paradigma de la neutralidad y la objetividad ya que el estudio de la realidad se percibe a través de las experiencias personales, es decir, desde la subjetividad.

Lo anterior me parece importante para considerarse en el marco metodológico de la investigación ya que al abordar los discursos de los docentes de inglés sobre sus vivencias,

prácticas, afinidades, ideologías, etc. en fin, su subjetividad, estoy tomando como eje principal el estudio de la percepción de la realidad desde sus experiencias. Por lo tanto, el ACD requiere de una mirada crítica sobre esas realidades que se están explorando al contrastarlas con otros documentos y poder identificar lógicas relacionales/dialécticas entre los eventos concretos y las estructuras sociales en donde se reflejan las luchas hegemónicas y las relaciones de dominación (Chouliaraky y Fairclough 1999: 67).

Un elemento central en el RC, el cual también influye fuertemente en el marco teórico y analítico del ACD es “la noción transformacional de la construcción de la sociedad” (Bashkar, 1989: 32) y que además se enlaza directamente con la problemática de la reproducción social y cultural mediante los discursos. En la investigación planteo que los discursos institucionalizantes tienden a centralizar el poder y a legitimarse de manera autónoma por múltiples razones. Esto tiene que ver en un sentido más abstracto con la forma en que las estructuras (sociedades) indican en la creación de acciones (individuos) y de las relaciones que emergen entre ellos. De acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores, la interpretación dialéctica/relacional de las relaciones desde esta teoría permite comprender la interrelación y la no reducción de sus elementos. Por lo tanto, en este caso, también plantea una mirada dialéctica/relacional de las relaciones entre estructuras e individuos al desligarse de los modelos voluntaristas, objetivantes y dialécticos sobre la construcción de la sociedad.¹⁵

La relación entre estructura y acción, entonces, enfatiza que las estructuras son una condición necesaria para la creación de agencia y ella produce las condiciones para que se desarrolle la estructura. Al respecto Resende comenta: “La sociedad existe en virtud de la agencia humana pero no se reduce a ella y viceversa” (2009: 28). Por lo tanto, la creación de acciones (agencia en los individuos) presupone una serie de recursos preexistentes y medios para llevarla a cabo. Sayer ejemplifica de la siguiente manera: “Hablar presupone una lengua; una lengua, una comunidad y recursos materiales, como cuerdas vocales u otros medios para lograr la inteligibilidad” (2000: 19).

Con base en los principios previamente mencionados, el ACD localiza su objeto de estudio en las prácticas sociales como “el punto de conexión entre las estructuras abstractas, con sus mecanismos y eventos concretos” (Chouliaraki y Fairclough, 1999: 21). Eso significa que las

¹⁵ Ramalho y Resende (2011) comentan que el RC se desliga de los modelos voluntaristas por que los objetos sociales son vistos como el resultado del comportamiento intencional de los individuos; de la objetivación por que los objetos sociales son externos y ejercen coerción sobre los individuos; y de lo dialéctico por que existe una dialéctica causal entre las sociedades y los individuos y sólo se crean y afectan mutuamente. Es decir, en el primer caso hay acciones y no condiciones de acción. En el segundo caso, hay condiciones pero no hay acciones. Finalmente en el tercer caso no hay distinción entre acciones y condiciones.

investigaciones en ACD no deben concentrarse sólo en el discurso. Las prácticas sociales son un objeto de estudio que permite mantener su foco en las potencialidades de las estructuras y la individualidad de los eventos.

1.1.2. Aportaciones de la etnografía en el estudio del discurso

A pesar de las implicaciones del discurso en la construcción de realidades, me parece necesario también optar por incluir una perspectiva etnográfica de los procesos y contextos que rodean la construcción de significados y así visibilizar cómo los discursos influyen en otros sujetos. Es por eso que la etnografía, como conjunto de métodos de recolección y producción de datos, favorece, en sinergia con el análisis del discurso, el estudio de los significados detrás de “la realidad socio-cultural” (Olmos, 2015: 110).

La investigación cuenta con un enfoque etnográfico el cual propicia la comprensión del objeto principal de estudio desde los contextos en donde se desenvuelven y privilegiando la articulación de una visión *emic* con una visión *etic*. Este enfoque me proporcionará los elementos metodológicos para adentrarme en el estudio de las prácticas pedagógicas, muchas veces invisibilizadas e inconscientes, que se dan dentro y fuera del aula. Como lo expone Elsie Rockwell:

La etnografía puede aportar –a la construcción de una alternativa pedagógica– las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ellas los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (2011: 26-27).

Con este enfoque se pretende dar oportunidad y espacio a que otros actores (participantes, colaboradores e informantes) puedan aportar, desde sus propias miradas, descripciones sobre la realidad que acontece en el contexto de la investigación así como posibles aportaciones a la solución de la problemática que incide en la región.

La etnografía, tomada desde la tradición antropológica, requiere de ciertas características para llamarse como tal, la cual abarca desde elementos temporales hasta elementos espaciales. Uno de ellos es la concepción de lo que se pretende estudiar en relación con lo social y lo cultural del espacio de la investigación. Por ejemplo, lo cultural (en su totalidad) no puede verse reflejado dentro de un espacio reducido y acotado a ciertas prácticas como en el sistema institucionalizado de la educación, o una estancia de tiempo reducida en el campo no va a permitir la comprensión del objeto de estudio en su contexto cotidiano. En mi caso, el sistema escolarizado de la maestría en la cual estoy inscrito no permite una estancia prolongada ya que hay cursos presenciales. Sin

embargo, a partir de las acotaciones pertinentes he optado por aplicar el enfoque de la “etnografía de la escuela” (Díaz de Rada, 2013: 18) que atenderá las condicionantes de tiempo y de espacio en la investigación y al mismo tiempo seguirá los lineamientos que se requieren para realizar una etnografía bajo la mirada de la etnografía propiamente dicha del quehacer antropológico.

Díaz de Rada define algunas características que la etnografía antropológica debe de cumplir: (1) la escuela y la educación no son conceptos coextensivos, (2) la etnografía debe trascender más allá de la descripción, (3) el holismo antropológico, (4) la intersubjetividad, (5) la flexibilidad metodológica y (6) el relativismo cultural y metodológico (2013: 16-22). Si bien las limitantes de tiempo y espacio de la investigación podrían no permitir un análisis extensivo de todas las condiciones de la etnografía antropológica, es importante explicitar cuáles son los alcances y las potencialidades del presente trabajo. De igual forma, es importante apearse a los lineamientos de la etnografía clásica para abordar cuestiones de confiabilidad y rigurosidad metodológica.

El enfoque etnográfico en la investigación educativa se basa en el reconocimiento de los saberes locales como saberes de acción y transformación de las condiciones en las que se encuentran más allá de la escuela (Rockwell, 2011: 28). Es decir, por un lado, se tiene que ser consciente de que la etnografía no es una práctica transformadora por sí misma, sino que ayuda a visibilizar la complejidad de los procesos de transformación en los que intervienen los múltiples actores. Por otro lado, la también reconoce la historicidad y la autonomía de los procesos de transformación que ha tenido a través del tiempo (*Ibid*: 32). De esta manera, el investigador se adentra en un campo en constante construcción y negociación desde los actores que intervienen de manera jerarquizada en los procesos de cambio. Así, la escuela se convierte en un terreno en disputa por la resignificación de identidades, saberes y actitudes que se verán reflejadas no sólo dentro de la escuela sino en las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas fuera de ella. La etnografía entonces permite explicar cómo se han dado, y cómo se están dando, los procesos de transformación para concebir nuevas formas de acción que den como resultado cambios deseables en las condiciones existentes.

Un elemento importante a tener en cuenta en la etnografía es que la interacción está fuera de nuestro control, por lo tanto, no es un proceso cronológico, cíclico y secuencial (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 91). La estancia en el campo requiere de una constante atención a los sentidos que se muestran en la cotidianidad y que pasan desapercibidos sin dejar de lado la constante captura de esos datos y el análisis de los mismos en diálogo con las subjetividades de los actores y la propia.

De manera más amplia, la etnografía se sitúa como una forma de aproximarse y de interactuar con realidades y los individuos que las viven. No obstante, también se presenta como una oportunidad de acercarse a uno mismo ya que en la interacción en el campo y el análisis de los datos deberían cambiar la mirada del investigador sobre el objeto de estudio y el contexto en que se sitúa (*Ibid*: 30).

En el contexto de la presente investigación, el enfoque etnográfico permite conocer e interpretar los procesos de construcción de actitudes lingüísticas en los estudiantes a partir de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés ya que da cuenta de las interacciones en situaciones lo más apegadas a la cotidianidad. El involucramiento del investigador como sujeto participante en las realidades que viven los estudiantes permite una mirada comprensiva y analítica; una mirada cercana pero a la vez lejana; una visión emic y a la vez etic. Es por eso que la pertinencia del enfoque etnográfico en el conocimiento de las prácticas docentes y las actitudes lingüísticas se basa en la posibilidad de mirarlas como un proceso en el que intervienen diferentes individuos con diferentes intencionalidades y así comprender su dirección e inclusive incidir en ella para orientarla.

1.1.3. Las tensiones discursivas como motor de cambio

Las posibilidades de análisis en el campo del discurso son muy amplias. Algunas pueden centrarse en los efectos que los discursos ejercen en otras prácticas sociales o en los elementos que los componen. Sin embargo, esta investigación se centra en el estudio de las disputas simbólicas que se generan en la interacción entre diversos significados ocultos en el discurso. De manera que para entender cómo y por qué se producen estas tensiones es necesario conocer el panorama sobre las teorías del conflicto y su relación con la interacción social. Son dos las teorías que fundamentan esta propuesta metodológica: el interaccionismo simbólico y la teoría del conflicto social como frustración de expectativas.

Por un lado, el sociólogo Erving Goffman influyó notablemente en la teoría del interaccionismo simbólico desarrollada, principalmente, por Herbert Mead en los 1890s. Sus aportaciones en esta teoría se centran en la comprensión del uso estratégico en las interacciones como representación del 'Yo' ante los demás (1979). Para Goffman, la interacción no se resumía a la socialización y la presentación de un 'Yo' aceptada por los demás, así como se propone desde otras posturas sobre el interaccionismo. Él postulaba que ante la posibilidad de distorsión del 'Yo' en la interacción, uno es consciente de la necesidad de controlar a los participantes de la interacción, especialmente los elementos que puede atentar el acto comunicativo. A esta función Goffman la llamó el arte de

manejar las impresiones (1974: 42). De esta manera, su tesis central sobre el impacto de la interacción en los discursos¹⁶ plantea que al interactuar, las personas escogen un cierto discurso para distintas situaciones sociales y obtener prestigio, protegerse, negociar, etc. En suma, obtener crédito social, ya que dependiendo de los juegos interaccionales, de la estructura de la situación, los actores producirán unos discursos u otros: realizarán unas jugadas u otras. No habría, por tanto, un discurso auténtico del sujeto (*Ibid*: 597).

Con base en esta aproximación a la interacción se puede concluir que los discursos producidos en una situación social, ya sea espontánea o inducida, los sujetos tienden a construirse una representación de lo que es funcional a los intereses y las condiciones de producción. Los significados contenidos en los discursos son elementos clave que posibilitan entender los discursos como la materialidad de la carga simbólica que construye a los sujetos. Es decir, al tener en perspectiva la función estratégica del discurso, los elementos contenidos en ellos llevan cargas de representación (significados) que se producen en una situación social determinada. Por lo tanto, la interacción se convierte en un medio para emitir y, posiblemente, reproducir significados concretos sobre las ideologías de los sujetos.

En el contexto de la investigación, esta teoría permite entender los discursos orales y prácticos de los profesores de inglés como un proceso de reflexivo en la construcción de la subjetividad en la medida en que los docentes entienden y definen su papel como profesores. Esto no quiere decir que los profesores sean conscientes de todos los elementos que se reflejan en sus discursos. Sin embargo, se encuentran elementos característicos de una estructura de pensamiento más amplio sobre la forma de ver y actuar en el mundo. Más adelante (*cfr.* capítulo 1.1.4.) desarrollo esta idea sobre las formas de ver y actuar en el mundo. Sin embargo, puedo adelantar que mediante la interacción, los sujetos construyen, (re)definen o afianzan una visión particular sobre el mundo.

Por otro lado, el conflicto ha sido un concepto abordado por la sociología desde los mismos inicios formales de la disciplina. Algunos autores como Karl Marx, Georg Simmel, Robert Merton o Talcot Parsons han abordado el conflicto desde diversas perspectivas y han postulado teorías al respecto (Lorenzo, 2001). Estos posicionamientos no sólo han tenido implicaciones a nivel intelectual y académico, sino también a nivel político, de manera que el abordaje de una u otra perspectiva sobre el conflicto, también refleja una visión global de la realidad social y de su funcionamiento.

¹⁶ Su tesis dice: “cada vez que entramos en contacto con otras personas, tenemos que realizar un trabajo de mantenimiento de la normalidad o de salvar la cara; de esta manera nos cualificamos como individuos aceptables ante los demás, condición indispensable para poder obtener cosas de ellos” (Martín, 1997: 82).

En términos generales, se puede hablar de dos grandes perspectivas sobre el conflicto: las teorías consensualistas y las teorías conflictivistas. El primer enfoque parte de una visión sistémica en donde las sociedades tienden a (auto)regularse entre los actores y las fuerzas que la componen. De esta manera, el conflicto es visto como una situación anómala, producto de la alteración social. El segundo enfoque tiende a observar a las sociedades como contradictorias e irregulares en sí mismas debido a la contraposición de objetivos colectivos que generan la confrontación de intereses. Por lo tanto, el conflicto es un elemento inherente a las sociedades y cumple una función transformativa de las fuerzas internas y de las posiciones en las que se encuentran los sujetos en la sociedad (*Ibid*: 237).

Es mediante la incorporación de esta perspectiva conflictivista sobre el conflicto que los discursos producidos en la interacción también reflejan la contraposición de fuerzas simbólicas y la acomodación de significados como parte de un proceso de apropiación de una visión particular sobre el mundo. Es por ello que el conflicto es visto como un factor de cambio social (*Ibid*: 238) ya que en los momentos de confrontación se presenta la oportunidad para cambiar las realidades en las que viven los sujetos y los significados que las sustentan.

Para abordar el conflicto, Tejerina sugiere partir de tres planteamientos: (1) “que la realidad objetiva(da) no es sino una subjetividad impuesta”, (2) que “todo conflicto social forma parte de una realidad social más amplia” y (3) “que el conflicto se hace visible en tanto que los actores tomen conciencia de una determinada definición de la situación a la cual van adaptándose y en la que tienen intereses propios” (1991: 60-62). A través de estas bases, es que en la presente investigación se aborda el conflicto generado en la interacción entre discursos. Los profesores de inglés de la UIMQROO traen consigo una carga ideológica, cultural y epistemológica particular antes de incorporarse a la UIMQROO. Una vez dentro, las dinámicas internas de la institución, en interacción con el contexto político, social y económico de la región, generan nuevos discursos y nuevos significados que entran en interacción con las percepciones previas. De manera que el proceso de acomodación y adaptación al contexto institucional también genera la oportunidad de apropiarse, resignificar y construir nuevos significados que reflejen una forma particular de entender el mundo.

Debido a que la visibilización del conflicto, desde esta perspectiva conflictivista, depende de la toma de consciencia de los sujetos sobre el conflicto, es necesario señalar sus limitaciones en el campo de la investigación debido a las características que presenta el contexto de la UIMQROO. A pesar de que los profesores de inglés cumplen con más de tres años de experiencia profesional en esta Institución, el campo emergente de la educación superior intercultural en México plantea

un espacio en donde las identidades, las dinámicas, las prácticas y las ideologías no están cristalizadas bajo la construcción de una cultura social esperada.

En este contexto, es necesario señalar que las teorías del conflicto social parten del estudio de una sociedad particular la cual ha sido formada por décadas de interacción. En cambio, para los profesores de la UIMQROO esto implica que sean conscientes de los diversos discursos que existen en la Institución sobre la interculturalidad, el modelo educativo y, particularmente, la función de la enseñanza del inglés dentro de una UI. Es por ello que en esta investigación he optado por diferenciar el concepto 'conflicto' del concepto 'tensión' como una forma de determinar un tipo de conflicto que refiera a las interacciones entre los significados esperados y los significados expuestos en los discursos por los sujetos.

El concepto 'tensión' en el campo de los estudios del discurso ha sido abordado por pero nunca fue definido como un concepto central en su teoría sobre las formaciones discursivas Castro (2004).¹⁷ Sin embargo, del uso que Foucault le da a este concepto se puede concluir que las tensiones son el producto del encuentro entre referentes simbólicos yuxtapuestos dentro de un espacio determinado. En términos generales, este concepto no ha sido desarrollado a profundidad, sino que ha sido usado como un concepto adaptable a las teorías y las disciplinas en donde se ha aplicado (Ramírez de Garay, 2013).

Para los intereses de la investigación, opté por definir la tensión como el espacio generado por la interacción entre dos o más sistemas de pensamiento diferentes entre sí, los cuales inciden en el campo de acción de los sujetos. Las tensiones son espacios híbridos en donde los significados producidos por los participantes de la interacción se acomodan de acuerdo a la jerarquización de diversos elementos como el posicionamiento personal, la subjetividad o el contexto de acción. Finalmente, ya que el objeto de estudio son las tensiones discursivas, éstas se definen como los espacios de interacción que se reflejan en los discursos y que propician la identificación y la toma de decisiones hacia una u otra visión sobre el mundo. Por lo tanto, el análisis de las tensiones se presenta como una herramienta metodológica para identificar oportunidades de aprendizaje, reflexión y transformación de las yuxtaposiciones entre los diferentes conceptos, visiones de mundo y sistemas de pensamiento de diversas culturas.

En el contexto de la investigación, los docentes de inglés se encuentran en un espacio que inherentemente genera encuentros entre los diversos significados presentes en la UIMQROO de

¹⁷ También es posible también encontrar el concepto 'tensión' dentro de los estudios del discurso como producto del desacuerdo o como sinónimo de enfrentamiento de elementos contrarios (Ordóñez *et al*, 2015). Sin embargo, nuevamente estas concepciones no son propiamente definidas sino que pueden inferirse a través del contexto de uso.

acuerdo a las experiencias y las subjetividades particulares de cada uno respecto a la interculturalidad, el modelo educativo y su papel como docentes de inglés. Es por ello que el estudio de estos espacios permitirían la identificación de elementos ideológicos que obstaculicen el desarrollo del modelo educativo intercultural y, principalmente, del proceso educativo. Las elecciones que se reflejan en los discursos de los profesores también forman parte de una organización pragmática sobre la acción cotidiana como docentes de inglés y su permanencia en la UIMQROO. De manera que las tensiones en el discurso permiten la exploración de esos sistemas organizativos que permiten al docente interactuar y representarse ante los demás.

1.1.4. Inercias, presiones y estrategias en la construcción de una cultura institucional

En la UIMQROO, los docentes de inglés van reflejando en su práctica educativa ciertos aspectos que denotan una cierta pertenencia a subgrupos o culturas institucionales que, en mayor o menor medida, determinan su acción en el espacio escolar. En la presente investigación me centraré en las culturas referentes a la identificación con la Institución y su modelo educativo intercultural. De esta manera, los siguientes extractos de entrevista, junto con la etnografía de campo, permiten visualizar y categorizar los discursos docentes. Douglas comenta que, en efecto, la teoría del conflicto cultural no es determinista ni absoluta. Los sujetos tienden a optar por apropiarse de diversas prácticas pertenecientes a culturas distintas. Sin embargo, si advierte que ellos no pueden mantenerse neutrales mucho tiempo debido al juego del “juicio y la persuasión” (1998: 53).

La inmersión a un nuevo modelo educativo para el docente implica un proceso de ajuste, de redefinición y de aprendizaje en función de la puesta en práctica de sus saberes pedagógicos en el nuevo contexto educativo (Lortie, 1998: 44). Además, las presiones ejercidas por la institución sobre lo que se espera de los profesores también influye en la construcción del nuevo entramado que servirá como base para generar sus prácticas docentes. A pesar de ser diversas las formas en que el docente ejerce su práctica pedagógica (de acuerdo a sus propias trayectorias, posicionamientos, conocimientos, etc.) todos los docentes parten de un mismo elemento en común: la institución. Ésta puede considerarse como un punto de referencia para identificar qué tipo de prácticas están llevando a cabo los maestros y qué relación tienen con los principios y valores relevantes para la institución. De esta manera, la normatividad de la UIMQROO y los lineamientos de su modelo educativo intercultural influyen más no determinan cómo será desarrollado el plan de estudios, así como tampoco definen los discursos de los profesores, las estrategias pedagógicas o el uso de los materiales didácticos en la enseñanza del inglés.

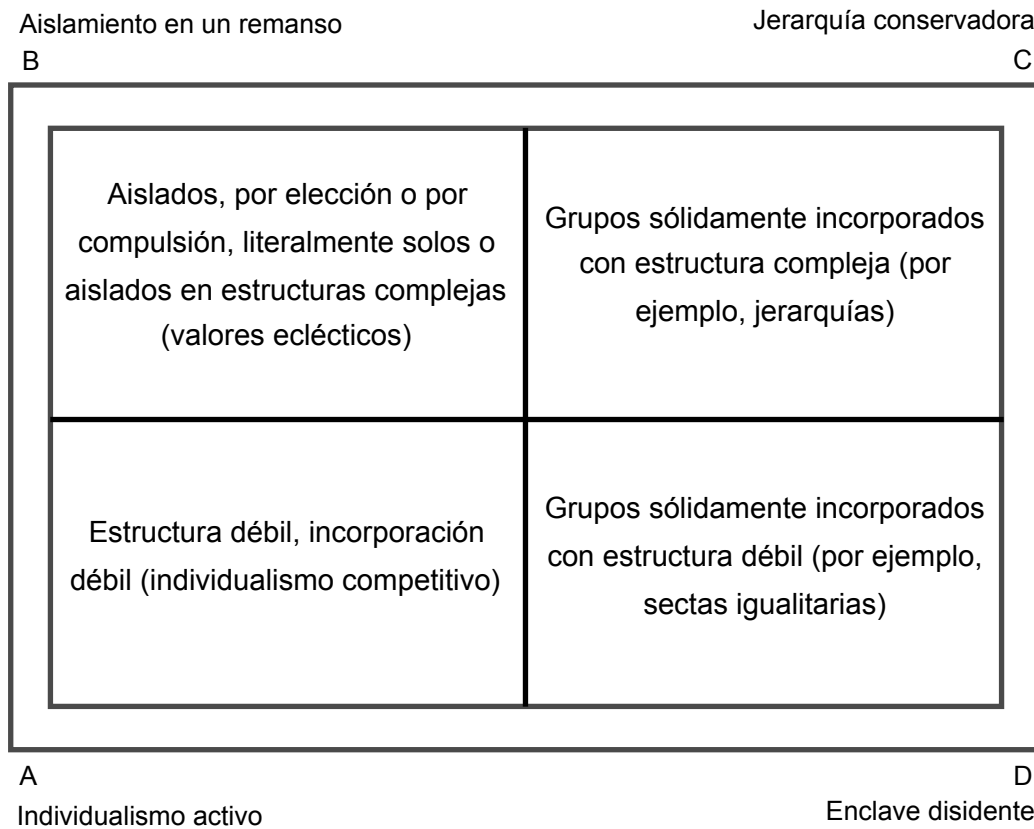
Dado que “la cultura es el modo en que la gente convive” (Douglas, 1998: 49), las dinámicas internas de la UIMQROO posibilitan observar cómo la interculturalidad es aprehendida por los maestros de inglés y cómo la expresan en el proceso educativo. En este sentido, las prácticas docentes reflejan una estructura, más o menos estable, que les permite distinguir su quehacer docente de entre un rango de posibilidades disponibles en la intersección entre el contexto y la subjetividad (Aguilar, 1985). Entonces, los profesores de inglés son capaces de reconocer su acción pedagógica en relación con la normativa institucional de la UIMQROO y de las estructuras internas que orientan el modelo educativo intercultural, y, particularmente, los enfoques y programas educativos en la enseñanza del inglés.

Las prácticas docentes, vistas como discursos, llevan consigo una carga ideológica y cultural mediada por las condiciones de producción del contexto educativo concreto en que se desarrollan. De esta manera, la materialización de estas prácticas muestran cómo son los procesos, quiénes son y cómo participan los sujetos, y cuáles son las circunstancias en que se producen (Fairclough, 2003: 135). Bajo esta primicia, las prácticas docentes contienen significados con base en visiones de mundo socialmente construidas y apropiadas en contextos concretos. Esos significados son transmitidos por medio de las formas, los contenidos y las estructuras de las prácticas docentes generadas en el aula de manera consciente e inconsciente. Debido a la relación estrecha entre los procesos educativos y el lenguaje (Rogers, 2011: 1), las prácticas docentes pueden concebirse como momentos de la práctica social que permiten la difusión y reproducción de elementos simbólicos en los procesos de enseñanza/aprendizaje. A través de la práctica docente se ponen en juego diversos significados que, en articulación con la usual posición de poder y el prestigio que goza el docente, estos significados son aprehendidos de manera explícita e implícita, dando lugar a procesos de reproducción (Bourdieu y Passeron, 2005).

Además, exhiben las relaciones creadas entre los actores, la institución y el contexto educativo. A pesar de que los sujetos conviven en un sólo espacio y bajo normatividades establecidas, ellos van generando adhesiones a uno u a otro aspecto de las dinámicas internas de la institución, creando en el proceso subgrupos por afinidad, estrategia o presión. Esto se debe a que, en términos bourdieanos, la comunidad en particular se encuentra establecida sobre el ejercicio de poder y la lucha por la hegemonía (Douglas, 1996: 47). De la misma manera en que los docentes se apropian de manera diversa del enfoque intercultural, la posición ante tal paradigma también se vuelve heterogénea. No obstante, las fuerzas existentes (en ocasiones antagónicas) en el espacio educativo, como la normatividad institucional sobre la interculturalidad y el perfil del docente, o la lectura crítica del modelo educativo, requiere de una afiliación. Es

justamente que en las situaciones de tensión, este posicionamiento se hace más visible. Es por eso que las tensiones que encuentran los docentes sobre su práctica son un espacio propicio para aproximarnos a las diversas culturas institucionales.

Esquema 1. Mapa cultural



Fuente: Douglas (1998: 58).

En su teoría del conflicto cultural, Douglas encuentra cuatro grupos y los sitúa como cuadrantes en su Mapa cultural (Véase el esquema 1). El cuadrante 'A' abarca a los sujetos que están de acuerdo con la estructura institucional y que tienen el objetivo de sobresalir por medio de los elementos que sean necesarios. Busca el beneficio propio. Además, está de acuerdo con la organización y la homogeneización para cumplir con las metas y tiempos establecidos por la institución.

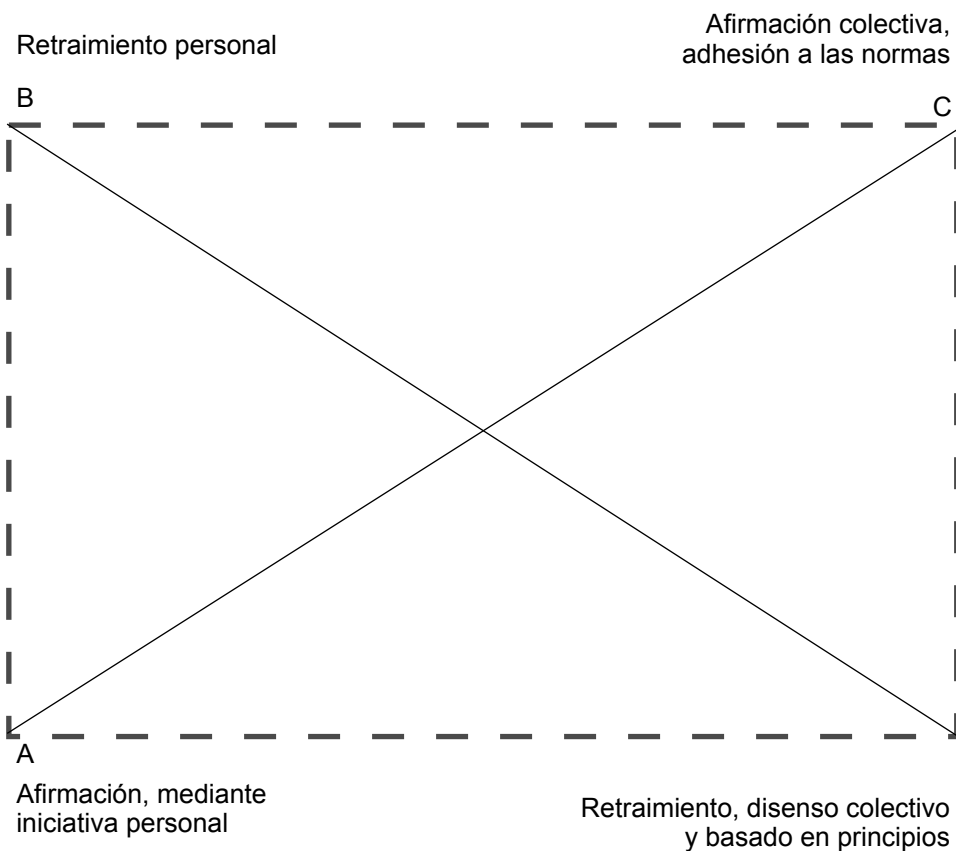
Los sujetos del cuadrante 'B' se caracterizan por no estar de acuerdo con el orden establecido pero no hacen ningún acto para transformarlo. No se pronuncian explícitamente en contra ya que prefiere alejarse de las estructuras de poder pero sabe moverse con la estructura para no enfrentársele. También genera discursos disidentes respecto a cómo le gustaría hacer las cosas. Sin embargo, no busca cambiar las cosas ni busca el control del sistema. Esto se debe a que es

consciente que no cuenta con los elementos suficientes para realizar un cambio. Finalmente, Los sujetos buscan, en la medida de lo posible, seguir sus gustos, voluntades, valores y aspiraciones sin que ellos suponga un conflicto con la institución.

El cuadrante 'C' ubica a los sujetos que siguen y defienden la estructura institucional porque forman parte de la élite que la controla o porque han desarrollado lazos afectivos por la institución. En ocasiones es posible que los sujetos lleguen a cuestionar ciertos elementos con la justificación del desconocimiento o la mejora de la estructura. No buscan la transformación sino la legitimación de los sistemas que mantienen sus posición privilegiada dentro de la institución.

Finalmente, el cuadrante 'D' abarca a los sujetos que identifican las desigualdades que genera la estructura institucional. Ellos se pronuncian abiertamente en contra del sistema actual. En cierta medida buscan y actúan en contra del sistema por medio de sus discursos y prácticas. Además, resignifican o agregan elementos críticos a su práctica cotidiana para ejercer un estilo que vaya de acuerdo a los principios que los caracterizan. Están a favor de la heterogeneidad, la creatividad, la pluralidad de ideas y la horizontabilidad, por ello están en conflicto latente con la jerarquía conservadora.

Esquema 2. Diagrama de tendencias culturales opuestas



Fuente: Douglas (1998: 60).

Además de ubicar y definir las diferentes culturas, Douglas también encuentra que es posible cambiar de una cultura a otra, sin embargo, hay dos movimientos que sugieren el traslado de un cuadrante a otro de manera natural. En el Esquema 2 se pueden observar, por un lado, la “diagonal positiva” (del cuadrante A al C), y, por otro lado, la “diagonal negativa” (del cuadrante B al D) como las dos tendencias de cambio más usuales. Estas tendencias de cambio se generan debido principalmente a las similitudes en las visiones de mundo entre las diferentes culturas (A-C y B-D) de manera que al pasar del proceso de adaptación a la reafirmación como parte de una cultura particular tendría como potencial el cambio de cuadrante.

Estos movimientos culturales no son homogéneos, ni determinados ni tan visibles. Así como los diferentes cuadrantes del mapa cultural, los sujetos actúan a partir del contexto que se presenta, de manera que estratégicamente pueden moverse de un cuadrante a otro con el fin de mantenerse como miembro de la estructura institucional. Sin embargo, esto representa la posibilidad de irrumpir las propias características que representa a un cierto tipo de cultura aunque sea por un determinado lapso de tiempo. Douglas advierte que justamente puede hacer incongruencias en las prácticas y discursos de los sujetos, pero que esa maleabilidad tiene un límite (1998: 61).

1.2. Fases del trabajo de campo

El proceso de investigación requiere de una completa inmersión en el campo de trabajo. Sin embargo, este campo no sólo se limita a los espacios físicos en donde se encuentran los fenómenos sociales o los objetos de investigación. Tampoco se reduce a las personas y demás fuentes de información de las cuales se obtienen los insumos fundamentales para el estudio. Este proceso involucra un ejercicio constante de reflexión y análisis sobre los elementos de la investigación independientemente de la proximidad material.

De acuerdo con las bases del ACD y de la etnografía, la investigación requirió de un diseño metodológico que contemplara elementos de ambas propuestas teóricas y que pudiera dar cuenta de las posibilidades que ofrece la complementariedad entre ambas. Por un lado, para abordar los discursos de los profesores de inglés fue necesario aplicar diversos métodos como la entrevista y el grupo de discusión. Por otro lado, la etnografía requirió de técnicas como la observación de clases y la experiencia en el campo. La complementariedad entre estas dos metodologías de investigación no sólo fue en términos de técnicas y métodos de recolección de datos sino también la articulación entre sus lógicas y sistemas internos (Olmos, 2007). Los referentes simbólicos

pertenecientes a cada tradición cuentan con una forma particular de entender los fenómenos sociales y de aproximarse a ellos.

1.2.1. Actores y niveles de participación en el contexto de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Para llevar a cabo la investigación fue necesario entablar relaciones de trabajo y participación de acuerdo con las posibilidades que se presentaron en el trabajo de campo. Debido a que la investigación fue bien recibida por los profesores y directivos de la UIMQROO esto produjo que hubiera un nivel significativo de participación por parte de los actores educativos y que los espacios estuvieran accesibles para los objetivos de la investigación.

Ya que el grupo de profesores de inglés no es tan extenso tuve la oportunidad de entablar conversaciones, en distintos niveles, con todos ellos. Esto generó que se abarcara a la totalidad de los profesores de esta disciplina y mirar el panorama completo de las experiencias vividas por estos actores en su labor pedagógica. A pesar de que en el transcurso de la investigación un profesor decidió no seguir participando, fue posible ubicarlo y analizarlo desde los discursos indirectos generados por sus compañeros de trabajo y sus estudiantes.

Otro sector de participantes fueron los estudiantes de la UIMQROO. Éstos se dividieron en dos grupos: los estudiantes de nuevo ingreso y los estudiantes de 7º semestre de la especialidad en Inglés de la Licenciatura en Lengua y Cultura. Por un lado, ya que en el momento de la investigación se produjo el proceso de ingreso de estudiantes, se dio la oportunidad de conocer y analizar, de manera general, su perfil. De esta manera, fue posible identificar elementos en común que tienen los estudiantes al momento de ingresar a esta Universidad y cuáles son las implicaciones de esas características en las dinámicas institucionales.

Por otro lado, decidí acercarme a los estudiantes más avanzados que hayan pasado por la mayor cantidad de cursos de inglés dentro de la UIMQROO. Esto produjo que me acercara a los estudiantes de 7º semestre de la especialidad en Inglés de la Licenciatura en Lengua y Cultura ya que han superado seis cursos de inglés.

Para entender la posición de la institución y los discursos oficiales sobre la interculturalidad y el modelo educativo, fue necesario acercarme a los actores pedagógicos que se sitúan desde una posición de legitimidad para hablar por y desde la institución. Tuve la oportunidad de conocer y conversar con el ex-rector de la universidad a pesar de que justo en el inicio de la investigación se estaban dando cambios administrativos al interior de la UIMQROO. Si bien en ese momento había

un rector interino, decidí acercarme al ex-rector debido a su conocimiento sobre la Institución y si participación y seguimiento desde su fundación de la UIMQROO hasta el 2015.

Para tener una perspectiva un tanto más alejada de las dinámicas actuales de la UIMQROO decidí conversar con otros actores pedagógicos de la institución que están o estuvieron involucrados con los procesos de planeación de la Licenciatura en Lengua y Cultura o que tienen relación con los procesos de vinculación con los estudiantes. Estos dos actores me ofrecieron interesantes puntos de vista sobre lo que la institución está generando en los estudiantes en el transcurso de su formación académica y sobre su influencia en la región.

Tabla 1. Participantes de la investigación

Función	Nombre	Código	Función	Nombre	Código
Docente	Alma	DP-1-Alma	Estudiante	Pablo	DE-3-Pablo
Docente	José	DP-2-José	Estudiante	Belén	DE-4-Belén
Docente	Luis	DP-3-Luis	Estudiante	Ariel	DE-5-Ariel
Docente	Roberto	DP-4-Roberto	Estudiante	Daniel	DE-6-Daniel
Docente	Teresa	DP-5-Teresa	Actor pedagógico	Rosa	E-1-Rosa
Docente	Sonia	DP-6-Sonia	Actor pedagógico	Lázaro	E-2-Lázaro
Docente	Antonio	DP-7-Antonio	Jefe de departamento	Carlos	DO-1-Carlos
Docente	Felipe	DP-8-Felipe	Ex-rector	Fabián	DO-2-Fabián
Docente	Alejandro	DP-9-Alejandro	Coordinador de academia	Javier	DO-3-Javier
Estudiante	Lucas	DE-1-Lucas	Coordinador de academia	Agustín	DO-4-Felipe
Estudiante	Juan	DE-2-Juan			

Fuente: elaboración propia.¹⁸

Con la conjugación de todas estas perspectivas el panorama de la investigación permite una comprensión más amplia de los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés y de la experiencia colectiva como miembros de la UIMQROO. En la Tabla 1 se observa la nomenclatura con la cual me refiero a los participantes de la investigación.

¹⁸ Los nombres reales de los participantes fueron sustituidos por otros nombres para proteger su identidad aunque se mantiene el género de cada participante.

1.2.2. Categorías analíticas para el abordaje del discurso

El lenguaje es un elemento central en la vida social, así como lo es la vida social en el lenguaje. Son elementos irreductibles entre sí que permiten comprender la generación de relaciones interpersonales y su vinculación con el establecimiento de relaciones de dominación (Ramalho y Resende, 2011: 13).

Desde el ACD, la dialéctica entre el lenguaje y la sociedad se encuentra estratificada en tres niveles que abarcan diferentes niveles de abstracción de la vida social. Para Resende (2009: 33) la estructura social y la estructura discursiva se encuentran entrelazadas según esta clasificación: (1) el nivel más abstracto sería la 'estructura', como sistema de vida que comprende lógicas culturales, naturales y sociales que orientan la vida social. De esta manera, la estructura se relaciona con el 'sistema lingüístico' que da coherencia a la producción de relaciones. (2) En el nivel más concreto de la vida social se encuentra el 'evento social', el cual se caracteriza por reflejar situaciones particulares que dependen del contexto social para comprender sus significados. Este nivel se relaciona con los 'textos' de la estructura discursiva, ya que es el elemento más concreto de la acción individual y social. (3) Finalmente, en los niveles intermedios de ambas estructuras se encuentran el 'orden del discurso' y la 'práctica social'. El primero se refiere a "la articulación socialmente estructurada de prácticas discursivas que constituyen la faceta discursiva de un campo social"¹⁹ (Chouliaraki y Fairclough, 1999:114). La segunda se puede definir como "maneras recurrentes, situadas temporal y espacialmente, por las cuales actuamos e interactuamos en el mundo"²⁰ (Ramalho y Resende, 2011: 15). Este nivel intermedio cumple la función de mediar las diversas prácticas sociales en interacción con el mundo con base al cúmulo de experiencias, necesidades, visiones y formas de vida socialmente construidas (nivel abstracto) y las situaciones concretas de acción de los sujetos (nivel concreto).

Es justamente en el nivel intermedio en que el ACD se centra ya que son los elementos mediadores encargados de posibilitar la concreción del potencial abstracto de las estructuras en prácticas sociales concretas. Esto no quiere decir que el ACD no tome en cuenta en el análisis los otros dos niveles, sino que presta atención al proceso de formación discursiva. De esta manera, el ACD pretende ver este proceso discursivo como una oportunidad de transformación de las relaciones de dominación instituidas en la vida social.

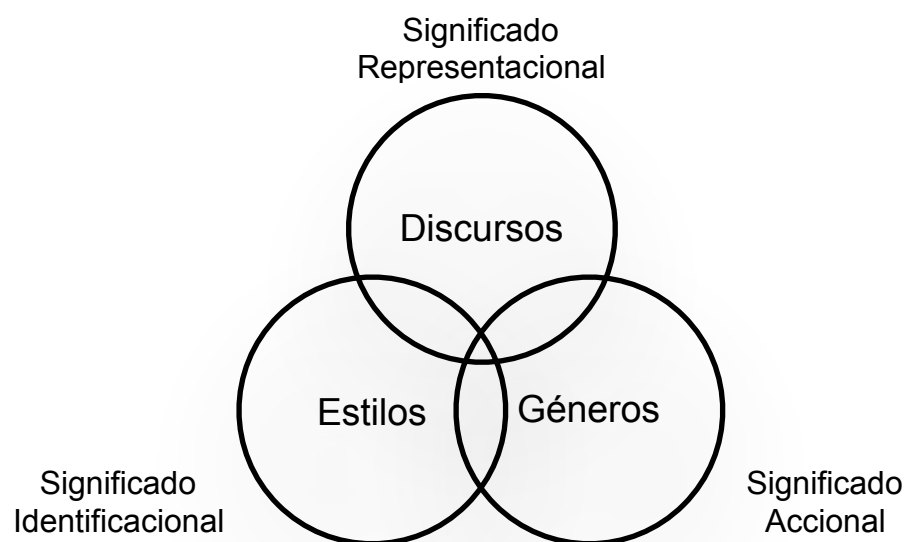
¹⁹ Traducción propia: *Articulação socialmente estruturada de práticas discursivas que constitui a faceta discursiva de um campo social.*

²⁰ Traducción propia: *Maneiras recorrentes, situadas temporal e especialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo*".

De manera similar al binomio lenguaje-sociedad, el sistema del orden del discurso se sub-divide en tres elementos, los cuales integran las posibilidades de construir significados. En el Esquema 3 se encuentran estos elementos junto con su función en el proceso de construcción de significados mediante los discursos. Los géneros son formas del lenguaje ligados a una actividad social particular la cual es posible interactuar con el mundo. Los discursos son tipos de lenguaje usados para construir aspectos de la realidad desde una perspectiva particular. Con este recurso los significados del discurso representan formas específicas sobre el mundo. Los estilos son tipos de lenguaje usado por una categoría en particular relacionado con un grupo de personas como elemento de identificación. Este elemento permite la identificación hacia un grupo particular de personas mediante los significados en el discurso (Chouliaraki y Fairclough, 2011).

Bajo esta estructuración interna del sistema discursivo, es posible desmenuzar las posibilidades de análisis desde esta metodología. Dados los objetivos de presente investigación, centré mi atención en significado representacional del discurso ya que tiene el potencial de analizar cómo los sujetos representan elementos de la vida social en la interacción con el mundo que los rodea. En este sentido, la categoría metodológica que guió la investigación fue la 'representación de eventos/actores sociales' ya que me permite profundizar en las formas concretas en que los profesores de inglés representan su práctica docente, la interculturalidad y su papel como docentes dentro de un modelo educativo intercultural.

Esquema 3. Relación dialéctica entre los significados del discurso



Fuente: Ramalho y Resende (2011: 49).

Las categorías anteriormente mencionadas sirvieron como un primer paso para delimitar la búsqueda de significados en el discurso como parte de la metodología ACD, ya que las posibilidades son vastas, aún dentro del significado representacional del discurso (Véase Anexo 1.). Sin embargo, estas categorías por sí mismas no reflejan las posibilidades conceptuales surgidas del análisis de los materiales discursivos y etnográficos recabados. De manera general, fue necesario formar las categorías empíricas a través de la identificación de tendencias, similitudes y diferencias conceptuales en los discursos de los docentes. Después, crucé estas categorías con algunas propuestas conceptuales realizadas por otros investigadores y corroborar si había alguna coincidencia a nivel teórico. Finalmente, en los casos donde ya se tenía previsto una propuesta de categorías, o donde se encontraron coincidencias teóricas, incluí estas propuestas en el sistema de categorización.

De acuerdo con la primera pregunta de investigación, las categorías que abarcan los discursos de los docentes sobre el significado de la interculturalidad provienen principalmente de las entrevistas a los docentes de inglés. La función principal del ejercicio fue identificar la instrumentalización y las características que los docentes asignan a los conceptos 'interculturalidad' y 'educación intercultural'. De esta manera, se encontraron cinco categorías que funcionan como ejemplos de la diversidad en el campo gnoseológico. No obstante, cabe señalar que se encuentran algunas similitudes con el concepto 'pantallas lingüísticas', desarrollado por Mateos (2011a), el cual aborda los discursos de actores pedagógicos y los categoriza según su función en el campo de la educación intercultural. El ejercicio antes mencionado sirvió como guía en el proceso de construcción de las categorías propias.

De manera similar, las categorías relacionadas a la materialización de la interculturalidad en prácticas educativas concretas surgieron de las entrevistas individuales y de la observación de clases. Si bien es cierto que las categorías emergieron de los datos, es necesario señalar que las propuestas realizadas por González-Apodaca (2009) y Pérez-Ruiz (2016) sobre la función educativa de la interculturalidad sirvieron para hacer divisiones pragmáticas entre las apropiaciones de este concepto en del campo de la enseñanza del inglés.

Para el tercer grupo de categorías fue necesario partir de una base conceptual sólida que pudiera abarcar la diversidad de tensiones que se generan en el proceso de apropiación e implementación del enfoque intercultural en la enseñanza del inglés. Debido a las complejas relaciones entre los significados de las prácticas docentes, así como las contradicciones entre los diversos discursos, tomé como referencia la propuesta de Dietz (2009b) sobre la 'gramática de la diversidad' que plantea "una plataforma epistémica que identifica tres dimensiones: la semántica,

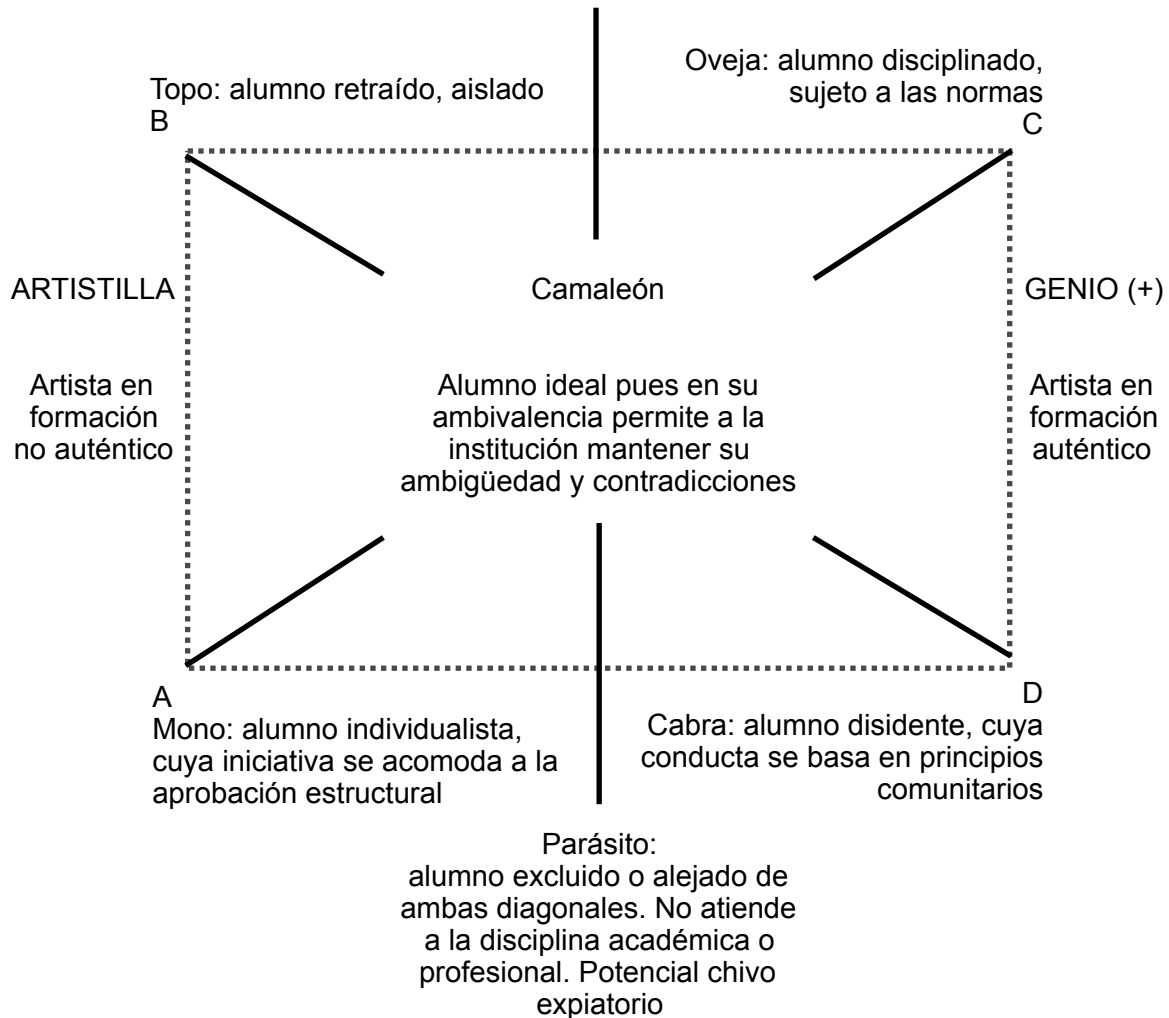
la pragmática y la sintáctica” (Villegas y Dietz, 2016: 662). Estas tres dimensiones apuntan al análisis de las relaciones que establecen los actores en el campo educativo: la relación actor-discurso (los saberes), la relación interacción-praxis (los haceres) y la relación institución-estructura societal (los poderes).

Ya que este “modelo etnográfico tridimensional” (Dietz, 2009b) fue construido con objetivos particulares en el campo de la etnografía, fue necesario adaptarlo a las dimensiones trabajadas en la investigación. Esta propuesta sirvió como modelo para generar las tres categorías que abarcan las diversas tensiones en la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza del inglés: las tensiones políticas (el campo del poder-hacer), las tensiones epistemológicas (el campo del saber-saber) y las tensiones pedagógicas (el campo del saber-hacer). En este sentido, fue necesario analizar las entrevistas, los grupos focales, el diario de campo, las observaciones de clase y los documentos institucionales.

Finalmente, el último grupo de categorías se basa principalmente en el modelo de tendencias culturales opuestas de Douglas (Véase Esquema 1) que explica la adaptación e interacción de los distintos estilos de pensamiento que caracterizan a las culturas institucionales. No obstante, en el ámbito educativo, es Figueroa-Saavedra quien adapta este modelo y lo desarrolla de acuerdo a un estudio sobre estilos de pensamiento en estudiantes de artes y su relación con la formación de prácticas culturales en una institución de educación superior.

Con base en este modelo, construí las categorías que sostienen las diversas prácticas educativas y los discursos que reflejan la posición de los docentes ante las dinámicas del contexto educativo de la UIMQROO. En el Esquema 4 muestro el modelo de Figueroa-Saavedra (2004) el cual cuenta con dos estilos de pensamiento que no se encuentran en el modelo original de Douglas (1998). De esta adaptación retomo las bases conceptuales de su cartografía y las características que tienen los estilos de pensamiento en el mapa cultural, y finalmente lo adapto a la dimensión de los discursos. En la presente investigación, a estos cuadrantes en el mapa cultural los denomino ‘modelos discursivos’, los cuales permiten visualizar una tendencia en los discursos pertenecientes a las culturas institucionales presentes en la UIMQROO (*cfr.* capítulo 5.2. y Esquema 6).

Esquema 4. Tipología estudiantil según el diagrama de tendencias culturales opuestas



Fuente: Figueroa-Saavedra (2004:158).

1.2.3. Diseño y puesta en marcha de instrumentos de recolección y análisis de datos

Para poder obtener información relevante hago uso de diversos métodos de investigación cualitativa, como el grupo de discusión, la entrevista semi-estructurada, la observación de clase, así como de un método de corte cuantitativo: la encuesta. La encuesta me ayudará a conocer de manera general a los actores de la institución así como a identificar la diversidad u homogeneidad de las actitudes lingüísticas sobre las lenguas de trabajo de la UIMQROO (el maya, el inglés y el español) así como conocer las experiencias previas de los estudiantes respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A través del “panorama estructural de las respuestas” (Sautu *et al*, 2005: 48), la encuesta me proporcionó un primer acercamiento al problema de investigación al propiciar la información sobre su configuración personal e identificar posibles participantes para los grupos focales y las entrevistas.

Para la construcción del cuestionario se emplearon cinco categorías:

- ❖ Datos socio-demográficos: se refiere a los datos que identifican al estudiante y lo sitúan en un momento y espacio determinado.
- ❖ Experiencia previa de escolarización y uso de las lenguas en la educación: consta de elementos descriptivos sobre la trayectoria escolarizada de la educación y el uso que se le daba a las lenguas en las instituciones en donde estudió.
- ❖ Perfil sociolingüístico del estudiante: estos datos darán cuenta de cómo el estudiante está configurado por el contexto social y lingüístico.
- ❖ Nivel de desarrollo de las lenguas: se refiere al reconocimiento de las competencias lingüísticas por el mismo estudiante.
- ❖ Auto-adscripción étnica: información sobre la auto-generación de procesos de etnogénesis respecto a la lengua y otras características identitarias.

En el Anexo 1 muestro el cuestionario que fue aplicado a poco más del 50% del total de estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2015 (un total de 175 encuestados). Esta situación se debió a diversos factores: algunos estudiantes no se presentaron a clases durante las horas asignadas a la clase de 'Inglés I', la cual fue concedida por los profesores, como momento ideal para aplicar las encuestas. También porque existen estudiantes que están registrados pero forman parte de la modalidad 'no presencial'; y también están aquellos estudiantes que se inscribieron pero que nunca asistieron a clases, es decir, que nunca estuvieron dentro *de facto*. El cuestionario consta de 59 ítems distribuidos en seis secciones y agrupadas por medio del modelo de batería para no agobiar al estudiante y que sea más ágil en el proceso de contestarlo. Antes de aplicarlo se piloteó en cinco personas con un perfil universitario. El cuestionario pareció haber cumplido las expectativas de agilidad, claridad y tiempo.

La entrevista fue uno de los métodos principales para obtener información a profundidad sobre los posicionamientos sobre el inglés, las prácticas pedagógicas usadas en la UIMQROO y las políticas institucionales que impactan la enseñanza del inglés. Las entrevistas son de tipo semi-estructuradas para que, por un lado, se pueda tener un cierto control de las temáticas abordadas, mientras que, por otro lado, deja un rango de libertad para que el entrevistado pueda expresarse cómodamente y que aporte temáticas que no se habían contemplado antes (Vela, 2013: 75). El diálogo que se llega a tener durante la entrevista como "situación social" (Shah, 2004) produce significaciones que se negocian entre el entrevistado y el entrevistador en una interacción entre iguales en que se puedan beneficiar mutuamente.

Las entrevistas se dividieron en dos bloques con objetivos particulares:

- ❖ Para conocer la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la lengua inglesa, la lengua castellana y la lengua maya, y su experiencia con los procesos de enseñanza/aprendizaje en la institución es necesario entrevistar a estudiantes de las últimas generaciones de la Licenciatura en Lengua y Cultura que hayan optado ya sea por los dos cursos complementarios de maya o de inglés.²¹ Al igual que los profesores, los estudiantes serán invitados a partir de los datos que emerjan del cuestionario y las observaciones de clase (Véase Anexo 2).
- ❖ Para poder conocer el discurso oficial-institucional de los actores responsables de los cambios normativos de la universidad en cuanto a las políticas educativas y lingüísticas, los planes de estudio y sus contenidos es necesario entrevistar al ex-rector de la universidad,²² el jefe del Departamento de Lengua y Cultura y los coordinadores de academia de las distintas lenguas (español, maya e inglés) (Véase Anexo 3).

Las entrevistas que se realizaron durante la semana de trabajo de campo en marzo del 2015 tenían la intención de recopilar información de los actores responsables del diseño y estructuración de los planes de estudio y las políticas educativas y lingüísticas de la UIMQROO. El objetivo es contrastar lo que aquellas personas dicen sobre la institución y las acciones que se están tomando sobre la revitalización de la lengua maya y la incidencia de la institución sobre las condiciones sociolingüísticas de la región, y lo que dictan las políticas institucionales.

Otro método de recolección de datos fueron los grupos focales. Este método consiste en reunir a un grupo de personas seleccionadas de manera estratégica para detonar discusiones y reflexiones sobre temas relevantes a la investigación. Los grupos focales contemplan el intercambio de significados a través de un discurso construido por su trayectoria social y su subjetivación inconsciente (Martín, 1997; 1998). En los grupos focales se postula que “los discursos, por tanto, no son simples expresiones de lo que ocurre en el interior de los individuos, sino jugadas en el juego de la interacción: prácticas para obtener recursos, para negociar el sentido de la interacción y el valor social de las personas implicadas y de uno mismo” (Martín,

²¹ Esto se debe a que la Licenciatura en Lengua y Cultura contempla seis cursos de maya y seis de inglés de manera obligatoria. Cuando los estudiantes llegan al séptimo semestre ellos deciden qué lengua van a perfeccionar a través de dos cursos extra sobre esa lengua.

²² Se ha optado por entrevistar al ex-rector de la universidad ya que él fue fundador de la Institución y ha estado en el cargo de rector por mucho tiempo. Él aportó conocimiento sobre la situación en la que se encuentra la institución así como de su experiencia en el cargo como rector. Además, el nuevo rector interino de la institución es muy probable que no tenga conocimiento relevante sobre el estado de la universidad y sus estudiantes ya que fue puesto en el cargo por el entonces gobernador de Quintana Roo, Roberto Borge, el cual mantenía un cargo político durante la administración de este mismo gobernador. Es decir, no tenía relación alguna con la institución antes de su nombramiento.

1997: 82-83). En las sesiones se hará uso de las grabaciones de audio y del diario de campo para capturar la información para su análisis.

Los grupos focales se dividieron en dos diferentes bloques: en el primero participaron profesores de inglés con el motivo de dialogar, reflexionar y proponer alternativas a la reestructuración de los programas de estudio de la lengua inglesa. En el segundo se conformó por estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua y Cultura debido a que han pasado por seis semestres en enseñanza del maya y de inglés. El objetivo de esta sesión fue reflexionar y compartir experiencias en la enseñanza del inglés y del maya dentro de la institución, y que además podrían surgir propuestas desde los estudiantes sobre la reestructuración de los programas educativos.

Para obtener datos generales sobre la situación en la que se encuentran los estudiantes de la institución, y en particular los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura, analicé documentos oficiales, como las políticas institucionales escritas, planes de estudio, currículos de materias y material bibliográfico sobre la historia de la institución, etc. Los datos que se obtuvieron constituyen el discurso oficial de la institución por el cual fue posible explorar el posicionamiento político, teórico y epistemológico de la institución además de dar una mirada sobre la situación en la que se encuentran los estudiantes de la universidad. También se hizo una revisión de experiencias documentadas sobre el contexto socio-político de la UIMQROO y la zona geográfica en la que se sitúa.

El segundo método de obtención de datos más importante es la observación de clase. Con esta técnica pude observar las prácticas pedagógicas en el plano de lo fáctico, las interacciones entre estudiantes y maestros, las estrategias de enseñanza/aprendizaje y las actitudes lingüísticas de los actores. De esta manera observé la relación entre lo planeado (en los currículos, planes de clase y políticas institucionales) y lo hecho en la práctica. Es necesario tener un enfoque dialéctico y dar prioridad a las contradicciones (Kvale, 1996: 55) para observar la traducibilidad de las pedagogías y políticas implementadas y su eficacia. De forma complementaria, pienso que fue relevante observar las dinámicas y los discursos que surjan en las aulas de español y de maya para contrastar su pedagogía con la del inglés. En esta etapa se utilizará el diario de campo y esquemas de observación de clases no sólo en los cursos de inglés, sino también en cursos de castellano y de maya para tener elementos contrastivos en cuanto a su pedagogía.

En el marco de la presente investigación de corte discursivo-etnográfico, me parece que la observación se presenta como una herramienta primordial para recolectar datos en su forma más natural posible desarrolladas en un contexto específico. Las intersubjetividades de las acciones

llevadas a cabo por los agentes, por un lado, tienen que ver con las intencionalidades, conscientes o no, en sus formas de actuar y, por otro lado, de las estructuras objetivadas de control del contexto. En el Anexo 4 se encuentra la guía de observación de las clases y los elementos principales que guiaron este método.

El método de la observación se centra en tres objetos de estudio: las prácticas de enseñanza/aprendizaje, el lenguaje en la práctica y los espacios institucionales. El primero tiene que ver, por un lado, con observar aquellos elementos pedagógicos y saberes docentes de los cuales se vale el maestro de inglés para enseñar la lengua. Por otro lado, también alude a las prácticas autónomas de aprendizaje o eventos propuestos desde los mismos estudiantes en torno a la reflexión y aprendizaje de lenguas. El segundo se refiere al lenguaje en la práctica, ya sea dentro o fuera del salón de clases. Es decir: el uso de la lengua en diferentes contextos, dominios y eventos del habla (Ortega, 2014: 66-67) por los estudiantes y los docentes. Por último, los espacios institucionales se refieren a las condiciones y la infraestructura de la institución que incide en la enseñanza de lenguas como las aulas o espacios especializados para la práctica de los idiomas.

Respecto al análisis de los datos, encuentro dos procesos principales que se desarrollaron en la investigación: el análisis textual y el análisis contrastivo con métodos etnográficos. El primer proceso corresponde al análisis detallado de cada producción discursiva (textos orales) presentes en las entrevistas, los grupos focales y los discursos producidos durante las clases de inglés, los cuales se relacionan con los ejes centrales de esta investigación. Para completar esta etapa, primero realicé una revisión de todos los materiales empíricos recabados y clasifiqué los extractos de los discursos. Después, armé con esos extractos una narrativa que da cuenta de los significados expuestos en los discursos, así como de los conflictos y las contradicciones internas de cada uno de los docentes de inglés. Además, ya que este método de análisis mostró ser un proceso que requiere de tiempo considerable debido a la formación de amplias redes en las narrativas personales de cada docente por cada una de las categorías analizadas.

Como tercer paso, codifiqué cada extracto de acuerdo con el tipo de herramienta de representación expuesta en el discurso (Véase Anexo 1), de esta manera fue más sencillo ubicar las tensiones en los discursos y su función en la narrativa general de cada docente. Finalmente, destacué los extractos más significativos de cada categoría y los utilicé como material contrastivo para la segunda etapa de análisis.²³

²³ Para los discursos de los demás participantes de la investigación (entrevistas y grupos focales) se realizó sólo un análisis de contenido debido, principalmente, a que la investigación se centra en los docentes y toma como elementos secundarios a los demás actores pedagógicos.

La segunda etapa de análisis se basó en el cruce de significados en el campo discursivo (textos orales) con los significados presentes en las prácticas docentes y en la interacción diaria en la UIMQROO. En este sentido, fue necesario realizar un análisis de las observaciones de clase y del diario de campo, en los cuales registré las prácticas educativas, los materiales didácticos, los ejercicios en clase, así como los eventos relacionados con los diversos espacios de aprendizaje del inglés. Como parte de la metodología híbrida, primero generé un relato etnográfico que da cuenta, no sólo de la descripción a detalle de las prácticas docentes, los discursos y dinámicas generadas dentro y fuera del aula, sino también de las impresiones personales de cada acontecimiento registrado.

Después de identificar y codificar estos materiales fue necesario articular los significados resultantes del relato con las narrativas de cada docente. Es por ello que junto a cada extracto del análisis textual le añadí los referentes de la observación, que en algunos casos no correspondían con las categorías de los extractos de las narrativas. Con ayuda del programa computacional de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti, pude observar redes semánticas, afinidades y contradicciones conceptuales, y analogías entre la codificación de las narrativas de cada docente y de los relatos etnográficos. Este proceso facilitó la identificación de tensiones en los significados sobre los elementos clave de la investigación.

Finalmente, cabe señalar que durante la realización de la investigación se presentaron inconvenientes y obstáculos a superar que no estaban contemplados inicialmente en la investigación, y que implicaron cambios en el entramado metodológico. Un obstáculo significativo fue la decisión de un profesor de inglés de salirse de la investigación y no participar más, lo cual significó el no permitir la entrada a sus clases de inglés, a sus talleres de conversación y la no participación en entrevistas y grupos focales. Esto condujo a explorar su discurso de manera indirecta a través de las entrevistas a sus estudiantes, sus colegas docentes y del material recabado de su repentina decisión.

Otro problema que se planteó desde el inicio del trabajo de campo fue el breve tiempo de estancia en la UIMQROO para la construcción del relato etnográfico y, más aun, de la observación de clases. Anteriormente mencioné que la estancia prolongada en el lugar de trabajo forma parte fundamental de la etnografía planteada desde el campo antropológico (*cfr.* capítulo 1.1.2.). No obstante, la articulación entre el ACD y la etnografía da cuenta de procesos de más larga temporalidad, tomando en cuenta los tres meses y medio de trabajo de campo a lo largo de un semestre escolar.

2. Intersecciones entre una propuesta de educación intercultural y la enseñanza del inglés en la Península de Yucatán

La educación como potenciadora de procesos de transformación social es un eje central en el desarrollo y fortalecimiento de alternativas de vida distintas a las impuestas por los procesos homogenizantes, mercantilistas y deshumanizantes del sistema capitalista neoliberal. Al respecto, es notable el surgimiento de numerosas propuestas teóricas, metodológicas y conceptuales que provienen de contextos marcados por procesos históricos de desigualdad económica y social, así como de las presiones simbólicas y materiales por parte de las instituciones hegemónicas.²⁴

No es coincidencia que se estén produciendo este tipo de acciones encaminadas a la transformación y justicia social en regiones marcadas por un carácter cultural y racial distinto al modelo de ciudadano ideal para los Estados-nación. Latinoamérica es un territorio que ha sido testigo de procesos de etnocidio, epistemicidio y discriminación de carácter racial, principalmente desde la llegada de los distintos imperios europeos desde el siglo XV (Garzón, 2013; Grosfoguel, 2013; Correa y Saldarriaga, 2014). En este contexto, los pueblos indígenas de las Américas y las colonias afroamericanas continuamente se encuentran en procesos de construcción de prácticas y modos de ser, estar y comprender el mundo que les permitan desarrollar proyectos de vida propios: entre los legados históricos de sus antepasados y los procesos actuales de contacto global.

Entonces, la educación también tiene una dimensión que articula los modos de vivir locales de los pueblos indígenas (sus historias, sus tradiciones, sus lenguas, sus saberes y sus prácticas de origen ancestral) y los contextos de contacto intercultural y dinámicas globales actuales (la economía mundial, los medios masivos de comunicación, la mundialización de los sistemas de conocimiento). La presencia de lenguas extranjeras (en este caso del inglés) en regiones o comunidades indígenas hablantes de otras lenguas, es un elemento más que visibiliza la concatenación de procesos de alcance global y la interconectividad entre las diversas sociedades en el mundo.

²⁴ Al respecto, Meyer y Maldonado (2011), Medina (2015) y Walsh (2015) profundizan en el análisis de experiencias a lo largo y ancho de Latinoamérica en donde se producen importantes aportaciones teóricas y prácticas sobre las relaciones contemporáneas entre grupos sociales diversos y los Estados-nación, y cómo a través de una educación lingüística y culturalmente pertinente, articulada con modos de ser, estar y vivir locales y globales, así como de la posibilidad de construir futuros propios, las identidades se transforman y se consolidan.

Hoy en día, uno de los procesos más significativos que ha transformado a las sociedades durante las últimas décadas, incluidas las indígenas, afrodescendientes y rurales-campesinas, es la globalización. Giddens (2000) señala que esta etapa se caracteriza por la creciente interdependencia entre procesos de contacto económico, político, tecnológico y comunicativo a nivel global entre organismos e instituciones ligadas a los Estados-nación, pero sobre todo, entre actores situados que rompen con la noción de identidad nacional y cultura local.

De esta manera, la globalización no puede reducirse a una transformación natural de los paradigmas sociales contemporáneos o como consecuencia de los avances tecnológicos, la búsqueda neutral de nuevos conocimientos, de la evolución o el desarrollo del capitalismo. Al contrario, hay que reconocer su carácter complejo, múltiple, político y filosófico (López, 2010a) que incide en el beneficio para algunos sectores y el deterioro para otros debido a “la gestión neoliberal de la globalización” (Sabater y Sonneland, 2009: 21). Entonces, la monopolización de los procesos y recursos globales van de la mano de la estructura actual de concentración de poder (económico, político, social, militar, etc.) y la perpetuación de los sistemas actuales de dominación.

A su vez, hay que entender que este conjunto de procesos a nivel planetario no incide de manera directa, homogénea ni estática a las distintas sociedades del mundo. De acuerdo con Blaser *et al* “la globalización puede pensarse como la materialización constante de visiones sobre el mundo y proyectos para el mundo”²⁵ (2010: 9), por lo tanto, es posible entender por qué se desarrolla toda una diversidad de apropiaciones sobre los procesos globales y de la heterogeneidad de efectos que emergen en contextos concretos. La misma diversidad que caracteriza al mundo produce un efecto contrario al propuesto por el sistema neoliberal y los procesos globalizadores. Inclusive, en ocasiones, es aprovechada para resignificar procesos identitarios y culturales así como para desarrollar particularidades de cada sociedad.

Es importante considerar que la globalización no es un conjunto de procesos contemporáneos que se han fortalecido con el expansionismo económico del capitalismo, sino que tiene sus raíces en el ejercicio de poder histórico. En el contexto latinoamericano, la modernidad “se deriva de los cruces socioculturales en los cuales lo tradicional y lo moderno se mezclan, y de los intentos de renovación con que diversos sectores, clases, etnias, grupos y sujetos se hace cargo de la heterogeneidad multitemporal de cada nación” (Meseguer, 2012: 15). La modernidad, a su vez, no puede ser comprendida sin su homólogo histórico: la colonialidad (Quijano, 2007; Mignolo, 2007). Ésta actúa como precedente de los sistemas de jerarquización y ordenamiento de categorías

²⁵ Traducción propia: *Globalization can be thought of as the ongoing materialization of visions of and projects for the world.*

como la especie, raza, género, religión o etnia, entre otras, ya que son dos caras de la misma moneda de las relaciones de dominación y subordinación.

En el campo de estudio de la investigación se articula una historia de carácter indígena y rural con la integración de procesos globales ligados al sector económico, dando como resultado una dialéctica entre los modos de vida locales, el legado histórico de los pueblos indígenas, los contextos socioculturales y las dinámicas económicas actuales. El juego dialéctico entre lo local y lo global se hace presente de distintas maneras en la región. Pero no se trata de una estrategia de cambio de códigos comunicativos, del traslado de un espacio simbólico a otro (de lo local a lo global) o de la separación definida entre un 'Yo' y un 'Otro'. En cambio, me refiero a una articulación/apropiación de modos de vida, locales y globales, que conviven en un mismo espacio en función de los intereses, las estrategias y los contextos que involucran a las personas. El enfoque glocal permite dar cuenta de las relaciones intrínsecas entre lo local y lo global e identificar su interdependencia. Cucó menciona que el enfoque glocal

...implica, en primer lugar, una perspectiva analítica orientada a romper la oposición global/local y a comprender su interdependencia; en segundo, entender una reconfiguración espacio temporal en términos de intersecciones y no de dicotomías. En tercera instancia se trata de considerar el carácter irregular, cambiante y asimétrico de los procesos en curso y, finalmente, de percibir los fenómenos de manera compleja, no como un rompecabezas ordenado, sino como un entramado caleidoscópico de tendencias que requieren una comprensión también compleja y abierta (2007: 163-165, en Meseguer, 2012: 17).

La edificación de conceptos opuestos como moderno y tradicional o global y local también tiene un sentido ideológico que permite esconder la complejidad que subyace de su naturaleza diacrónica y ubicua de la historia del ser humano. Robertson (2000) desarrolla una propuesta de análisis sobre la globalización y la glocalización que permite entender la forma en que los sujetos se construyen en interacción con diversos elementos complementarios entre sí, dando como resultado un sujeto dinámico y activo en la comprensión de su entorno. El autor afirma que no se puede pensar lo local como opuesto a lo global ya que el primero puede ser considerado como una parte del segundo.

La Península de Yucatán es un contexto muy complejo en donde se articulan elementos característicos de las sociedades rurales-indígenas mexicanas (como la pobreza económica o la falta de servicios sociales en las comunidades) y procesos de modernización que son producto, en parte, de una de las actividades económicas más importantes de la región: el turismo. De esta manera, el enfoque glocal destaca la naturaleza cambiante de los participantes de la investigación y de su capacidad de asignación de significado a sus realidades.

2.1. Claves geográficas y sociales para interpretar la UIMQROO

En las siguientes páginas se describe el panorama general y particular que enmarca a los sujetos principales de la investigación en las dimensiones geográfica, social, económica, lingüística y educativa las cuales forman parte de los discursos de los participantes de la investigación. Primero se mostrará una mirada regional del campo de estudio debido al alcance territorial de la UIMQROO en relación con sus actores. Enseguida me centraré en la comunidad que alberga la institución y su función en este espacio local: La comunidad de José María Morelos.

2.1.1. La Península de Yucatán y el legado histórico de las comunidades mayas

El contexto de estudio de la investigación se ubica en la región sureste de la República Mexicana, en una zona llamada Península de Yucatán, la cual abarca tres entidades federativas: Yucatán, Campeche y Quintana Roo (Véase Mapa 1). Esta última es la que alberga a la UIMQROO en el municipio José María Morelos, uno de los más pobres del estado de Quintana Roo (Navarrete, Olvera y Pérez, 2012).

Mapa 1. Ubicación de la Península de Yucatán



Fuente: Elaboración propia.

A la par de su constitución política, la Península de Yucatán también se encuentra marcada por una constitución cultural y lingüística particular. En términos territoriales, la cultura maya se

extiende sobre un área de más de 35,000 km² abarcando los estados antes mencionados además de los estados de Chiapas y Tabasco, así como gran parte de los países vecinos de Guatemala, Belice y Honduras.²⁶ Sin embargo, para los intereses de la investigación me acotaré a la población maya que se encuentra dentro en la Península de Yucatán (mayas yucatecos) debido a la importancia de esta región en la composición de los estudiantes que asisten a la UIMQROO²⁷ y también por los límites de la jurisdicción del Estado mexicano sobre la institución educativa.

Los mayas yucatecos se caracterizan por formar parte del territorio de la cultura maya la cual se estableció 1000 años antes de la llegada de los españoles a las Américas en el siglo XVI. Después de siglos de imposición ideológica, cultural, religiosa y lingüística, hoy en día, así como otras culturas originarias a lo largo del territorio mexicano, su identidad como mayas permanecen no sin haber pasado por procesos de resignificación e hibridación, así como de resistencia y lucha por una parte de los habitantes de la región que se identifican como pertenecientes a esta cultura.

Hoy en día, los mayas-yucatecos son el segundo grupo indígena con más población en México, rebasados sólo por la población nahua. Cuenta aproximadamente con un millón y medio de personas y representa poco más de un tercio de la población total de la Península de Yucatán (CDI, 2012).²⁸ A la par con este carácter indígena de la península, también son notorias las grandes desigualdades económicas y sociales que subyacen a los procesos históricos y coloniales de marginación, olvido y racismo por parte del Estado mexicano que aún perduran y se reflejan en la estratificación laboral, el bajo nivel de instrucción escolar y/o el alto grado de marginación de las comunidades categorizadas como indígenas.

Además, como lo logra documentar Eugenia Iturriaga (2011) en su tesis de doctorado, las prácticas racistas se generan también por parte de la sociedad (mestiza-monolingüe del español) en general debido a los procesos históricos de estratificación racial, con marcadores como el color de piel, la lengua, la clase social y las prácticas culturales. Iturriaga comenta que en Mérida (la

²⁶ El sureste del territorio mexicano se encuentra un gran número de pueblos indígenas que provienen de la cultura maya. En este documento me referiré a los pueblos mayas de la Península de Yucatán. No obstante, a pesar de la presencia de núcleos importantes de poblaciones chol, kanjobal y mam (culturas descendientes de los mayas), la cultura maya de la península predomina numéricamente debido a su presencia histórica de esta región, por los procesos de resistencia que mantuvieron una cierta cohesión étnica y el aislamiento sociopolítico que vivió esta región, primero, durante la Colonia y, después, durante la construcción del Estado-nación mexicano.

²⁷ A partir de la investigación de Delgado (2009) y de un estudio sobre el perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en 2015, realizado como parte de esta investigación, se observó que la mayoría de los estudiantes que ingresan a esta Universidad provienen de los estados de Quintana Roo, Yucatán y Campeche. Sin embargo, hay registros de estudiantes provenientes de otras entidades federativas, incluso de países vecinos (*cf.* capítulo 2.3.2.).

²⁸ A pesar de que se pueden encontrar comunidades mayas-yucatecas en otras partes de México, en la Península de Yucatán se concentra el 97% de la población total maya del territorio mexicano (CDI, 2006).

capital del estado de Yucatán) las élites locales discriminan a las personas identificadas como mayas yucatecos y legitiman sus prácticas a través de la asignación de estereotipos (*Ibid*: 314).

En este sentido, las continuas y aún existentes prácticas discriminatorias hacia los maya hablantes y personas que provienen de comunidades indígenas-rurales contribuye en los procesos de desplazamiento lingüístico y de alienación. En el caso de la presente investigación, los estudiantes que llegan a la UIMQROO también se ven inmersos en este contexto complejo que forma parte de la ecología de presiones (Terborg, 2006) que se encuentra en la región y que podría reflejarse en actitudes negativas hacia el aprendizaje de su lengua materna.

Los procesos de migración hacia y desde los centros turísticos de la región han sido un elemento importante en la composición demográfica de las comunidades rurales e indígenas, sus formas de producción y consumo, así como en la construcción de sus dinámicas sociales actuales y de futuro. Si bien, los procesos de desruralización en México empezaron durante la segunda mitad del siglo XIX, éstos se potenciaron con la entrada de modelos económicos neoliberales y el creciente contacto con dinámicas económicas globales de producción y consumo.²⁹

De esta manera, la Península de Yucatán no sólo guarda un carácter étnico enraizado en las memorias históricas de la civilización maya precolombina o los procesos de resistencia y aislamiento durante la Colonia y la construcción del México actual, sino que se configura a partir de las relaciones contemporáneas que establecen los individuos, colectivos, culturas y el mismo entorno que los rodea.

2.1.2. Cobertura educativa y multilingüismo

En materia escolar, no es de sorprender que haya una correlación entre la cantidad de personas que habitan en cada estado de la península con el número de instituciones educativas de gobierno. Como se puede apreciar en la Tabla 1, Yucatán, al ser el estado con mayor número de población de la península también cuenta con un mayor número de escuelas oficiales, ya sean de educación básica, media o superior. En la tabla se destaca que parece no haber un número correspondiente de escuelas oficiales indígenas del estado para la cantidad de población reconocida como tal. Tomando en cuenta el porcentaje de población indígena que habita la península (aproximadamente un 38%), el número de escuelas indígenas no corresponde con el número total de escuelas primarias de la península (solo un 10% del total de escuelas primarias). Esta proporción desigual nos muestra cómo el sistema de educación indígena está lejos de

²⁹ Como los cambios en la apropiación de los medios de comunicación (May, 2010), las dinámicas de resignificación de la “deshenequización” (López, 2010b; Pérez-Ruiz, 2015) y la migración intermitente entre los lugares de origen y los centros de trabajo derivados del turismo (Marín, 2010).

proveer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a estas poblaciones indígenas. Sin embargo, hay que tener en cuenta los efectos de este sistema de educación indígena, de entre los cuales se observa el desplazamiento lingüístico, la desvaloración de prácticas culturales locales o el rechazo a la pertenencia identitaria indígena (Calderón y Buenabad, 2012).

Tabla 2. Relación entre población y oferta educativa en nivel básico en la Península de Yucatán

Estado	No. de escuelas primarias		Población		
	Escuelas totales	Escuelas indígenas	Población total	Población indígena	Hablantes de lengua indígena
Campeche	799	52	822,441	181,805	91,094
Quintana Roo	837	77	1,325,578	404,292	196,060
Yucatán	1383	173	1,955,577	985,549	537,510
Total	3019	302 *(10%)	4,103,596	1,571,646 *(38%)	824,670 *(52%)

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2011) y CDI (2012).

En el caso de la educación superior, el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE) (<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>) tiene registradas a 174 instituciones educativas en los tres estados que componen la península (Campeche cuenta con 27, Quintana Roo con 61 y Yucatán con 86). Es notable que la Universidad a la que atañe esta investigación es única de su tipo en la región. Su carácter intercultural³⁰ la posiciona como la única institución con una propuesta de educación superior intercultural oficial en la Península de Yucatán que toma en cuenta las características lingüísticas y culturales de las poblaciones locales. La UIMQROO representa una alternativa a otros modelos con más presencia en términos de número de instituciones y de procesos formativos. Éste es un ejemplo claro de cómo el sistema educativo mexicano no ha tenido la suficiente voluntad política para proporcionar una educación pertinente ni para las

³⁰ A pesar de que lo intercultural no se reduce a lo indígena en términos teóricos, la UIMQROO, a partir de su ubicación geográfica y de su compromiso con la población de la región, expone que uno de sus intereses principales es la revalorización y la revitalización de la identidad y lengua maya (UIMQROO, 2012). Más adelante abordaré de manera profunda en qué consiste esta propuesta de educación intercultural, la cual fue planeada por instituciones de gobierno y algunos actores locales en un marco de políticas internacionales sobre los pueblos indígenas, originarios y afrodescendientes y un efervescente movimiento indígena dentro del país.

poblaciones indígenas de la península, ni del resto del país.³¹

El panorama sociolingüístico de la región nos dice que, por un lado, se puede encontrar una lengua dominante (el español) que ha sido impulsada por políticas gubernamentales desde principios del siglo XX. Esta lengua es la más usada en el comercio, la escuela, en los medios de comunicación, en la relación con el gobierno y sus instituciones, así como el principal código comunicativo para entablar relaciones en el contexto hispanohablante mexicano. Por otro lado, la lengua maya es la segunda lengua con mayor presencia en la Península de Yucatán debido a su relación con la identidad maya y la existencia de prácticas culturales locales.

En términos generales se puede decir que en la Península de Yucatán se encuentra cierta homogeneidad lingüística respecto de las lenguas nacionales: por un lado, el español, como la lengua instruida y de instrucción en la gran mayoría de las escuelas y la que cuenta con mayor legitimidad en espacios políticos, educativos y comerciales. Por otro lado, el maya yucateco o *Maaya T'aan* o maya peninsular pertenece a familia lingüística maya, la cual incluye otras lenguas indígenas del sur de México (así como Guatemala y Belice). Ésta representa la otra lengua más usada en la península (Cru, 2010). Debido a los procesos históricos de contacto con otras lenguas (principalmente la lengua española), la lengua maya ha ido transformándose en diversas variantes lingüísticas regionales pero que han mantenido una estructura general que permite la comunicación entre variantes locales por toda la península. Gómez (2009) comenta que los mismos hablantes son quienes reconocen esas variantes y asignan un valor simbólico a ellas. El ejemplo más significativo que observa este lingüista es que los hablantes actuales reconocen que hoy en día se habla una lengua maya más “amestizada” y que los ancianos o de localidades más tradicionalistas hablan la *jach maya* o ‘maya verdadera’ y que a su vez corresponden geográficamente a los estados de Yucatán y Quintana Roo respectivamente.

Canché *et al* (2010) comentan que, de manera general, el español predomina en el occidente y sur de Campeche. En este sentido, Quintana Roo se divide en tres regiones: en el norte se habla el español y el maya, en el centro prevalece el maya y en el sur el español. El estado de Yucatán parece presentar un elemento significativo debido a su alto grado de bilingüismo.

Sin embargo, en el campo de la estadística parece encontrarse un proceso de desplazamiento lingüístico. En la península de Yucatán habitan cerca de 824,670 hablantes del maya de más de cinco años. De esta manera, se puede decir que poco más de un quinto de la población total de la península hablan maya y que, sin embargo, no corresponde con el porcentaje de habitantes de la

³¹ Tan sólo en 2011 egresaron más de 30 mil estudiantes de bachillerato y proporcionalmente el 30% de ellos son de origen maya.

región que son considerados como mayas. Según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2011) sólo un poco más del 50% del total de mayas de la península hablan maya (*cf.* Tabla 1). A pesar de que existen políticas nacionales y estatales en favor del desarrollo de las lenguas indígenas en México, algunos autores apuntan a que, al contrario, muchas de las acciones emprendidas desde esos esfuerzos políticos no han tenido el efecto buscado (Canul, 2010; Cru, 2014; Canché, 2014, Canché *et al.*, 2010 y May, 2010).

Un ejemplo nos lo ofrece Cru en donde, a partir de un análisis de las lenguas usadas en la prensa de Yucatán, comenta que

[...] el maya no se utiliza en general en la prensa escrita de Yucatán y sólo ocasionalmente ha sido incluido de forma meramente simbólica en el pasado. Esto es irónico si consideramos que la alfabetización en lengua maya se destaca entre las principales políticas para preservar su uso (2010: 41).

De forma similar, la familia también contribuye al desarrollo de la lengua maya en las siguientes generaciones. Canché comenta en su tesis de doctorado:

El desarrollo de la oralidad del maya y, sobre todo, de la transmisión intergeneracional, se está debilitando. Los estudios sociolingüísticos realizados en la zona [...] revelan que la transmisión intergeneracional del maya es cada vez menor, que los hablantes bilingües (maya/español) prefieren el uso del español para comunicarse entre ellos, y que a los niños se les habla mayoritariamente en español (2014: 51).

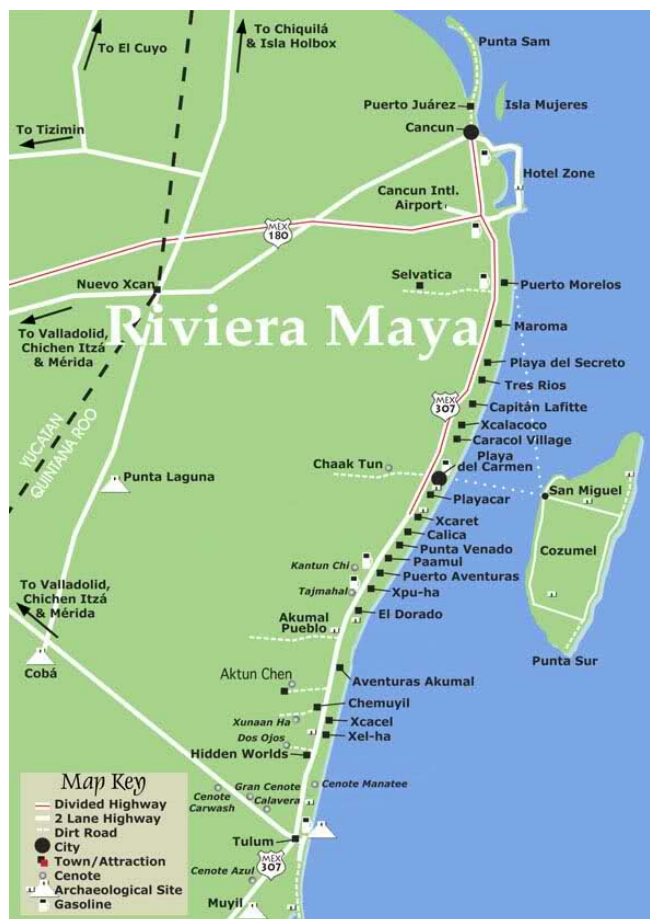
Al respecto, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2012) cataloga a la lengua maya como una lengua en un alto grado de extinción ya que en el 2010 la relación entre identidad y lengua se separaron. Se contabilizaron 1,500,441 personas categorizadas como mayas y 785,264 maya-hablantes. Estos datos por sí mismos son problemáticos ya que el método y los instrumentos de la encuesta podrían estar dejando de lado elementos importantes para categorizar a los habitantes como maya-hablantes o no maya-hablantes. Pérez-Ruiz (2015) da cuenta de la complejidad de la construcción y adscripción identitaria y lingüística al describir la forma en que se distinguen los 'mayeros' y los 'mayas' en la comunidad de Yaxcabá, Yucatán, y cómo a su vez estas categorías locales se relacionan con los ámbitos políticos, sociales y económicos de la comunidad.³²

A pesar del panorama complejo en relación a la lengua maya es cierto que el proceso de adquisición está disminuyendo cada vez más y que quien tiene la oportunidad de aprenderla tiene

³² Mientras que el ser 'mayero' es una identidad colectiva ligada al uso pragmático de las prácticas culturales locales y de la lengua maya en la actualidad, el ser 'maya' tiene que ver con una identidad socialmente asignada, la cual remite al reconocimiento de marcadores étnicos como la lengua, las prácticas y la cosmovisión, entre otros elementos, pertenecientes a la ideologización de la cultura maya prehispánica. Por lo tanto, hablar maya no es una característica definitoria para ser 'maya'.

menos espacios para ocuparla sin los prejuicios que eso conlleva y que su desarrollo se centra más en la producción oral, quedando a un lado la producción escrita. Esto habla de cómo las políticas educativas y lingüísticas no están incidiendo en las problemáticas locales en cuanto a la valoración y revitalización de la lengua. La cuestión del valor del uso de las lenguas para su conservación en beneficio de sus hablantes tiene que ver con la ilusoria división entre el valor simbólico y el instrumental que se le asigna (Figuroa-Saavedra, 2015). Si bien la lengua maya continúa siendo importante para algunas prácticas culturales, en otras no lo es tanto, como en los sectores económicos más productivos de la región en donde la lengua maya tiene poca o nula incidencia.

Mapa 2. Ubicación de la Riviera Maya en el Estado de Quintana Roo



Fuente: <https://www.mexicodestinos.com/blog/2013/04/20-fantasticos-cenotes-en-la-riviera-maya-que-debes-conocer/>.

La península de Yucatán también se caracteriza por tener una presencia significativa de la lengua inglesa en sectores concretos, como el del turismo, y en espacios como la Riviera Maya (Véase Mapa 2). La Riviera Maya es un proyecto turístico surgido a principios de los años setentas como

una estrategia para poblar y desarrollar el sureste mexicano, el cual fue encabezado por grupos inversionistas nacionales y extranjeros, junto con el gobierno estatal y federal (Marín, 2010). Ésta se localiza en la costa este del estado de Quintana Roo abarcando los municipios: Benito Juárez, Solidaridad y Tulum. Sin embargo, las opciones turísticas se extienden más allá de esta franja del litoral ya que también se inserta en algunas comunidades en el interior del estado de Quintana Roo y Yucatán (aun que este último en menor proporción) las cuales se encuentran cerca de atractivos turísticos naturales como cenotes, lagunas o centros ceremoniales de la cultura Maya de la península.³³

La lengua inglesa funciona como lengua de comunicación entre los prestadores de servicios y los turistas extranjeros, e incluso entre turistas, lo cual la posiciona como un elemento fundamental en la contratación de personal para las distintas atracciones de este gran mercado. Por supuesto, la cuestión de hablar inglés va de la mano con el tipo de servicio que se ofrece. Por ejemplo, para trabajos específicos como jardinería, cocina, construcción, etc. el inglés no es requerido. Sin embargo, aquellos que aspiran a obtener un trabajo mejor pagado tienen que aprender inglés, el cual es requerido por las empresas contratistas.

Dentro del complejo panorama sobre la posición del inglés en la Península de Yucatán dos factores son esenciales para comprender de qué manera es pensado y vivido por los habitantes de la región: las dinámicas económicas y sociales en donde existe una fuerte presencia de la lengua inglesa y los procesos de retorno de migrantes de la península desde los Estados Unidos. Por un lado, como ya había mencionado, el inglés forma parte de la composición elemental de la industria del turismo y la prestación de servicios en las grandes zonas con atractivos naturales y/o culturales. Sin embargo, me parece que esto cada vez más se va ampliando ya que el inglés ha

³³ A partir de estas dinámicas económicas, también se dieron flujos migratorios del interior del estado de Quintana Roo, de Yucatán y de Campeche (así como de otras regiones del país) a los centros urbanos cercanos a los sitios arqueológicos, playas o cenotes de la Riviera Maya, dando como resultado un constante crecimiento poblacional y de su infraestructura. Hoy en día es una de las zonas turísticas más visitadas del país y recibe ingresos de miles de millones de dólares. Se estima que hay más de 20 mil trabajadores de origen maya provenientes de la Península de Yucatán en la industria de servicios y de la construcción. De esta manera, se puede entender cómo la creación de la Riviera Maya ha tenido un impacto significativo en la configuración laboral y económica de la región, así como en los procesos subyacentes a las características regionales como los educativos, de salud, infraestructura y apoyo social. La Riviera Maya alberga cerca de 20 mil trabajadores provenientes principalmente de la Península de Yucatán y el sureste del país, los cuales provienen del sector agrícola. Gran parte de estos trabajadores no se les contratan en los sectores de servicio por ser mayas (hablar maya) y no hablar inglés. A éstos se les incorpora en la industria de la construcción lo que representa un gran flujo migratorio, alto crecimiento poblacional y por tanto, una importante demanda de vivienda y servicios, incluyendo a un sector con muy bajos recursos (Marín, 2010). Sin embargo, la otra cara de la moneda del turismo y el desarrollo local se hace presente ya que, en efecto, se potencian procesos de captación económica pero a costa de estragos ambientales, concentración del capital económico en sólo algunos sectores y el desarrollo desigual de los distintos municipios que conforman la región (Babinger, 2011).

llegado a lugares turísticos menos conocidos y que son organizados por cooperativas ejidales,³⁴ es decir, quienes llevan el inglés a las comunidades son los mismos habitantes de la península.

Por otro lado, también se presenta el contexto de los migrantes retornados de Estados Unidos, aunque también de países como Canadá o Belice en donde se habla inglés como lengua oficial, los cuales llevan consigo a sus comunidades de origen la lengua y la transmiten a sus familias. Fox y Rivera-Salgado (2004) describen el panorama general de las dinámicas de migración entre comunidades indígenas mexicanas y algunos centros de agrupación en California (Estados Unidos). Los autores parten de que esta migración es un proceso histórico que data, por lo menos, desde 1950. Además, también comentan que la llegada, permanencia y desarrollo de estas comunidades en Estados Unidos han contribuido a crear estereotipos de la identidad mexicana. Los autores advierten que es necesario analizar esta situación como un proceso “multiétnico” (*Ibid*: 3) para no generar visiones estáticas y homogéneas de las comunidades provenientes de México.

Cornejo-Portugal y Fortuny-Loret de Mola documentan una bibliografía extensa sobre los trabajos realizados sobre migración transnacional desde esta región, y que dan cuenta de la historicidad de estos procesos. Los autores comentan que es desde la década de 1990 que la migración se intensificó y se hizo más visible no sólo hacia el extranjero sino a nivel interestatal (2012: 77). Además, Cornejo-Portugal y Fortuny-Loret de Mola demuestran que la gran mayoría de los migrantes cuentan con un perfil sociodemográfico distintivo de las comunidades urbanas de clase baja, pero principalmente de comunidades rurales-indígenas dedicadas a la producción agrícola (*Ibid*: 78).

Un elemento más se incluye como factor que propicia la presencia estable del inglés en la península: cada vez más crece el número de extranjeros que radican en lugares turísticos como Cancún, Tulum, Mérida o Playa del Carmen debido al desarrollo de negocios o lazos sentimentales. En una nota en *Novedades Quintana Roo* (Pat, 2017), con base en los datos del INEGI, Quintana Roo se figura como la 5ª entidad federativa con más extranjeros que radican permanentemente, con un total de 23,614 extranjeros contabilizados en 2015 los cuales significan un 1.6% del total de habitantes del estado.

³⁴ En una visita a la Laguna de Chichancanab (a 50 km al norte de la cabecera municipal José María Morelos) tuve la oportunidad de platicar con uno de los tres guías de turistas que viven en la comunidad de Dziuché. Él me comentó que ahora muchas comunidades con atractivos turísticos están trabajando como organizaciones ejidales. A su vez, me afirmó que él, junto con otro compañero, son los únicos que hablan “un poco de inglés” en la comunidad ya que han llegado turistas extranjeros a visitar los atractivos de la localidad. Me comentó que para él es importante que sus hijos aprendan inglés para contribuir al desarrollo de su comunidad a través del turismo (Diario de campo, 28 de agosto de 2015).

Los estudios sobre actitudes lingüísticas aportan insumos relevantes para el estudio de la posición social de las lenguas y sus valores asignados por grupos sociales concretos. Esta valoración y posición social le otorga a las lenguas posibilidades de ser reproducidas y difundidas mediante procesos de educación formal e informal, o bien pueden contribuir en los procesos de desplazamiento lingüístico y desuso en los ámbitos familiares y comunitarios (Terborg y García, 2011). En el contexto de la Península de Yucatán y la lengua maya de la península, los trabajos de Canché, Pfeiler y Carrillo (2010) y de Sima Lozano (2011) ayudan a mostrar el panorama general en que la lengua maya y el español conviven y son valorados por los habitantes de la península. De manera general, en estos estudios se puede observar un panorama similar a la situación nacional de las demás lenguas indígenas de México, en donde la lengua maya cuenta con valoraciones negativas por parte de monolingües del español relacionadas a estereotipos raciales, étnicos y de clase social. Por el contrario, el español goza de un prestigio tácito consensuado respecto a la lengua maya por su uso común en las interacciones económicas, laborales y educativas, así como por el legado histórico/colonial del ciudadano moderno.

No obstante, Sima, Perales y Be (2014) encuentran algunos cambios generacionales en las actitudes hacia a los monolingües del español y los propios hablantes bilingües de español y maya. Los autores comentan que actualmente las valoraciones negativas hacia la lengua maya por parte de los monolingües del español están relacionadas principalmente a los marcadores étnicos, raciales y de clase social que se mantienen en las actitudes derivadas de los procesos históricos. Por otro lado, la lengua maya es vista como una lengua con un valor inherente y como un elemento de lo cultural que debería ser procurado. Por lo tanto, se puede observar una disociación abstracta entre lo que representa la lengua maya, como un sistema lingüístico en un marco cultural particular, y la identidad de los hablantes de esta lengua. Por su parte, los bilingües de español y maya comentan que si bien hoy en día la lengua maya se puede encontrar en los medios de comunicación, regionales principalmente, (diarios, televisión, radio, medios digitales, etc.), es cierto que hay otros que consideran que la lengua ha perdido espacios importantes como el ámbito familiar, el cual es percibido como el lugar fundamental para el aprendizaje de esta lengua. Los autores comentan que este cambio a nivel institucional en el uso de las lenguas se debe a la incidencia de políticas públicas creadas a partir de la visibilización de los movimientos indígenas en México (iniciado por el EZLN) y el interés de los medios de comunicación respecto “al fenómeno mediático mundial generado por el fin del Baktún, en 2012” (*Ibid*: 172).

Para el caso de la enseñanza del inglés, Terborg y Velázquez (2005) comentan que la presencia de ideologías, imaginarios y prácticas en lenguas extranjeras dentro de comunidades en un

contexto de diglosia, podrían estar influyendo en el interés de las nuevas generaciones por aprender y desarrollar la lengua materna/indígena. Los autores argumentan que esto se debe a la relación estrecha que perciben los jóvenes entre la lengua inglesa y el bienestar económico y la falta de este valor en su lengua materna/indígena. Al tener en cuenta el complejo contexto sociolingüístico, la UIMQROO tendría que propiciar un espacio de aprendizaje del inglés que, por lo menos, no presente prácticas y discursos en detrimento de otras lenguas.

Sima y Perales, con su investigación sobre actitudes lingüísticas de jóvenes monolingües del español sobre el aprendizaje de una segunda lengua, ahondan más al respecto. Los autores parten de que las lenguas se afectan directa e indirectamente las unas a las otras (2015: 122). Esto puede referirse a que en la Península de Yucatán las lenguas maya, española e inglesa forman parte del universo simbólico y material de sus habitantes. Por lo tanto, la posición que goza cada una de ellas afecta en la posición de las demás.

En términos generales, las actitudes hacia la lengua maya son positivas y relacionadas con elementos afectivos e identitarios propios de las dinámicas sociales de la península. No obstante, los autores también encontraron que la lengua maya cuenta con un valor instrumental en el campo laboral respecto a su uso como atractivo turístico y su importancia en las transacciones y negocios generados en comunidades principalmente monolingües del maya. Finalmente, esta lengua cuenta una valoración positiva local debido a su prestigio como sistema lingüístico en otros espacios (como el académico) y en el extranjero.

Por su parte, las actitudes hacia el inglés son positivas, como se mencionó anteriormente, y están relacionadas a su valor comercial y la producción de expectativas profesionales. Un elemento interesante de este estudio fue justamente la interacción entre las actitudes hacia el inglés y el maya, y su incidencia en la elección por aprender una u otra. Los autores comentan que las presiones ejercidas en el ámbito académico, laboral e internacional favorecen la difusión del inglés en la región (*Ibid*: 134). Sin embargo, los autores señalan que a pesar de que la demanda de esta lengua puede incidir en los procesos de desuso de la lengua maya y en el interés de los jóvenes (mayas o no) por aprenderla, es notable que no implica un desprecio *a priori* por la lengua maya. Algunas ideas que se encuentran en la sociedad (como la facilidad del aprendizaje del inglés al saber maya o viceversa) sirven “como un detonador de actitudes positivas hacia la maya en su relación con ella y en una situación de bilingüismo” (*Ibid*: 136).

A partir de estos estudios sobre las actitudes lingüísticas se puede observar la influencia que ejercen estas valoraciones a la posición y uso de las lenguas en el ámbito social, político y educativo. En el caso de la presente investigación, los estudiantes de la UIMQROO,

principalmente bilingües del español y maya, vienen de procesos de castellanización en el contexto educativo y de desuso de la lengua maya en espacios familiares, comunitarios y sociales debido a la influencia del español y de otras lenguas (como el inglés). También se ven reflejadas en las prácticas culturales de los jóvenes en el campo tecnológico, societal y de ocio.

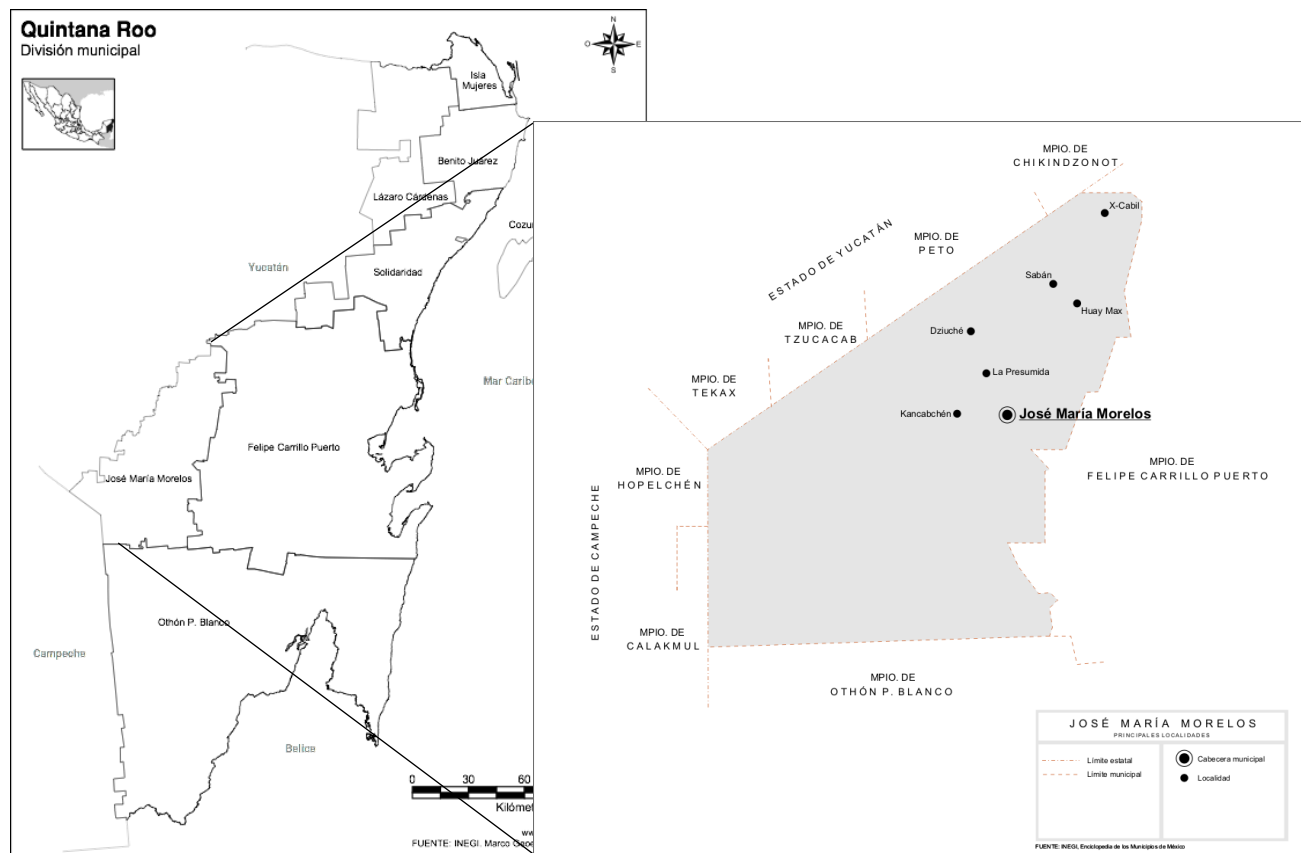
En este contexto, los habitantes de la península construyen actitudes, prejuicios e imaginarios lingüísticos que orientan los usos de las lenguas y la asignación de valores y significados. Cru (2010) comenta al contrario de lo que pasa con la lengua inglesa, la lengua maya se encuentra en un proceso de pérdida de la lengua debido su relación con el valor económico que provee su uso. Sin embargo, esto no se da de manera homogénea. Inclusive, Cru menciona que el dejar de hablar la lengua maya no siempre significa evitar cuestiones como la discriminación, la inclusión y la movilidad social. La Península de Yucatán parece un espacio propicio para investigar cómo se presenta este contexto sociolingüístico complejo en el campo educativo.

2.1.3. José María Morelos y la UIMQROO

La UIMQROO se encuentra en el extremo noreste del estado de Quintana Roo, en la cabecera municipal José María Morelos, del municipio que lleva el mismo nombre. En esta comunidad se encuentra el poder político del municipio y es considerada como un punto de referencia importante dentro de las vías de comunicación entre Yucatán y Quintana Roo, específicamente entre las capitales de ambos estados. El municipio José María Morelos, en el lado oriente, colinda con los municipios Othón P. Blanco y con Felipe Carrillo Puerto, mientras que en el lado occidente colinda colinda con el estado de Campeche y Yucatán.

De los siete municipios que forman el estado, José María Morelos es el tercero que concentra más hablantes de maya y también de personas que se identifican como tales. Según datos del INEGI (2016), este municipio cuenta con uno de los índices más altos de población joven en el estado de Quintana Roo y además es uno de los municipios con menos población. José María Morelos es un municipio con un alto nivel de bilingüismo maya-español. En él hay 36,179 habitantes de los cuales el 56% son hablantes de lengua indígena (Canché, 2014: 51) (Véase Mapa 3).

Mapa 3. Ubicación de la UIMQROO en el municipio de José María Morelos, Quintana Roo



Fuente: Elaboración propia con base en <http://quintanaroo.webnode.es/news/mapa-del-municipio-de-jose-maria-morelos-con-poblados/>.

En este municipio, el principal sector económico es el primario, que se conforma por la agricultura, la ganadería, el aprovechamiento forestal, la pesca y la caza, en la cual están involucrados 5,628 habitantes. La segunda actividad económica es en el sector de la construcción, con 1,234 habitantes que se dedican y dependen de esta actividad. Y, el tercer lugar lo ocupa el comercio al por menor (pequeños abarrotes, comercios locales, producción, venta y distribución de productos primarios y secundarios) en donde 1,063 habitantes subsisten de esta actividad (INEGI, 2011).

El panorama social de la comunidad se vio afectado con la llegada de un número importante de personas de diferentes partes de la península, e incluso de otras partes de la república. En un principio la comunidad era un punto importante de tránsito, ya que se encuentra en la intersección entre los tres estados que componen la Península de Yucatán y es la vía de comunicación entre Mérida (la capital del estado de Yucatán) y Chetumal (la capital del estado de Quintana Roo). Tiempo después, con la apertura de la UIMQROO, en 2007, se intensificó el desarrollo local en la infraestructura de la cabecera municipal y creció la oferta de servicios para satisfacer la llegada de

personas para quedarse mientras terminan sus estudios. La UIMQROO justamente se ubicó a un lado de la carretera Chetumal-Mérida (Véase Fotografía 1) en las afueras de José María Morelos.

Fotografía 1. Carretera federal “Chetumal-Mérida”



Fuente: Archivo personal.

A este proceso de desarrollo de la comunidad, también se integra el proceso de transformación social que vivieron los habitantes de este lugar. En el censo del 2010 el INEGI (2011) reportó que esta comunidad es una de las comunidades con más gente joven. Esto puede derivarse de un proceso con más antigüedad pero es factible que la llegada de la UIMQROO haya potenciado este proceso. No sólo los estudiantes, los cuales forman el grueso de la población que llega (intermitentemente) a José María Morelos, son los únicos responsables de algunos cambios de la cultura material y cultural de la comunidad, también los funcionarios, administrativos y profesores representan otro insumo para analizar este proceso. La llegada de estas personas con un capital cultural, económico y social diverso a la comunidad también implica una reconfiguración de los espacios y los servicios que se encontraban en la comunidad.

Todos estos elementos están presentes en la conformación del contexto general de la investigación y sirven para caracterizar el espacio físico, económico y social en el que se desenvuelve la UIMQROO y en el que sus actores construyen individual y colectivamente sus prácticas sociales. Sin embargo, es necesario describir el espacio físico en el que se establece la institución ya que en él convergen distintas prácticas culturales, imaginarios, representaciones e

ideologías traídas por los estudiantes y los profesores de la institución y que a su vez propician transformaciones al panorama social y económico de la comunidad.

2.2. Cruces entre la educación intercultural oficial en México y la enseñanza del inglés en la UIMQROO

Un elemento importante a considerar en el complejo entramado de relaciones y construcciones simbólicas de los actores de la institución es justamente la caracterización diacrónica de la Universidad que dé cuenta de los procesos que ha tenido desde su planeación hasta los significados que hoy se encuentran presentes en sus políticas y dinámicas. Esto representa un esfuerzo por abarcar su trayectoria histórica como institución así como el desarrollo y apropiación de una propuesta de educación intercultural con un marco conceptual global en un espacio local.

En el 2007, la UIMQROO fue inaugurada como parte del programa de universidades interculturales de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Secretaría de educación Pública (SEP) así como por actores locales involucrados en la construcción de la institución. Sin embargo, no fue hasta el 2009 que se conformó la primera generación. Es de notar que esta institución es la más reciente del conjunto de 10 universidades interculturales de la CGEIB.³⁵

Esto no quiere decir que éstas son las únicas universidades con un modelo educativo intercultural en México. Mateos y Dietz (2013) encuentran que hay otras universidades que articulan una propuesta de educación intercultural en sus políticas y planes educativos. A su vez, los autores categorizan estas universidades en tres sectores a partir de su relación con el Estado mexicano: aquellas que son parte de la CGEIB y que, a pesar de tener cierta autonomía, siguen ciertas políticas nacionales, marcos evaluativos y normas institucionales. También aquellas que pertenecen a instituciones estatales, como la Universidad Veracruzana Intercultural, que forman parte del panorama general de las instituciones interculturales pero tienen una mayor distancia respecto a la CGEIB. Por último, aquellas que no forman parte de la red de universidades interculturales por mantener un perfil distinto a los lineamientos de la dependencia de gobierno.

³⁵ En 2003 se inauguró la primera, la Universidad del Estado de México (UIEM); en 2004 se unió La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y en 2005 la universidad Intercultural de Tabasco (UIET) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se incluyeron al proyecto. Finalmente, el número aumentó cuando en 2006 se construyeron la Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) y en 2007 la Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO). También se encuentran las universidades interculturales del Estado de San Luis Potosí que se decreta en 2011 y la del Estado de Hidalgo, que inició actividades en 2012. Hay dos universidades más que están en proceso de unirse a la red de universidades interculturales, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que fue inaugurada en el 2001, y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (inaugurada en 2004), debido a las afinidades de los modelos educativos.

La interculturalidad en el campo educativo ha tenido recorridos muy propios en cada país debido a la preocupación de los Estados-nación de cuño europeo por “la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de comunidades migrantes en sus territorios” (Dietz y Mateos, 2011: 22). Esta preocupación, ya sea porque no encajan en su proyecto de identidad nacional o por la administración de los servicios públicos dirigidos a una sociedad lo más homogénea posible, se ha servido de diferentes prácticas (en su mayoría asimilacionistas, integradoras, invisibilizadoras, transgresoras y discriminantes) para construir una mejor relación con estos sectores de la sociedad que históricamente han sido objeto de marginación, maltrato, olvido y explotación. En el caso mexicano, “el problema del indio” (*Ibid*: 61) ha sido la piedra angular en la construcción de la educación intercultural, sin embargo más adelante (*cf.* capítulo 3.2.) profundizaré en la génesis del proyecto educativo.

2.2.1. La UIMQROO y su modelo de educación intercultural

La UIMQROO, al pertenecer al conjunto de UI's fundadas por la CGEIB, se basa en los estatutos que la dependencia de gobierno dicta y que la hace definirse como intercultural. Es necesario destacar que la CGEIB en el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018* se propone “fortalecer la educación superior con calidad y pertenencia cultural y lingüística” (CGEIB, 2014: 54) y “promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional” (*Ibid*: 64). Ya que estos objetivos se alinean con los estipulados en el *Plan de Desarrollo Nacional*, se puede observar la intervención de políticas nacionales en los programas educativos de la dependencia de gobierno, los cuales se van reproduciendo en forma de cascada a través de las diferentes dependencias de gobernación.

Lo anterior da cuenta de que el Estado, al apropiarse del discurso intercultural, ha legitimado una definición de lo que debería llamarse educación intercultural dentro del territorio nacional. Sin embargo, cada institución, a partir de sus propias necesidades regionales, implementa un plan de trabajo acorde con las necesidades y recursos disponibles. Es así como siempre hay un juego o negociación entre lo que las políticas nacionales dictan con las demandas y particularidades de las instituciones. En el caso del uso y valoración de las lenguas en la UIMQROO es que el desarrollo de lenguas extranjeras ha surgido desde los actores fundadores de la institución.

En cuanto al aspecto institucional, hay varios elementos que llaman mi atención: el enfoque intercultural de la institución (Martín, 2009), bajo los estatutos de la CGEIB (2014), está dirigido a respetar la diversidad lingüística y étnica, la cosmovisión de los estudiantes, al igual que potenciar

sus habilidades de manera responsable y consciente de sus acciones. Este enfoque plantea, entonces, un contexto político-educativo en el que se desarrollan prácticas docentes respetuosas de la diversidad cultural, ideológica, lingüística y social presente en estas universidades interculturales, dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés.

Ilustración 1. Logotipo de la UIMQROO



Fuente: <http://www.uimqroo.edu.mx>.

La UIMQROO mantiene un discurso particular sobre su identidad como institución de educación superior intercultural y su relación con el contexto regional. Es decir, en la enunciación de la interculturalidad, la Institución ha creado un discurso de apropiación y revalorización de la cultura maya-yucateca. Un ejemplo de ello es su logotipo. En la Imagen 1 se puede observar a primera vista cómo resaltan las iniciales y más discretamente el nombre completo de la Universidad. En el centro se observa una edificación, la cual guarda parecido con el castillo de Tulum o *Tulum* y atrás de ella un globo terráqueo. Siguiendo el discurso oficial de la Institución, la cultura maya, representada por el castillo, le da la bienvenida al nacimiento de la Universidad de cara al contacto global (representada por el globo terráqueo) que las dinámicas sociales actuales requieren (<http://www.uimqroo.edu.mx/escudo.php>).

En efecto, la UIMQROO integra a su logotipo un discurso de reconocimiento y valoración de la cultura maya frente a lo que representa el contacto intercultural. Un elemento que llama la atención es la posición particular en la que se encuentra el globo terráqueo. Parece que al referirse al contacto global se destaca la importancia que tiene Norteamérica ya que en su posición así se refleja, y particularmente los Estados Unidos. Sin embargo, no cabe duda que en su logotipo se encuentran elementos que refieren a su identidad como una universidad en una región maya.

Otro ejemplo de ello es la simbología de la arquitectura de sus instalaciones. En la Fotografía 2 se puede observar cómo es la forma de la mayoría de los edificios en donde se imparten clases. Este tipo de arquitectura es común en la gran mayoría de los edificios debido a un ordenamiento y las lógicas occidentales que se han desarrollado a nivel global.

Fotografía 2. Arquitectura de las aulas en la UIMQROO



Fuente: Archivo personal.

Mientras que estos edificios recurren a la arquitectura tradicional, existe otro que cambia radicalmente las lógicas y que ahora es un distintivo particular de esta Universidad. En la Fotografía 3 se puede observar el más reciente edificio de la UIMQROO el cual actualmente alberga el despacho de la rectoría, algunos centros administrativos y áreas directivas. La forma de este edificio se asemeja a la representación del cero en la cultura maya. Como puede observarse, la arquitectura de este edificio, en comparación con el anterior, tiene un simbolismo que la distingue de otras universidades, incluso dentro del sistema de universidades interculturales, como una forma de incorporar de diversas maneras la imagen de la cultura maya.

Fotografía 3. Arquitectura del edificio de rectoría de la UIMQROO



Fuente: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=782617978556517&set=a.100289446789377.717.100004249650818&type=3&theater>.

La UIMQROO (2010) se plantea el desarrollo de la lengua maya, española e inglesa como sus tres pilares lingüísticos. Al revisar la página oficial de la institución es visible la importancia que oficialmente le brindan a las lenguas. Esto se ve reforzado mediante la voz del Coordinador de la Academia de Maya de la institución, en la cual comenta que efectivamente desde el discurso oficial se aspira a crear una atmósfera trilingüe, lo cual queda a reserva de los intereses de cada estudiante (DO-3-Javier, 2015). Es decir, la UIMQROO tiene contemplado el desarrollo de habilidades comunicativas y culturales en maya, inglés y español, pero cada licenciatura establece diferentes metas en cuanto al desarrollo del maya y el inglés.³⁶ De igual forma, el ex-rector de la institución comenta que lo que se busca no es la homogeneización de las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que ellos las desarrollen dependiendo de sus intereses particulares (DO-2-Fabián, 2015).

La posición de prestigio asignada por la UIMQROO a estas lenguas (español, maya e inglés) se refleja en su lema institucional ya que las tres aparecen en él: “Ser en el mundo, ser nosotros -

³⁶ La Licenciatura en Lengua y Cultura es la que cuenta con más cursos obligatorios en el desarrollo de la lengua inglesa, ya que se contempla transversalmente durante los ocho semestres de la carrera. Le siguen las licenciaturas en Turismo Alternativo y Gestión Municipal con seis semestres. Después siguen las licenciaturas de Gestión y Desarrollo de las Artes, Desarrollo Empresarial y Tecnologías de la Información y Comunicación con cinco semestres. Después sigue la Ingeniería en Agroecología con cuatro semestres y finalmente la Licenciatura en Salud Comunitaria.

Wiinnikil yóok' ol kaab, jée bixo' one' - To be in the world, to be ourselves". Como puede observarse, las lenguas parecen tener una misma importancia en el discurso institucional, lo cual también refleja un elemento distintivo de esta Universidad de las demás UIs del país. De manera particular, esto habla de la importancia que la universidad le otorga a la lengua inglesa en relación a las otras dos lenguas de trabajo. Sin embargo, en la práctica, estas lenguas se ven diferenciadas al interior de la institución de acuerdo con su función política y educativa. Un ejemplo de ello es el uso de las lenguas en las pantallas informativas.

Fotografía 4. Uso de las lenguas en las lonas informativas de la UIMQROO



Fuente: Archivo personal.

Como puede observarse en la Fotografía 4, casi la totalidad de la información contenida en esta lona está escrita en español (Misión y Visión de la UIMQROO), dejando sólo unas palabras en maya y ninguna en inglés. Posiblemente esto se deba a que el contenido de esta lona está dirigido a los miembros de la institución y a posibles visitantes. Sin embargo, esto significaría que personas monolingües del maya o del inglés no son el público objetivo.

Un ejemplo más es el uso de las lenguas en la señalética de la UIMQROO para referirse a los distintos espacios universitarios. En la Fotografía 5 se muestran dos letreros que se refieren al mismo espacio: la biblioteca. El que está escrito en español (A-P2-BIBLIOTECA) se encuentra exactamente debajo de la puerta, lo cual da pie a interpretar que su implementación fue pensada con el objetivo de informar a los usuarios en dónde se encuentra la biblioteca así como de nombrar a este espacio.

Fotografía 5. Uso de las lenguas en la señalética de la UIMQROO



Fuente: Archivo personal.

En contraste, el letrero en maya (*KÚUCHIL ÁANALTE'OB*) se encuentra pegado a un lado y parece cumplir un papel más didáctico que informativo ya que no cuenta con la codificación que se encuentra en el letrero en español. De esta manera, el inglés tampoco cumple ninguna función en este caso ya que ni siquiera aparece dentro de la señalética institucional. Al respecto, el ex-rector de la UIMQROO comentó que la cuestión de la señalética es resultado de la implementación de una política que fortalece la lengua maya y por eso se encuentran nombrados los espacios también en maya (DO-2-Fabián, 2015: 10). Sin embargo, como puede derivarse del contraste entre estos dos letreros, el que está en español fue pensado desde la planeación del espacio al contrario del letrero en maya que fue más bien una acción compensatoria a la política lingüística actual.

En el campo pedagógico, las lenguas tampoco cuentan con los mismos mecanismos institucionales para su implementación. Y efectivamente, después de revisar la carga de materias

de las distintas licenciaturas, es visible la falta de seguimiento explícito en el desarrollo de la lengua española, ya que se piensa que durante su trayectoria en esta Universidad los estudiantes podrán mejorar sus habilidades de lecto-escritura en esta lengua. Es decir, se da por sentado que los estudiantes ya cuentan con un grado de manejo del español que les permite llevar a cabo sus actividades universitarias y que la desarrollarán conforme vayan avanzando en sus estudios. Si bien esta situación no es exclusiva de la UIMQROO, el Coordinador de la Academia de Maya comenta que dadas las condiciones lingüísticas con las que llegan los estudiantes, es muy probable que esta organización del estudio de la lengua española no sea fructífero para todos, ya que hay estudiantes que hablan poco español o que no la han desarrollado prácticas de literacidad en el contexto académico (DO-3-Javier, 2015).

Al respecto, Navarrete *et al* (2014) comentan que las trayectorias escolares de castellanización y el contacto casi nulo con otras lenguas que no sean el español, dificulta el aprendizaje de las formalidades de la lengua maya (lengua materna de algunos) y del inglés (como lengua extranjera). En el caso del maya, Canché *et al* (2010) comentan que poco a poco se empiezan a visualizar procesos de desplazamiento lingüístico debido al desuso de la lengua en espacios comunitarios e incluso familiares. Esto ha producido una desvinculación intergeneracional al ser la familia la principal potenciadora del proceso de aprendizaje de la lengua. En el caso del inglés, las comunidades más alejadas de los centros turísticos tienden a tener poco contacto formal con la lengua.

La propuesta de la UIMQROO va en dirección hacia una educación trilingüe en donde las lenguas no sólo sean medios para generar conocimiento, sino también como productoras de saberes en correspondencia de las realidades regionales (Navarrete *et al*, 2012). Si bien el discurso oficial de esta Universidad tiene contemplado el desarrollo de estas tres lenguas, es marcado el énfasis que existe con la lengua y la cultura maya.

Uno de los grandes retos que enfrenta la UIMQROO es desarrollar un espacio educativo que considere las trayectorias de escolarización de los estudiantes, marcados por escuelas castellanizadoras, con una infraestructura decadente, así como la capacitación de los encargados de emprender el proyecto educativo (profesores y administrativos). Al respecto, Canché (2014) comenta que la institución ha podido crear una base sólida para apoyar a los estudiantes en su éxito escolar sin desvincularse de su lengua y cultura.

En términos generales, el estudiantado, pero también el cuerpo administrativo y el profesorado, se encuentran en un espacio educativo con características distintas a los espacios e instituciones

relativas a sus trayectorias formativas y laborales. Algunos ejemplos son “los veranos”,³⁷ que se refieren al trabajo con la comunidad, o el *iknal*,³⁸ el cual es un esquema propio de esta Universidad que se refiere a la tutoría. También se pueden encontrar algunas de las directrices en las formas de enseñar y evaluar particulares de la UIMQROO las cuales forman parte de la identidad de esta Institución y que corresponden con el espacio, lengua y cultura local. Como se mostrará más adelante, los estudiantes y profesores normalmente provienen de espacios educativos y formativos distintos a los lineamientos y dinámicas propias de la UIMQROO.

2.2.2. La enseñanza del inglés desde el modelo UIMQROO y su relación con la región

El contexto de la investigación está situado en el sub-sistema de la educación superior intercultural en México, el cual ha sido objeto de estudio de diversos investigadores. A pesar de ser un “campo emergente” (Dietz y Mateos, 2011: 112) existe un amplio panorama sobre este tipo de instituciones (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). No obstante, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en este sub-sistema de educación, se desconoce la situación actual de producción de investigaciones y carece de una sistematización sobre la presencia del inglés en las UIs.

A pesar de las múltiples visiones sobre la educación intercultural, la lengua ha sido un eje transversal de estudio, desarrollo y revitalización que se ha mantenido desde los inicios de esta propuesta educativa. Esto se debe, en primer lugar, a la importancia especial que tiene la lengua materna para las comunidades indígenas ya que forman parte de las características identitarias y de cohesión (Spolsky, 1998). Es por eso que la preocupación de estas instituciones educativas por la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas está en la base fundamental del currículo. En segundo lugar, la lengua indígena ya no está solamente asociada con la adquisición de conocimiento, sino que la lengua misma es conocimiento y permite acceder a una “conciencia lingüística” (Ortega, 2014: 96). Así, las lenguas indígenas pasaron a ser lenguas de instrucción junto con el español, teniendo esta última un uso mayor.

³⁷ Los “veranos” son los periodos en los que todos los estudiantes, después de que ha acabado su periodo escolar “Primavera”, se centran en observar, diseñar, implementar y evaluar (de manera gradual) un proyecto de vinculación con alguna comunidad de la región, usualmente la comunidad de cada estudiante debido a las cuestiones económicas. Este trabajo con la comunidad es supervisado por un profesor, el cual es asignado por la Coordinación Universitaria dependiendo de la relación entre el proyecto y las áreas de trabajo del profesor-investigador. Estos periodos duran alrededor de dos meses. De esta manera, los estudiantes terminan su trabajo de vinculación y tienen un par de semanas de descanso.

³⁸ Al respecto Canché comenta que “[...] las tutorías, como componente del modelo educativo, fueron pensadas desde el concepto de *iknal* que, entre otras acepciones, significa ‘compañía’ en lengua maya” (2014: 53). El concepto que trabajan sobre la tutoría abarca dimensiones que usualmente no forman parte de las labores de los tutores en otras universidades. Es notable cómo la figura del tutor se divide en tres personas diferentes: un profesor-investigador, un miembro de la comunidad y un compañero de la Universidad. En ellos tres recae la responsabilidad de estar en contacto con el estudiante.

Por otra parte, el valor del español mexicano ha permanecido como lengua de acceso a la cultura predominante nacional y de instrucción. Lo que no queda claro aquí es el posicionamiento hacia las mismas lenguas, ya que el considerarlas como lenguas maternas o segundas lenguas tiene implicaciones políticas sobre su valoración e identificación. Lo importante sería reconocer el estado actual de los estudiantes que asisten a estas instituciones educativas en cuanto a un muy probable bilingüismo, y optar por la ruta pedagógica más pertinente.

Canché, en su experiencia como profesora en esta Universidad comenta que encuentra una separación pragmática en la valoración de las lenguas por la institución:

Cada una de las tres lenguas que se incluyen en la formación básica (la lengua indígena, el español y el inglés) tienen un fin u objetivo específico: para la primera se habla del valor y la revitalización; para la segunda se destaca la formación profesional y el compromiso de transformación del entorno; por último, el acercamiento a las tecnologías modernas es la función atribuida al inglés (2014: 32).

Después de hacer una revisión de los documentos oficiales de la UIMQROO he encontrado tres aspectos relevantes para la investigación que inciden de manera directa e indirecta en el entramado pedagógico de la enseñanza del inglés: Primero, las relaciones que se han documentado entre el estudiantado y la lengua. En un estudio hecho por Delgado (2009), profesor de la UIMQROO, algunos estudiantes comentan que, por un lado, tienen miedo de aprender inglés y, por otro lado, les da vergüenza hablar su lengua materna. Esto da cuenta del conflicto lingüístico en el que se encuentran y que ha desvalorizado su lengua materna y la inseguridad de poder aprender una lengua extranjera debido, probablemente, a su trayectoria educativa. Al respecto, Navarrete *et al* (2012) comentan que en el grueso de los estudiantes llegan a tener estudios formales de la lengua inglesa por primera vez al llegar a la UIMQROO debido a que los sistemas educativos estatales, como la telesecundaria o bachillerato, cuentan con graves deficiencias en este rubro. Más adelante (*cfr.* capítulo 2.3.1.) se detalla la situación de los estudiantes que asisten a esta Universidad. Sin embargo, se puede adelantar que, en muchos casos, el contexto institucional de los niveles educativos anteriores, las cuales se localizan en las comunidades de origen de estos estudiantes, no son los ideales para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Segundo, la incidencia del enfoque educativo de esta Universidad en la enseñanza del inglés. Navarrete *et al* (2014) han documentado que a partir de sus experiencias como docentes en la UIMQROO se han dado cuenta que, a pesar de todos los obstáculos que existen en cuanto al aprendizaje formal del inglés en los sistemas educativos previos (secundaria y bachillerato), los estudiantes llegan con conocimientos básicos de la lengua en diferentes grados. Ante esta

situación, el Departamento de Lenguas e Interculturalidad y la Academia de Inglés implementaron una estructuración de grupos de acuerdo a los niveles de inglés que alcanzaban los estudiantes de nuevo ingreso mediante un examen diagnóstico. El propósito de esta nueva dinámica tenía el fin de generar grupos lingüísticamente homogéneos y, con ello, agilizar las clases de inglés. Sin embargo, la estrategia generó una baja autoestima por un sector del estudiantado, sobre todo aquellos que provenían de comunidades pequeñas con poco, o nulo, contacto con la lengua inglesa, y la obstaculización del aprendizaje del inglés (Delgado, 2009). Es por eso que se implementó el enfoque de la Instrucción Diferenciada la cual se basa en la enseñanza de la lengua en grupos en los que existen diversos grados de conocimiento. Finalmente, lo que observaron con este enfoque fue un mejor desempeño, sin importar los conocimientos, desarrollo de procesos de toma de decisión y resolución de problemas de forma autónoma y la construcción de confianza (2014: 79).

Tercero, la interculturalidad y su dimensión pedagógica en la Institución. La UIMQROO tiene como objetivo no sólo la revitalización de la lengua y cultura maya, sino también fomentarla y difundirla. Para ello, la lengua inglesa cumple un papel fundamental como medio de difusión a escenarios internacionales. Es interesante cómo esta Institución está asignando este valor a la lengua inglesa como plataforma de representación a nivel internacional ya que, me parece, incide en las dimensiones pedagógica y actitudinal. Navarrete *et al* comentan que “si se pretende concretar una verdadera interculturalidad entre hablantes de español y maya con los de otras lenguas, será necesario un reconocimiento mutuo como entes vivos y capaces de interactuar y enriquecerse los unos a los otros” (2012: 2154). Lo que me llama la atención es que reconocen el uso global de la lengua inglesa y la capitalizan. Sin embargo, la cuestión es cómo se traduce esto al aula y las prácticas pedagógicas. Por un lado, es delicado el tratamiento que se le debe dar a la lengua para que no se reduzca sólo a su valor instrumental y, por otro lado, es necesario plantear la equidad lingüística como un principio fundamental del enfoque político-educativo para desplazar las ideologías que mantienen y legitiman las actitudes lingüísticas negativas hacia las lenguas.

2.3. Caracterización de los participantes de la investigación

Un elemento central en la contextualización de la investigación son los actores que la conforman: desde los administrativos y directivos, hasta los estudiantes y profesores quienes diariamente dotan de sentido a los procesos que se desarrollan dentro y fuera de los espacios institucionales. Sin embargo, esta caracterización plantea un problema central: ¿quiénes son los actores en relación con el espacio de representación? Esta problemática me lleva a pensar en cómo se

construyen las identidades dentro de la UIMQROO. ¿Son los actores quienes dan forma a la institución o la institución es la que da forma a los actores? Reflexionar al respecto podría dar luces sobre cómo se están formando los discursos de los docentes respecto a su propia práctica ya que ahí se ve reflejada la identidad en relación con la identificación personal con la institución.

Desde una perspectiva funcionalista, Durkheim (1993) comenta que a partir del desarrollo de una conciencia colectiva, es posible considerar a la institución como un ente regulador y clasificador de la sociedad que la conforma, a pesar de que fue forjada por los mismos sujetos que ahora forman parte de la institución. La institución ha de funcionar como una “personalidad ficticia” (Douglas, 1996: 26) que, bajo el estandarte del bien común, lleva consigo una función reproductora de la convención social que la creó.

No obstante, un elemento que caracteriza a algunas sociedades y que genera una excepción en la aplicación de la teoría es la dimensión en cuanto a la cantidad de miembros y sus formas de organización. Esto explica cómo una sociedad pequeña pueda tener la capacidad de auto-regularse y, por ende, transformar las instituciones creadas como medios de control a través de procesos de negociación. Sin embargo, ésta no es la situación de todas las instituciones. Al respecto, Mary Douglas señala que las instituciones:

[...] nos guían de manera sistemática a la memoria individual y encauzan nuestra percepción hacia formas que resultan compatibles con las relaciones que ellas autorizan. Fijan procesos que son esencialmente dinámicos, ocultan sus influencias y excitan nuestras emociones sobre asuntos normalizados hasta un punto igualmente normalizado (1996: 137).

Sobre esta propuesta subyace la idea de que el interés y el bien individual no sólo van de la mano con el interés y el bien colectivo, sino que sirve como reproductora de esta vinculación. A su vez también se mantiene que las instituciones son productos ordenados, lógicos, racionales y libres de contradicciones.

Entonces, las instituciones influyen en la construcción de una identidad colectiva, bajo el enfoque bipolar del comportamiento social,³⁹ bajo los intereses de los individuos que las crearon por medio de una serie de estrategias como la socialización, la articulación del comportamiento colectivo y el control social. Justamente, el discurso es un modo de control formado por constructos ideológicos, el cual pretende naturalizar su hegemonía entre las diversas formaciones discursivas que conviven en la institución (Fairclough, 1985).

³⁹ Douglas comenta al respecto que el comportamiento social se compone de dos polos: “[u]n polo es cognitivo: la exigencia individual de orden y coherencia y de control sobre la incertidumbre. El otro es transaccional: la utilidad individual que maximiza la actividad descrita en un cálculo de costes y beneficios” (1996: 40).

En el caso de los docentes de la UIMQROO, sus acciones reflejan una forma de entender su posición ante esta institución, el modelo educativo intercultural y su papel como educador desde un entramado complejo de necesidades, estrategias, presiones y aspiraciones personales. Es importante considerar este elemento ya que los discursos producidos por los actores funcionan como estrategias de representación de una postura personal (pero también colectiva) sobre su función en la institución. Es decir, conforme los actores se identifiquen con la institución y desarrollen diferentes grados de afinidad con los objetivos y estrategias institucionales, será menos posible de visualizar la estructura de control. Al formar parte de una red de instituciones que dependen del Estado, es normal que se encuentre un discurso detrás de la función de la UIMQROO, en este caso, la deuda histórica de la educación con las poblaciones indígenas de México. Para no caer en un círculo de reproducción de discursos externos, me parece necesario identificar cómo se reproducen las estructuras ideológicas que forman el discurso intercultural de la UIMQROO y conocer cómo se materializan esos discursos en la prácticas educativas concretas.

2.3.1. Interculturalidad en la UIMQROO y sus actores

Como toda institución educativa, la UIMQROO ha tenido que conformar ciertos lineamientos de trabajo que pretenden regular ciertos procesos dentro de ella, por ejemplo las conductas de los actores, los valores a desarrollar o la priorización de objetivos institucionales. Por medio de su *Manual de Organización 2012* (UIMQROO, 2012), la Institución ha llegado a establecer protocolos, principios y ordenamientos oficiales que impactan a sus integrantes. Dentro de esta estructura normativa se encuentran también algunos ejes que me parece necesario resaltar, sobre todo por su carácter axiológico en relación a los profesores, los estudiantes y administrativos.

Como se mencionó anteriormente, los actores que conforman la institución cumplen un papel fundamental en la caracterización de los espacios, la transformación de los procesos internos, así como la renovación de ejes institucionales a partir de procesos de resistencia y de resignificación de prácticas (Rockwell, 2006, 2007; Liebel y Saadi, 2012; Castillo, 2014). De esta manera, la reglamentación que la institución (como un ente abstracto) genera, en ocasiones, fisuras de orden político, epistemológico e ideológico.

Algunos de los documentos que intentan caracterizar a los actores son el *Código de Ética de la UIMQROO* y los *Principios de Trabajo UIMQROO*. Por un lado, es interesante que en su código de ética, el concepto de interculturalidad se conceptualiza como un elemento axiológico. El documento establece que la interculturalidad debe “contribuir a la construcción de una sociedad interactiva y respetuosa con el otro y con el entorno” (UIMQROO, 2010: 41). En su definición, los

conceptos 'interactivo' y 'respetuoso' se manejan como adjetivos deseados que tendrían que ser desarrollados por la interculturalidad como un elemento de entre varios, pero no único, que facilite su desarrollo.⁴⁰ De esta manera, la interculturalidad es considerada como un elemento que debe ser desarrollado y que caracteriza a los actores de la institución, y que a su vez se introduce en una expectativa de las relaciones que se tendrían que generar entre los actores dentro y fuera de la institución.

La interculturalidad dentro de los diferentes documentos oficiales de la Institución parece mantener coherencia respecto a ciertos elementos que la caracterizan como el respeto y la convivencia armónica. Particularmente, en la definición oficial se expresa que la interculturalidad no es sólo un elemento actitudinal, sino como el espacio que concentra actitudes, valores y prácticas en beneficio de la resolución de problemáticas sociales de la región. La institución define la interculturalidad dentro de su *Manual de Organización 2012* como

el espacio donde la sinergia que emerge de la interacción lograda bajo principios de equidad, respeto y reconocimiento entre diferentes saberes y forma de construcción de conocimiento, da como resultado la creación de nuevo conocimiento, de nuevas teorías, de nuevos saberes, de innovación continua de conceptos, métodos y técnicas que no solamente dan mayor y mejor explicación a fenómenos sociales y procesos que retrasan o impiden el desarrollo de regiones y pobladores, sino que aportan elementos nuevos para la solución de los mismos (UIMQROO, 2012: 19-20).

A partir de lo dicho en el apartado anterior sobre el modelo educativo intercultural de la UIMQROO (*cf.* capítulo 2.2.), quisiera señalar dos cuestiones centrales que inciden en la caracterización de los actores desde la institución: el manejo de un concepto de interculturalidad como ideal a alcanzar y la invisibilización del conflicto en su definición. En cuanto al primer elemento, la interculturalidad es tratada como un ideal, sin visibilizar un estado del ser presente en las relaciones humanas. Es decir, la interculturalidad es algo abstracto que se puede llegar a alcanzar pero que en este momento no se encuentra presente. Dietz y Mateos (2011) señalan la diferencia entre el plano fáctico y lo normativo en relación a lo intercultural al definir el interculturalismo y la interculturalidad como dos ejes conceptuales diferentes pero articulados entre sí.⁴¹

⁴⁰ Otros elementos son la honestidad, la responsabilidad, la confiabilidad, el respeto, la lealtad, la equidad, la justicia, la comunicación, el liderazgo, la superación y la solidaridad (UIMQROO, 2010: 41-42.)

⁴¹ Por un lado, el interculturalismo se refiere al plano "normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas" que se encuentran representadas por el 'deber ser'. Algunos de sus principios son la igualdad, la diferencia y la interacción positiva. Por otro lado, la interculturalidad se refiere al plano de lo "fáctico o de los hechos" (lo que es) y se ve reflejado en las relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas (Dietz y Mateos, 2011: 36).

De esta manera, la definición oficial de la UIMQROO, podría generar que los actores se vean inmersos en una serie de dinámicas y procesos en búsqueda de esa interculturalidad sin reconocer y tomar como punto de partida las relaciones interculturales que se están generando día a día en la institución. Esto también podría incidir en cómo se está entendiendo la interculturalidad por los mismos actores al mantener una distancia entre la interculturalidad y los actores.

En cuanto al segundo elemento, la interculturalidad parece generar sólo relaciones armónicas y horizontales entre los actores. Esto se debe a que la definición de la UIMQROO se nutrió de las directrices y definiciones de organismos internacionales, como la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (UNESCO, 2011) o el *Convenio de 169 de la Organización Internacional del Trabajo*, (OIT, 1989), y también nacionales como la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DOF, 2015) o el *Programa Especial de Educación Intercultural* (DOF, 2014b), los cuales cuentan con interpretaciones sobre la educación intercultural desde las instituciones del Estado.

El punto en común de estas normativas, entre otros elementos, es la ausencia de conflicto, la cual es inherente a las relaciones humanas y, por ende, a la interculturalidad. Estos tipos de definiciones tienen un carácter esencialista y dicotómico del conflicto al relacionar este último con nociones siempre negativas, características de la interculturalidad funcional (Walsh, 2010).⁴² Esta invisibilización del conflicto podría estar generando que los actores piensen la interculturalidad en un estado armónico desligándolo de las realidades sociales actuales caracterizadas por desigualdades, rupturas y jerarquías.

Este repaso sobre el concepto de interculturalidad y su relación con los actores es importante ya que arroja elementos necesarios para analizar las relaciones que existen entre los discursos oficiales de la UIMQROO y los discursos de los actores (estudiantes y profesores) en relación con lo que entienden por interculturalidad y educación intercultural. Me interesa reconocer que esta Institución parte de una comprensión ordenada sobre los conceptos y la mantiene en sus diversos documentos institucionales, inclusive, hasta llegar a los planes y programas de estudio en los cursos que se ofrecen en ella.

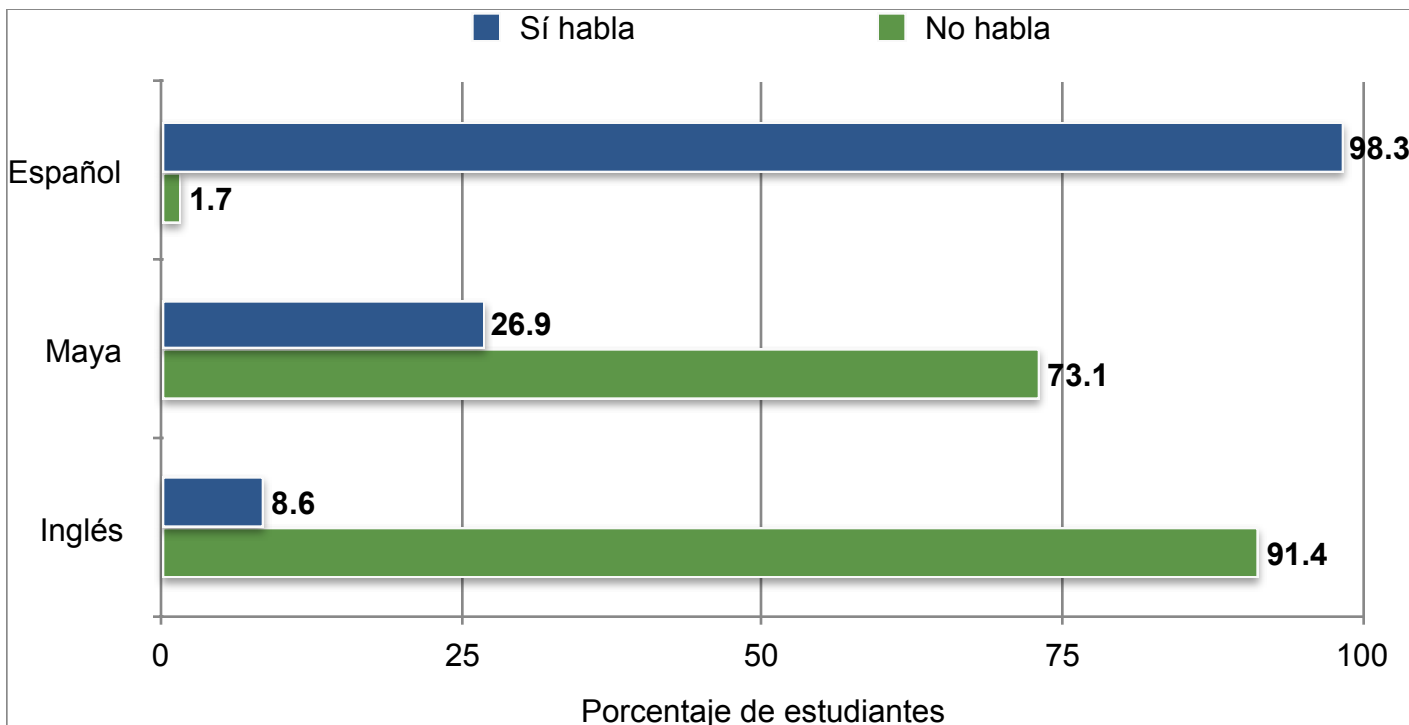
⁴² Debido al uso mediático del discurso intercultural Walsh (2010: 2-3) divide la interculturalidad en tres configuraciones distintas: relacional, funcional y crítica. La primera hace referencia a la forma más básica de contacto e intercambio entre culturas, la segunda describe una relación funcional con el sistema existente y la tercera se refiere al reconocimiento de las estructuras como la base del problema.

2.3.2. ¿Quiénes son los estudiantes?

Para retratar el panorama de la investigación, es fundamental tener en cuenta quiénes son los actores que se desempeñan en los espacios educativos de la institución. Para ello, y como parte del acercamiento al contexto, apliqué encuestas en los grupos de nuevo ingreso (generación 2015) para conocer qué tipo de estudiantes son los que se están involucrando en la UIMQROO. A partir de este cuestionario me interesaba resaltar tres características de los estudiantes, las cuales tendrían que estar relacionados con las normativas de la institución debido a la contextualización de la educación: las características lingüísticas de los estudiantes, la trayectoria escolar en el desarrollo de lenguas y la adscripción identitaria.

Para empezar, el 94.9% de los estudiantes encuestados nacieron en la Península de Yucatán, siendo el estado de Quintana Roo la entidad de donde viene el 80.6% del total de estudiantes. Sin embargo, se tiene registro de estudiantes que provienen de otros estados del territorio mexicano, e incluso uno que proviene del país vecino Belice. Como se puede observar en el Anexo 5, un 34.3% del total del estudiantado tiene que ir y venir de sus comunidades de origen para estudiar en la UIMQROO. Esto representa una complicación para algunos estudiantes y sus familias el tener que invertir económicamente en transportes diarios.

Gráfica 1. Comparación de las lenguas usadas por los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En la dimensión lingüística, los resultados arrojaron que el español es la lengua que la mayoría de los estudiantes conoce (en diferentes grados) y utiliza (en diferentes espacios y momentos), al menos con la capacidad de entablar una comunicación exitosa en sus contextos rutinarios. En la Gráfica 1 se observa que el español es la lengua que más número de hablantes tiene dentro del estudiantado de la UIMQROO. Sin embargo, llama la atención que un 1.7%, que corresponde a tres estudiantes, no habla (o no habla bien) esta lengua. Respecto a la lengua maya, el 26.9% de los encuestados dice poder entablar una conversación y el 8.6% dice hablar inglés. De esta gráfica se puede concluir que un 35.5% del total de estudiantes habla, por lo menos, dos lenguas, lo cual es un dato significativo ya que son relativamente pocos los estudiantes bilingües.

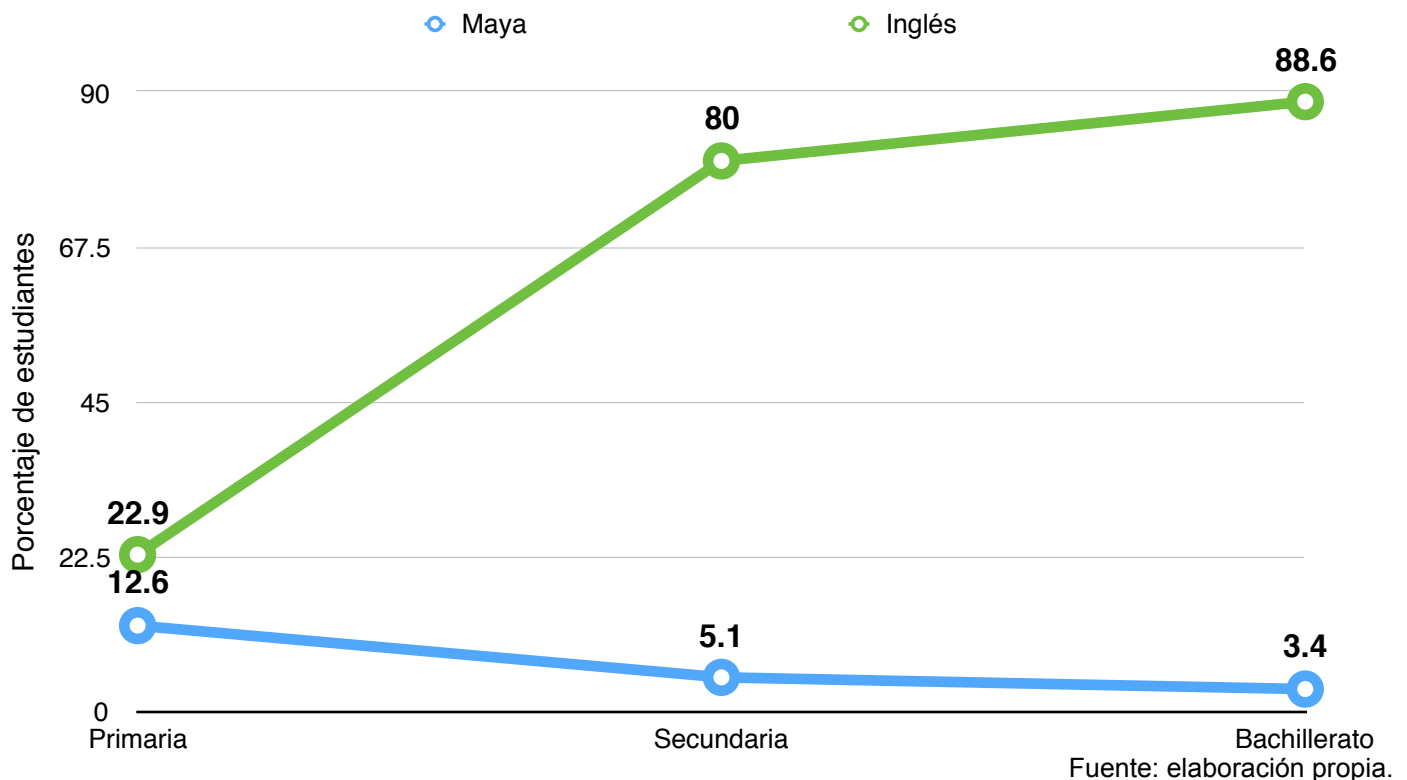
Sin embargo, estas respuestas se ponen a discusión con los resultados sobre el grado de conocimiento de la lengua, partiendo de las cuatro habilidades básicas de la lengua (hablar, leer, escuchar y escribir) (Véase Anexo 6). La mayoría de los encuestados señaló que manejan estas habilidades en un grado competente para el contexto escolar en el que ahora se encuentran. Sin embargo, se puede observar en las respuestas que por lo menos un 15% de estudiantes dicen tener un grado apenas satisfactorio, incluso malo, de la lengua española. Respecto a la lengua maya, es clara una tendencia a la baja sobre el grado de manejo de las cuatro habilidades, siendo la escritura la habilidad que menos se maneja entre los estudiantes encuestados.⁴³ De esta manera, la expresión oral y la comprensión auditiva son las habilidades que más predominan, aún en niveles apenas satisfactorios de los que se consideran maya-hablantes. Esto refleja cómo algunas habilidades están más desarrolladas que otras debido al poco desarrollo de estas en espacios formativos desde la edad temprana. En cuanto al inglés, no es de sorprenderse que sea la lengua que menos manejan en relación a las cuatro habilidades ya que la frecuencia imperante de respuesta se centra muy por debajo del conocimiento satisfactorio de la lengua.

⁴³ Con base en las aportaciones de Pfeiler (1995) y Briceño (2002) se puede identificar una cierta variación lingüística de la lengua maya de la península. De manera general, la lengua maya hablada en el estado de Quintana Roo parece distanciarse de las variantes de los otros dos estados de la Península de Yucatán en la dimensión morfosintáctica. Sin embargo, esto no representa un obstáculo para la comunicabilidad entre maya-hablantes de toda la península. En el campo educativo oficial, la lengua maya es incluida en algunas escuelas preescolares y básicas de los estados como parte de las políticas de conservación y desarrollo de las lenguas indígenas del país. En 2006 se ratificó el alfabeto aprobado por la Comisión de Difusión del Alfabeto Maya durante el *Foro Regional Reglas gramaticales y homogeneización de la escritura de la lengua maya en la península de Yucatán*. Este intento por unificar y normalizar la lengua, sobre todo, para su escritura, forma parte de un proceso de normalización lingüística que empezó en la segunda mitad del siglo XX (Gómez, 2009). No obstante, en 2014 los tres estados federativos que componen la Península de Yucatán, en articulación con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) editaron el manual *Normas de escritura para la Lengua Maya* el cual concentra una serie de principios construidos en consenso entre los diversos participantes del proyecto para la formación de una variante escrita del maya de la península (INALI, 2014)

Las encuestas arrojan que a pesar de que el 26.9% de los estudiantes dicen hablar la lengua maya, con las respuestas anteriores, el porcentaje de maya-hablantes sube a un 72.6%, los cuales conocen la lengua en diferentes grados. Entonces, podríamos hablar que la mayoría de los estudiantes son bilingües, del español y el maya, en diferentes grados, y el inglés queda como una lengua que se adquiere principalmente con los procesos escolares y no familiares, aunque se tiene registro de seis estudiantes que la aprendieron en su casa.

Otro elemento significativo del perfil lingüístico de los estudiantes de la UIMQROO es la presencia de distintas lenguas en los niveles educativos previos. En la Gráfica 2 se reflejan los resultados de las encuestas, en donde los estudiantes compartieron algunos datos sobre su trayectoria escolar respecto al aprendizaje de la lengua maya y de la lengua inglesa.⁴⁴ En términos generales, esta gráfica muestra que mientras la presencia de la lengua maya disminuye en el currículo de las escuelas primarias conforme se avanza en el sistema educativo, la presencia de la lengua inglesa aumenta considerablemente.

Gráfica 2. Presencia de la lengua maya e inglesa en los niveles educativos previos

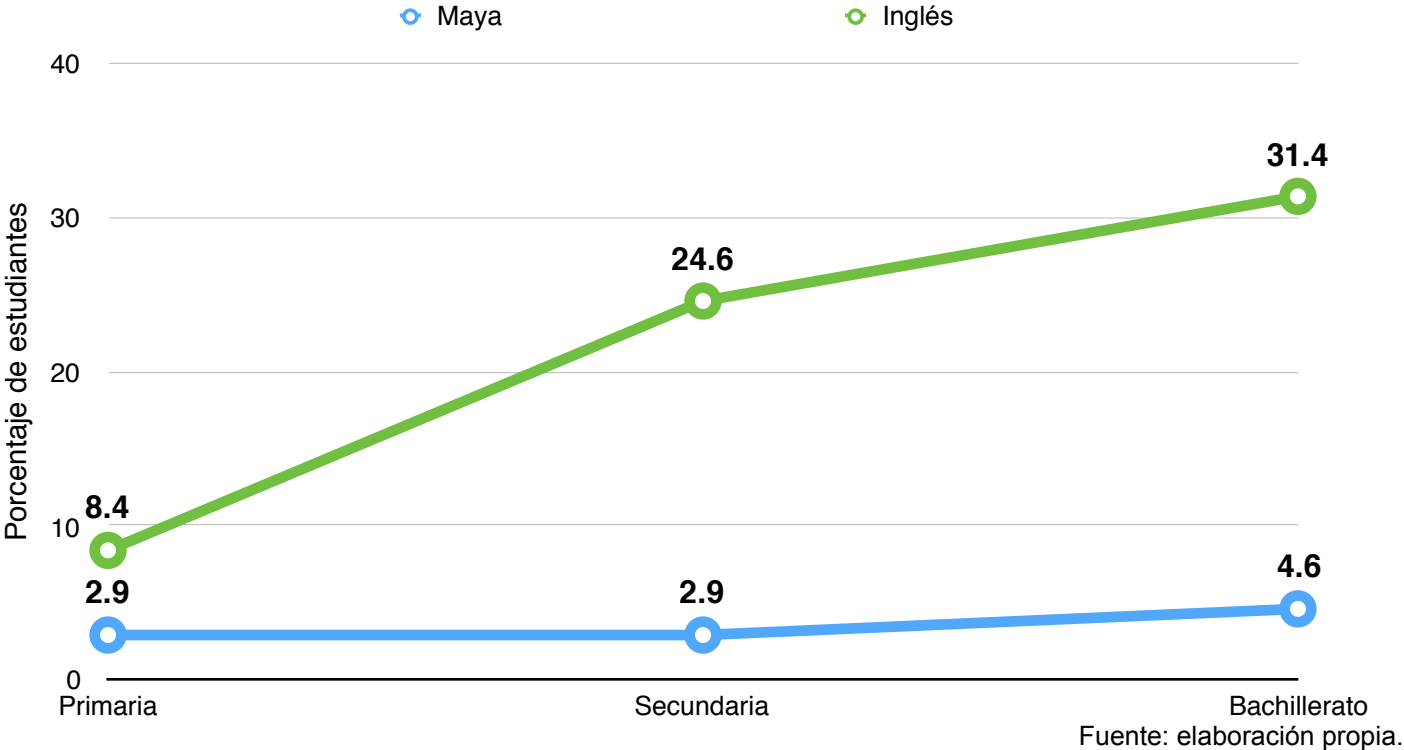


⁴⁴ Decidí no integrar los resultados sobre la enseñanza del español debido a que esta lengua se mantuvo como la lengua de instrucción por excelencia y como una lengua instruida durante los niveles educativos básico y medio superior. Por lo tanto, no hubo datos significativos respecto a este elemento. Es notable que algunos estudiantes mencionaron que tuvieron cursos en otras lenguas aparte del español, inglés y maya, ya sea otra lengua extranjera diferente al inglés u otra lengua nacional diferente al maya o el español.

A través de las trayectorias formativas de estos estudiantes parece encontrarse un panorama desalentador respecto al fortalecimiento de la lengua maya. Esto se debe a que, por un lado, son pocas las escuelas primarias indígenas en la Península de Yucatán en donde se tendría que enseñar la lengua indígena y en lengua indígena. Por otro lado, a que conforme se superan los niveles educativos el interés por parte del Estado en mantener esta lengua va decreciendo. Los resultados nos dan un panorama sobre la presencia de las lenguas en el sistema educativo mexicano en la península, el cual parece no ir de la mano con los esfuerzos estatales y federales respecto al compromiso del respeto de la diversidad lingüística y cultural.

De manera complementaria, el que hayan tenido la oportunidad de tener clases de maya o inglés no necesariamente refleja un proceso de aprendizaje y adquisición de estas lenguas. Existen elementos que dificultan su implementación en los distintos niveles educativos como la falta de material didáctico o el poco énfasis de su aprendizaje en el diseño curricular. Sin embargo, los estudiantes encuestados mencionaron que a pesar de que en los programas educativos habían espacios para el aprendizaje del maya o del inglés, los profesores no hacían uso de esas lenguas.

Gráfica 3. Uso de la lengua maya e inglesa por los profesores en los niveles educativos previos



En la Gráfica 3 es posible observar que los porcentajes de estudiantes que aseguran que sus profesores utilizaban ya sea la lengua maya o inglesa en sus clases es muy bajo. Si bien el 12.6% de los estudiantes dicen haber tenido clases de maya en la primaria, aproximadamente sólo el 30% de ellos mencionaron que sus profesores la utilizaban en sus clases. De igual forma, este panorama se repite en los niveles educativos posteriores.

Para el caso del inglés la situación no es muy diferente. Un 22.9% del total de los estudiantes comentan que tuvieron clases de inglés en la primaria y este porcentaje crece considerablemente en la secundaria y en el bachillerato. Sin embargo, a pesar del aumento en la presencia del inglés en los currículos, sólo un 13% menciona que sus profesores utilizaban el inglés. En los niveles educativos posteriores se observa un aumento pero aún parece un porcentaje bajo para el total de estudiantes que tuvieron clases de esta lengua.

De la comparación entre estas dos gráficas, se puede concluir que, por un lado, los porcentajes entre los estudiantes que tuvieron clases de maya no coincide con el uso de estas lenguas por sus profesores, lo cual tampoco quiere decir que los estudiantes no la hablaban en clase. Sólo que los docentes no formaban parte de las interacciones en estas lenguas.

Por otro lado, parece que en los niveles educativos más altos, los currículos abarcan más la lengua inglesa que la lengua maya. Además, los profesionales encargados de enseñar maya no la usan o no la saben. Esto dificulta aún más el proceso de aprendizaje formal de la lengua en el sistema educativo y, consecuentemente podría generar actitudes e ideologías lingüísticas negativas hacia la lengua maya ya que los estudiantes ven que su lengua no tiene valor alguno en su trayectoria académica, al contrario del inglés. No obstante, aún con el aumento del uso del inglés por los profesores en el bachillerato, el porcentaje es bajo (sólo un 30% aproximado). Entonces, a pesar de que tuvieron clases de inglés su aprovechamiento fue mínimo.

Por último, la construcción de la identidad a partir del (auto)reconocimiento como miembro de la cultura maya es un elemento importante a considerar. Partiendo de las respuestas de los estudiantes, existe una relación estrecha entre la identificación como maya a partir de tres rasgos principales: la relación que hacen entre la lengua y la cultura (el 97.7% de los encuestados mencionan que por hablar la lengua maya los identifica con este grupo étnico), el contexto en el que viven o provienen (el 82.3% dijo que definen su comunidad como indígena ya sea por la lengua que se habla, las tradiciones u otros elementos sociales que concuerdan con sus propias definiciones de lo que es ser maya) y la herencia étnica familiar (el 80.6% dice que por lo menos alguno de sus padres es de origen indígena y por lo tanto ellos también lo son).

Esto genera incertidumbre en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural y lingüística que se está trabajando desde la institución. A pesar de que la UIMQROO no se identifica como una universidad para indígenas, sí reconocen las características del contexto social, cultural y lingüístico de la región y que a partir de ello se pretende generar procesos educativos y sociales contextualizados. Sin embargo, no queda muy claro qué es lo que se está produciendo en aquellos estudiantes que provienen de otras culturas indígenas o no indígenas. De igual forma, el tratamiento y aprovechamiento de esas sinergias generadas por la diversidad, las cuales la Universidad pretende generar, no se ve claramente en cuanto a los procedimientos y metodologías.

Respecto a otros datos, el cuestionario concluye que el número de ingreso de mujeres y hombres a la UIMQROO está equilibrado: 87 estudiantes son mujeres mientras que 88 son hombres. De acuerdo con algunos datos institucionales sobre el perfil de sus estudiantes, por lo menos el 30% de los estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo, probablemente para satisfacer sus propias necesidades básicas como estudiantes que llegan de otras comunidades y/o para apoyar económicamente a sus familias. Además del aplazamiento del pago de las colegiaturas de la UIMQROO, casi el 50% de los estudiantes también tienen acceso a otro tipo de apoyos económicos como la beca de aprovechamiento UIMQROO, PRONABES y Prospera, los cuales son programas de asistencia social. Estos datos hablan de un perfil económico que les posibilita solventar los gastos básicos en su formación universitaria. Sin embargo, también se encuentran estudiantes que se encuentran en el albergue de la comunidad para no tener que invertir en hospedaje y en algunas comidas al día. La UIMQROO cuenta con un convenio de trabajo con este albergue para poder apoyar a los estudiantes que así lo requieran y que cumplan con los requisitos básicos. Estos datos aportan insumos para conocer el perfil de los estudiantes que ingresan a la UIMQROO y poder generar una correlación con los programas educativos y las políticas educativas que están vigentes en esta Institución.

2.3.3. ¿Quiénes son los profesores?

Como se ha comentado, son nueve los docentes que imparten clases de inglés a todos los estudiantes de la UIMQROO. Sin embargo, para este estudio sólo se pudo tener acceso a ocho de ellos debido a que uno de ellos prefirió no participar en la investigación en esta etapa de la investigación. Sin embargo, a través de algunas de las percepciones, valoraciones y preocupaciones de estudiantes y profesores documentadas en esta investigación, así como el intercambio que se tuvo en charlas informales, obtuve información sobre este profesor en

particular. De los ocho docentes entrevistados, tres son mujeres y seis son hombres. Es interesante que seis provienen de la Península de Yucatán y han sido formados en la región. Por su parte, uno proviene del estado de Veracruz (México), otro viene de Estados Unidos y otro más no comentó al respecto (Véase Anexo 7).

De los profesores provenientes de la región sólo uno no se formó en la Universidad de Quintana Roo (UQROO). Sin embargo, esta profesora que no realizó sus estudios ahí es egresada de la UIMQROO, particularmente de la Licenciatura en Lengua y Cultura que ofrece el Departamento de Lenguas e Interculturalidad de esta Universidad. Esta diferenciación tiene implicaciones en la forma de observar los discursos de los diferentes docentes en comparación con su formación. Si bien no es objetivo de esta investigación el indagar sobre su proceso formativo, es necesario tomar en cuenta estos datos debido a que esta profesora ha formado parte de la UIMQROO por más tiempo que los demás (aunque en dos distintos papeles: como estudiante y como docente).

A pesar de las diferentes rutas formativas hay un elemento que los engloba a todos: fueron formados en licenciaturas orientadas principalmente al estudio de la lengua inglesa o que tenían un énfasis en esta lengua. Lo mencionado anteriormente habla de un perfil muy particular de los profesores de inglés de esta Institución ya que parecen mantener una formación académica similar. El Jefe del Departamento de Lenguas e Interculturalidad mencionó que las políticas de contratación de docentes de inglés deben tener una licenciatura relacionada con la enseñanza de lenguas y, por lo menos, un posgrado, preferentemente relacionado con la lengua inglesa (DO-1-Carlos, 2015).⁴⁵ En el caso del profesor que proviene de Estados Unidos, la formación en esta lengua está orientada a su enseñanza desde su posición como hablante nativo. Para los demás, se trató de un proceso, primero, de apropiación y aprendizaje de la lengua y, después, de la formación como docente de esta lengua.

Todos los docentes comentaron que la UIMQROO no fue la primera institución en donde dieron clases de inglés, sin embargo (con excepción de la profesora que se formó en esta Universidad) todos mencionaron que sí fue la primera institución de corte intercultural en la que laboraban. De esta manera, los profesores ya tenían experiencia docente de inglés pero no desde un enfoque intercultural. La mayoría de ellos ya tenía más de tres años laborando en la UIMQROO en el momento de la investigación: dos profesores con siete años de experiencia, dos han laborado por seis años, un profesor ya tiene cinco años, uno de un año de servicio y dos más no mencionaron este dato. Éstos datos implican que los profesores han tenido un lapso de tiempo considerable en

⁴⁵ El Jefe del Departamento de Lengua e Interculturalidad es historiador de formación y cuenta con estudios de maestría y doctorado. Tiene una amplia experiencia como docente, como investigador y como administrador de instituciones educativas.

el proceso de apropiación, identificación y adaptación a las dinámicas institucionales y contextuales que se presentan en esta Universidad.

Finalmente, me interesa resaltar las lenguas que manejan estos profesores sin que ello signifique una categorización exacta de su situación lingüística ya que para esta caracterización me baso en los discursos de estos docentes sobre las lenguas de trabajo de la UIMQROO. Por un lado, están aquellos profesores (tres) los cuales podrían ser identificados como trilingües (español-maya-inglés). Dos de ellos comentan que aprendieron el español y el maya desde una edad muy temprana, mientras que el otro profesor adquirió el maya en otras etapas de su desarrollo. Por otro lado, están los profesores (cuatro) bilingües (español-inglés) que tienen al español como lengua materna y el inglés lo aprendieron durante su formación universitaria. El profesor restante es bilingüe (inglés-español) ya que su lengua materna es el inglés y el español lo aprendió después. A pesar de que estos profesores no manejan la lengua maya como tal, no quiere decir que no se produzcan interacciones áulicas en esta lengua ya que el tiempo laborando en la UIMQROO y su origen geográfico les han provisto de algunos conocimientos del maya.

Como se puede observar, los profesores de inglés son profesionales que han sido formados en la lengua inglesa y, particularmente, en metodologías sobre su enseñanza. A su vez, han pasado por un proceso de adaptación al modelo educativo intercultural que trabaja la UIMQROO y al discurso sobre la interculturalización de la educación superior. Existen diferencias entre cada uno de los docentes, las cuales se presentan más adelante (*cf.* capítulos 4 y 5), no obstante, por el momento basta decir que en esa diversidad también se construyen prácticas y discursos distintos dentro de su labor como educadores. Esas diferencias son las que los van ubicando y orientando dentro de su papel como docentes de inglés y el vínculo que crean con la institución y los objetivos que pretende alcanzar.

Después de tener una mirada amplia sobre el contexto de la investigación es necesario abordar el elemento central de esta investigación: la interculturalidad desde la enseñanza del inglés y su relación con la producción de prácticas docentes acordes al enfoque intercultural. En el siguiente capítulo, justamente abordo esta temática sin desligarla del contexto en que se sitúa la UIMQROO respecto a sus actores, el panorama sociolingüístico y las condiciones socioeconómicas que predominan en las comunidades de donde provienen los estudiantes.

3. El docente de lengua inglesa ante la educación intercultural en México

Hoy en día, la presencia imperante de la lengua inglesa⁴⁶ en las esferas económica, social, tecnológica, científica, académica, industrial, entre otras más, parece representar y reforzar la noción de su predominio o hegemonía en el plano mundial del mercado lingüístico. De igual manera, el creciente número de angloparlantes⁴⁷ y el estatus del inglés como lengua oficial o semi-oficial en más de 60 países (Pennycook, 1995) contribuye a legitimar la idea de una posición superior ante otras lenguas.

La designación del inglés como *lingua franca* se dio después de la Segunda Guerra Mundial debido al auge industrial y tecnológico que Estados Unidos mantuvo desde la posguerra hasta nuestros días (Boyle, 2002). Sin embargo, su dispersión extraterritorial se puede rastrear desde la época en que el imperio británico imponía su lengua en sus colonias africanas, americanas y de otras latitudes. Tiempo después, la expansión de la lengua tomó otras formas y se sirvió de otras prácticas para ganar prestigio conforme a los modos de vida predominantes de las diferentes épocas.

Debido al prestigio que goza la lengua inglesa, se ha presentado un crecimiento en la demanda de cursos y políticas educativas que propician la adquisición de competencias lingüísticas para múltiples propósitos (Spolsky, 1998). Los países que mantienen la oligarquía del inglés (pero sobre todo los Estados Unidos y el Reino Unido), se han preocupado y ocupado por mostrar al mundo la practicidad de la lengua y hacerla ver, en palabras de Macedo *et al*, como una “súper lengua” (2003: 15). A esto habría que sumarle las exigencias del sistema globalizado en el que vivimos, el cual requiere de un código de comunicación funcional, preciso y homogéneo. Y es debido a la falta de conciencia sobre las prácticas de su expansión y desarrollo, como posibles

⁴⁶ En todo el documento la lengua inglesa y el inglés tienen un carácter de lengua oficial estandarizada para no englobar a las múltiples variantes de la lengua inglesa.

⁴⁷ Se estima que existen entre 700 y 1000 millones de personas hablantes del inglés divididos en tres categorías: (1) los hablantes nativos, (2) los hablantes del inglés como segunda lengua y (3) hablantes del inglés como lengua extranjera (Pennycook, 1995). Los primeros son aquellos que la desarrollaron dentro de los grupos sociales primarios y dentro de un territorio en donde la mayoría habla el inglés y que formó parte central del proceso de socialización en las etapas tempranas. Los segundos son aquellos que aprendieron el inglés para desenvolverse un territorio y una sociedad angloparlante en la que habita pero que no formó parte de su socialización primaria la cual suele presentarse en un contexto de migración. Por último, se encuentran aquellos que utilizan el inglés para comunicarse con hablantes del inglés (independientemente de su origen territorial) pero que en sociedad próxima no es necesaria la lengua inglesa. Un ejemplo de ello es el aprendizaje del idioma para propósitos específicos como el turismo.

transgresoras de la equidad lingüística, que se han visto afectadas otras lenguas, sobre todo las llamadas minoritarias, al igual que sus hablantes.

Uno de los problemas que se pueden encontrar es que los modelos predominantes de enseñanza, como el Modelo de Entrenamiento de Woodward, el Modelo Reflexivo de Richards y Lockhart y el paradigma instrumentalista típico en la Enseñanza del Inglés a Hablantes de Otras Lenguas (TESOL, por sus siglas en inglés) se centran en la parte instructiva de la enseñanza (Quintero y Guerrero, 2010). Esto deja de lado la asociación entre el lenguaje y la realidad o la contextualización del medio en el que se producen las prácticas lingüísticas y educativas (Celani, 2010; Postman y Weingartner, 1969). Es aquí en donde determinados enfoques en la enseñanza del inglés podrían llegar a formar parte de las prácticas reproductoras de ideologías coloniales al servicio de algunos grupos de interés o fungir como una herramienta para desvelar los instrumentos de control y de legitimación de las ideologías hegemónicas y actuar de forma contestataria en busca de respeto, horizontalidad y equidad de visiones.

A mi parecer, son muchos los elementos que han coadyuvado a problematizar la situación actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: desde el diseño e implementación de programas, pedagogías, metodologías y políticas educativas creadas para satisfacer las necesidades del mundo globalizado en el que vivimos, hasta los esfuerzos de los países históricamente colonizadores y grupos de interés por conservar su dominio en el mercado lingüístico.

La educación intercultural, como lo mencioné en el capítulo anterior, se perfila como una propuesta que pretende pluralizar las formas de construcción de conocimiento al reconocer epistemologías diversas presentes en un espacio determinado y al no privilegiar los cánones de pensamiento occidental. Este proceso depende, en parte, de la apropiación del significado intercultural por los actores e instituciones y su articulación con el contexto. De igual forma, la lengua es un aspecto fundamental de estas propuestas, ya que su función no es sólo instrumental (como medio de comunicación en los procesos educativos) sino que también se le reconoce su valor simbólico. Además, es notable que en el contexto mexicano la educación intercultural bilingüe en el campo educativo oficial está, por un lado, vinculado a las lenguas indígenas nacionales mientras, por otro lado, está ausente en los discursos y políticas oficiales sobre la enseñanza/aprendizaje del español y de las lenguas extranjeras. Esta situación contribuye a la percepción apolítica de la enseñanza del inglés y del español, y de sus particulares metodologías y enfoques pedagógicos.

Por su parte, el docente se convierte en una figura central en estas instituciones no sólo por el hecho de su participación en los procesos educativos, sino también por su incorporación a una propuesta ético-política y su capacidad de (re)producción y acción en el marco institucional y social. Mateos (2011b) comenta que el papel de los docentes en los distintos sistemas educativos dirigidos a poblaciones indígenas han tratado de desarrollar una educación lingüística y culturalmente pertinente, aunque en el proceso generalmente se ha fomentado un proceso de aculturación y castellanización. Hoy en día, debido a la apropiación plural de la educación intercultural, los “nuevos actores educativos” presentes en las UIs se caracterizan por ser docentes que, ante su falta de formación para estos espacios, han tenido que profesionalizarse sobre su propia acción y reflexión. El compromiso con los saberes y culturas regionales es uno de sus grandes objetivos como profesionales interculturales.

En el caso de la UIMQROO, la lengua inglesa forma parte de sus pilares lingüísticos al situarla como una lengua de contacto (inter)cultural y con un valor material y simbólico importante en el marco de las dinámicas socioeconómicas regionales. Esta Institución tiene una visión y postura propia ante los espacios y las prácticas de las que forman parte las distintas lenguas de uso de la región, de las cuales se desarrollan programas y estrategias educativas orientadas a aprovechar su contexto. No obstante, la preocupación que surge de esta estructura institucional es la instrumentalización-simplificación de las lenguas y sus usos por parte de algunos actores de esta Universidad con base en ideologías e intereses de orden más amplio.

Este capítulo refleja un trabajo de articulación entre los distintos debates teóricos sobre los campos en los que se inserta la investigación. Es fundamental establecer marcos conceptuales y analíticos para la interpretación de las dinámicas sociolingüísticas del inglés en la Península de Yucatán, su incorporación a un modelo de educación intercultural y del desarrollo de prácticas educativas en la enseñanza del inglés dentro del marco institucional.

De la articulación entre los campos de la educación intercultural, la enseñanza del inglés y la construcción de prácticas docentes surge, por un lado, la creación de categorías analíticas que servirán para identificar y dotar de significado a los discursos producidos por los participantes de la investigación. Por otro lado, la articulación entre estos tres elementos sitúa a la investigación dentro de un marco interpretativo que permite situar esos significados con el contexto en donde se producen los discursos. Es decir, que el significado necesita situarse en un contexto concreto y en una red de interacciones para conocer su función social.

El presente capítulo se divide en tres secciones principales las cuales nutren el entramado teórico de la investigación y, a su vez, definen la posición desde donde estoy mirando el objeto de

estudio y su contexto. Primero, me centro en exponer un enfoque teórico surgido en la década de los noventa que tiene como propósito contextualizar las dinámicas y las prácticas en donde el inglés forma parte. Este enfoque contribuye a pluralizar las formas de entender el fenómeno de los *World Englishes* y legitimar los significados construidos por los habitantes de un espacio concreto respecto al uso o presencia de la lengua inglesa. En esta sección, las aportaciones de Martin Dewey y Jennifer Jenkins sobre el desarrollo del enfoque del inglés como *Lingua Franca* son la base conceptual de la cual partiré para caracterizar y analizar la presencia del inglés en la Península de Yucatán. De forma complementaria, expongo los motivos por los cuales este enfoque me es de utilidad en el marco de la dimensión pedagógica de la lengua inglesa.

También muestro un panorama general de las distintas apropiaciones que se han realizado del enfoque educativo intercultural en la enseñanza del inglés en el mundo y su articulación con los debates teóricos sobre la interculturalidad. Este vínculo me permite establecer fronteras conceptuales respecto a cómo están entendiendo los diversos actores la enseñanza del inglés en la Península de Yucatán y cómo se está incorporando en la propuesta educativa intercultural de la UIMQROO. Para entender cómo se está pensando y trabajando la interculturalidad en esta Institución se requiere identificar las distintas propuestas teóricas a partir del contexto latinoamericano y de su materialización en las instituciones de educación superior intercultural. En esta sección presento los cruces teóricos entre la institucionalización de la educación superior intercultural oficial en México, la cual está orientada a la profesionalización de jóvenes indígenas, y la enseñanza del inglés. Finalmente, pretendo centrar la discusión en la posición y el quehacer del docente de lengua inglesa en este contexto institucional.

En esta última sección reflexiono sobre el complejo campo que representa la educación superior intercultural en México para el papel y la labor del docente de lengua inglesa. Me interesa discutir las implicaciones del compromiso social en los procesos educativos y su articulación con prácticas y estrategias educativas interculturales en contextos rurales-indígenas. De esta manera, los aprendizajes y las experiencias generadas, la convivencia y el desarrollo de un posicionamiento ante la institución y el modelo educativo son elementos centrales para comprender la materialización de prácticas educativas por parte de los docentes de inglés. El objetivo de esta sección es llevar a un terreno menos abstracto el quehacer de un profesor de inglés en el sistema de educación intercultural mexicano ante los marcos de producción y acción en la práctica docente. Es necesario que consideremos la enseñanza de las lenguas (y para el caso de esta investigación, la lengua inglesa) como un complejo campo de estudio que requiere una

comprensión precisa de los procesos de contacto con la lengua y una mirada crítica de las prácticas pedagógicas.

3.1. La lengua inglesa en la Península de Yucatán: el inglés como *Lingua Franca*

La lengua inglesa se ha posicionado como la lengua de difusión mundial por excelencia. El inglés se ha introducido en nuestras vidas a nivel social y personal de tal manera que se nos hace natural, o normal, tener contacto con ella diariamente. Algunos autores (Pennycook, 1995; Macedo *et al*, 2003; Calvet, 2005; Spolsky, 1998; Cárdenas, 2010; Auerbach, 1995; Cummins, 1994; Crystal, 1987;) sugieren que pensar la expansión de la lengua inglesa como un proceso natural, apolítico y que el mundo ha optado por esta decisión por sus beneficios es una visión ingenua. Este planteamiento sólo sirve para esconder los propósitos de los grupos de poder predominantes: entre ellos están los gobiernos nacionales de países anglófonos con una historia de colonialismo e imperialismo lingüístico como el Reino Unido, Canadá y, sobre todo, los Estados Unidos.⁴⁸ El predominio de la lengua inglesa por sobre otras lenguas se ha visto como un recurso funcionalista ante el mundo globalizado en el que vivimos. Sin embargo, se olvida (o se hace olvidar) los elementos ideológicos y políticos que hay detrás de la lengua.⁴⁹ Alastair Pennycook inclusive reclama que las normas de la globalización y el neoliberalismo son una re-articulación de la visión colonial diseñada para civilizar a los ciudadanos de países llamados tercermundistas. De esta manera, el inglés ha sido usado como un “caballo troyano” (1995: 39) que podría permitir la entrada de valores, conductas, ideologías y posiciones sociales a beneficio de algunos. Se trata de que la lengua inglesa funcione como una pieza más de la ideología neoliberal la cual se basa en el beneficio económico para promover el inglés y el modo de vida funcional al sistema que lo ostenta (Macedo *et al*, 2003; Cárdenas, 2010).

A la vista de algunos, la creciente expansión de la lengua inglesa es una amenaza a la diversidad lingüística del mundo (Calvet, 2005; Spolsky, 1998) al relegar a otras lenguas a su uso local, la cual apunta a una subordinación económica al relacionar el inglés con ideas de desarrollo, modernidad, tecnología, progreso económico e internacionalización (Cummins, 1994; Spolsky, 1998; Auerbach, 1995). En suma, produce una nueva realidad sociolingüística al incrementar el

⁴⁸ A pesar de la trayectoria histórica de los países coloniales, hay que tener en cuenta que hoy en día ya no se habla de potencias nacionales como un bloque sólido y estático, sino de grupos con poder económico y político sin orígenes geográficos delimitados o centralizados (Pennycook, 1995).

⁴⁹ No es que la lengua en sí contenga cargas políticas e ideologías coloniales, sino, es el uso que le dan a esta lengua los grupos hegemónicos de poder global los que generan ideologías que interfieren con el desarrollo de otras lenguas con el objetivo de preservar su posición social.

número de hablantes de inglés y al mismo tiempo desarrollar en ellos un sistema ideológico e identitario neoliberalista.

No obstante, Joseph Boyle argumenta que, efectivamente, es claro propósito del sector comercial en los países del centro o norte que están felices de ver la expansión del inglés fortaleciendo su control global e incrementando sus ganancias, lo cual está ligado a un enfoque corporativista-capitalista de la enseñanza del inglés de algunos grupos de poder. Pero, por otro lado, en los países periféricos y/o del sur hay una actitud ambivalente sobre el inglés: “lo ven como una amenaza para su cultura y para los idiomas nativos, pero al mismo tiempo lo quieren y están dispuestos a hacer grandes sacrificios para obtenerlo, al menos para sus hijos” (2002: 494-495). En este contexto, el aprendizaje del inglés podría funcionar como una estrategia de empoderamiento a través de la apropiación de competencias lingüísticas en una lengua con mayor prestigio en la comunicabilidad internacional y en el valor práctico para las aspiraciones personales de los padres.

Otros autores como Crystal (1987; 2003) han posicionado la creciente expansión de la lengua inglesa como un fenómeno de orden evolutivo y necesario para la interconectividad del mundo globalizado actual. Dentro de esta perspectiva, las presiones ejercidas por la mundialización de los procesos de comunicación conllevan a la exclusión de lenguas y prácticas lingüísticas de los circuitos hegemónicos comunicativos y del saber. Sin embargo, este fenómeno no se presenta como una imposición o como racismo lingüístico, sino que la modernidad y los avances tecnológicos requieren de un sistema de códigos que facilite la comunicación a escala global y, por lo tanto, se acota a una visión darwiniana de la competencia. El inglés no se encuentra como una amenaza para la diversidad lingüística, sino como un accesorio (necesario) de los repertorios lingüísticos de las personas para la interacción de impacto global.

En el fondo de las discusiones sobre las distintas propuestas teóricas sobre el inglés y de sus propuestas pedagógicas se encuentra un elemento de orden epistemológico que condiciona la configuración de significados y visiones de mundo. Me refiero a la conceptualización de la presencia de la lengua inglesa en un espacio geográfico y social determinado y, por lo tanto, de las relaciones, estructuras y prácticas que construyen los sujetos de estos espacios.

Ya que la posición de la lengua inglesa en el contexto particular de la investigación presenta características concretas, es necesario el abordaje de un enfoque plural que permita situar y comprender las dinámicas, valores, prácticas e imaginarios de los actores locales, justamente, en los espacios de producción. Como mencioné en el capítulo anterior, el enfoque glocal contribuye a reconocer la dialéctica entre los significados locales y globales que los sujetos materializan en

prácticas contextualizadas (*cfr.* capítulo 1). Sin embargo, es, en un sentido general, un enfoque transdisciplinar para aproximarse a un espacio dado, incluyendo a los sujetos y sus prácticas; reconociendo que lo global se construye en espacios locales y lo local se refleja en espacios globales.

Por su parte, la sociolingüística y la lingüística aplicada crítica han realizado aportaciones teóricas que interpretan de manera situada las dinámicas de contacto con la lengua inglesa y sus efectos en los sujetos. Uno de ellos es el enfoque del Inglés como *Lingua Franca* (ELF, por sus siglas en inglés) el cual se sustenta en que la lengua es apropiada de manera distinta por los hablantes a partir de múltiples elementos dentro de un marco de tensiones y negociaciones situadas, sin olvidar que existen elementos de orden estructural que inciden en la configuración de intercambios y prácticas lingüísticas (Jenkins *et al*, 2011: 283-284).

En el caso de la investigación, me parece necesaria la incorporación de este enfoque para comprender la forma en que el inglés está actuando en las dinámicas y prácticas sociales de la Península de Yucatán. Esto me permite, por un lado, establecer un punto de referencia para situar la lengua inglesa como parte de la realidad sociolingüística de la región (sobre todo en el estado de Quintana Roo, el cual es el estado con la mayor concentración de atractivos turísticos y de espacios de contacto con el inglés de la península) y no como una lengua transitiva o ajena. Por otro lado, el posicionamiento político del enfoque reorganizaría las estructuras jerárquicas de la lengua inglesa al legitimar y privilegiar las variaciones, prácticas y significados lingüísticos locales.

3.1.1. La propuesta ELF

El ELF es un fenómeno del mundo contemporáneo debido a su interrelación con las grandes transformaciones en los circuitos de comunicación mundial y con la gran expansión de la lengua inglesa en el mundo, sobre todo en el círculo en expansión del que nos habla Kachru (1985).⁵⁰ A pesar de que las primeras investigaciones con referentes teóricos sobre ELF se realizaron a principios de los noventa, fue a partir del siglo XXI que creció exponencialmente el número de proyectos de investigación con el objetivo de documentar, analizar e identificar prácticas comunicativas en lengua inglesa en distintos contextos geográficos y con distintos niveles lingüísticos (Dewey, 2007; Deterding y Kirkpatrick, 2006; Jenkins, 2000; Mauranen, 2006, Seidlhofer, 2004; Ammon, 2003).

⁵⁰ Hago referencia a la clasificación hecha por Kachru (1985) debido a que ésta se delimita por los usos y fronteras geopolíticas de los Estados-nación. El planteamiento de Kachru legitima el apoderamiento de la lengua inglesa como sistema lingüístico y como producto sociocultural por parte de los Estados-nación que tienen a la lengua inglesa como lengua oficial y materna. Además, oscurece las relaciones de poder que se encuentran dentro de las naciones que se encuentran en el centro del círculo.

Esta propuesta teórica y de investigación pretende re-articular las visiones esencialistas, verticales y homogenizantes de los marcos analíticos del contacto con la lengua inglesa al exponer la naturaleza compleja de las relaciones de poder inmersas en los actos del habla y los circuitos de comunicación. Indudablemente, el fenómeno de la globalización es un elemento central del cual se desprenden las investigaciones sobre la dinámicas de la lengua inglesa en el mundo. De las múltiples aproximaciones teóricas que trabajan el concepto de globalización, el ELF se sitúa desde una perspectiva transformacionalista (para más detalle en cómo se relaciona este enfoque con la lingüística aplicada y la sociolingüística, ir a Dewey, 2007) la cual se nutre de los trabajos de Anthony Giddens. Desde esta perspectiva, la homogeneización no es una consecuencia intrínseca de la interconectividad. Al contrario, las fronteras entre lo interno y lo externo o lo local y global se difuminan, dando como resultado un incremento en la hibridación de las culturas (Appadurai y Stenou, 2000).

Ahora bien, es necesario abrir un espacio para señalar qué tipo de relación hay entre la globalización y la expansión de lengua inglesa ya que podría confundirse como un proceso de causa y efecto. Es decir, se puede correr el riesgo de interpretar la actual posición de la lengua inglesa en el mundo como un simple efecto de los procesos globalizadores de orden económico, social y cultural. Al respecto, Pennycook (2007) sugiere que la lengua inglesa se encuentra inmersa en un marco de flujos transculturales más amplios alrededor del mundo, los cuales provocan transformaciones en los recursos comunicativos a través de la apropiación de los usuarios de la lengua. Este flujo, por lo tanto, no es unidireccional en el sentido de que la posición actual de la lengua inglesa es producto de los avances tecnológicos, de las estructuras socioeconómicas hegemónicas y de los procesos globalizadores. En cambio, el inglés ha sido (y sigue siendo) una lengua por la cual el fenómeno de la globalización se ha servido para reproducir procesos en una dimensión global, es decir, que la posición y estatus actual del inglés es producto y productor de la globalización.

En un sentido más delimitado, la lengua inglesa también se ve inmersa en procesos de hibridación al ser apropiada por hablantes del inglés de múltiples puntos geográficos del mundo. Estos hablantes se sirven de los recursos a su disposición (culturales, lingüísticos, paratextuales, simbólicos, etc.) desarrollando así variaciones lingüísticas *in situ* que sirvan para cumplir la función comunicativa. Por lo tanto, el enfoque de ELF se caracteriza por privilegiar una pragmática del lenguaje y la comunicación (van Dijk, 1975) y no sólo visibilizar, sino valorar y legitimar las prácticas agentivas de los usuarios de la lengua en contextos concretos. De esta manera, se rompe con otras propuestas teóricas, como el *World English* (WE), el *Global English* y el Inglés

como Lengua Internacional las cuales pretenden categorizar los procesos de contacto de la lengua inglesa y nominalizar el fenómeno del inglés en el mundo (Jenkins *et al*, 2011).

Actualmente el enfoque ELF se trabaja desde tres conceptualizaciones distintas pero complementarias (Dewey, 2014a): Primero, se le puede relacionar a un contexto de interacción y comunicación. Es decir, a un evento del habla con ciertas características de generación, uso y función. A pesar de que la inteligibilidad entre hablantes nativos del inglés (aún perteneciendo al mismo país anglófono) en ocasiones es confusa, es cierto que comparten un repertorio lingüístico y semiótico que facilita la comunicación. Un contexto ELF se refiere a los intercambios lingüísticos en los cuales el inglés se caracteriza por ser una lengua co-construida en función de los intereses y recursos disponibles por hablantes de distintas lenguas maternas que deciden (en ocasiones) utilizar el inglés como la lengua para comunicarse (Mackenzie, 2014: 13-15).

El enfoque ELF también es considerado como el producto del aprovechamiento de estrategias y recursos lingüísticos por los cuales se facilita la comunicación. Lo anterior se refiere al inglés producido por los hablantes mediante el uso de sus distintos repertorios lingüísticos y culturales en función del proceso de comunicación. Entonces el inglés situado se convierte en un producto híbrido, en constante transformación y lleno de referentes y significantes propios que reflejan una identidad intersubjetiva y glocal.

Una forma más de conceptualizar al ELF es como un paradigma de investigación que pretende posicionar el fenómeno de los *World Englishes* dentro de un marco interpretativo de la función comunicativa en contextos y situaciones determinadas (Jenkins *et al*, 2011: 286). De esta manera, el enfoque ELF permite comprender las dinámicas de producción y uso de la lengua inglesa en espacios multilingües y multiculturales y descentralizar la normatividad lingüística dictada por las academias e instituciones.

3.1.2 Aportaciones del enfoque ELF a la investigación

En el contexto de la presente investigación, la presencia, valor y uso de la lengua inglesa se construye a partir de las realidades, actores y procesos que se desarrollan en la Península de Yucatán. El sector turístico, los flujos de migrantes y retornados de Estados Unidos, el asentamiento de extranjeros angloparlantes en el territorio nacional y el contexto de diglosia entre el español y el maya son algunos de los elementos particulares la región.

Uno de los elementos característicos del ELF y que lo diferencia de otros enfoques es que se basa en la recuperación de la definición original de *lingua franca* como lengua de contacto y no en su sentido como código lingüístico hegemónico. Antes tuvo otras designaciones semánticas, como

lengua auxiliar o lengua del comercio, sin embargo, aludían al uso en común de cierta lengua para facilitar la comunicación entre hablantes con distintos repertorios lingüísticos. Esto nos podría llevar a pensar que el ELF en un evento comunicativo entre hablantes de una lengua materna distinta al inglés. Sin embargo, justamente, este enfoque reconoce, sin importar la procedencia, el uso y el estatus del inglés respecto al usuario, que todos hacen uso de repertorios lingüísticos para participar efectivamente de la comunicación (Seidlhofer, 2004; Jenkins, 2007).

También es necesario reconocer que en un contexto de ELF, debido a las diferentes apropiaciones de la lengua inglesa y de la variabilidad en los recursos lingüísticos, propicia una descentralización simbólica del hablante nativo y su inglés como referente legítimo. Los participantes tendrían que observar patrones y buscar la manera de buscar la inteligibilidad mutua en la interacción, por ende, la noción de inteligibilidad universal no tiene sustento.

El punto anterior también problematiza la idea de hablante nativo y hablante no nativo del inglés al centrar su atención en el acto del habla y no en los referentes sociales de adquisición de la lengua. Los distintos enfoques que abordan el fenómeno de los *World Englishes* se estructuran a partir de la construcción ideológica del inglés como una entidad con fronteras (más o menos) estables, como una comodidad/mercancía que permite la posibilidad de acceder a ciertos espacios y significados mediados por la lengua y como capital que tiene un estatus y un valor en el mercado global de las lenguas (Park y Wee, 2014). De esta manera, el enfoque del *Global English* reconoce que la posición actual de la lengua inglesa en el mundo se debe a la expansión colonial, principalmente del imperio británico, y por el desarrollo y dominio económico de los Estados Unidos. Los principales autores de esta propuesta (Crystal, 2003; Graddol, 1997, 2006) abordan una visión supuestamente neutral de la expansión del inglés y privilegian sus efectos positivos en la comunicación mundial.⁵¹

Esta propuesta señala claramente que el *World Englishes* es un fenómeno de hibridación entre un inglés estándar con otros tipos de inglés y otras lenguas. También es considerable la relación entre este enfoque y la clasificación de los hablantes a partir del modelo de Kachru (1985) en

⁵¹ Esto se debe a que después de la Segunda Guerra Mundial algunos autores como Phillipson (1992) empezaron a cuestionar las dinámicas de expansión del inglés, así como los efectos sociales de las políticas lingüísticas internacionales.

donde el uso oficial de la lengua y la pertenencia a una determinada comunidad del habla.⁵² Entonces, la división entre hablante nativo y hablante no nativo se basa en una homogeneización de las prácticas comunicativas al interior de las comunidades de habla y se visualiza una cierta aceptación de las políticas y prácticas lingüísticas respecto al inglés, dejando de lado sus efectos coloniales.

En cambio, el ELF pretende desdibujar las fronteras fáciles entre esta clasificación debido a que un usuario de la lengua puede aprender varias lenguas al mismo tiempo en diferentes contextos geográficos. La noción de hablante nativo, como símbolo de legitimidad lingüística, y la de hablante no nativo, como reflejo de una carencia lingüística, no son relevantes para el estudio. No obstante, en el vocabulario de este enfoque se siguen utilizando estos conceptos no sin antes advertir al lector de la complejidad de su uso.

Por su parte, el enfoque del Inglés como Lengua Extranjera (Matsuda, 2003; McKay, 2002) se posiciona dentro de las dinámicas y usos del inglés a nivel internacional. Es decir, la función comunicativa caracterizada por los límites geopolíticos y la separación categórica de la lengua como lo local y lo global o como propia y ajena. El Inglés como Lengua Extranjera parece tener una connotación relacionada a una idealización del hablante y la lengua, así como de las relaciones que emergen de las interacciones relacionadas entre distintos Estados-nación. Para Dewey y Jenkins (2010) este enfoque claramente legitima y privilegia el estatus del hablante nativo ya que, a pesar de reconocer que el mayor número de hablantes del inglés no son hablantes nativos, ellos no forman parte del modelo de hablante ideal. La idea de lengua extranjera justamente se posiciona en una dimensión de uso fuera del territorio local, es decir, que se utiliza la lengua en contextos ajenos al propio.

Desde un enfoque de ELF, existe un cierto consenso sobre la absurda proposición de mantener el repertorio lingüístico del hablante nativo como referencia para el no nativo. La propuesta se

⁵² Una de las frecuentes clasificaciones de la lengua inglesa es a partir de su adquisición social. La división abarca tres grandes grupos de hablantes: el inglés como lengua nativa, como segunda lengua y como lengua extranjera. Sin embargo, Kachru (1985) posicionó otra clasificación como uno de los referentes actuales de más impacto. Su modelo de círculos concéntricos se relaciona más al uso territorial y estatus político de la lengua alrededor del mundo: el círculo interno se refiere a los países en los que se habla el inglés como lengua materna, por ejemplo Estados Unidos e Inglaterra. El círculo exterior se compone de aquellos países en donde el inglés se habla como segunda lengua y tiene un estatus oficial como Singapur e India. Finalmente, el círculo en expansión abarca los países en donde se usa el inglés como lengua extranjera o adicional como Tailandia y China. A pesar de esta pluralización, se siguen conservando nociones como Colonia (Kirkpatrick, 2007), la homogeneización de la lengua a partir de fronteras políticas y la imagen de un inglés natural u original respecto de las “otras versiones” alrededor del mundo. Las lenguas inglesas del círculo interior son referentes mundiales y gozan de mayor prestigio, mientras que los del círculo externo y en expansión son sólo exóticas. Finalmente, me parece que la idea de círculos concéntricos conllevan una imagen heliocéntrica de la concentración de poder y de aspiración a pasar del círculo en expansión al círculo exterior y finalmente al círculo interior.

centra en que hay una diferencia entre un hablante nativo del inglés y un hablante nativo de ELF (Mackenzie, 2014). Son dos cuestiones diferentes que se intersectan en una interacción ya que quien desarrolló la lengua inglesa en su socialización temprana no necesariamente es competente en una comunicación entre diversas lenguas inglesas. De esta forma, la división simplista entre hablante nativo y no nativo carece de relevancia en las interacciones ELF y, por lo tanto, se mantiene una visión pragmática de la lengua.

A pesar de las diferencias entre los enfoques antes mencionados, algunos autores que respaldan el enfoque del WE son quienes más han criticado la propuesta del ELF. Una de las apreciaciones realizadas por Rubdy y Saraceni (2006) es que al reconocer la naturaleza híbrida y cambiante del uso de la lengua en contextos específicos, se promueve una política de 'todo se vale'. Esto se debe a que el ELF deconstruye la noción de deficiencia en los hablantes no nativos del inglés y, por ende, de sus 'errores' en los actos comunicativos. A su vez, descentraliza las variantes hegemónicas del inglés (la versión estándar de Estados Unidos y la Británica) junto con sus normas y estructuras prescriptivas al pluralizar las formas del inglés. Esto genera la producción de estrategias, como la innovación, la acomodación y la hibridación, que facilitan la inteligibilidad de la interacción (Dewey y Jenkins, 2010) y la resignificación de los 'errores' como parte del repertorio lingüístico de los usuarios y de las prácticas comunicativas *in situ*.

Ya que los contextos ELF se caracterizan por la multiplicidad de lenguas inglesas en un espacio, la creatividad de los usuarios para dar sentido a las interacciones con el inglés es un elemento central en la comunicación global del siglo XXI. Entre mayor acceso a los distintos repertorios lingüísticos de los usuarios alrededor del mundo, mejor preparados estaremos para abordar una comunicación eficaz, glocal y horizontal.

Desde otro punto de vista, algunos autores del WE han realizado críticas en un sentido opuesto al anterior:

[ELF] ignora la naturaleza polimorfa del inglés en el mundo; niega la tolerancia por la diversidad y la apropiación de la lengua inglesa por los hablantes en múltiples contextos sociolingüísticos; pretende identificar un conjunto de reglas que pueden ser aplicables prescriptivamente al describir el ELF; que los investigadores de ELF sugieren que tendría que haber una versión monolítica del inglés y que debería ser enseñada en todo el mundo (Dewey y Jenkins, 2010: 74).⁵³

⁵³ Traducción propia: *[ELF] ignores polymorphous nature of English around the world; that it denies tolerance for diversity and the appropriation of the English language by its speakers in multiple sociolinguistic contexts; that the aim of the description of ELF is to identify a set of rules that can be prescribed; that ELF researchers suggest there should be one monolithic variety of English; and that they believe this variety should be taught around the world.*

Este análisis se basa en que los discursos sobre ELF se caracterizan por clasificar y nominalizar los múltiples contextos, variaciones y usuarios dentro de su perspectiva teórica.⁵⁴ Respecto a la división entre hablante nativo y no nativo, el enfoque del WE reconoce que se ha trabajado de manera simplista las fronteras entre uno y otro. Por un lado, el enfoque se nutre del modelo realizado por Kachru (1985), en la cual los usuarios de la lengua inglesa se clasifican según su adquisición y desarrollo de la lengua dentro de los tres círculos concéntricos. En mi opinión, el modelo conlleva a homogeneizar las prácticas locales e invisibiliza la agentividad de los usuarios ya que “la percepción de la división entre hablante nativo y no nativo no es lingüística, sino que principalmente se basa en la nacionalidad, el nombre, la etnicidad, el color de piel y el acento” (Braine, 2010: 9-10).⁵⁵ Esta forma de categorizar a los hablantes de una lengua tiene repercusiones en la forma de comprender y aplicar proyectos pedagógicos en la enseñanza del inglés ya que el objetivo principal sería adquirir y apropiarse de repertorios lingüísticos y culturales pertenecientes a los llamados hablantes nativos del inglés. De esta manera se está reproduciendo la idea de que la lengua tiene dueño.

La propuesta del ELF se basa en que la multiplicidad de repertorios lingüísticos sobre la lengua inglesa, así como los objetivos que se plantean en el evento del habla, producen hibridaciones en el inglés como producto. Estas formas de la lengua, en ocasiones, dificultan la inteligibilidad en la interacción, produciendo así ‘errores’ en la comunicación. Sin embargo, algunos investigadores (Mackenzie, 2014; Jenkins, 2015; Jenkins *et al*, 2011) resignifican esos procesos al comprenderlos como prácticas naturales que se presentan en interacciones ELF y que originan la producción de nuevos significados y usos del lenguaje, el enriquecimiento mutuo de los repertorios lingüísticos de los usuarios y la formación de estrategias comunicativas.

Mientras que una de las críticas al ELF se relaciona con la producción de una variante del inglés que funciona de manera homogénea en múltiples contextos y con diversos hablantes, la propuesta de ELF mantiene exactamente lo contrario. Los contextos en donde interactúan diversas lenguas inglesas genera eventos y actos del habla únicos, dando como resultado un sinfín de posibilidades de interacción y de apropiación de la lengua. Al respecto, Seidlhofer (2006) mantiene que no existe tal cosa como la variedad del ELF y propone un marco teórico y epistemológico que reconozca la complejidad de los contextos de contacto con el inglés, a

⁵⁴ Para profundizar sobre los debates entre los enfoques ELF y WE véase O'Regan (2014a, 2014b), Saraceni (2010, 2011), Jenkins (2006) y Dewey y Jenkins (2010).

⁵⁵ Traducción propia: *the perceived distinction between NS and NNS is often almost entirely non-linguistic, as it is based on 'country of origin, names, ethnicity, skin colour, and accent.*

diferencia de otras propuestas que objetivan y limitan procesos de hibridación, producción y resignificación.

Siguiendo a Mackenzie (2014), el ELF no se interesa en identificar y capitalizar los patrones de interacción ni las producciones semánticas localizadas entre las diferentes lenguas inglesas, sino que reconoce que todos los interlocutores (interlocutores en contextos ELF) no se conforman con las reglas del inglés estándar para el contexto particular de interacción y, por lo tanto, la lengua se transforma.

Un elemento más que caracteriza al enfoque ELF es su producción localizada. Para Saraceni (2011) la metáfora de la 'expansión' (la cual es fundamental en otras propuestas teóricas) lleva consigo nociones dicotómicas que simplifican las interacciones. Esta idea nos lleva a pensar que la lengua traspasa sus fronteras naturales (como si realmente hubiera una) y se aventura a lo desconocido en un espacio diferente al propio. Me parece que el punto de creación de la lengua también debería ser cuestionado ya que la lengua no tiene un punto de origen geográfico, sino que fue (y sigue siendo) un proceso de construcción intersubjetiva, por lo cual es mejor relacionarlo con fases de desarrollo en los diversos contextos.

El ELF se distingue del WE como un fenómeno desterritorializado y plural. Desde la metáfora de la expansión también se visibiliza una idea de propiedad la cual repercute en la legitimación de las prácticas comunicativas y de la estructura de la lengua. Por ejemplo, el WE territorializa en identidades nacionales los usos del inglés (inglés sudafricano, inglés de Malasia, etc) y parcela las diferentes 'variantes' del inglés mediante un discurso de reconocimiento, horizontalidad y valoración de las lenguas inglesas. Sin embargo, sigue existiendo una versión 'original' o 'pura' de la lengua según el espacio geopolítico. Paradójicamente, el enfoque WE ha contribuido a la marginalización de las variedades del inglés que se encuentran fuera del círculo interno de Kachru. Para el ELF, no tiene validez tal cosa como la 'variante' ya que da la idea de que existe una versión inmaculada de la lengua y que las demás son brotes de ésta. Por el contrario, esta propuesta se basa en una producción contextualizada en relación a los intereses de la comunicación y no en los referentes de identidad nacional de los usuarios.

3.1.3. Relación entre el enfoque ELF y el campo pedagógico

Aunque el enfoque ELF (en investigación) se ha trabajado principalmente con cuestiones de variación lingüística, patrones en los intercambios lingüísticos y estrategias comunicativas (Dewey,

2007, 2014; Seidlhofer, 2006; Jenkins, 2000, 2002; Mauranen, 2003), también ha tenido su desarrollo teórico en el campo pedagógico.⁵⁶

El fenómeno de la globalización ha sido uno de los elementos que han tenido un impacto considerable en las transformaciones del campo pedagógico de la enseñanza del inglés (Graddol, 1997). Al respecto, es notable la articulación entre los cambios en los paradigmas conceptuales en la enseñanza de esta lengua, la creación de políticas educativas internacionales y la demanda de profesionales hablantes del inglés a partir de los años sesenta del siglo XX. En el campo pedagógico, me parece aún más interesante el papel que han jugado las aportaciones de otras disciplinas, como la psicología, la sociología o la lingüística aplicada, en la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y el desarrollo de propuestas educativas comprometidas con una visión instrumentalista de la lengua.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera se le ha dado más importancia al entrenamiento de habilidades lingüísticas instrumentales que permitan una comunicabilidad funcional, parecido a un proceso de alfabetización internacional. Sin embargo, esta transferencia de habilidades ha quedado en manos de profesionales enfocados en implementar los más novedosos métodos y técnicas de enseñanza (Auerbach, 1995). Esto tiene que ver con la apatía (Quintero y Guerrero, 2010), la falta de oportunidades (Watson-Gegeo y Gegeo, 1995) o de promoción a la iniciativa docente (Liberali, 2010) en reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, no en términos de desarrollo, productividad y eficacia, sino en apuntar hacia una transformación social.

El supuesto rigor metodológico de la enseñanza de la lengua inglesa y sus estándares ha producido una ceguera inducida ya que, por un lado, algunos contenidos temáticos relativos a problemas sociales no se consideran de valor académico y por lo tanto no se incluyen (Macedo *et al.*, 2003) y, por otro lado, las metodologías positivistas de investigación en la enseñanza de lenguas han descartado o invisibilizado asimetrías de relaciones de poder en el aula, currículos discriminatorios, estereotipos esencializados de la lengua inglesa y las culturas anglófonas en los materiales escolares, la diversidad racial y étnica, la desvalorización de la lengua materna y la reproducción de ideologías dominantes.

⁵⁶ Esto se debe principalmente a las distintas fases de desarrollo de la propuesta teórica. Jenkins (2015) plantea que se pueden visualizar tres distintas fases en el ELF: la primera se enfocó al estudio de cuestiones lexicogramáticas y de pronunciación. La segunda se refiere a exploraciones a los procesos comunicativos y las estrategias y procesos que se desarrollaban en contextos de comunicación entre lenguas inglesas. En la tercera fase la lengua inglesa se descentraliza en los contextos de comunicación ELF y se apunta hacia una reconceptualización del multilingüismo y su aportación en los aspectos pedagógicos.

Por su parte, el enfoque ELF en el campo pedagógico pretende influenciar la reflexión sobre la práctica, la visión crítica sobre las condiciones actuales de la labor profesional y la transformación de las estructuras, creencias y prácticas que reproducen ideologías coloniales sobre la lengua y su instrucción.

Desde este enfoque, Mackenzie cuestiona el valor práctico de aprender sólo las versiones estándar de la lengua inglesa (usualmente el inglés británico y el estadounidense). Ella comenta: “Si las personas aprenden el inglés para usarlo como *lingua franca*, la lengua no necesita estar relacionada con una cultura meta nativa en la cual ciertas formas de hablar y de comportamiento son apropiadas (2014: 1)”.⁵⁷ Ciertamente, parece paradójico que la consigna del aprendizaje del inglés estándar sea la posibilidad de comunicarse con todo el mundo ya que el desarrollo del inglés en el mundo requiere de un repertorio mucho más amplio.

Como resultado de investigaciones y de discusiones teóricas sobre el enfoque ELF, se pueden encontrar implicaciones para la práctica profesional, en el uso de vocabulario en el aula, en los materiales pedagógicos, en la evaluación y en la formación de profesores. Sin embargo, existe poco material que explore el desarrollo de prácticas docentes concretas con el enfoque ELF, es decir, cómo poner el ELF en práctica (Dewey, 2014a). Al respecto, Sifakis (2014), durante una revisión de investigaciones sobre la incorporación del enfoque ELF en la práctica docente comenta que el anclaje a las prácticas aprendidas y las presiones ejercidas por políticas institucionales y materiales didácticos son las principales causas que impiden implementar este enfoque. Sin embargo, otros elementos como las ideologías de los propios docentes hacia la docencia, las actitudes lingüísticas de los estudiantes y el involucramiento de los padres de familia y demás actores educativos en el proceso pedagógico también influyen en el modo de adquisición de la lengua inglesa.

Algunos de los principios que han sido desarrollados desde un enfoque ELF en la enseñanza del inglés provienen de aportaciones de otros campos como la pedagogía crítica y las teorías sobre el aprendizaje sociocultural. Sin embargo, es muy clara la relación entre la práctica docente y los objetivos del enfoque mismo. Primero, este enfoque en la educación pretende visibilizar y transformar ideas y creencias sobre el hablante nativo, la pertenencia de la lengua y el inglés estándar por medio de la reflexión de la práctica y el contexto, y la reconceptualización de teorías establecidas sobre la enseñanza. Sifakis llama esto la *reflective journey* (2014: 319) en donde no

⁵⁷ Traducción propia: *If people learn English for use as a lingua franca, the language need no longer be related to a particular native target culture in which certain ways of speaking and behaving are appropriate.*

sólo se necesita un enfoque crítico sino la adopción de un enfoque dinámico de la práctica docente.

La incorporación del enfoque ELF en la práctica docente propicia, en primer lugar, un (re)descubrimiento de la realidad sociolingüística en donde llevan a cabo su práctica (Dewey, 2014a). Esto desencadenaría el uso situado de la lengua inglesa en la región y su materialización en prácticas educativas acorde al contexto (Sifakis, 2014). Un ejemplo de ello sería la visibilización de la ecología de presiones existente en la península sobre las lenguas (Terborg, 2006). En este sentido, el enfoque ELF tomaría en cuenta el bilingüismo de los estudiantes (español-maya), el proceso de desplazamiento lingüístico y la influencia de una tercera lengua (el inglés) en el panorama sociolingüístico de la península y sus efectos en las actitudes, ideologías y usos de las lenguas (Terborg y Velázquez, 2005).

Existen otras aportaciones que tendrían que ser revisadas en la apropiación del enfoque ELF en la práctica docente: como la pluralización de la lengua inglesa en clase (Matsumoto, 2011), el desarrollo de una conciencia sobre la naturaleza dinámica, diversa y emergente del inglés (Canagarajah 2007), la construcción de un programa educativo que descentralice el acento y la estructura de la lengua inglesa del hablante nativo como el referente principal ante el no nativo (Firth, 2009), el uso predominante de un inglés local contextualizado en clase (McKay, 2003) o el uso de experiencias locales sobre el uso del inglés (Blommaert, 2010).

Esta revisión sobre lo que es el enfoque ELF me permite, en primer lugar, comprender que la lengua inglesa en la Península de Yucatán no sólo se relaciona a las dinámicas socioeconómicas derivadas del turismo, sino que forma parte de la estructura orgánica del panorama sociolingüístico de la región. Es decir, que el inglés también se genera desde la península, y no sólo es un consumidor de la lengua. Si bien es necesario investigar hasta qué punto ha llegado a desarrollarse la lengua inglesa en la región, este enfoque permite interpretar que el inglés también se vive y se piensa en la región desde los contextos locales de producción. Al recibir a turistas hablantes de múltiples lenguas del mundo, el inglés se convierte en una lengua de contacto intercultural y se condiciona a los diversos eventos del habla y los múltiples repertorios lingüísticos de los participantes. Sin embargo, el uso de materiales y de currículos que representan la experiencia histórica, cultural e ideológica sobre la enseñanza del inglés, provenientes de EUA y GB principalmente, reducen las posibilidades de producción y contextualización de esta lengua.

Si se mantiene esta visión localizada de los intercambios lingüísticos en la lengua inglesa, las implicaciones para las formas de enseñanza tendrían que reflejar una verdadera apropiación de la lengua. El inglés ya no podría verse ni trabajarse como una lengua extranjera en el sentido de su

contextualización y su uso. A pesar de que el inglés, hasta el momento, no es una lengua que pudiese convertirse en la lengua de mayor uso en la región, sí mantiene un valor y un prestigio que posiblemente entra en conflicto con la lengua maya sobre su adquisición por parte de los habitantes. En este sentido, las pedagogías en la enseñanza del inglés con enfoque ELF podrían incidir en la revalorización de las lenguas locales e intentar mostrarlas en un plano horizontal, como apuntan las observaciones de Sima y Perales (2015) en que las actitudes hacia la lengua inglesa también pueden contribuir a generar actitudes positivas hacia la lengua maya, el bilingüismo y el contacto lingüístico entre estas lenguas.

La enseñanza del inglés en el contexto de la investigación también se articula con una propuesta educativa intercultural que ha sido desarrollada, primero, desde políticas nacionales sobre el desarrollo de los pueblos indígenas en México, y, segundo, por los actores responsables de su contextualización en el proyecto de la UIMQROO. Entonces, me parece necesario plantear un debate sobre la articulación entre el enfoque intercultural en la educación y la enseñanza del inglés desde el paradigma ELF. En especial, me interesa conocer si los docentes se han apropiado del enfoque intercultural y, de ser así, cómo generan sus prácticas educativas desde este enfoque particular y cómo el entramado teórico y epistemológico del concepto intercultural influye en la propuesta político-pedagógica de la UIMQROO.

En este contexto institucional el enfoque ELF en la enseñanza del inglés podría complementarse orgánicamente al enfoque educativo intercultural en el sentido de proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas plurales que parten de la pertinencia epistémica, lingüística y social del contexto educativo. Si bien la interculturalidad en el campo educativo genera procesos de contextualización, visibilización, incorporación e, inclusive, reivindicación de conocimientos, prácticas y realidades locales, usualmente excluidas de espacios de educación oficial, el enfoque ELF lleva estos principios al campo de la enseñanza del inglés y a las disciplinas en las que se apoya (ej. la didáctica en lenguas, la sociolingüística, la lingüística aplicada y la lingüística social). Principalmente, desde el enfoque ELF, la interculturalidad es un elemento inherente a los procesos de interacción global que se presentan por medio de la lengua inglesa (Lopriore y Grazi, 2016: 6). Es decir, la interculturalidad se piensa como la presencia de diversidad cultural y lingüística en la interacción entre personas provenientes de diversas naciones. Esto se le conoce como ‘comunicación intercultural’ desde la sociolingüística de Hymes (1972) y que apunta al desarrollo de una ‘conciencia cultural crítica’ (*critical cultural awareness*)⁵⁸

⁵⁸ Es definida por Byram (1997) como la capacidad de analizar de manera crítica, y bajo esquemas explícitos, prácticas, puntos de vista, conocimientos y/o cosmovisiones desde la óptica de la cultura propia y la ajena. Para profundizar sobre el tema véase Houghton, Furumura, Lebedko y Li (2013).

que permita identificar las diferencias culturales presentes en la interacción, entender los choques culturales o diferencias culturales como eventos de aprendizaje en vez de limitantes en la comunicación y construir espacios seguros sin prejuicios.

A partir de estas aproximaciones sobre la interculturalidad desde el paradigma ELF es posible observar que desde el campo de la pedagogía crítica o el interculturalismo latinoamericano rebasa interpretaciones antes mencionadas. Esto queda más claro cuando Baker (2015: 133) comenta que el enfoque intercultural emerge en donde las diferencias culturales parecen relevantes para la comprensión del proceso comunicativo, mas no define prescriptivamente una diferencia cultural sustancial durante toda la interacción. Es decir, la diferencia es percibida sólo cuando el entramado cultural de los hablantes se convierte en un obstáculo para la comunicación. En cambio, el enfoque intercultural en la educación teóricamente ha superado esta etapa y se ha movido hacia el paradigma de la diversidad cultural (Dietz, 2017).⁵⁹ Es por eso que al incorporar el enfoque ELF en el contexto educativo de la UIMQROO es necesario reconocer y visibilizar las coyunturas y líneas de acción por las que transitan dentro del campo de la enseñanza del inglés.

Como ya mencioné anteriormente (*cfr.* capítulo 1.1.2.) las dinámicas del turismo (principalmente) generan un flujo de personas de diversas partes del mundo, convirtiendo la lengua inglesa como una *lingua franca* en ciertos espacios de la Península de Yucatán. La UIMQROO reconoce esta realidad y es por eso que el inglés es un elemento transversal en la formación de sus estudiantes. A partir de estos elementos, me parece que el enfoque ELF se articula a la presencia de la lengua inglesa en la región y las dinámicas socioeconómicas que derivan de ella. Me refiero no sólo a la forma de entender la presencia de una lengua extranjera dentro del panorama sociolingüístico de la península, sino como un enfoque pedagógico que contextualiza y dota de sentido a las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés desde un uso y función contextualizada.

Es cierto que el enfoque ELF emerge en contextos culturales y sociales diferentes al que atañe esta investigación. Principalmente este enfoque ha cumplido un desarrollo sustancial en el continente europeo y asiático desde los años ochenta y fue planteado por Hüllen y Knapp (Jenkins, Cogo y Dewey, 2011: 282). En el contexto latinoamericano, su desarrollo tiene poco más

⁵⁹ Dietz encuentra que la interculturalidad ha sido abordada desde tres paradigmas principales: la interculturalidad como desigualdad, como diferencia y como diversidad. El primero responde a las apropiaciones de este concepto por estructuras de poder como los Estados-nación y que responden a acciones compensatorias-asimilacionistas para “hacer igual lo desigual”. El segundo advierte que desde el paradigma de la diferencia genera discursos particularistas y multiculturalistas que delimitan estratégicamente la identidad y promoviendo a diferenciación social, “un nosotros versus ellos”. Por último, desde el paradigma de la diversidad se formula un “carácter plural, multi-situado y contextual” en el análisis de la identidad (2017: 194).

de 10 años y por lo tanto se pueden observar algunas carencias y falta de reflexión desde las realidades continentales de las Américas. Como lo observa Bordini y Gimenez (2014) en el contexto brasileño en donde una crítica generalizada de los trabajos de investigación realizados con el enfoque ELF parte de la apropiación y consumo de trabajos realizados por investigadores de otros países y en contextos diferentes al de Brasil. Esto se debe, principalmente, por la incipiente teorización que se ha producido desde autores brasileños en contextos educativos de sus connacionales, pero también por la práctica común de las instituciones educativas de privilegiar los cánones de pensamiento occidental ante los locales.

En el caso mexicano, la realidad no es muy diferente. Son pocos los trabajos realizados que centran su estudio en al menos una de las tres dimensiones del enfoque ELF (contexto de interacción, enfoque de investigación y como proceso pedagógico). Más adelante describiré el panorama mexicano respecto a la enseñanza de lenguas y su concreción en los programas educativos en el sistema educativo intercultural oficial. Sin embargo, cabe mencionar que su poca presencia en México podría deberse a la trayectoria que ha tomado la enseñanza de lenguas en este país debido a las políticas del Estado y/o la ruta que algunos investigadores han optado por desarrollar. Esto no quiere decir que no se encuentren perspectivas críticas en la enseñanza del inglés, sino que se han apropiado de otras corrientes de pensamiento, como la pedagogía crítica, la lingüística aplicada crítica o los estudios interculturales por mencionar algunos, o el desarrollo de nomenclaturas y diferentes pero que comparten elementos con el enfoque ELF.

3.2. Interculturalidad y educación intercultural en la enseñanza de lenguas

La naturaleza polisémica de la interculturalidad (Dietz, 2009b) ha producido una apropiación variada por distintas disciplinas. Una de ellas, la enseñanza de lenguas, ha seguido desarrollando teórica y conceptualmente la incorporación del enfoque intercultural en el campo educativo y en los efectos sobre la organización política de este tipo de educación, las instituciones y los actores participantes del proceso educativo, así como en los procesos pedagógicos de desarrollo de las lenguas. A su vez, el cotidiano uso de la palabra intercultural para nombrar al encuentro entre dos o más personas de distintas culturas dificulta hoy en día el uso de este constructo de manera simplista.

La edificación de la interculturalidad ha pasado por momentos de conflicto, de mixtura, de interpretación y de contextualización. Los orígenes de las diversas definiciones de lo intercultural se pueden hallar en tres puntos geográficos, aunque desdibujados y difusos, que operan y tratan a la diversidad de manera distinta: (1) Para el espacio continental europeo, los flujos migratorios,

pero, sobre todo la preocupación de integrar al proyecto del Estado-nación a los pobladores de las colonias africanas, asiáticas y de Oceanía, forjaron el problema central del tratamiento a la diversidad. Se trató de una educación empoderadora hacia las minorías la cual se concentra en el fomento de competencias interculturales para todos. (2) En el contexto anglosajón-estadounidense, la preocupación principal era la gran diversidad de grupos racializados debido al flujo de esclavos africanos, los grandes movimientos migratorios y la presencia de grupos étnicos locales. Se hizo uso de políticas y mecanismos de acción afirmativa y discriminación positiva que permitían empoderar determinadas minorías en sus procesos de identificación y emancipación. Finalmente, (3) en Centro y Sur América, la educación intercultural emerge en una fase post-indigenista en la cual se re-definían las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado (Dietz y Mateos, 2011).

La interculturalidad ha tenido recorridos muy propios en cada país debido a la preocupación de los Estados-nación de cuño europeo por “la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de comunidades migrantes en sus territorios” (Dietz y Mateos, 2011: 22). Esta preocupación, ya sea porque no encajan en su proyecto de identidad nacional o por la administración de los servicios públicos dirigidos a una sociedad lo más homogénea posible, se ha servido de diferentes prácticas (en su mayoría asimilacionistas, integradoras, invisibilizadoras, transgresoras y discriminantes) para construir una mejor relación con estos sectores de la sociedad que históricamente han sido objeto de marginación, maltrato, olvido y explotación. En el caso mexicano, “el problema del indio” (Dietz y Mateos, 2011: 61) ha sido la piedra angular en la construcción de la educación intercultural.

Estas preocupaciones conformaban las bases de la conceptualización sobre el discurso intercultural de manera geográfica. Sin embargo, es necesario considerar la fuente de esos mismos discursos. Autores como María Bertely (2013) y Luis Enrique López (2009) proponen que el discurso intercultural ha sido utilizado de manera mediática en programas, políticas y prácticas educativas. Por lo tanto, ellos dividen las enunciaciones ‘desde arriba’ (pensadas para los grupos minoritarios por grupos de poder) y ‘desde abajo’ (pensadas desde y para los mismos grupos minoritarios) para referirse a la génesis de las propuestas interculturales.

La conceptualización del tratamiento a la diversidad ha sido estudiado desde las relaciones de poder y dominación. Catherine Walsh (2005) hace una distinción entre lo multicultural, lo

pluricultural y lo intercultural⁶⁰ no sólo por el hecho de identificarse como relaciones de distinta naturaleza, sino porque refleja un ordenamiento social basado en las propuestas ético-políticas de los Estados-nación. Con esta distinción propuesta por Walsh, se pueden intentar categorizar relaciones, estructuras de poder, así como propuestas pedagógicas en función de sus características fundacionales.

3.2.1. Rastreo de la educación intercultural en México

Existen diferentes autores que cuentan cómo ha ido cambiando la educación indígena en el país desde diferentes enfoques (Dietz y Mateos, 2011; Orozco y Fabián, 2013; Mateos, 2011a; Acevedo, 2012; Rebolledo, 2010). Sin embargo, una constante que se encuentran en estos trabajos es la división de tres etapas primordiales en la educación: la indigenista, la bilingüe bicultural y la intercultural bilingüe.

El indigenismo se desarrolla durante la consolidación del Estado-nación mexicano (principios del siglo XX hasta los años sesentas). En esta etapa aparece “el problema del indio” (Dietz y Mateos, 2011: 61) ya que no encaja con el proyecto identitario nacional. El criollo o mestizo era la nueva figura nacional que pretendía identificar y cohesionar a la nación sin considerar las demás identidades indígenas, los descendientes de esclavos africanos y otros grupos sociales minoritarios. El Estado se encargó de incorporar a estos grupos sociales a su proyecto de nación (identidad cultural, patriotismo, producción y consumo). De esta manera, el Estado post-revolucionario se sirvió de la escuela para difundir su ideología nacionalizante y formar una conciencia colectiva que mantuviera en orden a la población (Del Val, 2008). A través de la educación oficial, se ponía en marcha el proyecto civilizatorio-educativo hacia los pueblos indígenas haciendo uso de la lengua española como lengua de instrucción. Las lenguas indígenas quedaron relegadas al uso familiar o comunitario sin validez alguna para el Estado-nación.

A partir de los descontentos de los pueblos indígenas sobre la función integradora de la educación indigenista nace el proyecto de la educación indígena bilingüe bicultural bajo la tutela de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). El proyecto perseguía la biculturización del currículo (Dietz y Mateos, 2011). Por un lado, integraba conocimientos locales y respetaba las identidades étnicas, por otro lado, proseguía con el proceso asimilacionista del indigenismo al

⁶⁰ Lo multicultural se refiere a la coexistencia de una cultura dominante comparte el mismo espacio con otras culturas subordinadas sin relación alguna; lo pluricultural se refiere a la convivencia entre culturas subordinadas y una cultura dominante sobreponiendo las necesidades y visiones de la dominante y lo intercultural se configura a partir de la interrelación equitativa entre culturas (Walsh, 2005).

utilizar a la lengua indígena como llave para la castellanización para después sustituirla por la lengua española.

Décadas más tarde, y a partir del reconocimiento de la composición pluricultural en México (DOF, 2014a) y las luchas por el respeto a los derechos indígenas (como el movimiento de liberación nacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) nace la educación intercultural bilingüe junto con la creación de la CGEIB (Velasco, 2010). Este nuevo proyecto trajo consigo un cambio en las formas de pensar la educación indígena, el currículo y el uso de la lengua. Sin embargo, son los diferentes enfoques sobre la interculturalidad los que definen las prácticas y los fines de la educación intercultural bilingüe. De esta manera, la cuestión de la diversidad cultural pasó a entablarse cada vez más en las discusiones sobre la profesionalización y formación universitaria de estudiantes de origen indígena y también en el desarrollo de investigaciones.

Como se ha visto históricamente, la educación a poblaciones indígenas ha servido para los propósitos asimilacionistas del proyecto nacional de identidad y desarrollo, incluyendo al proyecto de UIs en México. Sin embargo, es cierto que otros procesos se han detonado de la construcción de este proyecto como la apropiación de un espacio de profesionalización por los estudiantes o la resignificación y revalorización de las identidades. En el caso de la investigación, la presencia de la lengua inglesa en la UIMQROO forma parte de las estrategias de territorialización de los contenidos educativos a partir del reconocimiento de las realidades locales. En mi opinión, la construcción de estos espacios podría tomarse como un paso más en la búsqueda de la equidad de derechos y el respeto por la diversidad cultural. A pesar de los discursos y las buenas intenciones de los proyectos educativos oficiales y las políticas nacionales dirigidas a estas poblaciones, el punto crucial es cómo se llevan a cabo los procesos educativos y con qué enfoques. La enseñanza del inglés en estos contextos podría tener el mismo enfoque que la visión indigenista y el mismo objetivo aunque sirva, no sólo para los propósitos de desarrollo y modernidad nacionales, sino también a los grupos de poder que se ven beneficiados por la posición hegemónica del inglés.

La construcción de instituciones de educación superior intercultural en México tiene sus inicios en el Programa de Licenciatura en Etnolingüística propuesto por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1979, y de manera un tanto desligada del control del gobierno federal y sus dependencias encargadas de la educación. Ésta tenía el propósito de "contribuir a la descolonización intelectual y aún emotiva de los antaño agentes aculturadores del indigenismo" (Mateos y Dietz, 2013: 349). Años más tarde, durante el sexenio

del presidente Vicente Fox (2000-2006), la SEP y la CGEIB promovieron la creación de UIs en zonas con importante presencia demográfica indígena, cuya misión es “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones” (Ortega, 2014: 60). Lo anterior muestra una emergencia de programas educativos los cuales tienen como principio a la interculturalidad entendida como una medida compensatoria ante las demandas de los pueblos indígenas en México.

Algunas de las críticas que se han hecho sobre este proyecto educativo se centran en la bifurcación de los sistemas educativos. Ortega comenta que al separar las universidades convencionales de las interculturales se “establece una diferenciación política, económica y también cultural frente al aparato hegemónico estatal, desatando estos discursos disímiles en torno a la posible integración del estudiante universitario intercultural en la economía del país” (2014: 62).

3.2.2. Articulación histórica entre la interculturalidad y la enseñanza de lenguas

La década de los años ochenta del siglo pasado fue el periodo en que la perspectiva intercultural comenzó visualizarse en los debates sobre la enseñanza de lenguas (Risager, 2001). Esto se debió a los cambios en las propuestas teórico-metodológicas en los campos de la sociolingüística, la didáctica de lenguas, las teorías sobre el aprendizaje sociocultural y la antropología de la educación. El discurso intercultural, desde entonces, ha sido incorporado en políticas internacionales e instituciones en todo el mundo como una práctica innovadora de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural dentro del campo de la enseñanza del inglés. Este proceso se ha llevado a cabo paulatinamente y de forma plural debido al desarrollo situado del concepto en espacios geopolíticos concretos y de los cambios en el contexto sociopolítico (Neuner, 2003).

Algunos referentes conceptuales sobre el componente intercultural empezaron a desarrollarse en este campo debido a las necesidades contemporáneas surgidas en un marco de globalización cultural, internacionalización de los mercados, fenómenos migratorios y la diversificación cultural de las poblaciones de los Estados-nación (Paricio, 2014). Términos como ‘componente cultural’, ‘dimensión intercultural’, ‘competencia intercultural’ y ‘competencia comunicativa intercultural’ son algunos ejemplos de la apropiación de este concepto en las orientaciones formativas de profesores y en el desarrollo de lenguas.

Esta reconceptualización surgió de los cuestionamientos sobre el concepto de cultura y su relación con el aprendizaje de las lenguas. La cultura no se concibe más como algo cristalizado y homogéneo, sino como algo dinámico, en constante transformación y diverso. Se dio un cambio

de paradigma cuando se planteó la necesidad de articular contenidos culturales a los contenidos puramente lingüísticos. Desde mi punto de vista, aun con este cambio de perspectiva se sigue reproduciendo una separación entre estos dos constructos. Es decir, al reconocer que hay una relación importante entre lengua y cultura, ambos términos se podrían desvincular si fuese necesario en una situación dada. La lengua y la cultura son productores y productos de la dialéctica entre ellas.

Sercu (2005) menciona que la incorporación de objetivos interculturales no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, es notable el reconocimiento que se dio al aprendizaje de lenguas como procesos interculturales. Paricio menciona que “llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio” (2014: 216).

Una institución que marcó el establecimiento del componente intercultural en la enseñanza de lenguas, y que hoy en día sigue vigente, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta propuesta se basa en el desarrollo de competencias interculturales para la facilitación de procesos comunicativos en contextos multiculturales y multilingües. Romero y Hernández (2009) encuentra que desde la propuesta del MCER, existen dos principales espacios de acción del componente intercultural: la competencia intercultural y la mediación intercultural. Ambas tienen diferentes objetivos pero se complementan mutuamente en los procesos comunicativos.⁶¹ Para García

el enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales (2009: 493).

Desde esta perspectiva europea e institucional del componente intercultural, el concepto de cultura se deslocaliza de las nociones abstractas del concepto Cultura (con ‘C’ mayúscula) y que refiere a aquellos procesos y elementos de orden estético de la cultura occidental.

Basados en el MCER, los programas europeos de formación y desarrollo de lenguas (aunque debido a la legitimidad institucional que posee este marco, actualmente es uno de los referentes mundiales con más prestigio) se caracterizan por contener elementos, como la tolerancia, la apertura hacia los valores de los otros, la superación de estereotipos, la aceptación del otro y sus diferencias, entre otros, como características necesarias para la interculturalidad.

⁶¹ La competencia intercultural se divide en cuatro saberes: Saber-Saber, Saber-Hacer, Saber-Ser y Saber-Aprender. Por su parte la mediación cultural pretende incidir en tres campos de la comunicación: las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la función del mediador (Romero y Hernández, 2009).

3.2.3. *La función del docente de lengua en el enfoque intercultural*

La apropiación del discurso intercultural también tiene sus implicaciones en la práctica profesional y en la formación de profesores. En primer lugar, Meyer (1991) encuentra tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural: nivel monocultural, nivel intercultural, nivel transcultural. Estas etapas sirven para identificar la posición del aprendiz ante los repertorios culturales de los demás participantes en el proceso comunicativo. El primer nivel se refiere a la interpretación de elementos culturales ajenos desde el orden y conjunto de valores de la cultura propia. El segundo nivel es cuando se observa y analiza la comunicación desde ambos referentes culturales. En el tercer nivel se obtiene una capacidad para visualizar ambas culturas desde una visión crítica.

El docente de lengua inglesa se convierte en un mediador intercultural entre el alumnado y la cultura extranjera. Por lo tanto, el salón de clases se convierte en un espacio de negociación de significados y de (re)producción de discursos y prácticas sobre la lengua y la cultura (Paricio, 2014). Para ello, es necesario que el profesor contemple en su práctica la constante presentación de múltiples perspectivas y de la diversificación de contenidos culturales y lingüísticos en torno al fenómeno de los *World Englishes* y territorializar los usos de la lengua inglesa en el contexto local.

A su vez, Paricio menciona que

el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el 'otro'. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un 'aprendiz intercultural', capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último (*Ibid*: 224).⁶²

La propuesta del MCER sobre la interculturalidad me parece una visión muy funcionalista del concepto. Se acota a la función estratégica para la facilitación de la comunicación, la resolución de conflictos en los actos del habla y la celebración de la diversidad con base en las relaciones armónicas. Como mencioné anteriormente, son dos los componentes interculturales que deben ser desarrollados bajo esta perspectiva: la competencia comunicativa intercultural y la conciencia cultural crítica. En este sentido, y desde el contexto europeo, la dimensión intercultural pretende crear mediadores entre culturas que generen relaciones sociales enriquecedoras y armónicas. El parecido entre la interculturalidad funcional (Walsh, 2010) y la apropiación del MCER es notable

⁶² Para conocer más sobre la formación de profesores desde los marcos teóricos del MCER véase Instituto Cervantes (2002) y García (2009).

en el sentido de que su definición se centra en la construcción o mejoramiento de relaciones interpersonales que parten de terrenos sociales, económicos, políticos y epistémicos iguales.⁶³

Propiamente desde el contexto latinoamericano, no encuentro una variación significativa entre las apropiaciones del discurso intercultural en la literatura revisada sobre enseñanza del inglés y aquellas que provienen, sobre todo, del contexto continental europeo y de Estados Unidos. Quintero y Guerrero (2010) comentan que esto podría deberse a la fuerte influencia de marcos conceptuales y cánones de pensamiento que cuentan con mayor presencia en los modelos de aprendizaje y de formación de formadores como lo son la Adquisición de una Segunda Lengua (SLA, por sus siglas en inglés), Inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) y en TESOL. Sin embargo, me parece que existen otros elementos que influyen en la legitimación y reproducción de estos modelos así como en la invisibilización de trabajos de investigación y formulaciones teóricas situadas en las Américas.

3.3. El inglés en la instituciones de educación superior intercultural en México: una mirada desde la práctica docente

Hoy en día en México, la presencia de la lengua inglesa, así como la enseñanza de esta lengua se ha ido fortaleciendo a lo largo de los últimos 20 años, sobre todo con la inclusión de esta lengua en las políticas educativas de educación básica (Fierro y Martínez, 2014). Si bien, el inglés forma parte del proceso formativo en los programas de educación oficial (secundaria, preparatoria, bachillerato, licenciaturas y posgrados), hasta el momento no existe una obligatoriedad por parte del gobierno federal que sustente esta presencia. En el caso de las UIs, el inglés es considerado como una lengua importante en el proceso formativo de sus estudiantes pero que está presente en sus programas, de una u otra forma, dependiendo del contexto sociolingüístico en el que esté situada la institución. Por ende, cada una de ellas tiene una forma particular de incorporar, justificar e implementar los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés.

En las siguientes páginas describiré brevemente el contexto político en el que se inserta esta lengua en las instituciones de educación oficial y me centraré en el caso de las UIs. Más adelante abordaré lo que implica la práctica docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta

⁶³ Sercu menciona algunas de las características que deben desarrollar los profesores de lenguas bajo el enfoque intercultural y que deben promover entre el alumnado: “1) considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros; 2) estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento; 3) estar dispuesto a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado; 4) estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional; y 5) adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural, y no de embajador de la cultura extranjera” (2001: 255-256).

lengua así como su lectura desde el enfoque intercultural. Finalmente, ofrezco algunos insumos para pensar la práctica docente como discurso, el cual contiene significados que forman parte del universo simbólico que se encuentra en el salón de clase.

3.3.1. Panorama de la enseñanza del inglés en México

La lengua inglesa se ha implementado en políticas oficiales en Latinoamérica desde la década de los noventas. Costa Rica y Colombia fueron los primeros en incorporar la enseñanza del inglés de manera obligatoria desde 1994 en los respectivos sistemas de educación básica, media-superior y superior. Esto se debió principalmente a la fuerte demanda de profesionales competentes en lengua inglesa por compañías multinacionales que llegaban a estos países (Cárdenas, 2010). De esta manera, la incorporación de la lengua inglesa en las políticas educativas nacionales tenía fines políticos y económicos más que académicos. La diferencia entre estos dos países pioneros yace en el proyecto nacional de bilingüismo (español-inglés) que crea el gobierno colombiano junto con organizaciones internacionales. El carácter 'bilingüe' en el que está pensado el proyecto nacional parece olvidar que desde 1991 se establece en su Constitución como una nación multilingüe y pluricultural (Mendoza, 2015: 128). Por lo tanto, el tipo de bilingüismo reflejado en la política nacional privilegia la lengua inglesa sobre las demás lenguas nacionales. Colombia aspiraba a desarrollar estas competencias en la mayoría de la población estudiantil para 2010. Sin embargo, en sus últimos resultados parece demostrar que se encuentran muy por debajo de los promedios obtenidos en países de la región.

Ya entrados en el siglo XXI, Uruguay y Chile siguieron los pasos de Costa Rica y Colombia respecto a las rutas políticas y pedagógicas. No obstante, en sus últimas evaluaciones se pueden observar resultados parecidos en donde no lograron alcanzar sus metas previstas (Fierro y Martínez, 2014). Existen diferencias en los procesos tomados por los países antes mencionados, sin embargo un elemento transversal para estos casos es la presencia de organismos internacionales, universidades y gobiernos de países angloparlantes (principalmente Estados Unidos e Inglaterra) así como la estandarización de los niveles y las competencias comunicativas bajo el MCER.⁶⁴

En el caso mexicano, el inglés llega a las políticas nacionales de manera no explícita a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y se explicita hasta 2011 en donde la SEP determina

⁶⁴ Existen estudios comparativos entre diversos países en Latinoamérica que muestran los inicios, sus objetivos y metas propuestas por las instituciones organizadoras como Fierro y Martínez (2014), Sánchez y Díez (2014) y Mendoza (2015).

que los egresados de educación básica contarán con competencias básicas en la lengua inglesa (Mendoza, 2015: 216).⁶⁵ Sin embargo, en 2009, como parte de los cambios a la Reforma Integral en Educación Básica, el gobierno federal pone en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) haciendo oficial un pilotaje que culminará en 2018.⁶⁶ Este proyecto se implementó en 14 entidades federativas (un aproximado de 1,104 escuelas) con un crecimiento esperado del 10% anual hasta 2018 (*ibid*: 217). Al respecto, Fierro y Martínez comentan que a pesar de estos esfuerzos, no hay una política lingüística como tal sobre las lenguas extranjeras y que “lo que se pretende es insertar al país en una economía global” (2014: 24).

Debido a la falta de sistematicidad sobre la enseñanza del inglés en México dentro de las políticas educativas, no es posible abarcar todas las posibles apropiaciones sobre la interculturalidad en las diferentes entidades federativas. Sin embargo, el proyecto del PNIEB puede ayudar a dilucidar cómo se está incorporando este concepto dentro de los programas educativos. En su publicación sobre los fundamentos curriculares (PNIEB, 2010), el concepto de interculturalidad aparece únicamente como una parte de los saberes requeridos en la práctica social del lenguaje y que los estudiantes deben desarrollar.⁶⁷ Uno de ellos (el Saber-Ser) contempla la interculturalidad desde dos dimensiones: primero, el documento plantea que el aprendizaje de una lengua es un proceso inherentemente intercultural ya que el aprendizaje involucra contacto e interacción, se comparten conocimientos y experiencias, y también se desarrolla una conciencia sobre la cultura propia y la ajena. Por lo tanto, la interculturalidad es considerada como un estado de relaciones que se generan mediante la interacción.

Segundo, la interculturalidad en la enseñanza del inglés también es considerada como una herramienta para construir interculturalidad. Es decir, mediante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa se pretende generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y sobre las culturas extranjeras. Además, también se espera que el proceso de aprendizaje conlleve a desechar ideologías y prejuicios sobre lo diferente y mediante el reconocimiento de la diversidad

⁶⁵ A pesar de que en fechas recientes el inglés toma una posición visible en las políticas educativas nacionales, en México la enseñanza del inglés en el nivel medio y medio-superior es obligatoria desde 1926. El sistema de educación medio-superior fue el primero en incorporarlas a sus programas de estudio de manera no estandarizada o supervisada por el gobierno federal. En 1992, la situación cambió con la implementación de programas educativos en la enseñanza del inglés desde los esfuerzos de los gobiernos estatales debido a intereses y necesidades particulares de cada uno de ellos, como sucedió con algunos estados que comparten la frontera con Estados Unidos (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011).

⁶⁶ Para más información sobre el PNIEB véase PNIEB (2010; 2011).

⁶⁷ En el proyecto del PNIEB se pretenden desarrollar tres saberes: primero, el Saber Hacer, el cual se refiere a manejar los códigos comunicativos y la estructura de la lengua para comunicarse de manera efectiva. Segundo, el Saber sobre el lenguaje, que se refiere a la comprensión técnica de la lengua. Tercero, el Saber Ser, el cual se relaciona con el uso social de la lengua y de sus implicaciones en contextos interculturales (2011: 27-31).

lingüística y cultural. De manera que la interculturalidad tiene un significado más profundo de cara a la transformación social.

Hoy en día, la lengua inglesa aparece en programas educativos de diversas instituciones gubernamentales y privadas como una herramienta básica para el desarrollo profesional y humano de sus estudiantes. A partir de las políticas educativas me parece que la lengua inglesa ha sido considerada como una segunda lengua no oficial en México ya que ésta aparece en los tres sistemas educativos actuales: básico, medio-superior y superior. Esto deja a otras lenguas extranjeras como lenguas que pueden ser adquiridas pero que no cuentan con ese carácter obligatorio ni tampoco cuentan con el mismo énfasis que las instituciones le otorgan. Aún más, ¿en dónde quedan las otras lenguas nacionales mexicanas? En la Constitución Mexicana no existe una lengua oficial, sino que, en teoría y en la retórica de la política Estatal, todas las lenguas reconocidas en el territorio nacional cuentan con el mismo estatus político. Es claro el énfasis que el gobierno y las instituciones que forman parte de las dinámicas económicas tienen sobre la lengua inglesa y la necesidad de desarrollar profesionales con competencias comunicativas en esta lengua. Terborg *et al* (2006) comentan que esto se debe a la relación que encuentran entre la lengua inglesa y la movilidad social de sectores de la población que cuentan con ciertas características socioeconómicas y lingüísticas. Sin embargo, estos esfuerzos por impulsar la lengua inglesa en ocasiones va en deterioro de las otras lenguas nacionales o, por lo menos, las desatiende.

Esta situación parece reproducirse también en la producción de investigaciones realizadas sobre enseñanza de lenguas extranjeras en México. De manera clara, se puede observar una notable diferencia entre la producción sobre la enseñanza del inglés y la enseñanza de otras lenguas extranjeras. En Ramírez-Romero (2010; 2013) y Toledo (2014), en general, observo una tendencia a abordar y describir investigaciones en contextos socioeducativos característicos de las ciudades. En estos documentos se revela una brecha y una falta de investigación en contextos de diversidad cultural y lingüística significativa. Con esto no quiero decir que en las investigaciones documentadas no exista la presencia de esa diversidad en las aulas, sino que, por lo menos, no se hace visible o no se destaca.

Esta situación es problemática en el sentido de que se homogeneiza el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en México y no se visibiliza el producto del entramado cultural y lingüístico que representan los estudiantes que tienen como primera lengua una lengua nacional diferente al español o bilingües (entre el español y alguna otra lengua nacional). Ramírez-Romero *et al* comentan que “la investigación que se hace en el campo de la enseñanza de lenguas

extranjerías sigue siendo, al igual que otros del área de la investigación educativa, una en estado incipiente” (2010: 280). Por lo tanto, queda un trabajo importante por señalar y destacar los elementos contrastivos que ofrecen estos contextos.

En cuanto al enfoque intercultural puedo observar que, a pesar de los avances teóricos en su desarrollo dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la interculturalidad usualmente está relacionada con cuestiones actitudinales o axiológicas, con referencia especial a la competencia comunicativa intercultural. A su vez, en situaciones de contacto intercultural, la alteridad en estos documentos está usualmente representada por la extranjería internacional ante una cultura nacional. No obstante, existen otras publicaciones que demuestran la apropiación de este enfoque desde puntos de vista distintos al paradigma clásico de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas y que retoman elementos del interculturalismo antropológico y su desarrollo subsecuente en la pedagogía latinoamericana (Véase Clemente *et al*, 2006; Liberali, 2010; Siqueira, 2011; López-Gopar, 2012, 2013; Hernandez y Sima 2015).

En el caso de las UIs, la CGEIB contempla el aprendizaje de la lengua inglesa como una herramienta académica. En el modelo educativo general sobre la educación intercultural, la lengua inglesa forma parte del Área de Formación Básica que se ofrece durante el primer año de estudios. El rubro en el que se encuentra el aprendizaje del inglés se nombra como Taller de Idioma Extranjero y es considerada como un

lenguaje instrumental y herramienta esencial para comprender y dominar el manejo de las tecnologías modernas de comunicación y para facilitar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta a nivel mundial, o bien, para dominar proceso de comunicación propios de las carreras que lo demanden (CGEIB, 2009: 180).

De esta manera, las lenguas extranjeras, y particularmente la lengua inglesa, es considerada como un elemento esencial para poder cumplir con las necesidades que hoy en día la academia exige de los estudiantes universitarios y para desarrollarse en el mundo globalizado en el que vivimos actualmente. En efecto, debido al uso global que tiene la lengua inglesa, ésta cumple una función importante como parte de su formación académica y profesional. Sin embargo, también parece deja de lado otros usos sociales de esta lengua y, sobre todo, la posibilidad de entablar canales de comunicación para compartir conocimientos, ideas y experiencias.

3.3.2. Pueblos indígenas en México y la enseñanza del inglés

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha apropiado de diversas disciplinas como la pedagogía, la lingüística aplicada, la antropología, la sociolingüística, por mencionar algunas. De este entramado han surgido modelos pedagógicos, enfoques educativos y teorías sobre la

adquisición de lenguas extranjeras que responden (y respondieron) a las condiciones e intereses de cada época. En México, estos cambios disciplinarios en la enseñanza de lenguas extranjeras usualmente están enfocados a contextos muy particulares. Pérez *et al* (2010) comentan que a pesar de la gran diversidad lingüística y cultural que existe en México, al igual que en muchos países de Latinoamérica, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha pensado para estudiantes hablantes del español como primera lengua, de manera que las lenguas indígenas son pensadas desde la educación intercultural o bilingüe. Esta diferenciación es una muestra más del distanciamiento conceptual y epistemológico de las corrientes educativas en donde se generan procesos de aprendizaje de las lenguas.

Como mencioné anteriormente, en los estados del conocimiento revisados existe una poca producción de investigaciones realizadas que destacan el componente multicultural y lingüístico de sus estudiantes. En este sentido, los capítulos dedicados a las investigaciones en el estado de Oaxaca, (Ramírez-Romero, 2010; 2013) ofrecen un panorama amplio sobre el interés por destacar el contexto cultural y lingüístico en los que se desarrolla el aprendizaje del inglés. López-Gopar (2013) comenta que el inglés ha llegado a las comunidades indígenas de Oaxaca por medio de las escuelas, los medios de comunicación, los negocios y los procesos de migración a Estados Unidos. Esto ha conllevado la existencia de una ideología sobre las lenguas que otorga al inglés un estatus más importante que el español y las lenguas indígenas para la movilidad social. Ante esta situación, Clemente (2008) y Clemente *et al* (2006) mencionan que la Pedagogía Crítica en la Enseñanza de Lenguas (PCEL) aporta insumos importantes para repensar y transformar los sustentos de las metodologías prescriptivas y enfoque genéricos de la enseñanza de lenguas.

Ante algunas de las condiciones que caracterizan a las comunidades indígenas en México, como la pobreza económica, los procesos de aculturación y desplazamiento lingüístico, la discriminación sistemática y el abandono por parte de las autoridades federales y estatales, la adquisición de una lengua extranjera parece un asunto secundario. Sin embargo, es crucial atender y darle importancia a los materiales, prácticas pedagógicas, enfoques y políticas educativas las cuales podrían contrarrestar estos procesos.

Para ello, López-Gopar y Clemente (2012) identifican tres principios que establecen puntos de partida para repensar el enfoque educativo en la enseñanza del inglés y que permiten establecer nuevas relaciones e identidades en el contexto educativo: (1) los docentes deben reconocer que los estudiantes son sujetos activos en su aprendizaje y tienen conocimientos que pueden transmitir, (2) tienen que desvelar la discriminación y ser co-partícipes en la transformación social y

(3) generar oportunidades de encuentro y reconocimiento entre estudiantes y profesores por medio del diálogo horizontal.

López-Gopar *et al* (2009) sugieren que se tiene que analizar críticamente el contenido de los materiales educativos, ya que tienden a reforzar la hegemonía de la lengua española sobre las lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje del inglés. Los autores apuestan por un enfoque multilingüe e intercultural que reconozca las lenguas que trabajan que tienen los estudiantes y que retome prácticas y experiencias de la vida regional. De esta manera, la usual clase monolingüe (inglés) no permite explorar el potencial del proceso educativo. Además, Martínez-Martínez (2007) encuentra la necesidad de desarrollar pedagogías multilingües ya que mejoran el desempeño escolar y mejora el aprendizaje de esta lengua.

En la dimensión identitaria, López-Gopar (2011) observa que es necesario desvelar ideologías sobre un déficit del lenguaje oculto en conceptos ya que al ser estudiantes bilingües se piensa en términos de desventaja o interferencia lingüística. En oposición, el autor sugiere que la construcción de una agencia y la reafirmación cultural y lingüística desafía estas etiquetas que usualmente son impuestas a estos estudiantes indígenas.

Un elemento más a considerar en los enfoques pedagógicos para estudiantes indígenas es la territorialización del inglés y la influencia de los elementos culturales y lingüísticos locales en la adquisición de esta lengua. Clemente y Higgins (2008) centran su atención en la naturaleza única del inglés con influencias del español y otras lenguas nacionales. Por un lado, este enfoque ayuda a romper con el mito de la legitimidad del hablante nativo del inglés y la búsqueda del 'acento' nativo. Por otro lado, esto genera una resignificación de los papeles como productor y no sólo como receptor o consumidor de la lengua. Además, la inclusión de experiencias y conocimientos de la vida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés también coadyuva a revalorizar su lengua y su cultura.

Finalmente, algunos estudios como el de Clemente y Higgins (2009) y el de Sima y Perales (2015) apuntan a que irónicamente, en algunos casos, el inglés puede ser la herramienta que ayuda a resistir el apabullante dominio del español en contextos indígenas de nuestro país. El aprendizaje de esta lengua también puede significar un proceso de toma de consciencia y de ruptura con los estereotipos sobre los pueblos indígenas. En este sentido, Clemente (2007) comenta que algunos estudiantes indígenas han podido ayudar a sus comunidades de origen mediante el aprendizaje de la lengua inglesa, tomándola como un instrumento de poder ante las dinámicas sociales e institucionales que privilegian el español.

Ante estas implicaciones, puedo observar una articulación con algunos principios de la interculturalidad crítica (Tubino, 2005) que parte del reconocimiento de las estructuras coloniales y raciales que perduran hoy en día. En este sentido, la diferencia (ya sea étnica, racial, religiosa, lingüística o política) es una construcción simbólica y material que privilegia a unos en detrimento de otros. La interculturalidad crítica sirve como una herramienta para visibilizar y transformar esas estructuras y el caso de la enseñanza del inglés no es la excepción. Al disponer de las herramientas conceptuales para cuestionar los papeles usuales que interpretan, los estudiantes indígenas generan nuevos significados y nuevas lecturas de sus propios procesos educativos. El inglés, en principio, ya no es una lengua a la que sólo los que viven en la ciudad o los ‘mestizos’ tienen acceso, sino que es un instrumento de empoderamiento dentro de las dinámicas sociales y económicas del mundo actual (Walsh, 2010). Además, este enfoque permite no sólo reconocer e incorporar la lengua inglesa en la vida de las comunidades indígenas, sino desarrollar y difundir, desde la diferencia, propuestas de enriquecimiento cultural, reconceptualizar estructuras de pensamiento y visibilizar lógicas, prácticas y modos de ser en el mundo que no han estado relegadas a los espacios locales.

A su vez, las experiencias mencionadas anteriormente sobre la enseñanza del inglés a estudiantes indígenas también tienen una estrecha relación con el paradigma ELF que, a pesar de su poco desarrollo en México, incorpora algunas de las realidades vividas por estas comunidades. El caso de la territorialización del inglés (López-Gopar, 2011) o la transformación de los prejuicios lingüísticos y sobre el bilingüismo (Clemente y Higgins, 2008) son ejemplos de un cambio de paradigma en donde la lengua inglesa no es pensada como una marca registrada. Bajo este paradigma, la enseñanza del inglés dentro del fenómeno de los *World-Englishes* permite replantear nuevas identidades, expectativas y posiciones en el mercado de los intercambios lingüísticos. Dewey y Jenkins (2010) sugieren repensar lo que significa la lengua inglesa desde los contextos específicos para poder desarrollar procesos de aprendizaje.

La situación que ofrece el sistema de educación superior intercultural mexicano sobre la enseñanza del inglés, no dista mucho del panorama nacional. A pesar de la articulación de los principios de la interculturalidad, la enseñanza del inglés ha tenido un lugar marginal en la producción de investigaciones y en la generación pedagogías locales que atiendan las necesidades de sus estudiantes. Los estatutos de la CGEIB establecen que la lengua inglesa debe contemplarse en los programas educativos como formación básica-obligatoria durante el primer año de actividades, llamado ‘Ciclo de Formación Básica’ (CGEIB, 2009: 170). Sin embargo, esta propuesta puede acrecentarse y dados los criterios y necesidades de cada contexto en donde

se localicen las diferentes UIs. Además, queda la posibilidad de integrar otras lenguas (extranjeras o nacionales) como parte complementaria a su formación universitaria. En la literatura revisada sobre la enseñanza del inglés en México (Ramírez-Romero, 2010; 2013) se encuentra un número muy limitado de investigaciones sobre estas instituciones que puedan mostrar la situación en que se están conduciendo las políticas, las prácticas docentes, las estrategias didácticas, las metodologías y las pedagogías con estudiantes indígenas.

De manera general, se puede observar que se han realizado investigaciones con estudiantes indígenas en los tres niveles educativos que destacan el complejo entramado lingüístico, cultural y social que se presenta en clase aunque es claro su desarrollo aún incipiente. Como parte fundamental del proceso educativo, las prácticas docentes pueden considerarse como la materialización de la acción docente, la cual es influenciada por el saber docente, el saber pedagógico, el currículo oficial y el contexto que se presenta.⁶⁸ De esta manera, me parece que la agentividad del educador puede observarse en la forma de construir/deconstruir, reafirmar/negar o visibilizar/ocultar significados a través de su práctica.

3.3.3. *La práctica docente como discurso*

En el contexto educativo, las actividades realizadas por los docentes refieren al producto del entramado social, político e histórico que enmarca su agencia. Estas acciones, usualmente referidas como prácticas docentes, son acciones “que el profesor desarrolla en el aula, especialmente al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” (García-Cabrero *et al*, 2008: 3). Entonces, la práctica docente se lleva a cabo en un espacio en donde se configura el quehacer del profesor y de los alumnos en búsqueda de determinados objetivos. De igual forma, no debemos concebirla como algo estático y atemporal ya que está en constante construcción debido a que es una actividad dinámica, reflexiva y global en el sentido de que involucra saberes y prácticas no sólo de orden pedagógico (*ibid*: 4). Sin embargo, la práctica docente es un elemento que abarca múltiples dimensiones y merece ser reseñada de manera profunda.

Rockwell y Mercado (1988) encuentran tres dimensiones que permiten comprender lo que significan las prácticas docentes: la institucional-contextual, la histórica-biográfica y la subjetividad y la capacidad de agencia. Usualmente, al hablar del docente se minimiza o se olvida el contexto

⁶⁸ Rockwell (2009: 27-28) encuentra una diferencia sustancial entre el saber pedagógico y el saber docente. El primero se refiere a un elemento prescriptivo que usualmente se encuentra en la pedagogía como disciplina académica. Por su parte, el saber docente es el conjunto de conocimientos que adquiere el docente a través de su práctica y experiencia profesional y que lo ayudan a llevar a cabo su práctica.

en el que se desempeña. De esta manera, las acciones y discursos emprendidos por los docentes suponen una derivación de “los rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional o cultural previa, que de cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita, su trabajo” (*ibid*: 66). La escuela, con toda la carga cultural y política que trae consigo, tiende a ejercer un efecto reproductor de las prácticas, saberes, conocimientos y visiones de mundo. De esta manera, la institución aplaude las prácticas docentes que van de acuerdo a la cultura escolar hegemónica. Sin embargo, también se dan prácticas que no están pensadas desde el currículo oficial las cuales se forman por rezagos de políticas y pedagogías anteriores a las actuales, a los recursos pedagógicos que se han apropiado los docentes a lo largo de su trayectoria profesional, a la acción docente que responde a situaciones únicas no contempladas por los programas o la agencia del docente por incorporar enfoques y métodos diferentes. Así “para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela” (*ibid*: 67).

Ante el contexto institucional, los docentes generan prácticas que pueden, o no, ir de acuerdo a las visiones oficiales pero que, en cierta medida, posibilita un marco de acción que genera una toma de decisiones. Más adelante (*cfr.* capítulo 3) abordaré a mayor profundidad la influencia que genera la escuela (la institución) y sus dinámicas internas en la generación de prácticas docentes. Por el momento basta visibilizar la influencia de este contexto en la acción docente.

El segundo elemento se refiere, por un lado, al proceso macro-histórico del papel de la escuela y el docente en México, y, por otro lado, al proceso de socialización (Lortie, 1998) y apropiación de conocimientos de manera individual a lo largo de su formación y servicio como maestro. En este sentido, “las prácticas reflejan un proceso complejo de apropiación y contribución [...] aunque no todo es reproducción” (Rockwell y Mercado, 1988: 71). Y no sólo se trata de apropiación de conocimientos legítimos para el sistema educativo oficial, sino también valores, formas de relación y significados (Rockwell, 1998: 17-18).

El análisis de las prácticas docentes, entonces, pueden ofrecer una visión tanto actual como histórica de los significados construidos dentro del campo educativo. Ya que éstas contienen rastros de enfoques pedagógicos que tienen origen en distintos momentos de la historia de la educación en México (Rockwell y Mercado, 1988: 73), es importante considerar su influencia en los procesos actuales dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, como mencioné anteriormente, no todo es reproducción.

El tercer elemento es justamente la subjetividad con la que los docentes asimilan, interpretan, deconstruyen o transforman las formas y contenidos legítimos para el sistema escolar. Como

mencionan Rockwell y Mercado el enseñar es un acto que involucra no sólo la reproducción, sino la integración y la generación de conocimiento. Este conocimiento es un “conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente” (*ibid*: 70). Por un lado, se entiende que la práctica docente está articulada por los conocimientos pedagógicos y los contenidos escolares los cuales han sido incorporados en el proceso formativo. Por otro lado, también se encuentran todos los demás conocimientos que tienen que ver con la experiencia obtenida, los “saberes sociales integrados” los cuales también se construyen en colectivo.

En el caso particular de la investigación, los docentes de inglés de la UIMQROO no sólo traen consigo huellas de los enfoques y metodologías convencionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también se intersectan con la historia de la enseñanza a poblaciones indígenas en México y la educación bilingüe intercultural. Ante este complejo panorama los docentes actúan como mediadores de los contenidos programáticos del currículum oficial. De acuerdo con autores que retoman la pedagogía crítica (Giroux y McLaren, 1998) el docente no sólo actúa como un facilitador de contenidos y como figura de representación para los estudiantes, también tiene una responsabilidad como acompañante en el proceso de formación de valores e identidades y como estímulo de procesos de reflexión sobre los contenidos oficiales. Es ahí donde el quehacer docente va más allá de los paradigmas didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta manera, el conocimiento de lo que sucede en la escuela respecto a la práctica de los docentes puede orientar cambios no sólo a nivel personal, sino en ámbitos más grandes como el de la pedagogía y la política (Rockwell, 2009: 34). Ya que el sistema educativo superior intercultural mexicano tiene poco más de una década en funcionamiento, es necesario mantener un proceso de análisis constante sobre los procesos internos como las pedagogías y metodologías implementadas, los contenidos que se encuentran en los programas educativos o la transformación-innovación de identidades y significados construidos mediante el proceso educativo.

Ante las condiciones y los usuarios de este sistema educativo, la práctica docente también tiene que leerse en clave intercultural ya que históricamente las prácticas en contextos de educación a poblaciones indígenas en México y Latinoamérica “suelen oscilar entre, por un lado, la profundización del carácter etnocida de la escuela y, por otro lado, su capacidad de revitalización étnica desde proyectos alternativos a la política nacional” (Baronnet, 2014: 65). Desde este enfoque, las prácticas educativas, además de involucrar la apropiación de contenidos requeridos por el sistema escolar, tendría que propiciar una lectura crítica de las dinámicas escolares, los

valores que promueve la institución y los conocimientos y las habilidades que se pretenden reproducir en los estudiantes. Además, se tendrían que incluir las memorias colectivas y la vida comunitaria de los pueblos (*ibid*: 67).

Para la práctica docente (intercultural) la agencia juega un papel central. Matus la define como la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto, resultado de un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural (2016: 4).

Es de reconocer que hoy en día que la formación docente en México no está a la altura de las situaciones que se presentan en el aula con estudiantes provenientes de culturas diferentes (Baronnet, 2014: 66). En las UIs, los docentes formados en instituciones educativas convencionales (no interculturales) se encuentran con situaciones y condiciones para los que no fueron preparados. El trabajo de adaptación y de generación de estrategias didácticas, pedagogías, materiales cultural y lingüísticamente pertinentes, así como la incorporación de un proceso de revitalización y empoderamiento cultural hace de la práctica docente un reto a superar.

A partir del panorama teórico presentado aquí sobre la acción docente y sus implicaciones en los procesos de reproducción social, las prácticas docentes, entonces, pueden ser consideradas como el medio pedagógico más influyente después de la socialización y educación en el ámbito familiar. Esto se debe no sólo por su influencia en la interiorización de esquemas y comportamientos sociales esperados por las ideologías y formas de pensar dominantes, sino también por sus implicaciones fácticas en el medio escolar a través de la presión social, las sanciones o la congratulación por sus pares y docentes (Apple, 1997: 18).

Las prácticas docentes no pueden entenderse sin una lectura política de la relación histórica entre el Estado y la educación (*ibid*: 45). En este sentido, las prácticas docentes no son construidos de manera automática e innata por los profesores debido al proceso de formación profesional. En estas prácticas se encuentran presupuestos epistemológicos, intenciones político-educativas y agendas internas de las cuales los propios docentes pueden o no estar al tanto de sus significados profundos. Un ejemplo de ello es el lenguaje, como instrumento de reproducción y legitimación cultural. Basil Bernstein propone que los códigos lingüísticos son dispositivos que establecen las relaciones con otros sujetos y dentro de los sujetos (1994: 26). Entonces, se pueden establecer relaciones jerárquicas dentro de un campo determinado. Lo anterior propiciaría la creación de la autoridad pedagógica y, por ende, una mayor influencia del docente en los alumnos, la cual se trasmite mediante la práctica pedagógica producidas por los docentes.

Bernstein comenta que estas prácticas pueden ser estudiadas como discursos ya que siguen un conjunto de reglas que posibilitan la transmisión cultural desde las bases material y simbólica (*Ibid*: 34).⁶⁹

Ya que las prácticas docentes traen consigo significados (ocultos o explícitos) y procesos históricos y actuales, podría interpretarse como un conjunto de mensajes a los que están expuestos los estudiantes. La construcción de estas prácticas involucra un proceso de toma de decisiones conscientes e inconscientes sobre la función que interpreta en el aula así como los contenidos que están a su disposición en el currículo oficial (Quiróz, 1989: 31). Ante este proceso, las prácticas docentes actúan como discursos los cuales se mueven por códigos y canales que pueden o no ser interpretadas por los estudiantes. No sólo el contenido del discurso producido es relevante para su interpretación, sino también la forma en que es expresado y significado en el proceso comunicativo.

Para Rogers (2004: 1) toda práctica educativa es considerada como un evento comunicativo, por lo tanto involucra discursos y textos diversos que convergen en el campo de las interacciones semióticas (como el habla y otros medios comunicativos) y simbólicas. El acto pedagógico contiene una estructura social que lo orienta en relación a las presiones ejercidas por los sistemas educativos o las instituciones, el proceso formativo y la agencia del docente. Al generarse prácticas educativas, se está materializando la realidad vivida por los profesores en el contexto educativo. Es ahí en donde la práctica docente como discurso posibilita su análisis al realizar un corte transversal en el tiempo y observar sus diferentes componentes: ya sea su dimensión política, social, racial, económica, religiosa y cultural, por nombrar algunas.

Las prácticas docentes de estos profesores generan discursos que reflejan cómo se intersectan y se jerarquizan ideologías, aspiraciones, conocimientos y posicionamientos sobre su práctica docente en el contexto de la Península de Yucatán. De esta manera, las relaciones de poder entre la UIMQROO, el contexto social, lingüístico y económico de la península, la formación en la enseñanza de lenguas extranjeras y las características de sus estudiantes son elementos que enmarcan la producción de los discursos de estos profesores y que pueden ser categorizados en modelos generales de acuerdo a la negociación entre sus propósitos y las condiciones del contexto.

⁶⁹ Siguiendo a Bernstein (1994: 74-75) las leyes que orientan la práctica pedagógica vista como transmisor cultural son: (1) la regla jerárquica, relativa al aprendizaje y conciencia de la función pedagógica; (2) la regla de secuencia, la cual consiste en la disposición de tiempos y secuencias para la formación de estructuras culturales internas y (3) la regla de criterio, relacionada con la distinción entre las formas de comunicación y relación legítimas e ilegítimas.

En el siguiente capítulo abordaré detalladamente lo que en esta investigación se entiende por discurso y su relación con las prácticas pedagógicas. Una vez descrito el panorama sobre la enseñanza del inglés en contextos de diversidad significativa, queda por enfatizar la función enunciativa de las prácticas docentes y sus implicaciones sociales en el contexto de la UIMQROO.

4. Discursos que crean realidades, realidades que crean discursos

En el presente capítulo muestro la primera parte de los resultados obtenidos en la investigación mediante el análisis discursivo de las entrevistas a los profesores de inglés en articulación con el análisis etnográfico de la experiencia vivida y la recolección de datos provenientes de otros actores en el contexto de la UIMQROO. En las siguientes páginas presento, por un lado, la forma en que los profesores de inglés describen discursivamente la interculturalidad en relación a su proceso de apropiación de este concepto y su vivencia dentro de una universidad intercultural oficial. Por otro lado, analizo la forma en que los profesores materializan su comprensión de la interculturalidad en la construcción de prácticas educativas en la enseñanza del inglés.

Al conocer estos dos elementos discursivos (la comprensión del concepto y su traducción al campo de la enseñanza del inglés), se asientan las bases necesarias para explorar la relación que guarda la identificación de los profesores de inglés con una particular cultura institucional en el sistema oficial de educación superior intercultural con la generación de prácticas educativas interculturales. Particularmente analizo la construcción discursiva de las prácticas educativas de los y las docentes de inglés para observar la influencia de esa cultura institucional con las rutas en la que está encaminada la enseñanza del inglés en la UIMQROO, lo cual también implica comprender y posicionarse ante la función social de la lengua inglesa en el contexto regional.

Si bien, el campo de la educación superior intercultural en México es diverso en definiciones, posicionamientos y rutas de acción a nivel institucional, los actores de los proyectos educativos diversifican aún más la educación intercultural al materializarla en prácticas concretas. González-Apodaca (2009) sugiere analizar la educación intercultural en México como una arena política en donde se disputan, específicamente, el futuro educativo de sectores sociales comúnmente marginalizados y abandonados por el gobierno (y lo que esto representa en otras dimensiones sociales) y, de manera general, la construcción de un modelo de ciudadano competente ante el complejo proceso de globalización/modernización y el contacto cultural. Por lo tanto, también el proceso de comprensión de la interculturalidad y la apropiación de un modelo educativo intercultural específico por parte de los profesores se reviste de significados subjetivos y se resignifica constantemente mediante la retroalimentación entre el contexto sociopolítico en el que se encuentran y la interpretación de su función como partícipe del proceso. Es decir, la implementación de prácticas interculturales en la enseñanza del inglés está sujeta a presiones,

preferencias y estrategias que los profesores articulan para crear una cultura institucional que les permita mantenerse dentro de este campo educativo.

La cultura institucional no es siempre consciente, ordenada ni coherente, sino más bien apegada a la subjetividad de la experiencia docente y a la constante transformación que el contexto mismo posibilita. De esta manera, la institución, en este caso la UIMQROO, se convierte en una plataforma que plantea una forma de entender la educación intercultural y que está orientada a la profesionalización de jóvenes provenientes de comunidades indígenas y campesinas de la Península de Yucatán. No obstante, también se presenta como un espacio de negociación que permite resignificar posturas sobre la educación intercultural y la función de la educación para los pueblos indígenas al insertar la experiencia de la educación superior en espacios que han estado históricamente excluidos de este proceso formativo.

Ante el interés de múltiples gobiernos en el mundo de promover la educación intercultural, Catherine Walsh (2009) advierte que la interculturalidad puede ser utilizada como una estrategia política para mantener la balanza del poder en favor suyo mediante el empleo de retóricas y acciones afirmativas que sólo destacan la composición multicultural de las sociedades. Es por eso que es necesario no sólo conocer el sistema de educación intercultural en México, sino también hacia dónde van orientadas las apropiaciones sobre la interculturalidad y lo que implica para el contexto regional.

En el campo de la enseñanza del inglés, el paradigma de la interculturalidad generalmente está asociado con la adquisición de competencias que favorezcan la comprensión, la armonía y el intercambio en el contacto con personas culturalmente diferentes debido a que se reconoce el uso global de esta lengua (*cf.* capítulo 2.2.1.). Sin embargo, al situarse en el contexto mexicano, y específicamente en una universidad intercultural, otras influencias conceptuales también forman parte de la comprensión y apropiación del concepto y su articulación con la enseñanza del inglés. Entonces, parece necesario explorar los significados que están presentes en los discursos de los profesores para saber de qué manera la interculturalidad toma presencia en un campo educativo aún en construcción y la posición que ocupa la enseñanza del inglés en este espacio.

Para presentar de manera organizada los resultados de la investigación he dividido este capítulo en dos secciones principales las cuales van articulando consecutivamente datos que giran en torno al discurso de los profesores de inglés. En el primer apartado describo las bases conceptuales, teóricas y prácticas que han aportado elementos para la comprensión de la interculturalidad por parte de los profesores. Esto tiene la función de asentar algunas categorías básicas sobre el concepto interculturalidad y encontrar correlaciones con el proceso de

apropiación y manejo del concepto, así como las fuentes de información. Para ello se presentarán algunos extractos de los discursos que ejemplifican la diversidad de apropiaciones del concepto interculturalidad en relación con el modelo educativo intercultural de la UIMQROO y su función en el contexto de la Península de Yucatán. De manera complementaria, se articulan otras voces institucionales, como coordinadores de departamentos, el ex-rector de la institución y documentos oficiales, así como datos provenientes de las encuestas aplicadas y de la experiencia etnográfica para contrastar y matizar los discursos de los profesores de inglés.

En el segundo apartado muestro cómo los maestros articulan la interculturalidad y el modelo educativo de la UIMQROO con la enseñanza del inglés. De esta manera identifiqué tres ejes transversales que permanecen en los discursos y que permiten comprender cómo entienden y viven la interculturalidad los profesores de inglés en esta institución.⁷⁰ Esto permite observar cómo se posicionan los profesores ante la influencia del contexto institucional y pedagógico en la materialización de prácticas educativas interculturales en la enseñanza del inglés. Un elemento necesario para el análisis es la incorporación del análisis de observaciones de clase, de entrevistas a estudiantes de esta institución y de documentos oficiales relativos a las políticas educativas y lingüísticas en la enseñanza del inglés.

Es importante mencionar que en el proceso de análisis, y debido a las posibilidades que ofrece la metodología híbrida entre el ACD y la etnografía, la migración entre disciplinas se muestra de forma permanente. Además, si bien es cierto que el discurso de los profesores es la fuente principal de producción de datos, ésta mantiene una relación estrecha con datos provenientes de otros actores de la institución y de la experiencia generada durante el trabajo de campo.

A continuación analizo cómo los profesores de inglés comprenden la interculturalidad en el contexto en el que se desenvuelven e identifiqué algunas de las fuentes que sustentan esas definiciones. Este material servirá como eje transversal durante el análisis de la construcción tanto de las prácticas docentes interculturales como de la cultura institucional en la que se posicionan.

4.1. Enunciados sobre la interculturalidad: el caso de los docentes de inglés

La construcción discursiva de la interculturalidad por parte de los profesores de inglés de la UIMQROO se desarrolla en un complejo entramado de significados, intereses, posicionamientos y presiones provenientes del contexto educativo intercultural mexicano. Asimismo, la influencia disciplinar y la subjetividad con la que asignan sentido a su quehacer pedagógico son otros

⁷⁰ Como se mostró anteriormente (*cfr.* capítulo 1.2.2.) se utilizó una guía de entrevista general para todos los profesores de inglés, otra guía para los estudiantes y otra para los demás actores pedagógicos.

elementos presentes en el proceso de comprensión de este concepto en el campo educativo. Es en las coyunturas entre estos elementos en donde los profesores viven, negocian y resignifican la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural.

Este proceso no siempre proviene de la intención consciente de los profesores por ubicarse de manera coherente y reflexionada como actores educativos dentro de la UIMQROO. También parte de las dificultades que se presentan durante el quehacer docente, de las contradicciones entre las normatividades y las realidades sociales, de la brecha entre el discurso y la práctica, etc. Ante tales condiciones de producción de significado, la interculturalidad se interpreta de manera diversa y contextualizada en un proceso constante de vinculación con la subjetividad de los docentes de inglés.

Son cinco los enunciados que identifiqué sobre la interculturalidad en los discursos de los profesores, los cuales caracterizan la comprensión que tienen los profesores sobre este concepto y el propósito que se encuentra en este proyecto educativo. Sin embargo, a pesar de ser diferentes entre sí, éstos no son excluyentes uno de otro. Es decir, en los discursos se pueden encontrar referencias a uno o más enunciados sobre la interculturalidad aquí descritos. Por lo tanto, mi interés es describir las características desde la particularidad de cada enunciado para comprender la diversidad de apropiaciones sobre la interculturalidad. Esto representa un acercamiento a los discursos sobre la interculturalidad que enfatiza la complejidad del proceso de apropiación y comprensión de la interculturalidad bajo diversos temas. Sin duda, algunas apreciaciones y categorías creadas por Walsh (2009), González-Apodaca (2009), Pérez-Ruiz (2016) y Mateos (2011a) sobre la interculturalidad y la educación intercultural sirven como base para identificar patrones discursivos que apunten a una forma particular de entender este concepto y ubicarlo dentro de un debate más amplio en los estudios interculturales (*cf.* capítulo 2.2.).

Como describí en el segundo capítulo, cada UI que pertenece a la CGEIB tiene una forma particular de entender, contextualizar y traducir la interculturalidad en un nivel prescriptivo. De los ocho profesores entrevistados, siete comentaron que la UIMQROO fue su primera experiencia profesional y académica que giraba en torno a la interculturalidad como concepto. Sin embargo, la gran mayoría de ellos ya habían tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes bilingües, hablantes de lenguas nacionales y/o que provienen de comunidades indígenas-rurales en el contexto de la Península de Yucatán. Lo anterior es importante en el sentido de que el discurso oficial de la institución sobre la interculturalidad fue una primera gran influencia en la comprensión de la interculturalidad. Sin embargo, con excepción de la profesora que fue estudiante de la

UIMQROO, los profesores comentan que no se les instruyó ni capacitó lo suficiente en las cuestiones teóricas y prácticas sobre lo que es la interculturalidad a pesar de haber pasado por un curso de inducción al modelo educativo intercultural.

A continuación describo los enunciados expresados por los profesores de inglés y analizo las características particulares que forman parte de la apropiación y comprensión de la interculturalidad. El orden en el que aparecen se debe a la representatividad que tienen estas características en los discursos de los docentes. Por lo tanto, el primer enunciado fue el que más apareció y el quinto fue el que menos se mencionó.

4.1.1. La interculturalidad como generadora de herramientas para la convivencia

Este enunciado se caracteriza por emplear la interculturalidad en dos sentidos: como un objetivo y como un medio. En el primero, la interculturalidad se plantea como una forma estática y definida de la relación entre diferentes la cual se caracteriza por establecer una relación comprensiva, armónica y respetuosa. En el segundo, se privilegia la dimensión axiológica como el medio para construir esas relaciones y se construyen acciones con base en la colaboración y el funcionamiento de la relación. El siguiente extracto del discurso refleja de manera clara esta interpretación:

Bueno, el enfoque intercultural, para mí, sería aprender a tratar con diferentes. O sea, no específicamente [...], no solamente los de esta cultura o solamente los de esta región, sino que aprender a tratar con ellos y sobre todo aprender a buscar estrategias para que puedas convivir con ellos y llevar a cabo las clases o llevar a cabo un aprendizaje colectivo. Entonces, para mí el enfoque intercultural sería eso precisamente: motivarlos a que estén juntos, aprendan juntos y convivan juntos y logren juntos todo. Entonces la palabra juntos es como el ingrediente principal del enfoque (DP-1-Alma, 2015: 2).

En una primera lectura, esta interpretación es comparable con la interculturalidad apolítica y armónica (Bertely, 2013: 45) proveniente de discursos y estrategias desde 'arriba' de las esferas políticas nacionales debido a que predomina el interés por crear esas relaciones. A su vez, una característica de esta cita que comparte con la interculturalidad apolítica y armónica es que no está presente las relaciones de poder (¿los diferentes participantes parten de un mismo contexto? ¿esta relación se plantea en un terreno equitativo o desigual?), ni la naturaleza en la que está planteada la relación (de dominación, de diferenciación por clases sociales, raza, etnia, religión, género, etc.), ni tampoco la dirección en que se genera la relación (¿quién se acerca a quién?). De esta manera, las relaciones de poder y las diferencias se invisibilizan mediante el énfasis de un "diálogo entre iguales, basado en el respeto y la tolerancia" (Hernández, 2016: 163).

Bajo una lectura más detenida, encuentro un elemento que sitúa y personifica esa forma de entender la interculturalidad desde una dimensión identitaria. En la cita se lee: “Bueno, el enfoque intercultural para mí sería aprender a tratar con diferentes. O sea, no específicamente [...], no solamente los de esta cultura o solamente los de esta región [...]”. Al tomar en cuenta que la profesora Alma es egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura por la UIMQROO, y que es oriunda de la región, esta frase plantea que la diferencia en el debate intercultural justamente se caracteriza por la identificación con una cultura étnica particular. Esta asociación se refuerza, por un lado, debido al énfasis en el componente étnico dentro del discurso oficial de la universidad y de las políticas nacionales que le dieron origen (*cf.* capítulo 1.2.) y, por otro lado, a la identificación de marcadores étnicos en los estudiantes que posibilitan la acentuación y demarcación de identidades concretas.⁷¹ Esto se ve en su discurso al mencionar que una de los objetivos de la universidad es formar a sus estudiantes en “cuestiones relacionadas con las culturas, con las comunidades en cuanto a sus tradiciones, costumbres, etc.” (DP-1-Alma, 2015: 1). También se expresa cuando Alma hace mención (de forma auto-reflexiva) al trabajo que realiza la universidad con la lengua y cultura maya. Ella menciona que antes de entrar a la UIMQROO pensaba que “como que lo que es lo maya, como que decía que ni me va a servir. Ésa era mi visión antes de entrar. O yo así lo veía, así lo esperaba. Pero realmente no. Durante la formación me dijeron: no, es que también tienes que ver” (DP-1-Alma, 2015: 1). Estos elementos dan pistas sobre lo que significa esa diferencia y su vínculo con una identidad étnica regional. Es decir, que lo que es diferente se relaciona con la identificación como ‘maya’ o ‘no maya’, y la interculturalidad se formula bajo ese principio.

En un discurso más amplio, la relación estrecha entre lo étnico y lo intercultural en México tiene su origen en los procesos históricos de relación entre el Estado mexicano y las poblaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011). Las narrativas oficialistas de la presencia de los pueblos

⁷¹ Al respecto de la construcción identitaria, es interesante cómo se asimilan, se rechazan o se crean discursos desde los estudiantes a partir de la subjetividad y del entorno social en el que se encuentran. En los cuestionarios respondidos por los estudiantes de nuevo ingreso (Generación 2015) se puede encontrar que de cierta manera la articulación entre la identificación personal (79.4%), de sus padres (80.6%) y de la región en donde viven (82.3%) como indígena. Cuando se les preguntó por qué sí o por qué no se consideraban como indígenas se puede ver una tendencia a relacionar sus respuestas a estos tres componentes por ejemplo el siguiente extracto: “Sí porque mis padres lo son, y aunque no hable maya muy bien, por lo menos lo medio entiendo, y también voy a las celebraciones culturales de donde vivo, y también mis abuelos lo fueron” (C-2015-1-23). Al contrastar estas respuestas con las dadas por algunos estudiantes de séptimo semestre (Generación 2012) parece haber ya un proceso de reflexión: “[...] en tal punto yo siento que somos convenencieros, puedo considerarme indígena o no en cuanto al ambiente o entorno social” (C-2012-8). Este estudiante sí se considera indígena pero toma en cuenta el uso de esta palabra como una estrategia.

indígenas en la construcción de la nación y las políticas de tratamiento diferenciado son algunos de los elementos que posibilitan la concreción del binomio interculturalidad-etnicidad.

No obstante, otra profesora plantea una interpretación diferente de la interculturalidad aplicada al contexto de la UIMQROO.

Bueno, si te vas realmente a la definición de interculturalidad te dice que es el respeto entre las diferentes culturas y la tolerancia, pero realmente aquí no podemos hablar de diferentes culturas cuando la mayoría de los estudiantes son de aquí, de Yucatán. Entonces, yo creo que difiere en el sentido de que yo veo que hay esa diferencia entre uno [un estudiante] de ciudad y otro de pueblo. Entonces lo que hago ..., aunque son de la misma cultura ..., porque, por ejemplo, uno que viene de Chetumal, sus papás o sus familiares crecieron aquí [en el municipio José María Morelos]. Lo conocen. Me refiero a que, por ejemplo, comen ..., comemos lo mismo. Es decir, aquí o en Chetumal es lo mismo comer frijol con puerco. Tú vas y la gente está acostumbrada. Entonces culturalmente somos iguales para mí. Vas, por ejemplo, yo tengo una madrina que vive ahí. Aunque ella viva en Chetumal y sus hijos crecieron allá, ella tiene creencias mayas: “que no comas esto, que no hagas esto, que no hagas aquello”. Entonces me trata como si estuviera aquí en mi casa, pero vive en Chetumal. Pero te digo, la verdadera diferencia es que, pues [...], por ejemplo, cuando un muchacho de aquí se va a la ciudad, ahí se espanta. Tiene que tomar un urbano [autobús], no sabe como tomarlo. Eso es diferente. O vas allá y hay diferentes maneras de divertirse: puedes hacerle así, puedes ir a bailar, cosas que aquí no hay. Entonces, aunque es la misma cultura pero la vida es diferente. Entonces, mi interpretación en eso difiere ¿no?, que es una misma cultura pero con diferentes servicios, que es lo que no hay acá (DP-6-Sonia, 2015: 2).⁷²

A pesar de que permanece la consigna de respeto y tolerancia hacia la diferencia cultural, la interpretación de su uso toma otro sentido. Mientras que para la profesora Alma la interculturalidad se aplica en contextos de contacto cultural-étnico, para la profesora Sonia también se relaciona a la cultura social del origen geográfico. Esto se debe a que ella no encuentra una diferencia cultural-étnica que distinga a los actores educativos ya que todos supuestamente tienen una misma cultura regional. La diferencia en términos relevantes se articula a la cultura material y simbólica desarrollada en los espacios locales de donde provienen estos actores educativos. Sin embargo, al avanzar en el discurso, la profesora Sonia deja ver algunas características de esa cultura local que nuevamente denotan un matiz étnico. Cuando menciona la anécdota de su tía ella asigna un conjunto de valores y sentidos a lo que significa ser de un pueblo o ser de una ciudad ya que las creencias mayas están más relacionadas con el contexto de un pueblo que con la capital del estado. Otro ejemplo es cuando enfatiza una diferencia en las identidades producidas

⁷² El subrayado es personal y tiene la intención de destacar algunas ideas claves que servirán como materia prima del análisis.

en estos dos contextos. Sonia comenta que “los que vienen de ciudades, por ejemplo que vienen de Cancún o Chetumal, son así como más relajados, más así..., mientras que los de por aquí, los de aquí o de pueblos se esfuerzan mucho”. O también cuando menciona que “a veces los muchachos de las comunidades no saben pronunciar bien [el inglés]”. O cuando enfatiza que los estudiantes de pueblo son más cohibidos y utiliza frases como ‘la verdadera diferencia’ o ‘eso sí es diferente’.

Sobre el mismo enunciado, otros profesores llegan a integrar ciertos elementos críticos que visibilizan las desigualdades sociales presentes en el campo educativo. La profesora Sonia, al construir esa diferencia entre la cultura de la ciudad y la de los pueblos, menciona implícitamente tres formas de esa desigualdad presente en el contexto regional: (1) la existencia de prejuicios y estigmas sociales por la mala pronunciación del español y el inglés por parte de los estudiantes maya-hablantes; (2) que en el contexto pedagógico los estudiantes de pueblo “se esfuerzan mucho” y los de ciudad van “más relajados”; y (3) la acentuación en choque cultural que enfrentan los jóvenes de pueblo al visitar la ciudad y, a su vez, omitir ese choque cultural en la situación inversa. Si bien los comentarios de la profesora Sonia no van en el sentido de asociar directamente estas características con los pueblos indígenas o mayas, sí se puede percibir una vinculación entre las desigualdades y las comunidades o pueblos de la región. Al respecto Zavala (2011), en un estudio sobre estudiantes bilingües (español-quechua) en la Universidad de Cusco, menciona que algunos profesores tienden a racializar a sus estudiantes al asignarles un conjunto de significados sólo por identificar que son bilingües y, de esta manera, asociar su pertenencia a una cultura indígena con elementos como la timidez, la falta de preparación académica, el manejo ‘incorrecto’ de la lengua española o condiciones de pobreza. De esta manera, los estudiantes de ciudad no están relacionados a estas ideologías, aunque estos elementos no sólo son privativos de las comunidades indígenas.

En esta misma orientación, otro profesor en su discurso sobre la interculturalidad discute explícitamente la desigualdad desde su impacto en la dimensión epistémica.

Bueno para mí sería, básicamente, digamos ..., el respeto, la tolerancia, el reconocimiento, la valoración de, no solamente lo occidental, a lo que estamos acostumbrados, sino a las diferentes formas de generación de conocimiento, a las diferentes formas de las relaciones sociales, a las diferentes formas de atender algunas problemáticas sociales. Entonces, no todo lo que viene de Occidente es lo único, ni siquiera es lo mejor. Hay diferentes formas de atender una problemática. [...] Entonces para mí es eso, el aspecto de la valoración, el respeto a las diferencias y el estar en constante contacto con las comunidades. (DP-4-Roberto, 2015: 3).

En su discurso utiliza una palabra ‘básicamente’ para asentar una comprensión general de lo que entiende por interculturalidad que abarca la dimensión axiológica. De esta manera, Roberto prefirió ahondar en otros elementos que él considera como parte de la interculturalidad y omitió entrar en detalles sobre este aspecto que se ha repetido en los discursos de otros profesores. Este discurso se relaciona con la pantalla lingüística⁷³ “La interculturalidad como reconocimiento de la diversidad” (Mateos, 2011a: 118) en la cual el diálogo se convierte en una herramienta fundamental para promover prácticas y relaciones interculturales sin jerarquías establecidas.

Más adelante en el extracto Roberto menciona: “no solamente lo occidental, a lo que estamos acostumbrados [...]” en referencia a la aplicación de los elementos axiológicos básicos de los que menciona previamente. Esto permite explorar su identificación personal dentro del contexto local y también su posicionamiento ante ciertas desigualdades sociales. Primero, como parte de esa comprensión de la interculturalidad, Roberto menciona repetidamente la palabra ‘occidental’. Este uso reiterativo de la palabra, plantea varios cuestionamientos: ¿Qué es lo occidental?, ¿quiénes están acostumbrados a lo occidental? Al parecer, al hablar de interculturalidad se genera una división entre lo que es y no es ‘occidental’ y, a su vez, lo ‘occidental’ se define en oposición a lo demás, a lo ‘no occidental’. Nuevamente, el binomio interculturalidad-etnicidad aparece como una forma de entender el campo educativo del que forma parte el profesor Roberto y se refuerza en su discurso que las comunidades (indígenas-rurales) son el sector social al cual está dirigida la UIMQROO.

Parece que implícitamente la comprensión de la interculturalidad genera categorías que marcan fronteras culturales visibles para situarse en ellas y encontrar un espacio de lo propio ante lo ajeno. Mateos señala que una de los discursos utilizados por actores e instituciones en México sobre lo intercultural es la sinonimia entre este concepto y lo indígena. La autora comenta que la pantalla lingüística, “La interculturalidad como exclusivo de indígenas” (2011a: 107), se convierte en una estrategia para exhibir un compromiso con los pueblos indígenas ante las demandas de estos pueblos en el campo educativo. Entonces, esta concepción de lo intercultural da una idea de la influencia que tienen los discursos de las instituciones oficiales y su concreción en políticas y proyectos situados, como lo es la creación de las UIs.

En esta cita, el profesor Roberto se ve a sí mismo como perteneciente a una sociedad que se caracteriza por desarrollarse en un contexto occidental ya que en su línea argumentativa privilegia lo que sí es occidental y, por ende, aquellos quienes la suscriben. Al mencionar “no solamente” da

⁷³ Mateos (2011a: 57) recurre al concepto “pantalla lingüística” de Charle, Schriewer y Wagner. Ella utiliza esta categoría para presentar la diversidad de nociones sobre la interculturalidad expuestas por los sujetos de su investigación.

por hecho que se respeta, tolera, reconoce y valora de manera diferente lo que es y no es occidental. Más adelante vuelve a reafirmarlo cuando menciona “a lo que estamos acostumbrados” ya que explícitamente expresa que lo ‘occidental’ ya forma parte de su experiencia social y que tiene un lugar privilegiado en esa sociedad. En una tercera oportunidad, Roberto vuelve a incidir en esta afirmación al mencionar: “[...] no todo lo que viene de ‘Occidente’ es lo único, ni si quiera es lo mejor”. La idea se repite nuevamente al asociar a lo occidental con las palabras ‘todo’ y ‘mejor’. Si bien su línea argumentativa va en el sentido de que lo occidental no tiene esa posición privilegiada, las palabras a las que está asociada indican que, en efecto, existe esa posición jerárquica.

Estas líneas no dan pistas claras sobre el posicionamiento del profesor Roberto ante lo que él definiría como ‘occidental’ pero sí dan cuenta de que en su imaginario tiene una carga simbólica fuerte ya que está presente de manera reiterativa y está asociada a conceptos superlativos. Roberto parece identificarse como parte de esa sociedad pero la interculturalidad lo sitúa dentro de un espacio intermedio entre lo ‘occidental’ y lo ‘no occidental’ y que permite que se generen todos esos valores que mencionaba ante el contexto de desigualdad que describe en su discurso. Entonces, al identificar una desvaloración de lo ‘no occidental’ ante ‘lo occidental’ en la sociedad con la que Roberto se identifica, se vislumbra una crítica relacionada al colonialismo interno de González-Casanova (2006) en donde el discurso colonial se encuentra enraizada en las estructuras internas del ser lo cual permite, entre otras cosas, la reproducción de prejuicios sociales.

En ese sentido, la interculturalidad va encaminada a plantear un terreno de respeto en donde la diferencia se exprese y, en conjunto, se puedan buscar soluciones a las problemáticas sociales. La interculturalidad trata de pluralizar las formas de comprender las sociedades en un plano horizontal y generar soluciones de manera colaborativa a través de un diálogo de saberes. Entonces, la interculturalidad que plantea este profesor reconoce un terreno desigual en las estructuras de poder y que de ahí parte (del conflicto) la búsqueda de soluciones. El concepto de interculturalidad conflictiva de González-Apodaca (2009) aporta elementos analíticos para entender cómo se gesta esta comprensión de la interculturalidad. Esta categoría está estrechamente articulada a los actores locales y a sus luchas ante las desigualdades sociales que viven. Es decir, parten de esa situación de subalternidad y de la toma de conciencia sobre su propia posición para entender que las relaciones interculturales no pueden desarrollarse sin antes pasar por un proceso de emancipación y empoderamiento el cual produce fricciones con los intereses de los ejes políticos y económicos actuales.

Como anteriormente mencioné, este enunciado no pretende limitar las posibilidades de comprensión de la interculturalidad al relacionarla sólo con su dimensión relacional (Walsh, 2010). Lo que pretende es mostrar que, ya sea a través del reconocimiento de desigualdades o de una práctica política, se busca generar relaciones entre sociedades culturalmente diversas en donde la igualdad, el derecho a la diferencia, el respeto y la interacción positiva sean los principios básicos.

4.1.2. La interculturalidad como oportunidad/momento de encuentro con la otredad

La interculturalidad en este enunciado tiene la característica de partir del plano fáctico, es decir, de la naturaleza en que se dan las relaciones entre grupos culturalmente diferenciados. La acción es el elemento clave que impulsa a este tipo de interculturalidad y que apunta a la posibilidad de vincularse con lo diferente, con lo ajeno, bajo las condiciones sociales, económicas y políticas que se encuentran establecidas.

Un ejemplo muy claro nos lo da el profesor Luis en donde expresa que la interculturalidad es la relación en un plano de igualdad.

Interculturalidad para mi sería relacionarte con todos ¿no?, sin importar la raza, el color, la forma de pensar. Es como meterse en una fiesta donde todos están invitados, la comida es para todos, la plática es para quien quiera estar. Si no te gusta estar aquí te puedes ir para allá o te puedes ir para allá. Eso para mi es la interculturalidad. Se metían un montón de gente y todos estaban felices. Lo que unía ahí era la fiesta, era el concepto, lo que yo diría: la fiesta sería la interculturalidad ¿no? La convivencia (DP-3-Luis, 2015: 5).

En la cita, el profesor Luis parece asociar la interculturalidad con democracia al plantear que la participación es igual para todos. Primero, menciona que para él la interculturalidad “[...] sería relacionarte con todos” lo cual indica un interés u obligación por entablar relaciones sin reparar sobre el tipo de relaciones que se tendrían que formar. Más adelante utiliza el concepto ‘fiesta’ como metáfora de la interculturalidad y refuerza su idea de democratización de las relaciones al decir que “todos están invitados” a esa fiesta. Lo anterior sugiere que todos se encuentran bajo las mismas condiciones y no hay jerarquías ni privilegios ni desigualdades. Esto pareciera que naturaliza o invisibiliza las relaciones de poder y, por consiguiente, la continuación de las estructuras de dominación. Al respecto Tubino (2005) menciona que la interculturalidad funcional también puede ser un instrumento para inclusión al sistema y proyecto societal occidentalocéntrico de los grupos históricamente minorizados que, principalmente, viven al margen de la modernidad, la globalización y el desarrollo. De esta manera, la interculturalidad plantea un ‘borrón y cuenta nueva’ de las relaciones sociales actuales al destacar los beneficios de participar en el sistema.

Parece que este concepto de democratización y participación ciudadana contiene elementos similares a la apropiación de la interculturalidad en Europa. Dada la recomposición de los Estados-nación debido a los movimientos migratorios, algunos Estados optaron por desarrollar competencias comunicativas y culturales en su población para poder unificarlos bajo la idea de la formación de una ciudadanía multicultural.

A pesar de que todos parten de un mismo plano, Luis menciona que la interculturalidad también da la posibilidad de no querer participar de ese contacto pero asumiendo las consecuencias que eso implica y que de alguna manera refleja una estructura rígida que no puede ser quebrantada. Este profesor condiciona el contacto al decir que “[...] la plática es para quien quiera estar. Si no te gusta estar aquí te puedes ir para allá”, y puede interpretarse que, en efecto, los participantes tienen el derecho a decidir si quieren o no participar, pero también refleja que ante el desacuerdo o el conflicto se presenta la (auto)exclusión.

En su discurso se puede notar que la interculturalidad está asociada a la celebración del contacto con la diferencia. Luis utiliza las palabras ‘felices’ y ‘fiesta’ para describir la convivencia y la interculturalidad las cuales son indicadores de su materialización. Por el contrario, los obstáculos que impiden esas relaciones armónicas no son mencionadas, lo cual neutraliza las posiciones de poder que ocupan los participantes de la relación.

El profesor José integra a este enunciado sobre la interculturalidad la naturaleza conflictiva de las relaciones sociales. En su discurso se lee lo siguiente:

O sea, es como una oportunidad que nos damos a nosotros mismos de acercarnos, de no tenerle miedo a lo diferente sin ninguna razón. Porque el hecho de que tú tengas una religión diferente o que tú tengas una preferencia sexual diferente o que pienses de una forma diferente, no te hace una persona mala necesariamente (DP-2-José, 2015: 11).

Al comentar lo que representa para sí mismo interculturalidad, el profesor José reconoce que en las sociedades lo diferente parece ser sinónimo de indeseable u hostil que están enraizadas en estructuras de pensamiento comúnmente aceptadas e internalizadas. Al estar presentes estas estructuras, el individuo genera mecanismos de rechazo, ridiculización o inferiorización, entre otros, los cuales son característicos de la composición del sujeto colonial.⁷⁴ Entonces, José

⁷⁴ El concepto de sujeto colonial (Bhabha, 1986) es construido como una forma de comprender la penetración de estructuras de pensamiento occidentalocéntricas en las personas durante y después del proceso de colonización, y que permanece aún en nuestros días. Adorno comenta que el sujeto colonial “no se define según quien es sino como ve; se trata de la visión que se presenta. No importa si el que habla es europeo o no; el criterio definitorio de este sujeto es la presentación de una visión europeizante, esto es, una visión que concuerda con los valores de la Europa imperial” (1988: 55). Entonces, el sujeto colonial es ambos: el sujeto colonial colonizador y el sujeto colonial colonizado. Esto se debe a que las estructuras de pensamiento que permiten su legitimación y reproducción depende de la aceptación de ambas ya que no existe un colonizado sin el colonizador y viceversa.

plantea la interculturalidad como una acción en contraposición de esas estructuras de pensamiento que fomentan un acercamiento significativo a las lógicas culturales particulares de cada cultura o sociedad. Esto es aún más significativo cuando el verbo que utiliza lo conjuga en la primera persona del plural y está dirigido a la segunda persona del singular. Pareciera que hace referencia a un desplazamiento que parte de la autoreflexión pero que también se sitúa y representa a sí mismo como un sujeto social. En el discurso comenta: “Porque el hecho de que tú tengas una religión diferente o que tú tengas una preferencia sexual diferente o que pienses de una forma diferente, no te hace una persona mala necesariamente”. Al terminar su idea se entiende que la diferencia no es motivo para no querer entablar una relación. A pesar de que utiliza la palabra ‘miedo’ me parece que no se está refiriendo al temor de ser violentado, sino más bien de encarar la diferencia y salir de la zona de confort cultural.

En otro extracto, José profundiza sobre esta idea:

Para mí ¿qué representa? Es una buena pregunta. Para mí, lo que la experiencia me ha dicho, es que la interculturalidad no necesariamente va a ... Bueno, el otro día escuchaba a un diplomático francés que decía que ..., a lo mejor me escucho un tanto ingenuo, pero a veces vale la pena hacerlo, que la interculturalidad no pretende que todos nos llevemos bien y que todos tengamos que aceptar todo los unos de los otros. Que sea un mundo feliz, es un mundo fraterno. O sea, fraterno sí, pero un mundo sin diferencia, eso sí es muy ingenuo. La interculturalidad no implica que me va a gustar todo lo que conforma tu identidad. Pero sí, la interculturalidad me da ese espacio, esa pausa incluso para dejar a un lado mis prejuicios, para enfocarte, observarte bien y ver qué aspectos de ti me pueden servir y qué aspectos nos pueden interesar en común para a partir de ahí empezar a crear un intercambio (DP-2-José, 2015: 9-10).

En esta cita se ejemplifica claramente cómo se posiciona la interculturalidad ante la naturaleza conflictiva de las relaciones y la asociación que formula José con la ingenuidad en una crítica a la interculturalidad apolítica y armónica. En este extracto del discurso, la interculturalidad se define, en dos ocasiones, en oposición al relativismo cultural en el sentido de establecer parámetros de análisis propios para cada cultura y obstaculizar el diálogo o contacto entre culturas. Cuando se refiere a esto, José satiriza el planteamiento al convocar explícitamente una voz externa que justifica el uso de la palabra ‘ingenuo’ para señalar una lectura simplista de la interculturalidad. Más adelante de nuevo utiliza la palabra ‘ingenuo’ pero esta vez haciendo énfasis en la idea de una sociedad o sociedades caracterizadas por la homogeneidad. Para ello menciona: “[...], eso sí es muy ingenuo”. Encuentro útil la pantalla lingüística “La interculturalidad como campo de interacción” para reconocer algunas bases en la forma de entender la interculturalidad, como la necesaria interacción entre culturas y, por lo tanto, el “proceso mediante el cual nos

comprendemos y comprendemos a los demás, [que] posibilita reconocer y ubicar a los ‘otros’ y a la vez reconocermé y posicionarme a mí” (Mateos, 2011a: 121). Sin embargo, este particular discurso se diferencia al partir de un espacio con tensiones, desigualdades y desencuentros entre los actores involucrados. Entonces, se visibilizan esas realidades conflictivas y de ahí se parte para generar la interculturalidad.

En otro orden de ideas, el profesor José comenta que la interculturalidad propicia, por un lado, un contexto seguro en donde se pueden de-construir estructuras del pensamiento colonial, que se reflejan en los prejuicios personales. Por otro lado, favorece un acercamiento profundo a la naturaleza de la diversidad y permite identificar elementos en común con los cuales pudieran favorecerse mutuamente.

Un elemento en particular que llama mi atención sobre este enunciado es que el profesor José integra una característica muy particular que no había sido mencionado por ningún otro profesor o profesora. En extractos anteriores se encuentra la búsqueda de elementos en común para poder construir una relación intercultural. En esta ocasión sucede lo contrario. José plantea que, justamente, el desacuerdo y el conflicto son elementos fundamentales, sino cruciales, para poder generar relaciones interculturales. Es a partir de esas tensiones y discrepancias que la interculturalidad se hace más visible como un espacio de gestión, representación y negociación con la diferencia. Comparto el extracto completo para que se comprenda el contexto en que se desarrolla esta idea:

Primero, bueno, eres diferente. Voy a acercarme a ti a ver qué tan diferente eres. A ver qué piensas. A ver cómo tú ves todo el mundo. Y si hay coincidencia, empezar a construir ese tipo de simbiosis y enriquecernos. Repito, sin que me tenga que gustar todo lo que representa tu identidad ni viceversa. Pero sí digo, ¡ah! el clic es éste. Ahora entiendo, ahora comprendo por qué no nos comprendíamos. Es la comprensión de nuestra incomprensión. Ése es el primer paso para lograr la interculturalidad: cuando tú logras, lo que le puse yo al libro, la comprensión de nuestra incomprensión. Mientras tú tengas una incomprensión de tu incomprensión se hace la ignorancia. Dices, ¡no pues, este cuate es malo, es mala leche! Pero no te doy la oportunidad ni tú tampoco me la das para acercarme a ver qué tanto es cierto. Y luego te das cuenta de que no es cierto. Él tiene una familia, quiere mucho a su niño, quiere mucho a su mamá. ¡Ah! no es una persona mala necesariamente. Así cocinan los frijolitos, diferentes a como los cocino yo acá. Pero a ver, a ver, déjame probarlo ¡ah, pues no sabe tan mal! Yo lo veía ... pero no ... ¿me explico? Es darnos esa oportunidad. Para mí eso es la interculturalidad (DP-2-José, 2015: 11).

En el discurso del profesor José se hace mención, en varias ocasiones, que la interculturalidad no se genera en espacios completamente armónicos. La diferencia se hace presente al destacarse las tensiones como características de la subjetividad de cada individuo, cultura o sociedad. En

este sentido, la interculturalidad adopta un matiz diferente a los vistos anteriormente ya que se apoya en el conflicto para exponerse (ante otros y ante sí mismos) dentro de una realidad situada y enfocada en el presente. Es en la visibilización de las asimetrías y el rastreo de la memoria histórica de la desigualdad que pueden realmente emprenderse acciones y proyectos que aspiren a constituir un terreno horizontal de reconocimiento, valoración y colaboración en las relaciones interculturales desde una mirada decolonial (Mignolo, 2007). Esto queda representado cuando menciona: “Es la comprensión de nuestra incompreensión. Ése es el primer paso para lograr la interculturalidad”. Esta frase ilustra cómo se da esta relación entre la voluntad de encarar y aceptar el conflicto como natural a las relaciones sociales y el reconocimiento de estrategias descolonizadoras. Al respecto, González-Apodaca comprende este tipo de relaciones desde lo que ella llama interculturalidad conflictiva la cual es “vívda como realidad presente, no futura, e históricamente cualificada por relaciones de asimetría” (2009: 6).

Finalmente, al término de este extracto, el profesor José menciona: “Es darnos esa oportunidad”. Con esta frase, el profesor hace énfasis en lo que podría considerarse como el obstáculo principal en la creación de la interculturalidad. Se menciona a sí mismo, mediante el uso de la primera persona del plural, como el responsable de propiciar un acercamiento a la otredad. En otros momentos de su discurso se presentan más ejemplos sobre esta idea: “Pero no te doy la oportunidad ni tú tampoco me la das [...]”, “[...] la interculturalidad me da ese espacio, esa pausa incluso para dejar a un lado mis prejuicios [...]”, “[...] es como una oportunidad que nos damos a nosotros mismos [...]”. Repetidamente hace alusión a que los actores son los responsables de llevar a cabo la interculturalidad y, a pesar de que podría relacionarse a la visibilización de las estructuras coloniales enraizadas en las prácticas y saberes sociales, me parece que al mismo tiempo invisibiliza estructuras a nivel del sistema que influyen en ese proceso. No sólo las ideas de superioridad/inferioridad en el sujeto colonial son responsables de la continuidad de la desigualdad y las posiciones de subalternidad, también las estructuras económicas, sociales y políticas contribuyen a legitimar y reproducir las condiciones de vida de los pueblos indígenas en México. Si bien no da más pistas al respecto, la interpretación de la interculturalidad del profesor José no está tan vinculada con la justicia social.

El encuentro con la otredad se manifiesta también como una oportunidad de verse a sí mismo como responsable de procesos de transformación de las condiciones actuales de desigualdad y asumir ese papel. Se trata de identificarse como un agente dentro de los procesos que suceden a nuestro alrededor y ser consciente de nuestra influencia en nuestra realidad.

4.1.3. *La interculturalidad como instrumento para la construcción de relaciones recíprocas y horizontales*

Este enunciado apunta hacia una interculturalidad que va más allá de la construcción de relaciones armónicas entre culturas. Ésta es considerada como el medio por el cual se puede transitar hacia el desarrollo de las relaciones pero, sobre todo, de su propia cultura. Se expresa que a pesar de esas diferencias o conflictos, la interculturalidad sirve ahí para ‘limar asperezas’ y nutrir una relación en donde la balanza del poder esté equilibrada. Hay un reconocimiento explícito de que ambas partes tienen el mismo valor y que cuentan con conocimientos y estrategias diferentes para solucionar problemas y es en conjunto como podrían enriquecerse sin imponerse el uno al otro. Entonces la interculturalidad cuenta con las metodologías y principios para realizar esta relación sin violentar o transgredir las fronteras entre una y otra cultura, lo cual implica que, en efecto, hay una cultura dada frente a otra y existen fronteras que no deben ser traspasadas. Se busca que en los intercambios se obtengan beneficios para todos los participantes haciendo uso del sistema hegemónico actual, es decir, se piensa en sacarle provecho al sistema o adaptar el sistema para que no haya beneficiados y perjudicados, sino que ambos se favorezcan.

La profesora Teresa nos da un ejemplo de esta interpretación sobre la interculturalidad:

Bueno yo creo que, para mí la parte más importante es el respeto, el respeto hacia el otro pensando en que el otro trae una carga cultural ... una carga distinta a la tuya y que no necesariamente la tuya es la mejor. O sea, respetar la lengua, la cultura. Obviamente esto es, siento que es una cuestión de valores: o lo tienes o no lo tienes, pero se puede adquirir. No se puede hacer quedar nada más en una idea sino que hay que practicarla una y otra vez en las clases, lo puedes hacer. Cada individuo aprende de manera distinta, eso es claro, el problema es cómo manejarlo en un aula, porque al final se da una serie de información y el alumno decide qué hace o qué no hace con eso. Entonces respetar la decisión de tomarlo en cuenta o de no tomarlo en cuenta es difícil. Al final eso sería un modelo intercultural en cuanto la práctica docente (DP-5-Teresa, 2015: 3).

De entrada, la profesora hace énfasis en el respeto como un elemento relacional ante la diversidad. No obstante ese respeto trasciende a una cuestión de horizontalidad al mencionar que ese respeto está orientado a reconocer un plano de igualdad las diferencias culturales y que “no necesariamente la tuya es la mejor”. Al hacer uso de un conector reformulativo ‘o sea’, Teresa vincula esos principios abstractos a su experiencia profesional en la UIMQROO refiriéndose a la lengua y la cultura. Con esto se puede vislumbrar de qué manera ella entiende la interculturalidad aplicada al salón de clases debido a la composición cultural y lingüística de los estudiantes de esta institución.

Más adelante la profesora comenta: “Obviamente esto es, siento que es una cuestión de valores: o lo tienes o no lo tienes, pero se puede adquirir”. Por un lado, nuevamente la dimensión axiológica es la característica más visible de la interculturalidad, lo cual hace referencia a la interculturalidad relacional (González-Apodaca, 2009) que privilegia la construcción de relaciones sociales armónicas. Lo interesante es que la definición de lo que sería la interculturalidad, en esta interpretación, cae sobre esta dimensión axiológica ya que condiciona el estado de la interculturalidad bajo parámetros reconocibles los cuales no se mencionan. A su vez integra una idea de progresión o proceso para adoptar una perspectiva intercultural.

Finalmente, otro ejemplo de la horizontalidad lo explica cuando ella comenta “[...] el alumno decide qué hace o qué no hace con esa [información]. Entonces, respetar la decisión de tomarlo en cuenta o de no tomarlo en cuenta es difícil.” Esto es interesante en el sentido de cómo se presenta la balanza de poder entre el profesor y el estudiante. Los papeles ya no son los mismos, o al menos Teresa menciona que desde un enfoque intercultural no podría ser de la misma manera en donde el docente tiene el conocimiento y el estudiante no. Al parecer, la profesora reconoce que los estudiantes son agentes activos en su proceso educativo y que reconocen de qué procesos quisieran formar parte. Ante esta situación ella parece encontrar una dificultad en su práctica docente.

Para otro profesor, su interpretación de la interculturalidad también va en el sentido de dos conceptos principales: solidaridad y simbiosis. Sobre el primer concepto se lee en el discurso:

Sí, la interculturalidad. Bueno, primero con interculturalidad. La interculturalidad te digo es esa es ida y vuelta, o como decía mejor Eduardo Galeano, que yo lo admiro mucho ... ya falleció en abril, decía él que la caridad es humillante decirlo porque la caridad se ejerce de forma vertical. En cambio, la solidaridad ésa es diferente porque ésa se ejerce de forma horizontal, entre iguales. Entonces es un intercambio. Y como una vez te expliqué, te platicué cuando tú empezabas a venir acá. El inglés no está acá como una lengua de exterminio, todo lo contrario, el inglés está acá como un instrumento del cual se debe valer la cultura maya para expandir su legado a escenarios internacionales porque el inglés es una *lingua franca* en prácticamente muchas partes del mundo. En todas partes del mundo el inglés se habla y se entiende. Entonces una forma de dar a conocer el legado ancestral de esa civilización tan brillante, como fue la maya, pues es valiéndose de un instrumento tan valioso como es el inglés, para que la gente de todo el mundo tenga acceso a esa riqueza (DP-2-José, 2015: 16).

El profesor José plantea la interculturalidad bajo la idea de la horizontalidad. Primero la ejemplifica como un movimiento de “ida y vuelta”, o más adelante se refiere a ella como un intercambio. Estas equivalencias sobre la interculturalidad se orientan a representar la reciprocidad. Esto también se refuerza al mencionar la caridad y la solidaridad mediante el uso de otras voces dentro de su

discurso o al señalar los conceptos 'vertical' y 'horizontal' como elementos que se refieren a campos en extremos opuestos del poder, dando a este último una carga simbólica importante relacionada a la igualdad.

Para hacer más claro su discurso, José plantea un ejemplo en el campo de la sociolingüística en el contexto regional. En una lectura rápida, parecería que el ejemplo cumple su función en ilustrar cómo se aplicaría la interculturalidad en el contexto lingüístico regional. Sin embargo, existen dos elementos que parecen anteponerse a su comprensión de la interculturalidad: la cuestión de la igualdad de posiciones y de valor, y la reciprocidad. En el primer caso, José menciona todo lo que hoy en día representa la lengua inglesa a nivel internacional pero no menciona lo que representa la lengua y cultura maya a nivel regional o local y no hay alguna referencia a algún plano horizontal del cual partan ambas lenguas y culturas. En el segundo caso, se menciona en repetidas ocasiones las aportaciones de la lengua inglesa a la cultura maya pero no en el caso opuesto.

Sobre el segundo concepto el profesor comenta:

La interculturalidad no implica que me va a gustar todo lo que conforma tu identidad. Pero sí la interculturalidad me da ese espacio, esa pausa incluso para dejar a un lado mis prejuicios, para enfocarte, observarte bien y ver qué aspectos de ti me pueden servir y qué aspectos nos pueden interesar en común para que a partir de ahí empezar a crear un intercambio. Un intercambio en ese aspecto que pudiera después ampliarse a más, a más ámbitos de la vida. Igualmente habrá cuestiones más de historia, de comida incluso, que no te guste, pero es normal. Pero sí siempre va a existir esa tolerancia, ese respeto que no basta para la interculturalidad. Porque yo puedo respetarte, tolerarte pero mantenerte al margen. No. Lo que hace la interculturalidad, además del respeto, la equidad, la tolerancia, es la solidaridad, la convivencia. Eso sí, esa simbiosis que tiene que haber entre vivos y el intercambio al que debes estar tú dispuesto para ser parte junto conmigo. A pensar que tú me puedes ayudar en algunas cuestiones para promover tu cultura, incluso, para hacerla más rica, sin que dejes de ser tú mismo. Para mí eso es en verdad la interculturalidad (DP-2-José, 2015: 10).

De antemano, parece que el profesor encuentra una diferencia entre lo que sería una interpretación laxa, o al menos no completa, de la interculturalidad con una interpretación que abarque el concepto de solidaridad (como también se menciona en la cita anterior). De esta manera, pareciera que identifica y se posiciona desde una postura explícitamente más política en donde se consideran las relaciones de poder y la forma que toman las "geopolíticas de la colonialidad del poder" (Quijano, 2000) entre culturas distintas, sobre todo cuando alguna de las partes ha sido históricamente inferiorizada y marginalizada desde las cúpulas del poder político. Desde esta perspectiva política de las relaciones, se puede entender que el profesor José habla

de una distribución y gestión equitativa del poder. Al respecto Walsh (2005) encuentra diferencias conceptuales entre los conceptos interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad, los cuales son usados para referirse a las relaciones interétnicas e interraciales de las sociedades actuales. Desde la interculturalidad, el profesor José comenta que “[...] además del respeto, la equidad, la tolerancia, es la solidaridad, la convivencia” como una forma de acentuar la dimensión relacional desde una visión horizontal, en donde se encuentre equilibrio en la balanza del poder. Esto lo refuerza al mencionar que “siempre va a existir esa tolerancia, ese respeto que no basta para la interculturalidad. Porque yo puedo respetarte, tolerarte pero mantenerte al margen”.

En la cita anterior se presenta de manera más clara el motivo de la construcción de relaciones. Ahora, desde lo prescriptivo, la interculturalidad en este enunciado se presentaría como un método de acercamiento y de negociación entre culturas. Sin embargo, el profesor José, desde su interpretación, la resignifica y se articula desde un terreno más horizontal. En la cita comenta que es “[...] esa simbiosis que tiene que haber entre vivos y el intercambio al que debes estar tú dispuesto para ser parte junto conmigo”. Esta frase ilustra muy bien la diferencia que hay entre una visión prescriptiva de la negociación y la interpretación desde la experiencia y el posicionamiento político personal del profesor. Bien podría entenderse como un ejercicio y acción individual la búsqueda de beneficios y la negociación. Sin embargo, José incorpora la palabra ‘simbiosis’ como una forma de trasladar la idea desde la individualidad a la colectividad al reconocer que son necesarias esas relaciones por que una parte necesita de la otra, se complementan mutuamente. Esta idea se ve reforzada cuando se menciona la disposición como elemento que condiciona el intercambio. Es decir, que la participación de una relación desde la interculturalidad tendría que fundarse desde una praxis que reconozca y asuma la complejidad de las relaciones.

Finalmente, un elemento más sobresale en su discurso por ser un elemento que marca algunas fronteras entre las culturas. Al mencionar que la interculturalidad beneficia el intercambio y enriquecimiento cultural, en la frase “sin que dejes de ser tú mismo” parece que se encuentra una preocupación por una nueva conquista. No da más pistas al respecto pero se puede entender que, primero, se enfoca en lo positivo del intercambio y, segundo, que hay fronteras que no deberían ser transgredidas. Al respecto, González-Apodaca encuentra que una de las formas de interacción que se han implementado entre los cánones de conocimiento científico y los conocimientos indígenas es la interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. Ésta consiste en pluralizar la presencia de otras formas de producción de conocimiento y saberes dentro de los

espacios académicos mediante un diálogo de saberes que parta de las propias lógicas culturales.

La autora comenta que

[e]n este caso, la apropiación selectiva de elementos culturales, lo mismo que la exportación de elementos considerados propios hacia el otro sistema de conocimiento, tendrían que ser acordados, porque la finalidad del proceso intercultural no sería la destrucción de ambos sistemas para construir algo nuevo, diferente a los puntos de partida, sino fortalecer con autonomía ambos sistemas de conocimiento (2009: 25).

De esta manera la interacción, vista desde esta perspectiva, no pretende construir fronteras que limiten las relaciones en favor de un purismo epistémico, sino que la autonomía es considerada como elemento necesario para establecer relaciones recíprocas dentro de un terreno desigual y que reconoce la historicidad de los participantes. Entonces es como un mecanismo de defensa.

En este tercer enunciado, se puede observar que la interculturalidad se centra en construir relaciones sociales armónicas y, sobre todo, benéficas para las culturas o grupos sociales involucrados. A pesar de incluir algunos elementos críticos, de manera general no se hicieron visibles las estructuras y las condiciones que producirían esas relaciones recíprocas. Es decir, por un lado, no se hace mención de las posiciones de poder que ocupan las culturas dentro de la negociación y por lo tanto se invisibilizan las formas de interacción ya que no se negocia de la misma manera si se revelan condiciones de dominación o los recursos a su disposición. Por otro lado, no se hace mención del contexto en que se generarían esos beneficios ni de las herramientas o mecanismos que las favorecerían. Estas características son parte de la interculturalidad funcional que desarrolla Walsh (2009, 2010) ya que no cuestiona las 'reglas del juego' en las que están condicionadas las relaciones en la actualidad. Parece que dentro de este enunciado, no hay una crítica a la desigualdad en sí, ni a las estructuras que las manejan, más bien hay un tipo de inconformidad con la posición dentro del juego que permite visibilizar su posición desfavorecida y buscar mecanismos para mejorar las condiciones de vida. Sin embargo, al formular que la interculturalidad es un medio de producción de beneficios mutuos, no se toma en cuenta una visión más panorámica de la relación.

4.1.4. La interculturalidad como medio para el desarrollo de las sociedades

Esta categoría sobre la interculturalidad se distingue de la anterior al plantear un terreno horizontal en el que las sociedades puedan desarrollar sus características particulares a partir de esa valoración mutua, el respeto, la tolerancia, etc. Es decir, que la interculturalidad no es únicamente el contacto y la relación armónica, sino una actitud hacia lo diferente que permita el progreso de las sociedades desde su propia cultura, sus propios saberes y sus propias dinámicas. Es el

reconocer que en lo diferente se encuentra, o se puede encontrar, una respuesta a las problemáticas sociales regionales y no homogeneizar los resultados positivos en materia económica, política, etc. a todas las sociedades.

En efecto, la interculturalidad, en este sentido, destaca el reconocimiento de la diferencia al promover un espacio de coexistencia de sistemas culturales sin proponer procesos de hibridación. En efecto, hay un intercambio pero con la conciencia de entre lo propio y lo ajeno, y siempre con la intención de desarrollo. Al respecto, la respuesta de uno de los profesores ilustra claramente hacia dónde va enfocada la interculturalidad dentro del campo educativo:

El apellido intercultural nació a partir de que nos pudimos dar cuenta de que las universidades convencionales no cubrían, no cumplían con su papel de universidad precisamente. ¿Sabes que la universidad viene de ‘universo de conocimientos’? Entonces, dejaban de lado los conocimientos o el legado ancestral de nuestras civilizaciones prehispánicas, que es muy rico. Y el papel de la educación intercultural es ese precisamente ¿no? El rescatarlo, el revitalizarlo, fortalecerlo. Y no sólo eso, sino también el promoverlo a escenarios nacionales, internacionales (DP-2-José, 2015: 3).

En su discurso el profesor José reconoce que un contexto de desigualdad, algunas culturas (las indígenas) se encuentran al margen del canon de pensamiento dentro de las universidades y no cuentan con legitimidad alguna dentro del campo científico-tecnológico. En su posición de dominación, los saberes, prácticas y cosmovisiones indígenas no formaban parte de estas instituciones educativas estatales y es ahí donde el enfoque intercultural propiciaría un reconocimiento, una re-valoración y una inclusión de esas culturas en espacios con lógicas distintas. Para este profesor, la tarea que cumple la interculturalidad es promover espacios en donde esas culturas puedan desarrollarse en el contexto socioeconómico que prevalece en la región mediante la formación universitaria.

Entonces, la interculturalidad sería un remedio ante el terreno desigual en el que se encuentra el campo educativo oficial en donde se incluirían estos conocimientos marginalizados dentro de un sistema establecido desde otras lógicas. Este tipo de discursos son compatibles con la pantalla lingüística “La interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad” (Mateos, 2011a: 111) en el sentido de que el reconocimiento de esos conocimientos parte en una sola dirección. La autora comenta que usualmente esta pantalla es utilizada a nivel institucional y tiene ese matiz folclorizante y la diversidad es reconocida como un derecho y como una fuente de enriquecimiento cultural.

En el campo educativo, Pérez-Ruiz encuentra esta perspectiva como una interculturalidad integradora en donde se aspira a crear “conocimientos híbridos” formados por componentes de las diversas culturas. Sin embargo, la autora comenta que

si bien habla [la interculturalidad integradora] de diálogo intercultural, lo hace con la finalidad de romper las fronteras identitarias y, bajo el eufemismo de ‘hibridizarse mutuamente’, actúa en beneficio de los actores, identidades y sistemas de conocimiento dominantes al no desactivar los mecanismos de poder y hegemonía, al perpetuar las relaciones de subordinación hacia la otredad y al reproducir los procesos subjetivos de interiorización de la subalternidad (2016: 25).

Este discurso bien podría interpretarse como una pluralización de los saberes que componen el campo del saber académico y la concepción de una plataforma para el desarrollo de todas las sociedades. Sin embargo, la propuesta de desarrollo que está implícita en el proyecto educativo no afecta de igual manera ni tampoco parte del mismo lugar. Es decir, las instituciones educativas están creadas bajo un esquema que, ciertamente, privilegia los conocimientos, las prácticas y las visiones de mundo occidentalizado. Bajo este contexto, la oportunidad de desarrollo se da hacia las culturas que no están presentes en estos espacios. Es decir, desde las políticas educativas nacionales se reconocen y valoran los conocimientos de culturas indígenas pero no forman parte de los cánones de pensamiento académico ni son tomadas en cuenta para generar estrategias pedagógicas oficiales. Entonces, parece que se forma un cierto voluntarismo por parte de las instituciones por ‘dar la oportunidad’ de ser parte de esas esferas bajo las mismas dinámicas occidentalizadas y al mismo tiempo se desdibuja esa desigualdad en las relaciones de poder.

Lo anterior se refuerza en el comentario siguiente del mismo profesor:

La verdad es que, en parte, me siento bien. En parte me siento bien porque siento que esta gente necesita mucha ayuda. Y me siento bien el estar aquí y el poder contribuir. También el aprender de ellos, porque la verdad también aprendes de ellos. Es un intercambio muy rico con la gente de acá, que es gente que ... tú lo puedes ver. Aquí por ejemplo, no tienes miedo en ningún momento de salir a la calle, de pasear por la avenida a la una o dos de la mañana. Nadie te va a hacer nada. Es una gente extraordinaria. Una gente muy generosa pero que sí... necesitada. Necesitada de preparación académica, que es muy importante para que cumpla su misión esta universidad, que es el desarrollo sostenible de la región (DP-2-José, 2015: 5).

En este extracto, el profesor José habla desde su posición como un actor externo a la comunidad y de su labor más allá de lo pedagógico. En su discurso, la palabra ‘necesitada’ se repite en varias ocasiones y permite visualizar que en efecto hay desigualdades ante las cuales la UIMQROO,

como una estrategia de desarrollo desde el Estado, busca incidir.⁷⁵ Inclusive, la idea de ‘caridad’ que se encuentra oculta en el termino “necesitada” va en oposición a la idea que el profesor José criticó anteriormente sobre la verticalidad. A pesar de referirse estrictamente a esta UI en particular, me parece que nos habla también desde otras dimensiones. La educación intercultural, y por ende la interculturalidad, al menos desde la comprensión de este profesor, está más relacionada con las comunidades indígenas y poblados rurales del país, en donde esa diversidad cultural se visibiliza ante un Estado monolingüe y culturalmente orientado a la homogeneización. Dietz y Mateos (2011) comentan al respecto que esta interculturalidad se basa en la coexistencia de sistemas culturales distintos en donde el intercambio no es igual para todos y es afín a las estrategias de aculturación llevadas a cabo por parte de quienes sustentan el poder. Un ejemplo de ello es el desarrollo del discurso multiculturalista del contexto anglosajón en donde se practica el reconocimiento de la diferencia cultural pero dentro de un sistema normativo nacionalista.⁷⁶

Otro profesor, al preguntarle sobre el porqué de la educación intercultural en el contexto de la UIMQROO, hace énfasis en la pluralización en la toma de decisiones y la implementación de estrategias para solucionar problemas.

⁷⁵ Anteriormente ya mencioné cómo se caracteriza el aspecto socioeconómico en la región en donde se localiza la UIMQROO (*cf.* capítulo 1.1.), dando como resultado que se localiza en uno de los municipios más pobres del estado de Quintana Roo y que al mismo tiempo es uno de los municipios con más presencia de personas que hablan la lengua maya y que son categorizadas como indígenas. Al respecto, la UIMQROO (2010) reconoce esta situación y menciona que estos “rezagos” no son privativos de las comunidades indígenas-rurales del país, pero que ciertamente aparecen como características de estas poblaciones. Esto también se ve reflejado en los discursos de actores dentro de la institución. Un ejemplo nos lo da el Coordinador del Departamento de Lenguas e Interculturalidad (DO-1-Carlos, 2015) en donde menciona que “Ésta es una zona un poco marginada, especialmente en los poblados, para visitar los poblados uno se da cuenta de la pobreza. [...] Entonces la población estudiantil, como he dicho, la gran mayoría, son mayas que posiblemente de no haber existido esta universidad intercultural no hubieran tenido la oportunidad de llegar a este nivel de estudios. Con todos los apoyos que se aportan, tanto por el estado como el gobierno federal, aún así se les dificulta a algunos poder costear su estadía aquí” (*ibid*: 3). El semestre en la universidad cuesta \$1,500.00 semestrales, aunque los estudiantes pueden pedir la prorrogación de su pago y comprometerse a pagarlo después de finalizar sus estudios. Sin embargo, la estadía en la comunidad de José María Morelos o el traslado diario desde otras comunidades se ha convertido en un obstáculo para que los jóvenes costeen su ingreso o su permanencia en la universidad. A pesar de haber un albergue dentro de José María Morelos con el cual la UIMQROO tiene un convenio de trabajo y de facilitar el acceso a becas de programas nacionales y estatales el Coordinador Carlos menciona que no es suficiente para costear sus estudios.

⁷⁶ En un plano general dentro de los debates en los estudios interculturales, el multiculturalismo parte de dos corrientes de pensamiento: como un simple reconocimiento de una diversidad dentro de un espacio en común o como un proyecto de “re-definición y re-imaginación” de los Estados-nación (Dietz, 2003: 3). Sin embargo, al plantear su trayectoria en un espacio y tiempo concreto, su definición se hace más particular y permite visualizar la forma de entender la composición cultural de una sociedad de una u otra forma. En este caso, hago referencia a lo que Kincheloe y Steinberg llaman “multiculturalismo liberal” (1999: 34) el cual se caracteriza por separar la creencia moral de la acción política en la toma de acciones por parte de instituciones gubernamentales que giran en torno a la composición cultural de sus sociedades. Es decir, que reconoce la existencia de prejuicios sociales pero es incapaz de tomar acción y reconocer que la desigualdad parte de las mismas estructuras que distribuyen el poder.

Yo creo que pudiera... la educación pudiera ser un poco más efectiva e incluso pudiera ser valorada de distinta forma. Es decir nos miden nuestro nivel educativo con sistemas o con evaluaciones ajenas a este contexto, por ejemplo. Entonces cuando las personas no logran entender, no logran comprender todo lo que se requiere para una evaluación creada en otro contexto, obviamente los resultados van a ser negativos o generalmente negativos, que sucedería distinto si fuera una evaluación que tuviera como característica que esté generada dentro del contexto, sin olvidar lo externo también, creo que podríamos dar resultados distintos. También, creo que pudiera ser de beneficio, porque no todo lo que existe es necesariamente la respuesta de los problemas. Hay muchos problemas que se han acarreado por mucho tiempo y se han atendido de la misma manera, quizá con una forma distinta de ver la problemática y una forma distinta de proponer soluciones, no necesariamente convencionales, no necesariamente occidentales. Quizás se podrían solucionar esos problemas. Y los estamos viendo con la medicina. Aquí se está trabajado la medicina ... la herbolaria, la medicina tradicional. Hay algunos problemas que no se... al menos a nivel regional, sabemos que no los pueden corregir los doctores convencionales pero sí se pueden tratar con medicina tradicional aquí. Entonces es una forma distinta de atender el mismo problema que pudiera dar mejores resultados. Entonces ese reconocimiento es dar un valor tan milenario puede hacer que las cosas funcionen mejor. Pero es eso, es considerar las dos opciones u observar las dos opciones y ver cuál puede funcionar para una cosa, cuál no puede funcionar y pudiera tomarse otra alternativa (DP-4-Roberto, 2015: 3-4).

El profesor toma como ejemplo la evaluación y comenta que no hay una correspondencia entre los sistemas evaluadores y el contexto regional. Para él, la contextualización es esencial, aunque sí la diferencia del aislamiento. Al comentar que no debe “olvidar lo externo” se relaciona con lo dicho anteriormente sobre la apertura epistemológica pero esta vez desde el lado contrario: en vez de pensar la universidad primero desde los cánones de pensamiento occidental para luego incorporar otros conocimientos, parece que este profesor antepone lo local para después incorporar lo que pudiera ser pertinente del conocimiento científico. De esta manera, la interculturalidad toma un matiz distinto al anterior por que se invierten los papeles en la balanza de poder y son los actores locales ante las dinámicas sociales regionales quienes tendrían que proponer cuáles conocimientos deberían ser incluidos.

La interculturalidad desde este enunciado se plantea como una estrategia compensatoria ante las desigualdades existentes, sin embargo, nuevamente queda desdibujado quién o quiénes generan esa desigualdad. En última instancia, esta interculturalidad se trata de la posibilidad de elección, elección entre lo propio y lo ajeno ante las situaciones que se presentan.

4.1.5. La interculturalidad como instrumento para la concientización y la transformación

Este último enunciado sobre la interculturalidad aparece como el menos frecuente entre los profesores de inglés. La interculturalidad va orientada, por un lado, a la visibilización de las relaciones de poder desiguales y las estructuras que permiten que se legitimen y reproduzcan. Por otro lado, plantea una transformación de esas relaciones y del sistema que lo nutre. La educación intercultural es concebida como un proyecto político-pedagógico (Walsh, 2009) por el cual las culturas y sus pueblos pueden emanciparse de esas cadenas opresivas, como el sistema de producción y consumo y/o la dominación de saberes occidentales sobre los demás. La memoria colectiva está presente y se piensa como eje impulsor de prácticas hacia el futuro. En este sentido, la interculturalidad no es una receta, sino que plantea una plataforma horizontal en la cual se generan discursos y prácticas críticas sobre el orden establecido así como la enunciación y posicionamiento explícito de sus actores.

Uno de los profesores expresa lo que para él ha sido la interculturalidad a partir de su experiencia a pesar del desconocimiento del concepto como tal.

Quando vine a México trabajé primero en Oaxaca y muchos de los alumnos venían de los pueblos del valle central de Oaxaca y hablan zapoteco o algún otro idioma indígena, y me di cuenta que muchos tenían como un temor a dar a conocer que venían de un pueblo y que no venían de la ciudad. Porque al decir que vienen de un pueblo quiere decir que son indígenas, que hablan un idioma y hay un cierto desprestigio, hay cierto prejuicio. Cuando yo supe eso, traté de decir a mis grupos de inglés que para mí sería un orgullo hablar un idioma indígena, que ellos no deberían criticar, o si hablan, no deberían sentir que son de segunda clase. Entonces ahí empecé a ver que había prejuicio contra la gente que habla un idioma indígena. Pero en cuanto a la enseñanza no había leído nada que era en sí enseñanza intercultural. Nada más sabía que había como ese prejuicio, que existía y pues mis amigos todos hablaban un idioma indígena. En el trato personal no enseñaba ese prejuicio, pero en cuanto a técnicas de enseñar no había leído nada (DP-7-Antonio, 2015: 1).

El profesor Antonio comenta que se percató de un prejuicio racial y lingüístico que tenían sus estudiantes y, ante tal observación, expuso ese prejuicio a los estudiantes para que tomaran conciencia de lo que estaba sucediendo. Cuando se le preguntó si tenía conocimientos sobre lo que era la interculturalidad antes de entrar a la UIMQROO el profesor definió una de las características que él le asignaba: el reconocimiento de esa colonialidad interna (González-Casanova, 2006). Bajo esta experiencia, el profesor plantea la interculturalidad como un medio para transformar esa realidad presente en el aula, la cual refleja aspectos de la vida social fuera de ella. Ahí es en donde la intención explícita del profesor es una característica particular de este enunciado sobre la interculturalidad.

Otro ejemplo lo da el profesor José, el cual comenta:

Lo que yo entiendo, y te lo voy a decir desde el punto de vista de profesor, bueno yo imparto la asignatura de educación intercultural, y lo que yo he percibido es que estamos confundiendo lo que es la educación intercultural con educar para la interculturalidad. Es decir, educar para la interculturalidad implica un enfoque holístico. Es decir, llevar la interculturalidad a todos los ámbitos. Porque la educación intercultural y la interculturalidad precisamente se encasilla en ese rubro de la educación, en un sector de desarrollo de la sociedad, que es educación y que es muy importante. Pero creer que la educación va a cubrir completamente las necesidades que tiene nuestra población, sobre todo rural-indígena, pues es un error ¿no? Es decir, la interculturalidad no sólo debe estar en la educación, como dicen algunos autores, la interculturalidad igual tiene que estar en la salud, en la política, en la economía, en otros ámbitos de la vida ¿no? No sólo en la educación, que repito es importante (DP-2-José, 2015: 2-3).

En este extracto se le preguntó al profesor qué es lo que entiende por interculturalidad y la definió en base a la diferenciación que hace de su uso en el campo educativo. Por un lado, esto refleja un manejo amplio de los conceptos y, por otro lado, da a conocer su posicionamiento al respecto ya que habla de esta diferenciación como una equivocación por parte del manejo de la interculturalidad desde la esfera política-Estatal mexicana y sus instituciones educativas. En su discurso se pueden encontrar múltiples referencias hacia sí mismo como ejecutante de las acciones. Sin embargo, cuando menciona esta diferenciación habla desde un 'nosotros' abstracto que parece estar relacionado a la institucionalización de la educación intercultural. Para este profesor, la interculturalidad es algo transversal y necesario en las sociedades actuales ya que menciona que sólo así las necesidades de las poblaciones, sobre todo las rurales-indígenas, pueden ser satisfechas.

Más adelante, el mismo profesor menciona que la interculturalidad en la educación está íntimamente relacionada con una visión crítica sobre ellos mismos y lo que los rodea.

Sí, sí, claro. Mira, te prestaría un artículo muy interesante que leí hace unos meses sobre... Me lo compartió una compañera sobre Noam Chomsky que habla sobre el neoliberalismo y su asalto a las universidades. El pretender, digamos, transformar nuestro currículum para crear mano de obra calificada pero barata, más que para enseñar a pensar. Como lo decía Paulo Freire, pedagogo brasileño que ya falleció, decía que pensar que la gente que está en el poder te va a ofrecer una educación para que las cosas cambien, es muy ingenuo. O sea, cuando lo que más les conviene es exactamente lo contrario: "para mí que siga igual ¿no?". Entonces, tú como profesor tienes la facultad de ejercer un currículum oculto en la clase ¿no? Porque más que pensar, nos pagan para hacer pensar a nuestros alumnos. Para eso, para que ellos

desarrollen un conciencia, una conciencia crítica acerca de lo que les espera a ellos, de lo que estamos viviendo ahora mismo (DP-2-José, 2015: 6).

Un elemento que sobresale en esta cita es la presencia de otras voces para representar su propio conocimiento de lo que es la interculturalidad. A través de estas referencias, el profesor José maneja el concepto interculturalidad como una propuesta educativa explícitamente opuesta al desarrollo de mercados desde la visión capitalista y también transformadora de ese sistema perverso y violento por otro mediante una conciencia crítica de su realidad. Entonces la interculturalidad en este enunciado no es sólo una estrategia de defensa, sino de ataque a los sistemas de dominación. El profesor da un ejemplo de ello al mencionar, con ironía, que no se puede esperar una propuesta educativa realmente emancipadora desde la esfera política estatal, ya que él mismo forma parte de una institución oficial, aunque, con enfoque intercultural. Sin embargo, al respecto menciona el currículum oculto como una forma de trabajar desde adentro de las instituciones oficiales con una perspectiva crítica.

La conciencia crítica de la que habla el profesor es un elemento que debe estar presente en la interculturalidad como una actitud hacia la forma de ver y relacionarse con el mundo. Es una estrategia que visibiliza esas relaciones de poder desiguales y que permite analizar desde un contexto intra e intercultural cómo funciona nuestra realidad (Walsh, 2005). Por ello, este profesor pretende promover esta mirada crítica y que sean los estudiantes mismos quienes activamente reconozcan y respondan ante lo que les rodea. Esta interculturalidad también se diferencia de las anteriores por ejercer una interculturalidad desde las comunidades y las poblaciones marginalizadas. Esta postura es similar a la propuesta de la interculturalidad crítica en donde “se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad” (Walsh, 2010: 4).

A pesar de encontrarse diversas interpretaciones de lo que significa la interculturalidad para los profesores de inglés, existen elementos en común que orientan su discurso. La categorización que presento aquí tiene un propósito meramente descriptivo el cual no pretende crear divisiones pragmáticas de lo que significa la interculturalidad, sino más bien presentar un panorama general de los elementos que componen este “concepto polisémico” (Dietz y Mateos, 2011). Cabe resaltar que los enunciados no están relacionados exclusivamente a ciertos profesores ya que durante su discurso se fueron retratando diversas características de lo que significa la interculturalidad y que representan a más de un enunciado.

Después de haber visualizado este panorama de los discursos de los profesores de inglés puedo mencionar algunas reflexiones: primero, me llama la atención que en la comprensión de la

interculturalidad los profesores tienden a generar categorías identitarias que se oponen entre sí. Es decir, al definir la interculturalidad, los profesores delimitan y se posicionan en el campo de la identidades como un recurso para facilitar la comprensión de las interacciones entre culturas distintas. En consecuencia, en la mayoría de los discursos de los profesores se pueden encontrar referencias sobre 'lo occidental' como opuesto a 'lo local', 'lo indígena' o 'lo maya'. De esta manera, el binomio 'interculturalidad-etnicidad' es un elemento presente en los discursos de los profesores. Parece que el plantearse la interculturalidad desde el campo de acción en el que están inmersos, los profesores generan estas asociaciones y materializan esa comprensión con la experiencia cotidiana en la UIMQROO.

En el caso del campo educativo, los profesores constantemente definen lo que es un modelo intercultural como contrario a sus experiencias profesionales previas. En los discursos de estos profesores se puede observar que lo convencional de la educación tiene que ver con estructuras institucionales verticales, procesos rígidos y burocráticos y la presencia de autocracia en la toma de decisiones. Además, también mencionan que lo convencional se caracteriza por generar dinámicas y prácticas educativas no contextualizadas, y la superposición de los objetivos puramente escolares-académicos por sobre las implicaciones subjetivas en los estudiantes y en los contextos locales en donde se desarrollan. De manera que la definición sobre lo que es un modelo intercultural es lo opuesto a las características antes mencionadas. De lo dicho anteriormente se puede concluir que la conceptualización que tienen sobre los modelos educativos convencionales generalmente tiende a relacionarse con aspectos negativos derivados de sus experiencias como docentes en otros espacios.

Segundo, en pocas ocasiones los discursos aluden a referentes conceptuales o autores para poder explicar lo que representa la interculturalidad. En cambio, los profesores explican la interculturalidad a partir de sus experiencias ya sea en el campo educativo en el que se encuentran o de anécdotas personales. Es decir, relacionan la interculturalidad con cuestiones más pragmáticas que con conocimientos académicos. Inclusive, cuando algunos profesores mencionan referentes o definiciones establecidas sobre la interculturalidad, las cuales representan por medio de frases como 'el discurso oficial', 'lo que dice el papel' o 'lo que dicen', esas definiciones usualmente quedan relegadas ante sus propias definiciones ya que las ubican como más teóricas y con poca relación con sus realidades. Mateos (2011a) encuentra que la interculturalidad también puede ser definida a partir del contexto en el que viven los actores y por lo tanto las definiciones establecidas sólo son puntos de partida para referirse a este concepto.

En un plano gnoseológico, los discursos de los profesores de inglés de la UIMQROO muestran el amplio repertorio existente sobre la interculturalidad y su relación con el contexto social y educativo que se vive en la península. Esto indica que los profesores interpretan y se apropian del concepto 'interculturalidad' de diversas formas y lo expresan de acuerdo a sus propias experiencias como educadores. De esta manera, la interculturalidad también es materializada de forma semejante mediante las prácticas docentes y sus discursos pedagógicos del día a día en el aula. Es por eso que también es necesario conocer cómo es que los profesores llevan a cabo su labor profesional desde la apropiación de este concepto y de las posibilidades/limitaciones que presenta el contexto de la UIMQROO para materializar el proyecto educativo intercultural. En las siguientes páginas se muestran algunas prácticas educativas en clave intercultural y su relación con la función del docente de inglés.

4.2. La construcción de lo intercultural en la enseñanza del inglés

A más de 10 años de la creación del sistema de educación superior intercultural en México, el campo educativo, como tal, sigue generando debates en múltiples dimensiones sobre la pertinencia y el impacto de esta propuesta político-educativa en los contextos rurales e indígenas del país. Particularmente, se producen nuevas reflexiones y posicionamientos frente a las múltiples definiciones de la interculturalidad mediante la experiencia obtenida en este campo educativo (Pérez-Ruiz, 2009; Mateos y Dietz, 2015).

A pesar de esta crítica generalizada, también se desprenden discursos que centran su atención en la construcción de prácticas *in situ* y la redefinición de papeles educativos debido al campo novedoso que representan las UIs. Esto es relevante en dos sentidos: primero, siguiendo a Douglas (1996), debemos considerar que una institución no puede ser pensada como una entidad impersonal, abstracta y absoluta, y por lo tanto, no ejerce de manera unilateral la apreciación y la legitimidad de lo que es y no es intercultural. Y segundo, que el campo en el que se sitúan las UIs permite la producción de nuevos significados mediante la interacción en un contexto diferente al experimentado por los profesores y alumnos que generalmente provienen de otros sistemas educativos. El caso particular de esta investigación, varios elementos se conjugan en la comprensión de lo que representa la lengua inglesa y su enseñanza dentro del modelo educativo intercultural de la UIMQROO: desde la esfera política e institucional hasta la esfera socioeconómica y relacional (*cf.* capítulo 1.2.).

Como se mostró en el apartado anterior, los profesores de inglés se han tenido que enfrentar a un proceso de apropiación y traducción del enfoque intercultural a sus prácticas con base,

principalmente, en la adquisición de experiencias en este sistema educativo y el posicionamiento ante el contexto sociopolítico en el que se encuentra la UIMQROO. Bajo esta premisa, los docentes reflejan en su práctica una forma particular de comprender la interculturalidad y de articularla a las posibilidades que ofrece el contexto pedagógico, las tensiones que se generan al interactuar con otros actores pedagógicos, los recursos (materiales y simbólicos) con los que cuenta el docente y la subjetividad de los docentes (Rockwell y Mercado, 1988).

En las siguientes páginas analizo cómo los profesores construyen, discursivamente, sus prácticas educativas en la enseñanza del inglés, así como los argumentos por los cuales las plantean como interculturales. De manera especial, me centraré en lo que representan los significados atribuidos a esas prácticas docentes en el campo de la enseñanza del inglés desde el enfoque ELF el cual permite salir de un paradigma de enriquecimiento cultural y lingüístico y abordar un enfoque crítico que apunte a cuestiones de justicia, emancipación, legitimación y transformación social (Dewey, 2014b).

Este apartado se divide en tres secciones principales en donde se muestran diferentes prácticas docentes según los intereses que están detrás de ellas. A su vez, estas tres categorías también aportan elementos para reflexionar sobre las problemáticas sociales y educativas que observan los profesores y que, por medio de prácticas interculturales, podrían ser resueltas. La primera abarca la dimensión relacional en el sentido de que se propone una forma de acercarse a lo diferente en el contexto escolar. La segunda categoría se relaciona con el reconocimiento y la comprensión del contexto en el que se generan los procesos educativos. La categoría final remite a la toma de conciencia de los procesos sociopolíticos y de las estructuras de distribución del poder como un elemento necesario para transformar y resolver las problemáticas sociales que afectan a las poblaciones locales.

4.2.1 Generación de relaciones interculturales

Debido a que esta categoría cuenta con un mayor número de referencias dentro de los discursos de los profesores, parece que es un objetivo fundamental dentro de lo que sería una práctica educativa intercultural. También encuentro una estrecha relación con el primer enunciado sobre la interculturalidad, que igualmente fue formulado por la mayoría de los docentes como un elemento base para definir este concepto. Esto se debe a que ambas categorías comparten múltiples elementos y destacan la dimensión relacional de la interculturalidad.

Dentro de esta dimensión relacional encuentro tres objetivos que plantean los docentes mediante la aplicación del enfoque intercultural en sus clases. A pesar de que algunos profesores

plantean la interculturalidad desde la función que cumple en el campo de la enseñanza del inglés, la mayoría de los ejemplos se centran en el campo educativo en general, lo cual habla de la transversalidad como característica de la interculturalidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

4.2.1.1 Sensibilización y humanización de las relaciones sociales en el contexto escolar

Una de las características principales de esta categoría es, justamente, la estimulación de relaciones productivas y armónicas entre los estudiantes y el profesor que, principalmente, favorezcan el proceso educativo y la adquisición de competencias interpersonales. Sin embargo, algunos profesores también comentan que esta dimensión de la interculturalidad serviría para cambiar el paradigma clásico por el cual los estudiantes se definen en contraposición a los docentes y las relaciones de poder que caracterizan el contexto escolar.⁷⁷

Un ejemplo nos lo da la profesora Sonia, quien al preguntarle de qué manera aplica el enfoque intercultural en sus clases de inglés responde:

Y pues yo creo que cómo lo aplico en el salón de clase pues ... respetando los ideales de los muchachos, las ideas y todo como vienen. Porque me ha tocado que en un mismo salón está tanto un ciudadano como uno de aquí, de Morelos, ¿no?, y no es lo mismo. Al menos cuando vienen así ... la forma no es igual. Los que vienen de ciudades, por ejemplo que vienen de Cancún Chetumal, son así como más relajados, más así ..., mientras que los de por aquí, los de aquí o de pueblos se esfuerzan mucho. Entonces, es nada más darles su lugar ¿no? No dejar que, por ejemplo, alguien le falte el respeto a otro por simplemente, por ejemplo en el caso de idiomas que a veces los muchachos de las comunidades no saben pronunciar bien. Entonces cuando no pronuncian los demás se ríen o se burlan. Entonces yo evito eso, les digo: ‘estamos aquí para aprender y si ya sabes pues presenta un examen y vas a otro curso en donde no sabes’. Decirle a los muchachos que todos son iguales. Para mí ninguno es más que otro, no porque vienes de ciudad eres mejor, no porque vienes de pueblo. Todos vienen a aprender. Entonces es eso, nada más es ver que haya respeto y convivencia en los estudiantes. Ésa es la manera de ver la interculturalidad (DP-6-Sonia, 2015: 1-2).

⁷⁷ En la normatividad sobre el perfil del profesor intercultural se comenta que “en su papel de facilitadores del aprendizaje, los profesores de la UIMQROO evolucionan desde una forma convencional de impartición de cursos hacia un sistema más flexible, innovador, acorde con las características de los estudiantes de la región y de las necesidades sociales y económicas” (UIMQROO, 2010: 54). Por su parte, el perfil del estudiante intercultural plantea que ellos tendrán que participar activamente en el proceso educativo y estipula que los profesores tomarán a un par de estudiantes sobresalientes para que funjan como asesores de sus compañeros en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El discurso oficial plantea que las identidades y funciones que cumple el profesor y el estudiante tienen un carácter distinto a los paradigmas educativos clásicos.

En esta cita la profesora articula varios elementos importantes. Primero, una práctica es intercultural no sólo por que el objetivo que se plantea tiene que ver con el fortalecimiento/ construcción de relaciones armónicas dentro del aula, sino también por los medios en que se lleva a cabo. En el texto menciona que ella aplica la interculturalidad al respetar “los ideales [...], las ideas y todo como vienen”. De esta manera, la interculturalidad aplicada al aula es un mecanismo o instrumento para enfrentarse a la diferenciación, subjetiva y cultural, que encuentra en sus estudiantes. Es decir, la interculturalidad es una forma de, primero, reconocer al otro como un sujeto complejo y, segundo, proceder de manera respetuosa hacia ese sujeto. Esto se refleja cuando menciona “entonces es nada más darles su lugar” al referirse a la diferenciación cultural entre los estudiantes que provienen de una ciudad y los que provienen de comunidades rurales. Según el MCER, en el campo de la enseñanza del inglés, la sensibilidad personal y cultural forma parte de una de las competencias necesarias para entablar una comunicación efectiva y enriquecedora (Instituto Cervantes, 2002).⁷⁸ Bajo esta lógica, los profesores tendrían que reconocer el complejo entramado que envuelve las identidades de los estudiantes en diferentes niveles, así como sus conocimientos, habilidades y subjetividades.

Segundo, en el caso de la enseñanza del inglés, la profesora reconoce que se presentan prejuicios lingüísticos en el aula debido a las formas diferentes en la pronunciación. Para la profesora Sonia este elemento es consecuencia del origen geográfico y cultural del que parten los estudiantes. Si bien no hay pistas claras del por qué encuentra esta diferenciación, es claro que la pertenencia a uno y otro contexto es importante en la adquisición de una ‘correcta’ pronunciación. En este caso, la práctica intercultural está enfocada en derrumbar esos prejuicios presentes en los estudiantes y fomentar que no se ridiculice una determinada forma de pronunciar las palabras en inglés. En el paradigma ELF se considera que no existen hablantes nativos los cuales sirvan como modelos sociolingüísticos hegemónicos debido a la naturaleza híbrida de la lengua y la cultura (Brawerman-Albini *et al*, 2013). Si se piensa en términos pragmáticos, el uso de la lengua inglesa en la región (el sector turístico) justamente se caracteriza por la presencia de múltiples acentos, registros, variantes y mezclas lingüísticas en torno a la lengua inglesa. Por lo tanto, la búsqueda de una forma estática en la pronunciación supondría, entonces, una desventaja ante el panorama complejo y diverso que se presenta en la región. De igual manera, Jenkins (2000) sugiere que desde el paradigma ELF no se aprende inglés en términos de una comunidad imaginaria de hablantes, sino en las realidades de los aprendices y de los profesores.

⁷⁸ Dentro del MCER (Instituto Cervantes, 2002) las competencias se dividen en dos: las generales y las comunicativas. Y son las competencias generales las que más se relacionan con la interculturalidad (Paricio, 2014).

Si bien, de manera generalizada se pueden encontrar esos prejuicios en el cualquier contexto educativo, en la región en donde se sitúa la UIMQROO se presenta un caso de diglosia regional entre el español y el maya en el cual el español cuenta con más prestigio en ciertos ámbitos, como la relación con el Estado o en las transacciones económicas. De esta manera, una práctica intercultural en la enseñanza del inglés no sólo tendría que plantear ese respeto durante el proceso de aprendizaje, sino también insistir en que esas diferencias no implican una valoración positiva o negativa hacia la identidad de las personas. La profesora comenta que “[...] todos son iguales. Para mí ninguno es más que otro”. En otras palabras, se trata de hacer visibles esas diferencias (en este caso en la pronunciación) y redefinirlas a partir del contexto en el que se encuentran los estudiantes.

Para la profesora Alma, la interculturalidad plantea una transformación de lo que representan las instituciones educativas y las pedagogías clásicas en la enseñanza del inglés.

Durante la formación que tuvimos, bueno, que tuve en la licenciatura, puedo decir que el 90%, el 95%, de lo que yo aprendí lo estoy utilizando: desde lo que es la formación para dar clases en lenguas como también la parte de la sensibilización ... la sensibilidad para tratar a las personas, porque la formación que te dan, yo lo veo así ¿no?, no está cómo las convencionales que nada más es dar clases y que te importa o no te importa si aprenden o no. Lo único que te interesa es que lleguen, que a ti te paguen, cumplas y listo. Sino que eso no te da preocupación que dice con el objetivo de que tú aprendas. Y la otra es para lo puedas transmitir a tus alumnos y que tus alumnos también lo aprendan (DP-1-Alma, 2015: 1).

Lo que más me llama la atención es que la profesora encuentra una diferencia entre lo que sería “la formación para dar clases” y la “sensibilización”. Para la profesora es claro que no es lo mismo la didáctica de las lenguas y el enfoque con el cual se relaciona con los estudiantes aunque estos dos elementos formaron parte de sus aprendizajes como alumna en la UIMQROO y su modelo intercultural.⁷⁹ Para la maestra, los espacios y enfoques educativos no interculturales no cuentan con ese elemento y, por lo tanto, la interculturalidad humanizaría esas relaciones escolares las cuales se caracterizan por “dar clases y qué te importa o no te importa si aprenden o no”. Esto habla de construir un compromiso con el proceso educativo y con los estudiantes como parte del enfoque intercultural. Para la enseñanza del inglés, esta práctica intercultural representa transmitir a los estudiantes un compromiso con los demás y con los procesos de los cuales forman parte.

⁷⁹ En esta cita, la profesora hace una distinción interesante. Por un lado, Alma relaciona la formación profesional en el campo pedagógico estrictamente con el saber pedagógico. Es decir, con cuestiones relacionadas a la adquisición de lenguas, teorías del aprendizaje, contenidos de los programas, estrategias didácticas, por mencionar algunas. Por otro lado, la sensibilización se relaciona más con el saber docente el cual se adquiere a través de la experiencia y en la interacción con sus estudiantes. En este sentido, la sensibilización tiene que ver con el reconocimiento de los estudiantes y de actuar en consecuencia a las condiciones que se presentan en el aula.

4.2.1.2. Establecer pautas de respeto hacia el otro y lo diferente

Para algunos profesores, la interculturalidad se presenta como un modelo de interacción entre personas culturalmente distintas. El profesor Luis comparte una situación de conflicto que presencié durante una de sus clases y que por medio de la interculturalidad fue posible visibilizar y mirar críticamente los significados de los prejuicios y estereotipos sociales presentes en el conflicto.

Ocurre a veces, yo lo he llegado a escuchar por experiencia, que hay pues estudiantes que ... o personas que dicen 'yo no hago tal cosa porque hay [conlleva] una consecuencia'. Y claro, como yo soy del mismo origen [maya/de la región], lo primero que me viene a la mente es 'ah, ya se que es lo que puede ser'. Entonces yo hago empatía con el alumno, hago empatía y le digo ya te entiendo de que me quieres hablar, cambiamos de tema o démosle la vuelta para tratar de que pues no haya ese roce entre alumno y profesor y que no digan pues 'aquí el profesor me está conquistando' ¿no? Sí, es una segunda conquista en lugar de ser [...] algo horizontal ¿no? Aquí alguien quiere mandar. Aquí el profesor dice que para saludar tienes que saludar con la derecha y bien fuerte, pero no. Saluda como sabes (DP-3-Luis, 2015: 10).

En esta cita, el profesor es quien realiza ese proceso de reflexión ante el rechazo total de algunos estudiantes por realizar ciertas prácticas que podrían concebir como contrarias a sus creencias e ideologías. Luis, en este caso, se siente en ventaja al mantener características similares a sus estudiantes (ser de la región, hablar maya, ser maya) y, por lo tanto, puede comprender a los estudiantes de mejor manera. Al encontrarse con esos discursos el profesor plantea, principalmente, un espacio de respeto hacia esas ideas que trae el estudiante. No las ataca, las ridiculiza o las menosprecia, sino que las respeta porque conoce el por qué fueron construidas esas ideas. El ejemplo que provee este profesor sí está situado en el contexto de la enseñanza del inglés, en donde algunos estudiantes han creado un cierto rechazo hacia las costumbres y prácticas culturales pertenecientes a algunos pueblos anglófonos, como lo es el *Halloween*. En contraparte, los estudiantes no sólo valoran más sus propias tradiciones (en este caso el *Hanal pixan*, que es el equivalente regional del Día de Muertos para las comunidades mayas), sino que menosprecian las celebraciones ajenas.

Pero yo encontré algo... que... que empezaron muestras de agresión entre el *Hanal pixan* y el *Halloween*. En esa muestra de agresión fue cuando dibujaron una calavera pateando una calabaza. Digo, eso tampoco. Digo, eso entre los profesores de lengua maya debieron de decir 'ahí hay un roce de educación en enseñanza' porque tanto una lengua como la otra, al menos, deberían de convivir o mezclar esas formas: hoy celebro a Halloween y mañana a Hanal pixan.

Y ahí quedamos todos alegres, pero si no te gusta pues tampoco es invadirla (DP-3-Luis, 2015: 11).

Ante este conflicto, el profesor comenta que habló con sus estudiantes y que les preguntó por qué sentían tal rechazo, y pidió que analizaran sus propias ideas. De esta manera, el profesor adopta la función de mediador intercultural para construir puentes entre la cultura del referente lingüístico que se está trabajando y la de los estudiantes, y de igual manera derrumbar los muros del prejuicio y los estereotipos (Paricio, 2014). En este sentido, la función como docente de inglés es doble: por un lado, mediar entre los contenidos culturales que aparecen en el programa de enseñanza y los estudiantes, los cuales traen consigo una carga cultural y significados previamente interiorizados. Por otro lado, el profesor media entre lo que representa la cultura extranjera (en términos generales) y la cultura local.

A través de la doble función mediadora de los docentes de inglés en los procesos educativos, queda expuesta la influencia de los marcos culturales en la producción de significados diferenciados. Por lo tanto, los procesos de mediación no son neutrales, contienen una carga ideológica particular de la trayectoria histórica de cada marco cultural. En este sentido, encuentro útil el uso del concepto de 'conciencia metacrítica' de Catherine Wallace (2003), el cual hace referencia al reconocimiento de las fuentes que generan los significados diferenciados entre las distintas culturas que convergen en los procesos de enseñanza/aprendizaje. A través de la adquisición de esta conciencia, es posible explorar el origen de la asignación de significado otorgados a las prácticas culturales desde la propia subjetividad, y no sólo analizar estas prácticas culturales que responden a un conjunto de lógicas sociales, raciales, étnicas, de género y de clase particular. Es decir, la conciencia metacrítica se centra en el análisis de las fuentes simbólicas que dan origen a los significados que los estudiantes le asignan a las lenguas y culturas presentes en los procesos educativos. De esta manera, es posible explorar los elementos que dan sentido a las propias valoraciones y análisis que realizamos sobre los marcos culturales.

Al respecto, Moisés Perales (2013) desarrolla este concepto en el contexto de la enseñanza del inglés y encuentra que la implementación de intervenciones pedagógicas que fomenten la conciencia metacrítica generan una (auto)exploración de los marcos ideológicos de los estudiantes que delimitan los significados sobre la lengua inglesa (como los valores, usos o ideologías sobre la lengua) y las prácticas culturales de los países anglófonos (como las tradiciones, formas organizativas o visiones de mundo).

De manera similar, la profesora Teresa encuentra expresiones de rechazo en sus estudiantes de inglés hacia la lengua y la cultura que se les presenta en las clases de inglés.⁸⁰ Ella encuentra discursos en los estudiantes que cuestionan el por qué están estudiando inglés (o incluso el español) debido a una reafirmación étnica como mayas en contraposición a lo que es culturalmente diferente. Ante esta situación, Teresa plantea que una práctica intercultural parte del respeto por esas diferencias, por lo que es considerado como diferente y una de las formas de llegar a ello es hacerles ver a sus estudiantes lo que implica la lengua inglesa a partir de sus propios intereses.

En realidad siento que lo que falta es una visión de los alumnos, por ejemplo para el uso de inglés, ¿para qué me va a servir? Como que no hay una utilidad visible para ellos. Quienes lo logran hacer es quien consiguen intercambios y demás. Y si tú lo revisas, muchos de los que se han ido de intercambio son maya-hablantes ¿Qué es lo que han hecho? Se han dado cuenta de que pueden abrirse puertas. [...] Entonces quienes han visto esto dicen “ah, no, pues yo sí le entro”. Y son quienes son buenos alumnos en inglés son quienes han tenido becas y demás, y que te digo, la gran mayoría son maya-hablantes. Quienes quedan en medio son quienes ni son maya-hablantes ni se interesan por aprender otro idioma. Es más, rechazan totalmente el maya porque dice que es difícil que porque no les gusta, que por qué maya. Inglés, pues menos porque es más difícil. Entonces pues es una cuestión, te repito como dije al principio, de la carga personal, o sea, tú como individuo qué metas y qué aspiraciones tienes (DP-3-Teresa, 2015: 5).

En esta cita se pueden encontrar ejemplos de prejuicios lingüísticos hacia la lengua materna y/o hacia la lengua extranjera y que refleja una posición personal de los estudiantes ante las dinámicas que generan las lenguas en la región. Siguiendo a Clouet (2005), la adquisición de una conciencia cultural origina procesos de mediación. La profesora Teresa comenta desde su experiencia que la cuestión del aprendizaje tiene que ver principalmente con los intereses profesionales y académicos de cada alumno. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de una lengua conlleva a ubicarse cultural y lingüísticamente como parte de una comunidad de habla. Los referentes culturales que se encuentran detrás de los imaginarios, ideologías y aspiraciones que tienen los estudiantes también influyen en la forma en que ellos visualizan el beneficio de aprender

⁸⁰ En una plática informal con el Coordinador de la Academia de Inglés, salieron a colación algunas preocupaciones que observaban los profesores de inglés respecto al rechazo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Me comentó que, en efecto, hay estudiantes que han expresado no querer aprender inglés por cuestiones de reivindicación identitaria. Es decir, que los estudiantes preferían que se diera más tiempo para aprender maya o cuestiones históricas de la cultura maya en vez de aprender inglés. “Esto se veía más en las primeras generaciones”, comentó el coordinador. Además, dice que poco a poco fue disminuyendo y que actualmente la principal razón que argumentan algunos estudiantes sobre su rechazo a aprender inglés tiene que ver con que está muy difícil o no les interesa la lengua (DO-4-Agustín, 31 de agosto de 2015).

inglés. De esta manera, las experiencias de contacto con la lengua inglesa de cada estudiante tendrían que considerarse como parte de esta problemática.

4.2.1.3. Redefinición de identidades y de funciones educativas

La última característica de esta categoría plantea que las formas clásicas de entender lo que representa ser docente y ser estudiante deben ser reconsideradas así como las relaciones de poder que las sustentan. Si bien durante mucho tiempo el profesor se consideraba como el portador o administrador del conocimiento en los procesos educativos, desde un enfoque intercultural se parte de que los estudiantes también son portadores de conocimientos y por lo tanto, el docente es también un aprendiz.

Han llegado momentos que no sé cómo explicarle al estudiante y le digo a su compañero: “ven aquí y explícale eso a tu compañero. Ustedes son compañeros, se entienden, tienen el mismo idioma ¿no? Pues ya ve y ayúdalo, es lo único que te pido”. Entonces eso que hay algunos que no se les dan los idiomas por más de mis esfuerzos. [...] Pasa con los muchachos ... pero eso es muy normal en básico. Piensan en español o los maya-hablantes piensan en maya y lo quieren plasmar tal cual en inglés. Es que se los dices y no entienden, ¿no? ‘Maestra, es que no sé cómo hacerlo como usted lo dice. Sí, entiendo que tengo que pensar diferente pero no sé como voy a pensar’. Entonces es ése el problema con los muchachos. Y a veces yo pienso que sí es importante, o es lo que falta aquí, es un profesor que hable maya de inglés ¿no? Aunque dicen que no debe ser, dar maya en español. Pero creo que hay ciertas explicaciones que pues los procesos de ellos son muy diferentes. No es lo mismo que yo te explique algo si tú sabes español, te lo explico, busco la manera de explicártelo. Pero si hablas maya y yo te lo explico en español, pues hay cosas que simplemente ... Imagínate, de maya lo tengo que trasladar al español y del español yo lo tengo que trasladar al inglés. Entonces, se te hace todo un revoltijo en la cabeza. Entonces, yo creo que es por eso, te digo, no sé. Pero es frustrante (DP-6-Sonia, 2015: 9).

De la cita anterior, se muestra cómo la profesora, ante una situación que va más allá de sus capacidades, delega la responsabilidad de instrucción a estudiantes que puedan entablar una comunicación más efectiva con sus compañeros y favorecer el proceso pedagógico. En este sentido, son dos los elementos que sobresalen en la comprensión de por qué esta práctica la considera intercultural. Primero, la profesora reconoce que, en ocasiones, la comunicación con sus estudiantes no llega a producir los efectos esperados (la comprensión del estudiante) debido a las diferencias lingüísticas y, segundo, la profesora recurre a sus estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual es una práctica poco convencional ya que usualmente las

pedagogías clásicas en la enseñanza del inglés no tienen un enfoque que considere el contexto plurilingüe del aula (Pérez, Bellatón y Emilson, 2010).

Otro profesor menciona algo similar en cuanto a la redefinición de funciones.

Sí, entonces les decía a los estudiantes platicando un día con ellos, les dije al grupo: 'miren, aquí todos vamos a aprender porque aquí ustedes, aunque yo soy ... tengo el grado de maestro y tengo ya ocho años de experiencia laboral, jamás he hecho trabajo de vinculación. Entonces juntos vamos a aprender'. Y son cuatro talleres. Entonces a ese grupo de estudiantes les di acompañamiento durante esos cuatro talleres. Entonces cada 'verano' fue aprender lo que iba a pasar cada 'verano' (DP-8-Felipe, 2015: 20).

La experiencia del profesor Felipe se puede considerar como un proceso de adaptación, de aprendizaje y de resignificación de la práctica docente, ya que la gran mayoría de los profesores, antes de entrar a laborar a la UIMQROO, no habían realizado trabajo de vinculación, el cual es uno de los tres ejes fundamentales de esta institución.⁸¹ El profesor se encuentra en una experiencia relativamente nueva para él y lo expresa a sus estudiantes. De esta manera, la noción de quién aprende y quién enseña ya no es fija sino que se articula con el contexto y las necesidades que se presentan durante el proceso de enseñanza. Sin embargo, esta noción de enseñanza/aprendizaje colectivo no proviene estrictamente de los estudios interculturales, sino

⁸¹ La vinculación con las comunidades es un elemento fundacional de la UIMQROO. Según el modelo educativo de esta institución (UIMQROO, 2010) el proceso consiste en desarrollar un compromiso en los estudiantes con sus comunidades de origen para poder resolver las problemáticas que las aquejan. El interés de centrar la acción institucional en la vinculación parte, primero, de la influencia de las directrices y definiciones que realiza la CGEIB y, segundo, del reconocimiento de que en las comunidades se encuentran conocimientos enraizados a las prácticas sociales. Por ello la UIMQROO pretende "reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional" (UIMQROO, 2010: 49).

Este proceso se lleva a cabo durante la temporada de verano (aproximadamente comienza a principios de junio y termina a mediados de julio de cada año) en la cual cada estudiante se involucra con una comunidad (usualmente de donde provienen) y se plantea el trabajo de vinculación en tres etapas: (1) identificación y exploración de alguna problemática que afecte la vida de los pobladores, (2) desarrollar un plan de acción para combatir esa problemática y (3) desarrollar un proyecto, como el trabajo recepcional, para incidir en la búsqueda de soluciones. Este eje central de la Universidad parece que ha tenido un gran impacto en los profesores al involucrarlos activamente en este proceso, y no sólo como meros asesores a distancia. A pesar de que múltiples actores sociales (dentro y fuera de la UIMQROO) señalan que la vinculación con las comunidades es un trabajo que define por sí misma lo que sería una institución intercultural, también comentan que poco a poco las cosas cambiaron y este elemento se ha ido dejando de lado. En su experiencia un ex-profesor de la UIMQROO comenta que la vinculación fue una de las razones por las cuales se interesó en trabajar en esta institución. Sin embargo, a lo largo del tiempo que estuvo laborando, este elemento se fue dejando de lado (E-2-Lázaro, 2015). De manera similar, el profesor Roberto encuentra que la pérdida de este elemento es consecuencia de la pérdida del carácter intercultural de la universidad (DP-4-Roberto, 2015: 2). Esto se debe a que en un principio los profesores tenían que acompañar a los estudiantes en su proceso de acercamiento a las comunidades y la universidad proveía los recursos necesarios para que se lleve a cabo. Sin embargo, poco a poco la administración disminuyó el presupuesto hasta eliminar por completos los recursos en este rubro. De manera similar, también se dejó de financiar proyectos de investigación que se llevaban a cabo en comunidades.

que encuentra su desarrollo en las experiencias de educación popular y las propuestas educativas de Freire (1970) desde los años sesenta del siglo XX.

Esta redefinición de funciones e identidades de los profesores tiene que ver, por supuesto, con las necesidades que el contexto educativo propone. Sin embargo, en el fondo se relaciona con un proceso de “radicalización”, como lo llamó Freire (Ibid: 158) en el cual los profesores dan cuenta de que las categorías, estructuras y normativas hegemónicas del sistema educativo oficial no funcionan (y nunca funcionaron) como un proyecto político liberador. Para el caso de los profesores de inglés, la identidad no es un elemento que pueda ser heredado completamente (Bohn, 2015) ya que en la práctica, y por medio de la autoreflexión, los docentes formulan prácticas contextualizadas en donde el inglés se sitúa como un elemento natural del entorno escolar y extra escolar. Esto se debe a que los profesores dejan de querer encajar en las categorías comunes que caracterizan a un profesor de inglés y se ocupan de comprender y actuar sobre su propio contexto. A pesar del efecto reproductor en las pedagogías usuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua, la subjetividad del docente también moldea las funciones que se (auto)atribuye dentro del aula. Desde una óptica intercultural, el docente de lenguas “no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un aprendiz intercultural, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último” (Barros *et al*, 2013: 224).

El proceso educativo, que se concreta en las aulas de inglés, representa una reconfiguración de los universos simbólicos presentes en los estudiantes y profesores. En este proceso educativo, entonces, se intersectan diversas experiencias, saberes, culturas, lenguas y visiones de mundo, las cuales asignan valores y dan sentido a la acción individual y colectiva. Desde una lectura poscolonial sobre el acercamiento e interacción cultural, Bhabha (2002) sugiere que en estos procesos se construye activamente un nuevo espacio de sentido que no es una fusión de los diversos ejes culturales, sino uno nuevo que comprende, por un lado, la re-lectura de la vida social vista desde un horizonte plural y, por otro lado, facilita el traslado de significados de un universo simbólico a otro (Carbonell, 1997).

En este sentido, Villegas y Barajas comentan que la tarea del docente de inglés consiste en señalar los espacios de intersticio para generar aprendizajes, nuevas experiencias y significados que “estreichen las distancias culturales” (2016: 350). En el contexto de la UIMQROO, los profesores de inglés, pertenecientes a la cultura maya o no, traen consigo un cúmulo de experiencias, conocimientos y visiones sobre el mundo, los cuales confluyen con las experiencias,

conocimiento y visiones sobre el mundo de los estudiantes, que en su mayoría se adscriben como mayas. Ante este panorama, los docentes se enfrentan al reto de acercarse a universos simbólicos Otros en donde los referentes culturales distan del de los docentes y de los referentes culturales concretos de donde provienen las situaciones de contacto con la lengua inglesa. Por lo tanto, los profesores de inglés son mediadores del traslado de significados que provienen de la vida social estadounidense a los referentes culturales más cercanos de los estudiantes, en este caso, al maya-peninsular mexicano.

Esta primera dimensión de la interculturalidad en las prácticas docentes parece centrar su atención en aspectos en la comunicación y la generación de relaciones armónicas y positivas. Parece que la interculturalidad se concibe como el modo en que se gestan las relaciones en el aula y las actitudes con las que tratan a las personas. A pesar de que se les preguntó a los profesores, específicamente, cómo llevan al aula lo que comprenden como intercultural mediante sus acciones, son pocos los que dan ejemplos claros en el campo de la enseñanza del inglés. Entonces, esta dimensión de la interculturalidad puede ser aplicable a otras disciplinas y contextos pedagógicos ya que se trata principalmente de la relación que se genera entre los estudiantes con el profesor.

En otro orden de ideas, al parecer esta sensibilización y humanización de las relaciones en el contexto escolar surge como una crítica a las instituciones que operan bajo normatividades y esquemas verticales que fijan identidades y funciones en el proceso pedagógico. Al respecto, Mariza Méndez, en su estudio sobre la influencia de las emociones de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de lenguas, encuentra que las experiencias negativas pueden convertirse en herramientas que impulsen los procesos de aprendizaje al generar una motivación intrínseca, contrario a las investigaciones sobre la ansiedad (Méndez, 2013: 103). Además, la autora plantea que las emociones de los estudiantes, derivadas de las experiencias positivas y negativas en el salón de clase, generan un impacto en los procesos de aprendizaje. En este sentido, el discurso intercultural de la UIMQROO también plantea un cambio sustancial ante los paradigmas pedagógicos respecto a las relaciones que se gestan en la institución escolar. Los docentes se encuentran en un marco de acción que pretende fomentar un distanciamiento respecto al tratamiento antipedagógico, producto de las pedagogías instrumentales en la enseñanza del inglés.

Esta situación no sólo se refleja en la relación maestro-alumno, sino también entre compañeros de trabajo. Por un lado, en uno de los grupos focales con estudiantes pude ser testigo de discursos donde mencionan una brecha entre el estudiante y el maestro (GF-1-Estudiantes, 2015).

Comentan que existen profesores en la UIMQROO (incluso de inglés) que ven a los estudiantes como sujetos que se encuentran ahí con un sólo propósito y que realmente no se preocupan por formar un vínculo de respeto y confianza, el cual para ellos es importante en el proceso de aprendizaje del inglés.⁸² Por otro lado, algunos profesores me comentaron que existen conflictos entre docentes que han terminado en agresiones verbales, además de conflictos con el cuerpo administrativo de la Institución. Algunos docentes comentan que estos conflictos se generan porque los administrativos no entienden lo que implica el trabajo docente y por que no tienen una capacitación sobre la interculturalidad (DP-2-José, 2015: 2).

4.2.2. Construcción de prácticas docentes pertinentes a las realidades de los estudiantes

Otro elemento significativo que se encuentra en los discursos de los profesores es la relación fundamental entre la construcción de prácticas docentes y el contexto social, educativo e institucional en el que se encuentran. Por lo tanto, al pretender homogeneizar se ejerce una práctica vertical que violenta las subjetividades presentes y que permite legitimar estructuras de dominación. Esta función de la interculturalidad se relaciona con el multiculturalismo crítico que expone las implicaciones de la “gestión de la diversidad” (Dietz, 2009a: 12) y del tratamiento homogéneo a las personas que no forman parte de la cúpula del poder (Kubota, 2004). Ya que el modelo educativo de la UIMQROO plantea el pluralismo epistemológico y el diálogo de saberes como elementos fundamentales para alcanzar los objetivos institucionales, me parece necesario centrar la atención en cómo los docentes contextualizan su práctica. A partir de los discursos de los profesores identifiqué cuatro atributos necesarios en la formulación de prácticas educativas pertinentes en el contexto educativo de la UIMQROO.

4.2.2.1. Generación de vínculos entre el estudiante y los contenidos escolares

Esta característica surge de la observación y comparación de los profesores de inglés sobre su experiencia profesional en diferentes espacios educativos, así como de la oposición de conceptos como local/occidental, indígena/mestizo o intercultural/convencional. En el fondo se plantea que los contenidos programáticos en el paradigma clásico de la enseñanza de lenguas tienden a ser homogéneos, folclorizantes y superficiales.

⁸² Incluso existen estudiantes que han denunciado que fueron agredidos por profesores. La profesora Rosa comenta que en efecto se han presentado estudiantes, pero que en muchas ocasiones no hay consecuencias debido a que los estudiantes no completan el proceso normativo para levantar una queja. Además, ella comenta que esto ha sido incluso un factor en la deserción de los estudiantes que logran entrar en la UIMQROO (E-1-Rosa, 2015).

En el caso de los materiales didácticos, la profesora Sonia encuentra que al contextualizar los materiales didácticos se generan aprendizajes significativos.

Pues, me viene a la mente que el inglés tiene un cultura. Entonces lo que hace aquí es que es parte de la interculturalidad. Es decir, hay todo ... no es sólo hablarlo, no sólo decir *what is your name?* y ya. No, sino que hay toda una cultura detrás de ese idioma. Entonces al momento de que tú vayas a enseñar tienes que ver, aquí en el salón, que no sólo te enfoques en la cultura sino que también tienes que ver cómo poder hacer esa relación entre el inglés con los estudiantes de aquí. Me refiero, por ejemplo para desarrollar material. Sí, están los libros de *Interchange*. Son muy buenos, a mí me gustan estos libros ¿no? y hay otros libros que también son buenos pero no sólo te puedes quedar con ese libro porque ese libro te va a enseñar todo tal cual de esa cultura. Pero hay cosas que a veces los estudiantes no logran entender o hay palabras que a veces no son muy comunes en el español. En maya no sé porque pues no sé maya ¿no? Bueno, que no son comunes. Entonces ¿cómo se los explicas a los muchachos? Entonces, ver cómo elaborar material que involucre cosas que también tengan que ver aquí, cómo ellos lo pueden utilizar. Por ejemplo, si vas al mercado, vas a preguntar el precio... pues no le vas a poner, por ejemplo, espárragos al estudiante. Aquí no hay espárragos. Y: ¿qué es eso de espárragos? Ni siquiera se le va a quedar en mente cómo se dice espárrago en inglés ¿no? Pues tienes que decirle: tomate, cilantro, cebolla, que es lo que se vende aquí. Entonces, tomar ese idioma y pues adecuarlo para que ellos también, ya: 'ah, cómo se decía cebolla, ah sí, cebolla, cómo se dice rábano, ah se dice así'. Entonces, que el estudiante como lo conoce, y hay aquí y sabe, entonces cómo lo va a decir se le facilita y no complicarlo con ¿qué es un espárrago? Y ¿cómo se come, es verdura, qué es, es un animal? O sea, que para que se le quede es a lo que le llaman aprendizaje significativo (DP-6-Sonia: 6-7).

Esta cita es muy rica en datos y ofrece un panorama amplio de lo que implica la vinculación del inglés al contexto local. La profesora parte del reconocimiento de la carga cultural que se encuentra en la lengua y después menciona que es necesario relacionarla a las realidades locales que viven los estudiantes. Un ejemplo de ello es el uso del libro *Interchange* como base del proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés. Si bien ella menciona que los profesores no deberían de utilizar el libro como un todo, esto alude a que, en efecto, el libro ha sido considerado por algunos profesores como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, parece encontrarse en su discurso de una disociación entre el enfoque del libro didáctico y el enfoque educativo intercultural de la UIMQROO.⁸³ Esta disociación no sólo se da por la posible

⁸³ Al respecto, el profesor Felipe menciona que a pesar de estar en desacuerdo con la pertinencia y funcionalidad del libro *Interchange*, se le hace imposible dejar de tomarlo como referencia principal ya que los exámenes se basan en los contenidos que vienen en el libro (DP-8-Felipe, 2015: 4). Entonces, existen estructuras dentro de la UIMQROO que obstaculizan la inclusión de otros materiales y diversas fuentes en su práctica docente. No existe una política institucional explícita que demande el uso de este libro didáctico en particular. La decisión se toma en la Académica de Inglés por parte de los profesores que la componen.

presencia de estereotipos culturales, la extranjerización o la esencialización de las identidades pertenecientes a las culturas de habla inglesa, sino también por la falta de referencias a las realidades y experiencias de los estudiantes en un contexto en particular (Barros *et al*, 2013). Para Sonia, este elemento no se cumple en el libro didáctico y por lo tanto encuentra necesario la fabricación de materiales propios.

La profesora comparte un ejemplo de cómo adecua esos contenidos a las realidades locales. Al identificar elementos que podrían ser desconocidos para los estudiantes, ella los cambia por referentes locales que los estudiantes puedan comprender y así generar una visualización del uso de la lengua en su contexto.⁸⁴ Así como el ejemplo de las verduras, la profesora Sonia comenta que también ha encontrado útil el cambiar nombres como John o Sarah por otros más comunes en la región.

En una de las clases de inglés que observé (Véase Anexo 4) pude percatarme de esta situación y de cómo en ocasiones no existe una correspondencia con el enfoque intercultural. En una clase de séptimo semestre, el profesor encargado presentó el tema 'Medios de transporte' y describió el proceso de compra anticipada de unos boletos de camión en la central de autobuses. Después de su explicación, el profesor pidió a sus estudiantes que describieran alguna experiencia similar. Sin embargo, un estudiante levantó su mano y comentó que en su comunidad no se puede hacer eso, no se pueden comprar los boletos anticipadamente porque no hay un puesto de venta.⁸⁵ Ante esta situación, el profesor corrigió su ejercicio y pidió que hablaran sobre los medios de transporte que ellos utilizan comúnmente.

Desde un análisis más profundo sobre el uso de los elementos materiales de la cultura por parte de los docentes de inglés en sus clases, encuentro relevante que, en la mayoría de los casos, estas experiencias y situaciones de contraste cultural (identificar lo propio y lo ajeno) quedan relegadas en un nivel un tanto anecdótico y superficial sobre la otredad. Al respecto, pude encontrar que gran parte de los discursos contienen una (auto)crítica a su práctica docente así como de las posibilidades que el contexto educativo les permite generar. Un ejemplo de ello es el discurso del profesor Felipe que reconoce que la identificación de diferencias culturales les podría

⁸⁴ El inglés como lengua extranjera plantea justamente que el aprendizaje del inglés se oriente a adquirir competencias comunicativas suficientes para interactuar en contextos distintos al propio. En cambio, desde el paradigma ELF, el inglés es visto como local así como los usos y los efectos que produce en hablantes y no hablantes de esta lengua en una región determinada (Jenkins, 2006). Debido a la presencia importante del inglés en la Península de Yucatán, este enfoque permite comprender la necesidad de vincular estas realidades con el planteamiento de la institución sobre la enseñanza del inglés.

⁸⁵ Los medios de transporte usuales en la región son las bicicletas, las moto-taxis, los taxis, las 'combis' y los autobuses foráneos (ya que no hay un sistema de autobuses dentro de las comunidades) y ninguno cuenta con ese servicio de pago anticipado. A esta situación se debe considerar que en muchos casos, la llegada de estos estudiantes a la UIMQROO representa su primera experiencia fuera de sus comunidades.

permitir analizar críticamente la cultura anglófona y también la cultura local. Sin embargo, José encuentra dos obstáculos para generar esos aprendizajes: el nivel con el que cuentan los estudiantes para analizar y discutir sus ideas en lengua inglesa, y la limitante del tiempo con el que cuentan en sus clases (DP-8-Felipe, 2015: 12).

Si bien no todos los profesores de inglés están conscientes de las implicaciones que podría conllevar el análisis a profundidad de los elementos culturales de los pueblos anglófonos, es cierto que aquellos que la reconocen se enfrentan a diversos obstáculos en el sistema de la UIMQROO para concretar esos análisis. En este sentido, algunos profesores se sienten limitados ante las presiones que se presentan en el día a día de sus clases, las cuales tienen que atender y dar prioridad.

El profesor Felipe, además, da un ejemplo de la brecha que aún existe en la pedagogía clásica en la enseñanza del inglés y los contextos locales. En su discurso, Felipe expresa una crítica a los contenidos de los programas y a su proceso de formación como docente de inglés.

Si tú revisas, por ejemplo, los programas [de la UIMQROO] te vas a dar cuenta de que el contenido que indica el programa, aún cuando se dice que son programas comunicativos, el contenido visible del programa es contenido de lengua, de la estructura de la lengua. A partir de ahí que te dice “vas a aprender pasado, vas a aprender presente perfecto, vas a aprender presente continuo, vas a hablar”. Hay algunas indicaciones sobre el vocabulario que va a aprender el estudiante que ... y esa parte podría ser como que el tema que se va a utilizar para abordar pero no está explícito, porque si se abordara de la cultura, es decir pensando en la cultura de los pueblos anglófonos, tendríamos que pensar ‘si enseñáramos pasado, por ejemplo, en el pasado dice que vamos a hablar de las vacaciones’. Lo ideal sería a partir de qué es lo que hacen las personas en los pueblos anglófonos cuando se van de vacaciones ¿no? Apartan su viaje con mucho tiempo de anticipación, cargan con muchas cosas, cuáles son sus destinos preferidos para ir de vacaciones, ¿salen de vacaciones o se quedan en sus casas? Por ejemplo, sobre el pasado aquí les preguntamos, les decimos: ‘bueno, háganos de tus vacaciones pasadas’, porque el libro de texto te indica que el contexto en donde aparece la lección de pasado es que las personas se van de viaje. Se van de viaje a América, se van de viaje a la playa. Siempre aparecen más en lugares tropicales. Y la gente [de la región] te dice: ‘pues yo me quedé en mi casa. O sea no salí de vacaciones’. [...] El texto te está vendiendo esa idea que las personas viajan ¿no? Pero no sé, yo creo que no ha sido ... es decir sólo hemos estado reproduciendo esta parte de cómo te entrenaron para enseñar (DP-8-Felipe, 2015: 12-13).

En la cita anterior se puede observar, primero, que aun dentro de un modelo intercultural, persisten algunas estructuras clásicas de la enseñanza del inglés (como el énfasis en la gramática y menos en la interacción real) y, segundo, algunos contenidos que no pueden ser cambiados

presentan un reto para vincular esas referencias culturales con los estudiantes. A su vez, otro elemento a considerar es la falta de preparación en el enfoque intercultural en el sentido de que facilite el proceso pedagógico y la vinculación de la lengua inglesa en la región.

Al respecto, Sercu *et al* (2005) plantean que la enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso de naturaleza intercultural ya que se estimula el contacto de los estudiantes con las diferencias culturales extranjeras. De esta manera, la construcción de una pedagogía contextualizada desde el enfoque ELF privilegiaría la presencia de referentes culturales y simbólicos locales que permitan un uso local de la lengua sin obscurecer las diferencias en el contacto intercultural.

Durante mi experiencia en diversas clases de inglés, pude percatarme de que existe la preocupación de algunos profesores sobre la contradicción entre el discurso sobre la pertinencia cultural y las formas de evaluación planteadas en el curso. El profesor Felipe menciona que poco se ha reflexionado sobre lo que representa la evaluación desde otras lógicas culturales, como la maya.

Entonces tendríamos que hacer una revisión de cuando un campesino dice ‘mi hijo ya está listo para que él sólo ya pueda sembrar la milpa’, o cuando una señora dice ‘mi hija ya está lista para que pueda llevar las riendas de una casa’ ¿no? O todas esos oficios, ocupaciones que no necesariamente es un proceso formal de una escuela, escolarizado. Y entonces si observáramos a eso cómo es que ellos lo determinan y después trasladáramos esa experiencia a la práctica, entonces ahí sí podríamos decir que hay una ... podría haber un agregado de la cultura a este modelo [educativo] (DP-8-Felipe, 2015: 10).

Ante esta situación, Felipe añade que si bien es un reto para el docente de inglés poder incorporar formas distintas de evaluación debido a la falta de preparación o el desconocimiento de esas formas locales de evaluación, también el sistema de la universidad representaría un obstáculo para intentar siquiera pretender innovar en ese sentido.

El profesor Felipe comenta que de manera general los rubros a evaluar son iguales a otros espacios educativos que no cuentan con un modelo educativo intercultural. En la Tabla 3 se observa que el elemento ‘Valores e Interculturalidad’ se desglosa en tres elementos a los cuales se reduce la interculturalidad, los cuales, para el profesor Felipe no tienen relación con su apropiación de la educación intercultural. Para este profesor la evaluación ha representado un ejercicio constante de reflexión sobre lo que significa la interculturalidad y su aplicación en el proceso evaluativo. A pesar de explicitar que aún después de ocho años de trabajo en la UIMQROO sigue teniendo dudas sobre cómo se aplicaría este proceso, enfatiza que definitivamente la interculturalidad no se limita a cuestiones axiológicas, la participación o el

trabajo autónomo. De esta manera, la interculturalidad también se hace necesaria como un elemento transversal dentro de un proyecto educativo que pretenda contextualizar el proceso de aprendizaje. Es decir, no basta con la inclusión de referentes culturales regionales en los programas educativos, sino también la inclusión de las formas formas locales de concebir un proceso de aprendizaje

Tabla 3. Rubros de evaluación del curso ‘Lengua extranjera: Inglés IV’

Evaluación	
Elementos	Porcentajes
1. Evaluaciones parciales : -Primera evaluación parcial, temas 1 al 4 (25%) -Segunda evaluación parcial temas 5 al 7 (25%)	50%
2. Evaluación comprensiva -Semana 17; se evalúa el contenido total del curso.	35%
3. Valores e interculturalidad (portafolio): -Trabajo en el laboratorio (5%) -Participación en círculos de conversación (5%) -Tareas (5%)	15%
Total	100%

Fuente: [http://www.uimqroo.edu.mx/programascurso/ABIM-004_Lengua_extranjera_1_\(ingles_I\).pdf](http://www.uimqroo.edu.mx/programascurso/ABIM-004_Lengua_extranjera_1_(ingles_I).pdf).

Desde un enfoque crítico, la evaluación juega un papel importante en la reproducción de modelos ideológicos que generan división y exclusión de los procesos educativos (Shohamy, 2004). Por lo tanto, en la enseñanza del inglés sería necesario transformar los paradigmas clásicos y fomentar la investigación y desarrollo de principios para evaluar desde una lógica más comprensiva, situada y culturalmente pertinente. No obstante, el manejo actual de la interculturalidad en la evaluación parece que no termina de encajar tampoco completamente con los objetivos y definiciones que marca la propia universidad ni las instituciones educativas que la legitiman. Si bien aún mantiene una estrecha relación con los paradigmas clásicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (Paricio, 2014), parece que son los profesores quienes, desde su práctica, reflexionan y cuestionan las formas de evaluar a partir de las necesidades y características de los estudiantes y del contexto regional.

Un elemento más relativo a la vinculación de contenidos educativos con los estudiantes es la incorporación de ciertos elementos lingüísticos que faciliten la comprensión de aspectos gramaticales, fonológicos o semánticos en la adquisición de otra lengua, en este caso el inglés. Debido a las similitudes accidentales existentes entre la lengua maya y la lengua inglesa, algunos profesores han notado, por un lado, el efectivo uso de referencias de la lengua maya para el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés (y viceversa) y, por otro lado, la posibilidad de valorar y usar la lengua materna de los estudiantes en espacios en donde antes no formaba parte.

Afortunadamente yo soy de la región, afortunadamente para mí. Y aunque no hablo 100% maya, sí conozco bastante la lengua maya. Incluso la puedo leer y puedo hacer traducción. Entonces, tengo bastante conocimiento de la lengua maya y la utilizo, como es lengua materna de ellos, la utilizo para enseñanza de segundas lenguas. Recordemos que para enseñar una lengua, la lengua materna puede funcionar como base. Entonces hay elementos, de pronunciación por ejemplo, o palabras que son homónimas ... perdón homófonas, tanto en inglés como en maya, por ejemplo, Jool (Hueco) y Hall (Pasillo). O a veces les doy un ejemplo de mala pronunciación, les digo 'no lo digan de esta manera porque se estarán refiriendo a otra cosa que es en maya y no estamos en la de maya'. Entonces utilizo la base de la lengua materna, en mi caso la utilizo, para que ellos pronuncien correctamente o para que ellos se aprendan vocabulario. Entonces creo que ahí estoy haciendo uso de este elemento que es reconocer su conocimiento que ya tienen. Porque muchos de los estudiantes todavía llegan con deficiencias en español. Entonces su conocimiento más fuerte es su L1, su lengua materna. Ésa sí está bien fuerte, y a pesar de que no la escriben, en su gran mayoría, los sonidos en algunos momentos coinciden. Esa observación que yo hago, y que también ellos se dan cuenta de esas similitudes, les ayuda (DP-4-Roberto, 2015: 4).

En la cita anterior, la interculturalidad toma un carácter productivo en el sentido que se generan nuevas formas de analizar una situación partiendo del reconocimiento de los diferentes sistemas de conocimiento (como las lenguas) y de su uso para fines pedagógicos. El panorama que describe Roberto es rico en datos y dan cuenta del complejo campo al que se enfrentan los docentes en estos contextos. Primero, Roberto hace un énfasis en que el conocer la lengua maya le trae más beneficios a él que a sus estudiantes, no por el proceso de aprendizaje, sino por la capacidad de moverse en distintos sistemas culturales y lenguas. A su vez, este conocimiento lo ve como una ventaja para relacionarse con los estudiantes e involucrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés. Esto se refleja cuando menciona que el usar la lengua maya está reconociendo los conocimientos, habilidades y características de los estudiantes.

Parte de esas realidades de las cuales el profesor ha notado es una deficiencia en las competencias comunicativas de la lengua española. La gran mayoría de los estudiantes han

pasado por un proceso formativo en instituciones que no contemplan la lengua ni la cultura maya y, a su vez, se centran en la lengua y cultura hegemónica nacional (*cf.* Gráfica 1 y 2). El ex-rector de la UIMQROO (DO-2-Fabián, 2015) menciona que, ciertamente, muchos estudiantes llegan a esta institución con faltas en el proceso educativo en los sistemas de educación básica, media y media superior. Los estudiantes llegan con un desarrollo apenas satisfactorio en la lengua española, la lengua maya desarrollada en algunas habilidades como la comprensión auditiva y el habla, y la lengua inglesa con conocimientos muy básicos.⁸⁶ Esta situación, paradójicamente, presenta una oportunidad para los profesores de inglés que utilizan la lengua maya como un recurso más para aprender inglés, y viceversa, ya que si la lengua maya está más desarrollada en la producción oral y la comprensión auditiva, los estudiantes pueden relacionar estas palabras homófonas con el vocabulario en inglés y generar sus propias asociaciones.

Respecto a este análisis, Rosado-May *et al* sugieren que “aprender maya facilita el proceso de aprendizaje del Inglés” (2015: 9). Sin embargo, otras voces, como el profesor Roberto, el ex-profesor Lázaro y la ex-profesora Venancia (quienes han sido profesores de inglés y de maya), comentan que esto no es una norma. Sin embargo, los tres reconocen que existen elementos que pueden favorecer el aprendizaje de ambas lenguas.

En la Tabla 4 se pueden encontrar algunas de las palabras identificadas por Rosado-May *et al* (2015) que se pronuncian igual en maya y en inglés son su transcripción fonética respectivamente. Ellos comentan que al utilizar estas palabras los estudiantes tienden a recordar con mayor facilidad cómo pronunciar las palabras en inglés.

⁸⁶ La profesora Teresa (DP-5-Teresa, 2015: 6) comenta que a pesar de que existe una preocupación desde la administración de la UIMQROO respecto al índice de reprobación de los estudiantes en la lengua inglesa, no debería de ser una cuestión alarmante ya que esta situación no es privativa de esta institución. Para ella, esto se debe a que los objetivos y metodologías planteadas por la UIMQROO respecto a la enseñanza del inglés no parten de las realidades y las condiciones en que ingresan los estudiantes. Además, este índice también es producto de los sistemas escolares anteriores que no prepararon a sus alumnos adecuadamente.

Tabla 4. Comparación de palabras entre la lengua maya y la lengua inglesa

Maya	Fonética	Significado	Inglés	Fonética	Significado
Kool	/ko:l/	Milpa	Call	/kɔ:l/	Llamar
Jool	/ho:l/	Hueco	Hall	/hɔ:l/	Pasillo, sala
Pool	/po:l/	Cabeza	Paul	/pɔ:l/	Nombre, Pablo
Kiik	/ki:k/	Hermana	Kick	/kɪk/	Patear
Suum	/su:m/	Soga, cuerda	Zoom	/zu:m/	Ajustar lente
In	/in/	Mi (posesivo)	In	/ɪn/	Dentro
Am	/am/	Araña	Am	/æm/	Expresión 1a persona verbo ser o estar, presente
Ax	/a:f/	Verruga	Ash	/æʃ/	Ceniza
Baak	/ba:k/	Hueso	Back	/bæk/	Espalda
Bat	/bat/	Granizo	Bat	/bæt/	Murciélago
Maan	/ma:n/	Comprar	Man	/mæn/	Hombre
Wix	/wi:f/	Orinar	Wish	/wɪʃ/	Desear
Kan	/ka:n/	Culebra	Can	/kæn/	Poder

Fuente: Elaboración propia con base en Rosado-May *et al* (2015: 9-10).⁸⁷

Al comparar las transcripciones fonéticas entre las palabras en maya y en inglés, sea hacen visibles ciertas similitudes en el ejercicio oral. No obstante, si mantienen algunas diferencias importantes, sobre todo respecto a las vocales. En mi opinión, la utilización de estas palabras en la enseñanza del inglés podría coadyuvar en dos sentidos: en el psicolingüístico y en el didáctico. En el primero, al presentar palabras que tienen una similitud fonética (más no totalmente homófonas) podría generar una identificación más cercana con la lengua meta, en este caso la

⁸⁷ Con ayuda del Mtro. Hilario Chi Canul (docente e investigador de la UQROO) fue posible realizar este ejercicio comparativo entre la transcripción fonética de las palabras en maya y en inglés en el Alfabético Fonético Internacional.

lengua inglesa. A su vez, también podría afectar positivamente en la autoestima de los estudiantes y en las actitudes hacia la lengua inglesa e inclusive la lengua maya.

En el segundo, comparto la opinión de Rosado-May *et al* (2015) respecto a su función en el aprendizaje del inglés como recurso para facilitar la memorización de vocabulario y su producción oral. No obstante, me parece necesario destacar su uso referencial, y no absoluto, ya que podría conllevar a la fijación de fonemas incorrectos. Por ejemplo, la palabra en maya *kool* (/ko:l/), que se pronuncia con un sonido de 'o' abierta y larga (tono largo) no corresponde a la palabra en inglés *call* (/kɔ:l/) que se pronuncia con una 'o' semiabierta. En este sentido, los docentes de inglés hablantes de maya, o con conocimientos de maya, podría apropiarse de este recurso mientras sean conscientes de estas diferencias sustanciales.

Otro ejemplo de las similitudes entre el maya y el inglés es la ubicación del sustantivo en relación con el adjetivo. Al respecto Roberto menciona que:

Hay algunas similitudes accidentales en algunas cuestiones fonéticas, en estructura, como 'primero el adjetivo luego el sustantivo'. Ellos dicen [en inglés] *The black dog*, y ellos dicen [en maya] *Le boox pek'*. *Boox* es el adjetivo y *pek'* es el sustantivo. Es la misma estructura. Entonces son accidentales porque no vienen de la misma familia, en fin. Pero esa observación de esos elementos les ayuda y ellos lo han comentado: 'oye yo no lo había visto de esta manera, no es tan difícil, no es'. Pero sino te pones a hacer un análisis y no haces que ellos observen este análisis, no es cierto que porque sepan maya van a aprender inglés (DP-4-Roberto, 2015: 5).

Entonces, esta otra similitud ayuda a los estudiantes a comprender reglas gramaticales en la lengua inglesa, partiendo de su lengua materna, y este profesor dice haber sido testigo de expresiones positivas y de reconocimiento por parte de sus estudiantes. Un ejemplo más de las similitudes es la presencia explícita del sujeto en la oración en todo momento, así como en el inglés (Coh, 2012: 8).⁸⁸ El uso de este tipo de elementos para la enseñanza del inglés no tiene que ver solamente con el conocimiento generado por el análisis contrastivo de las lenguas, sino también por la apertura y compromiso de los profesores por involucrar estos conocimientos en la enseñanza de una lengua extranjera.

El proceso de contextualización de la educación es, por consecuencia, un acto de reconocimiento y de respeto por la diferencia. Me parece que al incorporar a las prácticas docentes características del contexto educativo también se generan procesos de revalorización de

⁸⁸ El orden predominante en la cláusula SVO (sujeto+verbo+objeto), los sufijos en la conjugación de los verbos, la presencia de núcleos verbales en la conjugación del tiempo 'presente perfecto' y la equivalencia de los adverbios interrogativos son algunas de las similitudes que encuentra Coh (2012) entre la lengua maya y la inglesa.

la cultura y lenguas locales lo cual marcaría una ruptura con la tendencia homogeneizante de la educación oficial.

4.2.2.2. *Encontrar usos prácticos y significativos a los contenidos escolares*

Para algunos profesores de inglés la generación de prácticas educativas interculturales tiene una estrecha relación con la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos desde una lógica culturalmente pertinente. El profesor José mencionaba anteriormente que las universidades están para transformar la región, para desarrollarla y resolver problemáticas que la dañan (DP-2-José, 2015: 13). De igual manera, comenta que la lengua inglesa no debe considerarse *a priori* como una amenaza a la diversidad lingüística regional y a la supervivencia de la lengua maya. Al contrario, está para potenciar procesos y posicionar la lengua maya en la esfera internacional.

Desde el discurso oficial de la UIMQROO, la interculturalidad en la enseñanza del inglés está relacionada con el poder hablar de la lengua y cultura propias, así como de las subjetividades e ideologías para entablar puentes de comunicación entre diversas culturas (DP-8-Felipe, 2015]. En la siguiente cita, el Profesor José explora algunas prácticas interculturales en la enseñanza del inglés que ha encontrado relevantes en la labor pedagógica.

Y te digo, independientemente del nivel de idioma, en el caso del mío, yo enseño inglés y francés, independientemente del nivel, aunque sea muy básico, hay que tener un uso práctico. Y ahora que estamos viendo los temas de alimentos en inglés elemental, pues vimos el vocabulario de las frutas y verduras de la región, platillos que aquí se hacen y tienen una exposición en inglés con el nivel que están, con el nivel muy elemental, pero dieron una exposición en el tianguis agroecológico de las frutas y verduras, de lo que se necesita para hacer un platillo, por ejemplo el *sikil*, que aquí usa mucho en la península. Para hacer los panuchos o los salbutes [platillos típicos de la región]. ¿Qué se necesita para hacer esos platillos? Y ellos dijeron la frutas de la región que se necesitan y los expusieron allá. Y para mí eso es pues, al fin y al cabo, que ellos tienen la confianza para expresar algo que es de un uso muy cotidiano acá en la comunidad y además que se puede relacionar con otra disciplina como la agroecología, que es otra carrera que hay en la universidad. Entonces, te digo que por más sencillo que sea el tema tiene uno que encontrarle un uso práctico para transformar (DP-2-José, 2015: 13).

Para este profesor, una práctica educativa intercultural se orienta a articular las habilidades y los contenidos escolares con el uso práctico en la región. En el ejemplo que se menciona, José motiva a los estudiantes a participar en la exposición de frutas y verduras que se encuentran en la región, así como describir procesos de preparación de platillos. El inglés entonces serviría como una plataforma para representar la identidad de acuerdo a los intereses, las presiones y las

oportunidades que el contexto establezca. De esta manera, el aprendizaje del inglés no significaría una práctica de desvalorización de la lengua local o una suplantación de las funciones de la lengua local.

En una clase de inglés de séptimo semestre el profesor encargado propuso un ejercicio que involucraba los conocimientos y experiencias de los estudiantes, así como de conceptos en lengua maya para poder realizar un análisis contrastivo de sistemas culturales diferentes. El profesor comenzó por dar una lectura pequeña sobre las enfermedades que más se adquieren en los Estados Unidos. Después de la lectura individual, el profesor presentó algunos términos médicos como *MRI*, *sarcoma*, *laceration*, etc. Al término de la presentación, el profesor pidió a los estudiantes que en parejas discutieran sobre enfermedades comunes en la región y las prácticas locales para tratarlas. El maestro comentó que justamente estos tipos de remedios (medicina tradicional) son tan valiosos, pero a veces tan invisibilizados en los espacios de conocimiento médico que poco a poco se van perdiendo y empezaron a conversar sobre esta situación. Un estudiante mencionó que su abuela es experta en hacer bebidas con hierbas medicinales y que ella sabe 'para curar todo'. Al compartir sus experiencias y remedios motivó a los estudiantes a participar en la actividad y todos aportaron en las respuestas de los demás añadiendo recetas propias.

A pesar de que no se discutió sobre las actitudes que tenían estos estudiantes ante la medicina local o la medicina convencional, me parece que el ejercicio sirvió, por un lado, para visibilizar los conocimientos locales de medicina y hacer ver a los estudiantes que ellos son sus portadores, que de ellos depende que esos conocimientos no desaparezcan. Así, al haber discutido, compartido y reflexionado sobre la medicina local en la lengua inglesa, los estudiantes ahora tienen un recurso más a su disposición para compartirla y difundirla en otros canales comunicativos. Por otro lado, me parece que las lenguas también se enriquecen a partir de la apertura de espacios y de temas de conversación.

Bardfield y Uzarski (2009) comentan que al utilizar el inglés para hablar sobre elementos de la cultura local, se adquiere una conciencia lingüística sobre lo que las lenguas, en uso, podrían representar y llegar a aportar. Para los estudiantes de la UIMQROO, este tipo de ejercicios podrían representar una forma de mantener activos ciertos conocimientos e, inclusive, prácticas de la cultura maya. El profesor Luis (DP-3-Luis: 10) comenta que en sus clases incluye algunos referentes de la cultura maya para que no se pierdan, o al menos pretende darlas a conocer y que los estudiantes decidan si les gustaría seguirlas llevando a cabo. Luis hace referencia al saludo de

la cosmovisión maya a partir de la arquitectura de las casas tradicionales, las cuales tiene un frente pronunciado para que las personas entren por la puerta con la mirada hacia abajo.

Otra forma de encontrar una relación entre la lengua inglesa con prácticas significativas es por medio de la contextualización del inglés. El profesor Roberto comenta que el inglés es mundial y, por lo tanto, cuenta con una variedad inmensa en su repertorio lingüístico. Entonces, este profesor se interesa por explorar las variaciones lingüísticas del inglés que se encuentran en la región y el contexto que le parece más cercano es Belice.

Otra forma de trabajarla [la interculturalidad] es con el vocabulario. Hay mucho vocabulario [en la región] que no es tan común en los países de habla inglesa. Lo que yo hago entonces es buscar información de un país más cercano y con elementos más comunes, como Belice. Por ejemplo, hay frutos que me preguntan ‘oye profe ¿cómo se dice este fruto en inglés?’. Y pues yo no sé porque pues de esos no hay en esos países de habla inglesa. Entonces tengo que hacer una búsqueda, tengo que contactar a mis amigos de Belice y ellos me dicen su nombre, al menos su nombre que le dan en Belice en inglés. Entonces creo que también ahí estamos de alguna manera tratando de hacer un poquito más diferente y un poquito más contextualizado porque el inglés pues es tan mundial (DP-4-Roberto, 2015: 7).

En esta cita, la interculturalidad está funcionando como un espacio que descentraliza los significados establecidos en la usual enseñanza del inglés y pluraliza el panorama de posibilidades de aprendizaje de la lengua. El proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, por múltiples motivos, se ha entendido como la adquisición de competencias comunicativas y culturales que permitan identificarse como parte de una comunidad legítima de habla inglesa, usualmente son el inglés de Estados Unidos y el de Inglaterra que cuentan con más prestigio en el mercado lingüístico mundial. Ante este panorama, otras variantes de la lengua inglesa no cuentan con el mismo capital simbólico, y, por ende, son vistas como variantes menos auténticas. El mito del acento también tiene una estructura jerárquica aun dentro de los países en los que se habla el inglés (ya sea que tengan el estatus como lengua oficial o no) lo cual crea ideologías respecto al valor de la lengua (Park y Wee, 2014). El paradigma ELF propone justamente derrumbar esas estructuras que legitiman y reproducen esas asimetrías que nada tienen que ver con las lenguas en sí, sino con los valores que se les da en una búsqueda por la supremacía lingüística (Jenkins, 2007).

La UIMQROO no tiene una política clara sobre qué inglés se debe enseñar o sobre qué elementos culturales tendrían que aparecer en materiales didácticos. Sin embargo, al observar varias clases, podría señalar que la variante de Estados Unidos es la que más está presente en los repertorios lingüísticos de los profesores y de los contenidos educativos. En pocas ocasiones

pude percatarme de la expresión de palabras provenientes del contexto inglés, y cuando se presentaba, los profesores no perdían la oportunidad de hacerlo explícito para que los estudiantes pudieran notar la diferencia.

Para un profesor de inglés, este tipo de prácticas podrían significar romper con las funciones clásicas de un profesor de lengua e ir más allá, hacia el encuentro con el Otro. El presentar múltiples perspectivas de la lengua inglesa favorecerá a comprender “que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modo ‘territorializado’, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un Estado-nación” (Sercu, 2002: 69).

Desde un enfoque crítico, la pluralización del inglés y la búsqueda de nuevos significados también sería una apuesta por la transformación de las estructuras de poder que alimentan la oferta y la demanda de las lenguas. Se requiere provocar una “revolución multi/pluri/transcultural” (Siqueira, 2011: 109) para transformar las estructuras que controlan el mercado lingüístico y democratizar, a su vez, las identidades y valores asignados a esta lengua de presencia mundial.

Para el caso de la UIMQROO, incorporar variantes culturales y geográficamente más cercanas a las realidades de los estudiantes presenta una oportunidad única de apropiarse de nuevos elementos y resignificar actitudes e ideologías lingüísticas sobre el inglés. El proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés partiría de un *ethos* que privilegie el uso de la lengua en los contextos regionales y no la búsqueda de imaginarios sociales sobre el valor económico que se le ha sido asignado al inglés (Brito *et al*, 2004). Entonces, estas prácticas interculturales de incorporar y, sobre todo, privilegiar formas y variantes que han quedado en la periferia del mercado lingüístico plantean un cambio en la forma de ver las lenguas y las relaciones de poder que las mantienen en ciertas posiciones.

4.2.2.3. *Fomento al multilingüismo*

Un último objetivo aparece en los discursos de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas y se relaciona con la presencia de otras lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés. Para algunos profesores, el uso de la lenguas que maneja el estudiante para aprender inglés podría representar no sólo un recurso más para facilitar la adquisición del inglés, sino también una forma de reconocer que las lenguas forman parte de la identidad y que al limitar o restringir el uso de esa lengua, también se están limitando las posibilidades de interacción y encuentro. El profesor

Felipe expresa de manera auto-reflexiva lo que esta situación ha representado en su identidad como docente de inglés.

Como éramos todos hablantes de español como lengua materna. O sea, era muy fácil ya en un caso extremo decir que te voy ... te explico la estructura en español y entonces como que le caía el veinte al estudiante. O sea, más fácil le entendía. Pero aquí aun cuando lo explicaba en español, pensando en que unos dicen: 'no pues bueno', es que son estudiantes bilingües de maya y español. Entonces parte uno del ... asume uno de que como son bilingües, que conocen ambas lenguas, desde su estructura hasta cómo funcionan ambas lenguas. Porque en teoría eso debería de ser ¿no? Es decir, pasaron por el proceso de la instrucción del español en la primaria, donde se supone que aprendieron la estructura de la lengua y a veces se hace uso de la estructura de la lengua materna para poder entender a la otra lengua, a la extranjera. Pero resulta que estos estudiantes hablan español pero me daba la impresión de que no tenían o no tienen ese dominio sobre el conocimiento de la estructura de la lengua que pudiera facilitar el poder entender a la lengua extranjera cuando se les explica de manera más técnica. Es cierto que las clases lengua no son clases sobre la lengua, son clases de lengua. Pero en algún momento hay algunas cosas que sí a veces quisiera dar una explicación de algo muy técnico ¿no? Digo, no ha de hacerlos expertos en gramática pero sí que puedan identificar elementos que pueda ayudarles a entender el por qué se está diciendo de esa forma. Yo creo que nadie ha estado consciente de eso y al principio, los primeros años, se asumía esa postura ¿no?, ese supuesto de que si es bilingüe entonces debe conocer la estructura del español. Pero es algo que no siempre pasa. También de lo que vi es que el uso de su lengua ... y usan el español como el medio de comunicación con todos pero usan el maya para cosas más personales o para esos casos donde, por ejemplo, hay algo que no queda muy claro en la otra lengua, es cuando si alguien se los explica en maya entonces sería mucho mas fácil, tendría más sentido. Y en ese sentido, como maestro de inglés, de repente me siento en desventaja porque yo no hablo maya. Y vine con la intención de aprender maya pero no he aprendido, no he aprendido lo que quisiera aprender. Y entonces, no les puedo dar muchos referentes. A veces a partir del español es como que le voy dando como que referente: a ver, ¿cómo dirías esto en lengua maya? Entonces haz de cuenta que si tengo la frase en inglés, a veces les digo qué cosas en español, y entonces les pregunto: a ver, ¿cómo dirías esto pero en lengua maya? Y entonces responden: 'ah mira'. Entonces pues eso que estás haciendo en maya ahora es lo que estás diciendo en inglés. Pero es el paso por una lengua para llegar a su propia lengua. Pero quizás sería más interesante que lo pudieran ver desde la lengua extranjera directamente a su lengua ¿no? Y sí me he sentido como que en desventaja que no les puedo explicar. Hay algunas cosas que, porque he ido preguntando, les digo: 'ah, mira, me han contado que en maya se dice así. Entonces, bueno, eso que se dice así en maya es lo que equivale en inglés'. Pero no le he sacado ventaja realmente a eso (DP-8-Felipe, 2015: 1-2).

Felipe parte de los retos a los que se ha enfrentado como docente de inglés en la UIMQROO. Como anteriormente se mencionó, algunos profesores encuentran deficiencias en el desarrollo de las lenguas. En el caso del inglés Felipe encuentra necesario utilizar la lengua materna/L1 de los estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta situación no es privativa de la UIMQROO ya que la considera como una práctica recurrente y necesaria en cualquier contexto educativo. Sin embargo, el profesor considera un reto mayor el realizar este proceso mediante el uso de una lengua (el español) con deficiencias en campos específicos, como el académico, ya que el español es justamente la lengua que comparten estudiantes y profesores.

Respecto a la lengua maya, son pocos los docentes que tienen nociones o que manejan la lengua en ciertos niveles. En una entrevista con el ex-rector de la universidad, se le planteó justamente esta situación, de la cual comenta que ciertamente es un elemento que se puede investigar y mejorar (DO-2-Fabián, 2015). Pero que debido a que la institución hace énfasis en la lengua maya y en el inglés, el español queda sistemáticamente apartado de las prioridades de la universidad a pesar de que un buen manejo de esta lengua influiría considerablemente en el proceso de aprendizaje. A pesar de verse a sí mismo en desventaja ante otros profesores que hablan maya, Felipe comenta que el interés que tiene en los procesos educativos lo han estimulado para encontrar fisuras para, a través del español, co-construir conocimientos con los estudiantes. El profesor demuestra un compromiso con las funciones que cumple la lengua nativa de los estudiantes en la adquisición del inglés.

La profesora Sonia también encuentra útil el uso de la lengua nativa en los procesos educativos pero que institucionalmente “no se debe dar inglés en otra lengua” (DP-6-Sonia, 2015: 9). Esto se debe, por un lado, a las pocas horas de trabajo frente a grupo las cuales representan una de las fuentes primarias de contacto entre los estudiantes y el inglés. Al respecto, Roberto menciona que en sus clases de inglés utiliza conscientemente el español para aclarar algunos elementos complejos y el maya para incluir referentes culturales y lingüísticos locales (DP-4-Roberto, 2015). No obstante, él es de la opinión de que esto se debe de mantener al mínimo ya que debe aprovechar el mayor tiempo posible de contacto con la lengua inglesa. Durante las observaciones de clase pude percatarme justamente de esta realidad. El español se convierte en la lengua franca que facilitaría la inteligibilidad entre el profesor y los estudiantes. El maya se presentaría cuando se requiera vincular los contenidos del programa de estudio con las realidades locales y los actores.

El Coordinador de la Academia de Inglés explica que no sólo dentro del aula se fomenta el multilingüismo,⁸⁹ sino también fuera de ellas los profesores ejercen cierta influencia en el uso de las lenguas a partir del ejemplo. Él comenta que como académico ha sido difícil reunirse, compartir experiencias y generar conocimiento entre todos. Sin embargo, admite que durante sus reuniones como academia, la lengua que utilizan es el español y no el inglés. De manera contraria, el coordinador percibe que son los profesores de maya quienes practican la lengua en todo momento y en cualquier espacio. Ante este ejemplo, el coordinador pretende motivar a sus compañeros a que, en la medida de lo posible, utilicen más la lengua.

El contexto plurilingüe de las clases de inglés requiere de un cambio de paradigma sobre los procesos comunicativos y, por ende, sobre los procesos educativos. Basado en el clásico modelo comunicativo de Jakobson (1985),⁹⁰ los intercambios comunicativos en los procesos educativos también cumplen funciones similares. Sin embargo, Galera y Galera (2000: 215) encuentran que la aplicación del modelo de Jakobson en el campo educativo dista del original en el sentido de que los encuentros comunicativos no son naturales. Es decir, que en el proceso pedagógico hay una premisa sobre un contrato social implícito el cual no es requerido en encuentros comunicativos casuales.

A pesar de esta diferencia sustancial, el proceso comunicativo parece indicar un paralelismo con el proceso educativo (*ibid*: 210) respecto a las funciones que cumplen los distintos elementos que componen el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, el emisor cumple funciones similares al maestro, los contenidos escolares funcionan como mensaje o las estrategias y materiales didácticos funcionan como el canal comunicativo. Para el caso de la enseñanza de lenguas la situación se complejiza ya que “en el área del lenguaje, la misma lengua es a la vez

⁸⁹ Cuando le pregunté al ex-rector de la UIMQROO lo que se pretende generar en el campo de la enseñanza de lenguas, él comentó que pretende generar un espacio en donde los estudiantes elijan, conforme a sus aspiraciones e intereses, hasta qué punto adquirir competencias lingüísticas (DO-2-Fabián, 2015). Si bien el énfasis en el maya y en el inglés es una característica que distingue a la UIMQROO de otras UIs, no se espera que todos los estudiantes alcancen una certificación en esas lenguas, si eso no forma parte de sus aspiraciones académicas o profesionales. No obstante, la Universidad motiva a sus estudiantes a que realicen este examen mediante cursos preparatorios para este examen, el cual también es aplicado en la UIMQROO.

⁹⁰ El modelo comunicativo general de Jakobson (1985) está compuesto por seis elementos principales: el emisor, el mensaje, el código, el contexto, el canal y el receptor. Cada uno de ellos representa una función particular para el proceso comunicativo. El emisor contiene la función emotiva, la cual remite a cuestiones paralingüísticas como lo es la emisión de sentimientos. El mensaje contiene la función poética que se construye a partir de la intención lingüística de intentar producir un efecto en el destinatario. Al canal se le atribuye la función fática que refiere a los recursos lingüísticos que pretenden mantener la interacción. La función referencial se le atribuye al contexto el cual amplía y detalla los significados emitidos por el emisor. El código contienen la función metalingüística la cual permite entender el lenguaje desde un lenguaje particular. Finalmente, el receptor contienen la función conativa que refiere a la reciprocidad en el proceso comunicativo y se espera que actúe en conformidad con lo solicitado por el emisor.

contenido, mensaje, código, método y objetivo final” (*ibid*: 210). Por lo tanto, diferenciar el uso de la lengua en el proceso educativo de su función en el acto comunicativo se vuelve una labor que requiere de una comprensión profunda del contexto en el que se desarrollan estos procesos.

El panorama comunicativo aún se vuelve más complicado en la enseñanza de una lengua extranjera ya que en las funciones que cumple el contexto, el código y el canal interviene el uso/interpretación de dos lenguas, si se está pensando en un contexto monolingüe en el cual los estudiantes tienen sólo una lengua materna y aprenden otra lengua. De esta manera, el contexto plurilingüe que se presenta en la UIMQROO incorpora una lengua más dentro del proceso comunicativo y educativo en la enseñanza del inglés, dando como resultado un entramado de fuerzas, estrategias y necesidades lingüísticas y culturales que complejizan el quehacer del docente de inglés.

4.2.3. Desarrollo de conciencia crítica

Finalmente, el último elemento que plantea la interculturalidad en la enseñanza del inglés tiene un carácter transformador de las desigualdades sociales que permean los procesos pedagógicos. En este rubro, el conflicto asienta las bases para tomar conciencia y emprender acciones (prácticas docentes) en búsqueda de soluciones a la problemáticas sociales actuales.

Este objetivo se entrelaza con la interculturalidad vista como un instrumento para la concientización y la transformación ya que analiza críticamente el entorno social y plantea una plataforma de diálogo en donde se reconozcan las estructuras de dominación. Para ello, encuentro tres rutas pedagógicas que han tomado algunos profesores bajo el planteamiento de la búsqueda de la justicia social y la emancipación.

Durante este objetivo de las prácticas docentes se puede observar, de manera general, que el énfasis está en la actitud abierta de los profesores por involucrarse y conocer a fondo el contexto en el que viven los estudiantes. Esto se genera mediante un proceso constante de reflexión y de cuestionamiento al sistema del que forman parte y del compromiso con el desarrollo de las comunidades locales. Desde la lingüística aplicada, la conciencia cultural crítica engloba los principios mencionados en los discursos de los profesores y replantea la construcción de prácticas docentes desde un plano que reconoce las desigualdades sociales que se presentan en los estudiantes y a partir de ahí generan una transformación en las formas clásicas en la enseñanza del inglés.

4.2.3.1. Análisis crítico de elementos culturales

Algunas prácticas docentes buscan desarrollar en los estudiantes una sensibilidad ante las formas explícitas e implícitas de dominación que se encuentran en el contacto con elementos culturales ajenos a la cultura local. El profesor José encuentra productivo el utilizar algunos componentes culturales que se encuentran en los contenidos del programa de estudios para generar reflexión, cuestionar y enfrentarse a las realidades y estructuras que permiten la reproducción de la hegemonía cultural, epistémica, política y económica.

Ahorita lo que yo quería que vieran ellos era sobre el Día de Acción de Gracias, su origen y qué pensaban ellos como indígenas ¿no? O sea, porque es muy interesante esa festividad. Y yo en lo particular quizás no la he logrado entender del todo, no la he logrado entender del todo. Y por eso es que hacemos este ejercicio colectivo con los muchachos para entenderlo un poco y ver qué tanto nos mueve. Que para los americanos es de fiesta pero que tuvo un origen pues muy sangriento ¿no? Sí, es como si yo llego a tu tierra. Tú me recibes bien. Yo me enfermo. Tú me das de comer y me cures. Y después de eso, yo soy una persona buena, yo soy una persona buena, pero después traigo a mis amigos y mis amigos te matan a ti y a tu familia y después ya en 100 años vamos a tu tumba y te damos las gracias. O sea, yo no entiendo yo... esa es la parte que yo no entiendo. Y es la parte que yo cuestiono un poco junto con los muchachos y ése era el tema que más les intereso al final (DP-2-José, 2015: 15).

En la cita anterior el profesor describe cómo críticamente pretende explorar los significados de esta celebración en conjunto con los estudiantes. Este ejercicio colectivo plantearía un espacio seguro para cuestionar la asignación de significados a la celebración.⁹¹ En este sentido, parece relevante destacar que ante la vinculación entre esta festividad y los pueblos indígenas de América, José inmediatamente alude a la identidad de los estudiantes y proponer un ejercicio

⁹¹ El Coordinador de la Academia de Inglés (DO-4-Agustín, 2015) comentó que desde la Academia de Inglés se propuso redefinir el abordaje de ciertos componentes culturales, como las celebraciones y festividades, para que sean más significativos para los estudiantes y que tuvieran un impacto real. El coordinador da el ejemplo del Día de San Valentín en donde este año (2015), y otros años atrás, los profesores propusieron que los estudiantes se mandaran cartas como en la tradición. Sin embargo, (sigue comentando) este tipo de prácticas no tienen significado alguno y son parte de una mera floclorización del proceso de aprendizaje de la lengua. Es por eso que pretende entablar con los profesores un plan de trabajo para cambiar el enfoque de estas prácticas y que no sólo los estudiantes comprendan el significado de las fiestas, sino también que analicen críticamente lo que está sucediendo. Este año la celebración del Día de Acción de Gracias se festejó de manera diferente por medio de un evento que los profesores de inglés propusieron. Éste consistió en contar una versión diferente de los hechos que dieron paso a esta celebración. También se llevó a cabo una presentación de los hechos históricos de este evento y terminó con un análisis crítico de lo que significaba para los pueblos originarios del territorio norteamericano. El coordinador comenta que este evento cambió un poco las cosas, en el fondo, como todo se hizo en inglés, muchos de los espectadores no pudieron realmente involucrarse con los contenidos que se presentaron.

comparativo ya que el considera a sus estudiantes como indígenas.⁹² Fui observador de esa clase y pude darme cuenta que el profesor generó todo un plan de acción. Primero comenzó preguntado a sus estudiantes si conocían esta celebración y si podían compartir oralmente lo que pensaban sobre ella. Más tarde leyó algunas reseñas críticas sobre los eventos que dieron origen a esta celebración y finalmente se abrió el espacio dentro de la clase para expresar lo que las lecturas habían producido en las ideas sobre esta celebración. Al final del ejercicio, los estudiantes se enriquecieron mutuamente tras haber compartido diversos puntos de vista sobre este elemento cultural y relacionaron los procesos históricos por lo que pasó el territorio mexicano durante la conquista como un referente similar a lo que sucedió a los pueblos nativos dentro del territorio que hoy se conoce como Estados Unidos. Pessoa (2015) comenta que al desarrollarse este tipo de prácticas educativas, se está trabajando al mismo tiempo una apuesta por la emancipación. Es decir, al abrir la posibilidad de encuentro con nuevas perspectivas, ideas, conocimientos y puntos de vista, los participantes del proceso se benefician.

Otro ejemplo es cuando en una clase, el profesor de inglés describió su experiencia en el sistema de transporte subterráneo en el extranjero. Después la comparó con el contexto mexicano (Ciudad de México) y finalmente se centró en discutir la situación del acoso a las mujeres y la respuesta que dio el gobierno capitalino para detener esta situación.⁹³ La enseñanza del inglés

⁹² A partir de los datos obtenidos a través del cuestionario, se puede observar que el 79.4% de los estudiantes encuestados se identifica como indígena y, específicamente, como perteneciente a la cultura maya. Este dato es significativo en el sentido de que son complejos los motivos por los cuales los estudiantes se identifican como tales. Primero está la dimensión lingüística. En el cuestionario la pregunta 3.1 se relaciona con las lenguas que hablan los estudiantes (dando como opciones el español, inglés, el maya y otra). En ella sólo el 26% dijo hablarla. Sin embargo, en la pregunta 6.6 (¿Consideras la lengua como un elemento para identificarte como indígena?) el 71.4% respondió que encuentran necesaria esa relación. Por lo tanto hay una diferencia sustancial entre aquellos que relacionan la lengua maya con la identidad como indígena. Por medio de un análisis más detallado, las preguntas 4.1. a la 4.4., las cuales hablan sobre las habilidades en las lenguas maya, inglesa y española, sugieren que es probable que el porcentaje de estudiantes que manejan la lengua maya sea mayor al 26% antes mencionado. En el Anexo 6 se puede ver claramente que en ciertas habilidades en lengua maya como en la expresión oral y la comprensión de textos escritos y orales se excede el porcentaje de hablantes del maya. Por lo tanto, el estudio sugiere que algunos estudiantes no reconocen su manejo de la lengua maya como suficiente para asegurar que la hablan. En la pregunta 6.3 (¿Consideras indígena a alguno de tus padres?) el 80% de los estudiantes mencionó que sí y en la pregunta 6.4 (¿Consideras a la región en donde vives como una comunidad indígena?) un 80.2% respondió positivamente. Estos datos ayudan a expandir el panorama sobre la adscripción como indígenas.

⁹³ El profesor de esta clase abordó el tema del transporte público dentro de su clase de inglés. Primero habló sobre sus experiencias en el metro en Wisconsin (Estados Unidos) y en el metro de la Ciudad de México. Principalmente relató lo las diferencias que él había observado y cómo esto implica en algunas dinámicas sociales. Sin embargo, una de esas diferencias fue la que más llamó la atención de los estudiantes y en la cual el profesor se basó para detonar un proceso de reflexión y de práctica de la producción oral en lengua inglesa. Me refiero a la violencia de género. El profesor destacó las acciones implementadas por el gobierno de la Ciudad de México para detener el acoso hacia las mujeres y de cómo observó este fenómeno en el contexto de Estados Unidos (DP-2-José, comunicación personal, 31 de agosto de 2015).

también puede generarse desde un enfoque de género. Es decir, por medio de una lectura crítica sobre la situación actual sobre la violencia de género y el acoso a las mujeres, la enseñanza del inglés puede contribuir a desvelar esa estructura de dominación patriarcal. Sin embargo, el enfoque feminista va más allá de un ejercicio de reflexión sobre la violencia de género ejercida fuera del aula. Al respecto, Pavlenko (2004) comenta que este enfoque, desde la lingüística aplicada, tiene tres objetivos: comprender la relación entre la lengua y el poder, analizar la función que cumple la lengua en el ejercicio del poder y la deconstrucción de las narrativas oficiales que legitiman la opresión y la dominación. De esta manera, se puede decir que la violencia se encuentra dentro del aula a través de los materiales y los discursos de los estudiantes y profesores.

Otra característica necesaria para generar un análisis cultural y contrastivo es la adquisición de una conciencia cultural (*cultural awareness*) lo cual significa manejarse en diversos contextos culturales de forma natural y adquirir una sensibilidad en el proceso de contacto cultural (Pederson, 2011). En el caso de la enseñanza del inglés esto representa, por un lado, el abandono de categorías simplistas y coloniales (como la idea de hablante nativo o la autenticidad cultural) y, por otro lado, la búsqueda de prácticas contextualizadas que generen significados relevantes para los estudiantes.

4.2.3.2. *Incluir la discusión de temas sociales*

Una característica significativa de lo que representa la construcción de prácticas educativas interculturales para los profesores de inglés es abordar el estudio de la lengua en su contexto histórico y social. Es decir, no separar su estudio de los acontecimientos y fenómenos sociales que la enmarcan. Esto significaría un rechazo por las fronteras disciplinares y la neutralidad de los contenidos en los programas educativos que sólo obstaculizan el poder articular las realidades de los estudiantes y el estudio del inglés. Esta perspectiva interdisciplinar o “multimodal” (Benchimol-Barros, 2013: 116) significa trascender las dimensiones estructurales de la lengua y comprender sus significados por medio de un proceso de reflexión y y lectura crítica de nuestro entorno.

Bueno mis clases son más que nada los niveles de principiantes aunque sé que hay, creo que me va a tocar una clase de más avanzado, y en inglés se va a tomar asuntos quizás de la cultura americana. Entonces en eso se puede hablar el prejuicio racial y cómo un cambio durante los años sesentas con los derechos civiles y con las marchas, protestas pacíficas y cómo cambió. Entonces platicar cómo era que la gente decidió retar el sistema pero con una manera pacífica. Por ejemplo, ir a un restaurant que donde estaba prohibido entrar gente negra y entraba gente negra, se sentaba y pedía comida. ¿Cómo reaccionaba la gente? Sabían que

iban a ser arrestados o pegados [golpeados], pero era para demostrar, para llamar la conciencia de toda la nación. Entonces ellos tenían esa visión de que hay que luchar por la justicia. Y cómo era posible cambiar el sistema racista. Por ejemplo, las leyes aunque no se haya podido cambiar todas las ideas, pero por ejemplo, las leyes tenerlas más justas. Entonces eso sí se habla, de esos temas, las luchas que tienen que hacer las mujeres para tener derechos, de oportunidades, igualdades. Esto se puede dar en inglés, conversar en inglés. Usando el inglés como un medio, pero también dar idea de cómo... comparar como está aquí en México y qué ve usted en su pueblo, cómo se manifiesta esa actitud machista contra las mujeres: ¿puede una mujer trabajar en tal cosa?, ¿está limitado? ¿Y el hombre sí tiene derechos que las mujeres no? ¿entonces también cree que existe un diferencia fundamental si uno nace mujer, si uno nace hombre, quiere decir que toda su vida se va a parecer marcado? Entonces se puede tratar de hacer esas conversaciones para que se den cuenta que hacen en otros lugares y si eso nos puede afectar a nosotros (DP-7-Antonio, 2015: 6).

En esta cita, el profesor Antonio expresa que el ejercer una práctica intercultural también consiste en incorporar elementos históricos en la enseñanza del inglés y abordarlos críticamente de acuerdo al contexto que vivimos. Por una parte, pretende incorporar una crítica social de la historia de Estados Unidos en sus clases de inglés y, por otra parte, contrastarla con las realidades que viven los estudiantes y ver de qué manera se pueden producir aprendizajes más allá de lo estrictamente lingüístico.

Al respecto, Kubota (2013) comenta que desde el multiculturalismo crítico es posible encontrar las sutiles formas de dominación que se encuentran a nuestro alrededor. Para ello, la interseccionalidad, como enfoque metodológico es un elemento fundamental en el proceso pedagógico ya que sin ella la crítica misma podría caer en el esencialismo y en la práctica estéril, sin efecto alguno en nuestras vidas. Esto lo relaciono con algunas de las prácticas que el profesor José llevó a cabo en su grupo de inglés. Este profesor continuamente incorporaba a su clase materiales que servían para detonar la reflexión y generar discusión y participación. Algunos de estos recursos fueron: videos (entrevista a Eduardo Galeano sobre la mercantilización de la educación y lecturas (artículo sobre la visión de los pueblos indígenas de Estados Unidos sobre el *Thanksgiving Day*).

A pesar de incorporar este tipo de elementos, el profesor comentó que también da la asignatura de Educación Intercultural. En ella, estimuló a los estudiantes para que se manifestaran cuando

sucedió el acontecimiento de los “43 Desaparecidos de Ayotzinapa”.⁹⁴ Si bien este tipo de acciones son coherentes con el discurso sobre la emancipación, la interculturalidad y la búsqueda de la equidad, sobresale que justamente este tipo de acciones no se hayan presentado también en su clase de inglés. ¿Por qué sólo se lo pidió a sus estudiantes de este curso en particular y no a los demás? ¿Cómo está concibiendo la práctica política de la manifestación? En su discurso no menciona indicios que puedan sugerir el porqué tomó esa decisión. Sin embargo, en repetidas ocasiones hace énfasis en que un estudiante del curso Educación intercultural no puede acreditarlo si no es capaz de darse cuenta de las situaciones de injusticia social y emprender acciones para buscar soluciones (DP-2-José, 2015). De este ejemplo, parece desprenderse una diferenciación disciplinar y de los objetivos planteados en las distintas materias.

4.2.3.3. *Crítica a la praxis y el contexto institucional*

Una última característica es que el enfoque de la interculturalidad da la oportunidad de que se expresen y generen discursos alternos y críticos sobre la misma interculturalidad. Es decir, en la puesta en práctica de la interculturalidad en medio de procesos pedagógicos también permite que se lleven a cabo ejercicios auto-reflexivos y críticos. Un ejemplo de ello es cuando se le preguntó al profesor José si identificaba algún beneficio de incluir elementos críticos en su clase de inglés.

Pues la veo muy positiva en la gran mayoría de ellos. Porque en la gran mayoría de ellos, desafortunadamente, o de nosotros perdón, también yo me incluyo, desconocemos nuestra realidad. Entonces es a partir de que yo los invito a ver, a compartir nuestra experiencia escuchando las diferentes verdades y juntos construir nuestra realidad: verla, criticarla y ver lo que no está bien, denunciarlo y proponer y plantear propuestas de solución. Es lo que motiva ¿no? (DP-2-José, 2015: 17).

En esta cita José se ve a sí mismo como alguien que también se encuentra en un proceso de formación. En este caso, habla de que las realidades regionales en ocasiones pasan desapercibidas. En un grupo focal con estudiantes de inglés comentan que ellos se sienten ajenos a las problemáticas sociales (GF-1-Estudiantes, 2015). Dicen que la UIMQROO es una burbuja que los separa de las injusticias sociales que se perciben en las comunidades. Una estudiante en particular expresa su preocupación de que está a punto de graduarse y que no ha sido capaz de conocer la región en donde vive. Si bien, la universidad tiene el objetivo de transformar la región a

⁹⁴ El caso Ayotzinapa ha sido uno de los pasajes más representativos en la historia reciente de México el cual ha conmovido al país entero y atraído la atención de medios, instituciones y organismos internacionales. En este crimen algunos estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” (en el estado de Guerrero) fueron asesinados y otros más fueron desaparecidos por policías municipales y sicarios, en complicidad con la policía federal y el ejército. Para conocer más al respecto véanse las investigaciones de Francisco Cruz *et al* (2016) y de Anabel Hernández (2016).

través de la formación académica de sus estudiantes, parece que algunos se sienten más ajenos a sus comunidades después del proceso formativo.

En otro grupo focal (GF-2-Estudiantes, 2015) tres estudiantes mencionaron que prefieren llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje ya que algunos maestros que les han tocado no han generado aprendizajes significativos para ellos. Dos son las razones principales: primero, para ellos es importante hablar sobre temáticas más cercanas a lo que viven, eso les posibilita expresarse y compartir sus puntos de vista. Segundo, comentan que hablar sobre problemáticas sociales no sólo es significativo en el sentido de conocer e informarse al respecto, sino, principalmente, de generar propuestas para solucionar los problemas.

También existen otros discursos que reflejan la crítica hacia el contexto institucional que se relacionan con sus definiciones de lo que es y no es intercultural.

Decimos mucho pero a veces como que las mismas reglas son las que ... [inaudible] somos una escuela intercultural con piezas occidentales. Sí, pero esas piezas occidentales no cambian porque quienes están ... quienes la controlan vienen ahora sí ... 100% hecho en escuelas occidentales y no pueden dejarlas sueltas porque se cae el sistema (DP-3-Luis, 2015: 8).

Luis encuentra que la universidad no está cumpliendo con las características que tendría que tener. Y esto se debe a que los actores son los que dan vida a la interculturalidad y no la institución de manera prescriptiva. Por el momento no profundizaré en este elemento ya que se abordará en el siguiente capítulo. Sólo basta mencionar que al posicionarse respecto a la interculturalidad y las funciones como docentes en un contexto como el de la UIMQROO, los profesores se van posicionando respecto a la institución y las acciones que se emprenden en ella.

Al revisar las diferentes formas en que los profesores de inglés materializan la interculturalidad en sus prácticas educativas se puede observar una amplia gama de propuestas sobre la creación de prácticas interculturales en la enseñanza del inglés. En este caso, los profesores intentan traducir el proyecto político-pedagógico de la institución en prácticas y discursos concretos (Ramírez, 2016) los cuales caracterizan el tipo de interculturalidad que se pretende reproducir. A pesar de que en los documentos de la UIMQROO se espera también administrativos y los estudiantes se desenvuelvan de acuerdo a los valores y principios de la interculturalidad (UIMQROO, 2010: 53-58) parece que este proceso de traducción recae de manera más visible en los docentes. Si bien es cierto que la UIMQROO tiene como eje transversal a la interculturalidad, parece que su desarrollo y atención institucional se centra en el proceso educativo, y en el aula concretamente. Por lo tanto, el profesor es la figura a la que más se le asigna la responsabilidad de representar a la Institución. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, algunos profesores comentan que la interculturalidad no se encuentra en todos los espacios de esta

universidad, y señalan principalmente que los administrativos no tienen una formación en este sentido y por lo tanto no tiene ninguna diferencia con las universidades convencionales.

En este proceso de traducción parece ser también un acto en constante transformación. Algunos profesores han mencionado que fue durante su proceso de iniciación y adaptación al modelo educativo intercultural de la UIMQROO que fueron cambiando algunas de sus ideas sobre lo que significaba la enseñanza del inglés y la presencia de la lengua misma en la región. Algunos afianzaron y se identificaron con las propuestas que establece la institución mientras que otros han formulado discursos que critican el sistema de educación intercultural mexicano.

Ortega menciona que “cómo hipótesis inicial, se plantea que el recinto universitario es el punto en donde se gestan los bloques de resistencia cultural basados en un conocimiento sistematizado, o enciclopédico, sobre la diversidad y el reconocimiento identitario” (2014: 46). Ante esta función de las universidades queda señalar que la UIMQROO expresa su compromiso con las comunidades de la región y sus pobladores. Para los profesores de inglés este elemento es característico del sistema educativo intercultural aunque en la práctica algunos elementos se desdibujan o se van perdiendo y generan en los profesores un acercamiento o distanciamiento con la institución.

Este proceso de acomodación y posicionamiento ante la institución es un reflejo de la apropiación de una cultura institucional en particular, con prácticas y discursos representativos de cada una. Es por ello que en el siguiente capítulo exploro las tensiones que se generan en la implementación del modelo educativo intercultural de la UIMQROO en la enseñanza del inglés. A partir de la identificación de estas tensiones, analizo cómo los docentes se posicionan ante el contexto educativo en el que laboran y las características representativas de cada posicionamiento.

5. Culturas institucionales en la educación superior intercultural

A pesar de que el quehacer docente es una práctica en constante transformación en función del contexto, también existen elementos que permanecen y se van estableciendo como parte de su identidad como maestros (Quiroz, 1998: 28). En la UIMQROO, la mayoría de los profesores de inglés no se formaron en una institución de educación intercultural y reconocen que tuvieron una escasa preparación sobre este nuevo modelo educativo. En este sentido, los docentes se enfrentan, primero, a un contexto social y lingüístico para el que nunca fueron preparados y, segundo, a la incorporación del enfoque intercultural en sus clases de inglés. Sin embargo, este proceso no asegura que los docentes abandonen por completo los conocimientos, posicionamientos, ideologías y estrategias pedagógicas previamente adquiridas.

El elemento central que se discute en las siguientes páginas es el conflicto. Las zonas de tensión que encuentran los profesores sobre su práctica docente muestran una determinada manera de relacionarse con la normatividad institucional. Es decir, ante los obstáculos que se presentan al llevar a cabo prácticas docentes interculturales los docentes se posicionan al respecto y responden de múltiples formas, ya sea consciente o inconscientemente (Rockwell, 1998: 112). Esta situación va generando que los docentes se posicionen y recurran a una identificación con las dinámicas internas de la institución y el contexto educativo. Sin embargo, este proceso no está libre de contradicciones o de luchas de poder. Al contrario, es justamente en el conflicto en donde muestra de manera más clara el entramado complejo de jerarquías, estructuras, presiones, intereses, subjetividades y contradiscursos que impregnan el quehacer docente.

En el caso de la presente investigación, los maestros de inglés generan prácticas docentes que, en mayor o menor medida, responden a las características del contexto educativo en el que se encuentran. Si bien la normatividad de la UIMQROO enmarca la enseñanza del inglés de acuerdo a sus planes pedagógicos y políticas educativas y lingüísticas, los docentes de inglés adoptan formas específicas que median entre sus propias ideologías y posicionamientos, el contexto social y lingüístico y la estructura institucional. Los profesores pueden optar por intentar reproducir el discurso, los valores y la interculturalidad que promueve la UIMQROO o bien pueden apropiarse de algunos de esos elementos e incorporar otros. La práctica docente, entonces, no es homogénea, incluso dentro de una institución con principios y lineamientos establecidos. Los

profesores de inglés de la UIMQROO van generando culturas escolares que les permiten entender su función como docentes de una institución de educación superior intercultural en México.

El presente capítulo se divide en dos secciones principales. En la primera, se exploran las zonas de tensión en la generación de prácticas docentes y su relación con el modelo educativo intercultural de la UIMQROO. En esta sección encuentro tres campos principales en donde se desarrollan los conflictos: el político, el epistemológico y el pedagógico. Primero describo brevemente cómo son esas tensiones y después analizo sus implicaciones en el modelo educativo intercultural de la UIMQROO bajo las condiciones que se presentan en el contexto educativo.

En la segunda, analizo cómo las tensiones discursivas muestran patrones culturales en la dimensión pedagógica que pueden ser identificables como culturas institucionales. De esta manera, también se pueden identificar modelos discursivos característicos de esas culturas institucionales que inciden en la enseñanza del inglés desde el enfoque intercultural particular de la UIMQROO. Esto permite analizar cómo incide la identificación con una cultura institucional en particular y la generación de prácticas docentes interculturales.

A través de la metodología ACD se utilizan algunas categorías analíticas que pertenecen a la dimensión de la representación de eventos y actores sociales (*cfr.* capítulo 1.3.1.) las cuales destacan las ideologías presentes en las formas lingüísticas del discurso sobre cómo se identifican, se caracterizan y se nominalizan acontecimientos y actores concretos (Ramalho y Resende, 2011: 149). De esta manera, no sólo el contenido del discurso ofrece elementos importantes para conocer de qué manera los docentes construyen una cultura institucional, sino que también sus formas semánticas permiten visualizar las estructuras de poder que la sustentan. De esta manera, se aborda el análisis textual sobre los discursos de los docentes y dejando el análisis de contenido como complementario al primero.

En los Anexos 6 (Mapa cultural) y 7 (Diagrama de tendencias culturales opuestas) se muestran los modelos realizados por Douglas (1998) que refieren a la construcción de culturas institucionales y a la categorización de sus actores. Yo retomo estos modelos como base para analizar los discursos de los docentes pero reconozco que sus componentes no son los mismos y que es necesario incorporar otros elementos para abarcar las realidades de la presente investigación.

5.1. Construcción de una cultura institucional a través del conflicto

Durante las entrevistas, los docentes encontraron elementos que dificultan la puesta en marcha del modelo educativo intercultural y la aplicación de sus principios en el proceso educativo. Algunas de las tensiones generadas se relacionan con elementos intrínsecos al docente, como su proceso formativo, la interpretación y apropiación del enfoque intercultural o el posicionamiento ante la UIMQROO y el modelo educativo intercultural. Otros elementos provienen de los conflictos (explícitos o latentes) que existen en la relación entre los docentes, la estructura de la institución y el contexto social.

Debido a la naturaleza de las tensiones se pueden agrupar en tres campos generales. (1) En el campo de poder-hacer se encuentran las tensiones que principalmente refieren a conflictos entre el docente y la estructura institucional. (2) En el campo de saber-saber se encuentran tensiones que refieren a la interpretación de la interculturalidad, del modelo educativo y de la identidad como docentes en el sistema de educación superior intercultural. (3) En el campo del saber-hacer se encuentran conflictos relacionados al proceso de traducción y materialización del enfoque intercultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés.

5.1.1. Tensiones políticas: conflictos generados en el campo del poder-hacer

Una de las limitantes más significativas que encuentran los docentes respecto a la producción de prácticas docentes interculturales tiene que ver con el presupuesto institucional y la asignación de recursos económicos y materiales para el trabajo docente. Al respecto, Roberto menciona:

Pues yo creo que los primeros cuatro años estuvimos trabajando de esta manera con este enfoque intercultural. A medida que pasó el tiempo, poco a poco fuiamos perdiendo varios elementos que eran muy importantes para este modelo. Uno de los elementos que perdimos fue el estar muy de cerca con la comunidad. Entonces hubieron, yo creo, que se necesitaron varios cambios administrativos y no se dieron. Entonces se empezaron a caer, se empezó a caer la administración en muchos detalles que nos ... Al final resultó que se eliminaron muchas cosas como el estar en contacto con la comunidad. Teníamos que estar cada verano en las comunidades apoyando a los alumnos. Y ése era un trabajo muy enriquecedor, muy bonito y en los últimos tres años ya no lo hemos hecho porque no hay recursos. Bueno, ésa es la razón que dan. Si queremos ir tenemos que ir con nuestros propios recursos, y aun habiendo autos aquí en la universidad no te los dan por cuestiones administrativas (DP-4-Roberto, 2015: 2).

Es claro que en la cita anterior Roberto señala a 'la administración' como la responsable de la falta de recursos económicos en la UIMQROO.⁹⁵ Sin embargo, en su discurso sobre la administración, no se refiere al conjunto de procedimientos normativos ni tampoco a la estructura institucional en sí, sino a los sujetos encargados de la administración financiera. Esto queda claro cuando menciona que "una o dos personas manejan todos los recursos de la universidad. Ellos hacen y deshacen a cómo se les antoja" (DP-4-Roberto, 2015: 6). De esta manera, 'la administración' se convierte en una abstracción (Fairclough, 2003: 138) de los sujetos a los que Roberto hace responsables de esta problemática.

Por su parte, Roberto se representa a sí mismo mediante una generalización ya que se menciona a sí mismo como un sujeto pasivo (más no indiferente) a la situación financiera ya que utiliza la primera persona del plural para referirse a sí mismo y no menciona propuestas ni acciones que pretendan transformar esta situación. Además, al utilizar la voz pasiva cuando se refiere a la institución, Roberto no sólo se desvincula de la problemática (*ibid*: 145), también se sitúa él mismo, y al cuerpo académico, como víctimas, lo cual los excusa de su co-responsabilidad de cambiar esta situación.

Un elemento significativo en el discurso de Roberto es la exclusión de los gobiernos federal y estatal ya que de ellos dependen las UIs (Lehmann, 2015: 136). Este profesor no hace mención de estos organismos y atribuye toda la responsabilidad al interior de la institución. Por lo tanto, implícitamente reconoce que sí llegan recursos económicos pero son mal administrados y no cumplen su función en el proceso educativo. Esta exclusión llega a legitimar la idea de que no existe un contexto político nacional complejo en el sector educativo e invisibiliza lo que Noam Chomsky (2013) llama "el asalto neoliberal a las universidades". En el caso mexicano, Lehmann advierte que los cambios en los sistemas legales han conllevado a las UIs a un paradójico acceso

⁹⁵ Otros docentes reconocen que la falta de recursos también se refleja en la infraestructura institucional y las herramientas tecnológicas para dar clases. Por ejemplo, el profesor José menciona que las aulas no están preparadas para dar clases ya que no hay computadoras ni bocinas disponibles, así como equipos de aire acondicionado que garanticen un espacio propicio para el estudio (DP-2-José, 2015: 2). Sin embargo, mediante la observación de clases pude percatarme de que si bien no todas las aulas cuentan con equipos de cómputo, los profesores pueden pedirlo en la administración para dar clases, aunque en ocasiones no pueden usarlo porque todos los equipos están reservados para otras clases. Respecto a los aires acondicionados cabe señalar que no todos los salones de clase cuentan con uno, y los que sí tienen no son empleados debido al importante gasto de energía que el equipo consume. Esto es problemático ya que la región en donde se encuentra la UIMQROO es muy calurosa y húmeda. A mi parecer, la infraestructura de la UIMQROO, en efecto, tiene limitantes que influyen en la práctica docente, sin embargo, también encuentro que las instalaciones dedicadas para el estudio de las lenguas tienen lo necesario para este proceso. Por ejemplo, la institución cuenta con un Centro Intercultural para el Aprendizaje de las Lenguas (CIAL), también con cabinas y equipos de interpretación simultánea, una biblioteca, un centro de cómputo y salones de usos múltiples para trabajar extra clase (Véase Anexo 8).

a recursos financieros (no estable) que “puede ser vista como una iniciativa pro-indígena” (2015: 136) que se articula a los principios del capital y el neoliberalismo.

Existe una clara identificación y valoración positiva por parte de Roberto con los valores y principios de la interculturalidad pero se genera una tensión hacia la estructura que lo regula y lo supervisa. De esta forma, parece que el discurso de este profesor lo sitúa como un sujeto inconforme con la estructura institucional actual pero que, al mismo tiempo, su inconformidad no trasciende al plano de la acción lo cual categoriza a este profesor dentro del cuadrante del aislamiento (Douglas, 1998: 58).

También existen otros profesores que se encuentran en el cuadrante contrario, el del individualismo, en donde sí se genera una acción que contrarreste la problemática pero donde no se genera una crítica a la estructura que dio origen al problema. La profesora Alma comenta que ella no encuentra obstáculos para llevar a cabo su práctica docente, aunque, en ocasiones, tiene que recurrir a prácticas no usuales (como tomar clases afuera del salón debido al calor intenso que se encierra dentro del salón de clases) para remediar esta situación (DP-1-Alma, 2015: 6). En su discurso no menciona esta situación como un problema como tal y mucho menos a los sujetos responsables de que así suceda. De esta manera, el discurso de Alma la sitúa como un sujeto que, desde la creatividad y la acción individual, activamente encuentra respuestas a las problemáticas institucionales sin preocuparse por los orígenes de éstas.

Un segundo obstáculo en la generación de prácticas interculturales es la brecha que existe entre el discurso y la práctica del enfoque intercultural en la estructura de la UIMQROO. Al respecto el profesor Felipe comenta lo siguiente:

Entonces, tendríamos que repensar también, por ejemplo, ¿cómo debería de ser la administración de la institución en este modelo intercultural? Porque también la administración, por un lado, aunque es una universidad intercultural, es una administración convencional. Entonces, realmente lo único ... a mí lo que me está dando la impresión es que le estamos poniendo nombre intercultural sin verdaderamente ser ... poder poner en práctica lo que sería ideal del modelo y pues va teniendo implicaciones en diferentes niveles ¿no? (DP-8-Felipe, 2015: 19).

En su discurso, Felipe expresa claramente su posicionamiento hacia el actual funcionamiento de la administración de la UIMQROO al categorizarla como convencional y no intercultural. De esta distinción se pueden concluir dos cosas: primero, que Felipe cuestiona la estructura administrativa más no la interculturalidad como enfoque ni el modelo educativo de esta Institución. Segundo, con base en la oposición convencional-intercultural, la interculturalización de la educación queda sólo en el plano discursivo dificultando así la generación de prácticas docentes interculturales.

Ideológicamente, al enfatizar la oposición entre lo que es intercultural y lo que es convencional, simplifica el entramado político y epistemológico que subyacen a las instituciones educativas ya que impide reconocer las tensiones, las contradicciones o la posibilidad de transformación. Este proceso de categorización por identificación (Ramalho y Resende, 2011: 152) también minimiza la agentividad de los sujetos que componen a las instituciones ya que implícitamente establece límites en la posibilidad de aplicar el enfoque intercultural en universidades que discursivamente no incorporan la interculturalidad como eje transversal.

En la situación que presenta Felipe el conflicto es visible. La 'administración' nuevamente es la responsable de que no se ponga en práctica el enfoque intercultural o que por lo menos dificulte este proceso. En este caso concreto, al referirse a 'la administración' Felipe la conceptualiza como la estructura normativa y el conjunto de procedimientos oficiales, a diferencia de Roberto que se refiere a los sujetos que la componen. Esto es significativo ya que el único sujeto que se expresa en la cita es él mismo por medio de un sujeto colectivo abstraído en la primera persona en plural. A pesar de que esta clasificación genérica (Fairclough, 2003: 146) dificulta la visibilización de la acción-respuesta del sujeto (en este caso de Felipe) sobre la aplicación del enfoque intercultural, la conjugación del verbo 'tener' muestra la forma en que el profesor se posiciona ante la institución como estructura. Por un lado, el verbo 'tener' está conjugado en el condicional simple del modo indicativo lo cual representa una acción hipotética en el futuro. Sin embargo, la naturaleza del verbo señala que es una acción-condición necesaria para llegar a algo. En este caso, el profesor se refiere a la aplicación real de los principios de la interculturalidad. Es decir, para que la UIMQROO pueda ser realmente intercultural se necesita un aparato administrativo que se fundamente en los principios que marca la interculturalidad.

Estos elementos reflejan una adhesión a los principios de la interculturalidad pero no hacia la institución cómo tal. Felipe expresa una propuesta de cambio de la estructura ya que la considera como un obstáculo fundamental para apropiarse del discurso intercultural y generar prácticas desde este enfoque. Este profesor no se ve a sí mismo sólo como una víctima de la situación, sino que se posiciona como parte de la solución aunque no se percibe una acción en presente, sino en futuro. Este profesor podría situarse dentro del cuadrante disidente debido a la expresa crítica al sistema y la vinculación como sujeto colectivo (Douglas, 1998: 58).

Esta situación también es percibida por otros profesores de inglés. Por ejemplo, Roberto menciona que 'la administración' convencional es sólo una de las formas en que se refleja una problemática más amplia, ya que la mayoría de las instituciones (gubernamentales y no

gubernamentales) dificultan la gestión de la interculturalidad (DP-4-Roberto, 2015: 2).⁹⁶ Al respecto, Ávila y Ávila (2016) mencionan que a pesar de existir experiencias exitosas de docentes y estudiantes bajo el sistema de educación superior intercultural, es clara una carencia sistemática de apoyo que intensifique esas acciones y proyectos exitosos. Así, estas experiencias quedan aisladas o son consideradas como poco relevantes por las autoridades de la institución, lo que genera un abandono de dichas prácticas.

No sólo los docentes perciben las contradicciones discursivas y prácticas sobre la forma de administrar una universidad intercultural, algunos estudiantes consideran que hay una brecha entre aplicar el modelo intercultural y nombrarse como una institución intercultural. Lucas menciona que esto “es para despistar a las personas que vivimos acá” (DE-1-Lucas, 2015: 3). Si bien las universidades interculturales fueron creadas por los gobiernos Estatales como una respuesta ante las demandas educativas de los movimientos indígenas en Latinoamérica, no ha sido esta la única justificación de su desarrollo. Ávila y Ávila comentan que también han sido una estrategia política para posicionarse ante los cambios en la política internacional respecto a los pueblos indígenas sin generar cambios significativos en la relación Estado-Pueblos indígenas. Esto ha conllevado a un proceso de “oficialización y retorización” de la interculturalidad (2014: 39). De esta manera, “la estructura jerárquica y piramidal” (Mateos, 2011b: 9) de las universidades interculturales oficiales, como la UIMQROO, parecen entorpecer la materialización del enfoque intercultural en prácticas concretas.

Un obstáculo más que impide la interculturalización de sus prácticas pedagógicas es el enfrentamiento a la jerarquía y el abuso de poder, el cual sólo se mencionó por algunos profesores. Teresa comenta al respecto.

Y te digo en cuanto al ambiente laboral sí fue así, un poco extraño porque, hay mucho autoritarismo, bueno ... había, ahorita ya es un poco menos. Entonces, ni si quiera podías dar tu opinión sin ser regañado, sin ser insultado y demás. A mí nunca me tocó. Pero sí es un shock

⁹⁶ Roberto comenta que anteriormente se redactaban oficios en maya a agentes municipales y servidores públicos de José María Morelos. Esto para promover el uso de la lengua maya en otros espacios ajenos al campo y la familia. Sin embargo, los destinatarios de esos oficios respondieron negativamente a la propuesta y mencionaban que si no estaban escritos en español, no los atenderían. Los académicos responsables de este proyecto acudieron a las oficinas públicas en donde se encontraban estos funcionarios y argumentaron que debían atenderles debido a los derechos lingüísticos vigentes. Nuevamente, las autoridades municipales se negaron a recibir los documentos y los académicos no pudieron hacer nada (DP-4-Roberto, 2015: 2). A pesar de representar una práctica legítima para hacer valer los derechos lingüísticos vigentes en la constitución, me parece que la realidad castellano-centrista del Estado mexicano plantea también un reto en el plano pedagógico inter e intra institucional. Es decir, los encargados de hacer valer los derechos tienen que sensibilizarse sobre la diversidad lingüística y educarse en las lenguas para poder atender los oficios redactados en maya, o al menos tener personal capacitado para mediar lingüísticamente esta situación.

de cómo llevar el modelo a nivel institución. Y te digo, no pasaba de un discurso. Con respecto al ambiente laboral con los compañeros siempre ha sido bastante llevadero. Al principio un poco más sociable. Ahora, ya por tales ocupaciones ya no hay esa relación. Pero en general con los demás profesores es bastante llevadero (DP-5-Teresa, 2015: 2).

En esta cita Teresa menciona que la estructura vertical de la institución ha llegado al punto de violentar a algunos de los docentes. Un elemento muy significativo es el cambio en la temporalidad del autoritarismo y las características en que ella ha percibido que se refleja esta acción. Por un lado, los tiempos verbales evidencian la incidencia de una situación en particular a través de diferentes épocas (Fairclough, 2003: 152). Ella realiza una corrección entre el presente simple (hay), el pretérito imperfecto (había) y una referencia nuevamente al presente progresivo, aunque no se encuentra como tal esta conjugación. Paradójicamente, a pesar de que el cambio entre estos tiempos señala una disminución en la exhibición del autoritarismo, el simbolismo de esta práctica (la cual fue rutinizada) marcó a esta profesora por lo cual sigue teniendo muy presente la violencia simbólica. Esto se refuerza con el uso del pretérito imperfecto para caracterizar el autoritarismo (“ni siquiera podías dar tu opinión”) ya que, no sólo enfatiza la prolongación de este ejercicio de poder en el tiempo, sino que también percibe que era una práctica generalizada.

En su discurso parece reflejar un cierto escepticismo respecto a la aplicación de los principios y valores de la interculturalidad dentro de la UIMQROO. Sin embargo, ella se desvincula del relato al enfatizar que a ella “nunca [le] tocó” aunque describe cómo ha percibido el autoritarismo y algunas de sus características. De esta manera, no sólo se encuentra una desvinculación con la puesta en práctica de la interculturalidad, sino que también se encuentra una crítica generalizada al modelo educativo intercultural ya que a pesar de sus buenas intenciones, no es práctico, al menos no a nivel institucional.

Otros profesores también perciben este autoritarismo y lo caracterizan a partir de sus propias experiencias. El profesor Luis comenta que existe una imposición de ideas y por lo tanto es un acto de dominación (DP-3-Luis, 2015: 6). La profesora Rosa (E-1-Rosa, 2015), comenta que ella fue sancionada por las autoridades cuando realizó críticas a la administración. Por su parte, el profesor Lázaro (E-2-Lazaro, 2015) (quien actualmente ya no trabaja en la UIMQROO) dice que vivió mucha imposición y abuso de poder por parte de las autoridades, al igual que observó la formación de caciquismos y gremios entre profesores.

De manera general, en el campo del poder-hacer, los discursos tienden a identificar a los profesores respecto a su adhesión o afiliación con la estructura institucional de la UIMQROO. Si

bien también mencionan otros aspectos como la interculturalidad y la agencia, en la mayoría de las citas se hace mención del ambiente laboral y las dinámicas administrativas de esta Institución.

5.1.2. Tensiones epistemológicas: conflictos generados en el campo del saber-saber

En el capítulo 5.1. se abordaron las distintas formas en que los profesores comprenden la interculturalidad como concepto, sin embargo, no sólo los docentes interpretan y se apropian de ella. La UIMQROO, como estructura institucional, también genera sus propios procesos de interpretación y traducción de los principios y valores de la interculturalidad y los plasma mediante definiciones, programas de estudio, lineamientos curriculares y políticas educativas, por mencionar algunas. Los docentes de inglés han manifestado que es justamente en la intersección entre la conceptualización de la interculturalidad por parte del docente y por parte de la institución en donde se generan tensiones. Es en este campo gnoseológico (que a su vez orienta la práctica) en donde el profesor Antonio menciona lo siguiente:

No sé. Estaba yo pensando el otro día qué significa la diferencia cultural. Por ejemplo, en el sistema que tenemos en la educación occidental, si queremos decirlo occidental, tenemos fechas límites para entregar tareas, tenemos una hora en especial para tener un examen comprensivo. Y si la persona no cumple con esa fecha límite no tiene ... o según no puede entregar sus tareas tarde, o ya pasó a hora del examen, ya no tienen derecho ... Es como decir: “usted llegó tarde al aeropuerto y ya se fue su avión, y ya no puede hacer nada”. Entonces estaba pensando en qué pasa con una cultura ... digamos que está muy aislada. ¿Cómo es posible que pongan la oportunidad de pasar el curso sobre una hora del día según el reloj dividido en 24 horas, si al día siguiente o la semana siguiente puedo entregar la tarea? O si no puedo llegar a la hora ¿qué malo hay presentar el día cuando yo quiera? Entonces no sé si es un choque de culturas o ni modo, tiene que acomodarse a este sistema y no vamos a ser flexibles. Las fechas límites son fechas límites. Entonces yo no sé realmente si en la cultura 100% no-occidental-indígena, esto se ve como una imposición de reglas que no tienen sentido o no. Estoy tratando de anexar qué cosa es intercultural y qué cosa es un sistema que se impone sobre la gente que no pertenece al mundo occidental. No sé. Entonces no tengo decidido, nomas tengo preguntas (DP-7-Antonio, 2015: 2-3).

El profesor Antonio recurre durante su discurso a una generalización del sujeto principal, en este caso, los docentes de la UIMQROO. Sin embargo, este sujeto es un sujeto pasivo que destaca la contradicción entre lo que él percibe como lo intercultural y las características del modelo educativo de esta Institución. En su discurso, Antonio no se refiere explícitamente a sí mismo como un sujeto reproductor de prácticas institucionales (las cuales, según Antonio, son representativas del modelo educativo de la UIMQROO), sino que se encuentra naturalizado dentro

del uso de la primera persona en plural ('tenemos'). Esta situación da cuenta de la pasividad con la cual el docente desarrolla su práctica docente desde los enfoques institucionales, aunque parezca no coincidir con ellos: discursivamente disiente y pragmáticamente reproduce.

Ante las posibilidades de acción que tiene este docente, él genera una crítica sobre lo que podría considerarse como un enfoque educativo intercultural. El uso reiterativo de la oposición occidental-intercultural da cuenta de algunas características que para él contradicen el modelo de la UIMQROO. Algunas de estas características tienen que ver con el manejo del tiempo y la burocratización del proceso educativo. Sin embargo, las tensiones que dan origen a estas diferencias se encuentra en la oposición occidental-intercultural. En el discurso se encuentra claramente que 'lo occidental' difiere de lo intercultural en el sentido de la pertinencia cultural. En este caso, subyace la idea de que en el contexto educativo de la UIMQROO, lo occidental es ajeno, no indígena y hegemónico. Por lo tanto, algunas de las características del modelo intercultural podrían ser aprehendidas como imposiciones o rastros del sistema educativo convencional nacional. Me parece que dentro de este discurso se legitima la idea de lo indígena como aislado del contacto global y la pureza de las prácticas y discursos representativos de estos pueblos. La interculturalidad crítica justamente pretende romper con estos esencialismos ya que lo indígena forma parte de lo moderno y lo global (González, 2017: 67).

El discurso del profesor Antonio se puede posicionar dentro del cuadrante del aislamiento ya que se puede observar una crítica latente y aún en construcción referente a la estructura institucional y el modelo intercultural. A su vez, parece encontrarse una identificación como un actor que tiene la posibilidad de realizar cambios desde la valoración y la convicción personal. A pesar de que no se tienen más elementos para identificar el nivel de compromiso con la transformación de la intercultural, si se puede vislumbrar una reflexión personal en ese sentido.

Así como Antonio se refiere a las fechas límite como una práctica occidental, el profesor Luis comenta que la toma de asistencia forma parte de "los sistemas occidentales" (DP-3, Luis, 2015: 7) que no deberían de formar parte de un modelo educativo intercultural. En este sentido, la interculturalización de la educación también tendría que responder a un cambio en las estructuras más básicas del sistema escolar. Las disputas en el campo académico sobre lo que debería o no cambiar genera posicionamientos personales sobre el futuro de la educación y de la gestión de las instituciones educativas (Coji, 2012: 40). Entonces, las instituciones de educación intercultural se enfrentan al desarrollo del concepto de escuela más o menos equilibrado entre su

contextualización y los formatos clásicos (*Ibid*: 53).⁹⁷ Mateos y Dietz sugieren que este tipo de instituciones requieren de un “currículo híbrido” (2015: 26) que pueda posicionar a los estudiantes ante las posibilidades de empleamiento y desarrollo profesional: es decir, entre las condiciones y posibilidades que les ofrecen sus propias comunidades de origen y otros contextos.

La última tensión en este campo discursivo tiene que ver con la construcción de identidades étnicas en los procesos educativos. Un elemento característico de esta tensión es que no se presenta como un obstáculo explícito que impida la interculturalización de su práctica docente, sino que al permitirle a los docentes desarrollarse en un nuevo contexto educativo e institucional genera la oportunidad de cuestionar y deconstruir su *habitus*, en términos bourdianos, e identificar nuevas percepciones sobre las identidades de los actores educativos. Al respecto, el profesor Felipe comenta lo siguiente.

Digo, algo que le agregué a mi práctica, bueno así lo hacia antes de que siempre hablaran algo sobre la cultura, ... como todos éramos mestizos, bueno no éramos mestizos, pero todos teníamos a la lengua española como la lengua materna ... y pensaba en esa cultura nacional y entonces decía: “usa la clase de lenguas, usa el inglés para poder hablar de tu lengua y poder hablar de tu cultura”. Pero cuando llegué, cuando llegué aquí, este asunto de que “nosotros los occidentales y ustedes los indígenas y los mestizos dominantes, y los que están formados por una cultura nacional” ¿no? Y yo platicaba con una de mis colegas: “yo nunca me había sentido mestizo”. O sea, por mi cabeza no me había pasado el término de que yo era mestizo. Entonces, en mi creencia estaba de que todos éramos mestizos ¿no?, pero cuando llegas aquí, donde hay un grupo donde hablan una lengua, donde tienen prácticas propias y que tiene una lucha entre la influencia de la cultura nacional y de su propia cultura, y de repente empiezas a escuchar unos discursos de que “los mestizos, de que si eres mestizo o si eres indígena”. Y entonces es cuando pienso “¿cómo lo vamos a hacer en el salón de clases?”. Es decir, cómo podemos abordar la clases sin generar sentimientos que puedan generar discriminación o que se trate de imponer una experiencia distinta o algo perteneciente a la cultura nacional ¿no? Es decir, cómo pensar una clase que gire todo en un ámbito de tolerancia, de respeto ¿no? y de cuidar esas formas donde no se vaya a ver de que “tú, como eres el poseedor del conocimiento, que estés criticando, llegues y hagas una crítica o sientan que la crítica que hagas es hacia una práctica, o sea una crítica ‘mal-sana’ o algo así” ¿no? Entonces yo creo que eso ha sido de lo más ... yo creo que ha sido el reto de cuidar más la sensibilidad de cómo abordar las cosas, cómo abordar los temas con las personas. A mí en lo personal la palabra indígena a mí no me gusta. Y te digo que yo ... por eso te te decía hace un rato que mi vida estando aquí en la

⁹⁷ Algunos estudiantes perciben que el modelo educativo de la UIMQROO, a pesar de enfatizar su relación a la lengua y cultura maya de la península, no guarda mucha relación con el contexto actual en el que viven. Por ejemplo, Pablo valora que se hable su lengua y de su lengua (maya) en la universidad. Sin embargo, al mismo tiempo comenta que la gran mayoría de los contenidos educativos no se relacionan con lo que él vive en la región (DE-3-Pablo, 2015: 5).

UIMQROO ha estado marcada porque antes de la UIMQROO yo ni siquiera me había preguntado si era mestizo o no. Yo me sentía mexicano ¿no? Y estando aquí con todos estos discursos, no pues dices, originalmente, soy mestizo ¿no? Digo, visto desde sus ojos, soy mestizo (DP-8-Felipe, 2015: 8).

La cita anterior ilustra el conflicto identitario que identifica Felipe respecto a su experiencia como docente en la UIMQROO. En su discurso, Felipe se refiere a sí mismo como un sujeto en acción, que se encuentra en un proceso de análisis sobre sus ideologías y concepciones propias. Sin embargo, al destacarse a sí mismo como el actor principal en el conflicto, queda en un segundo plano el actor, o actores, con los cuales se genera. Es decir, parecería que la tensión se sitúa solamente dentro del espacio gnoseológico del profesor Felipe, y queda minimizada la influencia y acción de la fuente de los discursos opuestos a los de este profesor (Fairclough, 2003: 147). Esto se puede evidenciar al constatar que solamente una vez se menciona a la UIMQROO como el espacio en donde se genera esta tensión aunque en varias ocasiones esta Institución se infiere en el discurso (ej. ‘estando aquí’, ‘cuando llegué aquí’).

Si bien, el conflicto sobre la identidad no visibiliza el posicionamiento de este profesor, sí ilustra cómo responde ante tal conflicto. Este discurso refleja una práctica (auto)reflexiva en donde se analiza críticamente las identidades construidas por los actores dentro del contexto de la UIMQROO en oposición a la asimilación de esos discursos. Lo mestizo y lo indígena aparecen como identidades un tanto estáticas y opuestas que se desarrollan en relación a la apropiación de discursos que confluyen en esta Institución.⁹⁸

En la experiencia de Felipe, este conflicto también incide de manera particular en la identidad como maestro de inglés. Él argumenta que existen discursos que señalan a los docentes de inglés como “influenciados por ese imperialismo occidentalizado” (DP-8-Felipe, 2015: 10) a diferencia de los docentes de maya. Esta tensión latente identifica como opuestos la enseñanza del inglés y la

⁹⁸ A pesar de que no se puede identificar claramente quiénes son los productores de esos discursos a los que se refiere Felipe (como otros docentes, la institución como tal, los estudiantes, el enfoque educativo intercultural, etc.), es claro que el conflicto parte de la interacción dentro de la UIMQROO. En este sentido, el profesor Antonio también encuentra que dentro de este espacio educativo se construyen identidades sobre lo que es indígena y lo que es occidental. Ante esta situación Antonio comenta que “están tratando de categorizar a la gente o incluso dar categorías de personas mayas o no mayas” (DP-7-Antonio, 2015: 2). Nuevamente no aparece explícitamente quién o quiénes producen estos discursos pero sí destaca que él no había encontrado una diferenciación identitaria proveniente de sus estudiantes en su experiencia previa como docente en el estado de Oaxaca al trabajar con estudiantes zapotecos, mixtecos y mixes.

enseñanza del maya, así como la carga simbólica y material que caracteriza a cada una de ellas.⁹⁹ En esta situación, la tensión se generó entre los profesores de inglés y los profesores de maya, y no menciona en ningún momento alguna referencia sobre la UIMQROO ni el modelo educativo intercultural.

Como se mencionó anteriormente (*cfr.* capítulos 3.2.2. y 3.2.3.) el trayecto histórico de la educación intercultural bilingüe en México se ha desarrollado principalmente en el campo de la educación oficial dirigida a los grupos indígenas nacionales. Este contexto también se presenta en los sistemas educativos que pretenden formar docentes de lenguas extranjeras y de lenguas nacionales. En este sentido, la cita anterior muestra que estos procesos formativos diferenciados sobre el enfoque intercultural en la educación también puede generar procesos de construcción de identidades, asumir distintas posiciones ético-políticas y obtener experiencias formativas diferenciadas, las cuales pueden terminar influyendo las prácticas y los discursos de los docentes.

La identidad y la diferencia son constructos inseparables debido a la oposición que demuestran el uno sobre el otro. Es decir, que la identidad se construye respecto a lo que es diferente, y lo diferente se construye respecto a la identidad. Mastrella-de-Andrade (2013: 32) comenta que esta situación usualmente tiende a polarizarse entre relaciones positivas y negativas, lo cual conlleva a valorar positivamente la idea de identidad y neutralizar o despreciar lo diferente. El problema que subyace a la percepción de estas identidades opuestas es que no sólo se generan mediante la autoadscripción, sino también mediante la imposición. En este sentido, lo que es considerado como indígena, mestizo, occidental, etc. tiene que ver con luchas hegemónicas más allá de la identificación cultural y étnica en términos descriptivos, sino también sobre los bienes sociales y los recursos materiales y simbólicos históricamente relacionados a estas identidades (Bourdieu, 1985).

5.1.3. Tensiones pedagógicas: conflictos generados en el campo del saber-hacer

El último campo en donde identifiqué tensiones sobre la práctica docente tiene que ver, justamente, con la traducción del enfoque intercultural y su función en el proceso de enseñanza

⁹⁹ En una plática informal, Felipe comentó que esta diferenciación consiste principalmente en los procesos formativos característicos de cada profesión aunque también abarca otros elementos: en el caso del docente de inglés conlleva una adquisición de esta lengua como lengua extranjera y la apropiación de enfoques, pedagogías y didácticas legítimas de los espacios académicos. En el caso del docente de maya, la adquisición de esta lengua ocurre como lengua materna (o incluso como segunda lengua pero a una edad temprana) y en los espacios familiares y comunitarios. A su vez, no se profesionalizan en la enseñanza de esta lengua, sino que se forman en la práctica ya que no existían (para el caso de la mayoría de los docentes de maya) programas educativos específicos para esta profesión (DP-8-Felipe, comunicación personal, 27 de noviembre de 2015).

del inglés. Si bien esta categoría se relaciona con las tensiones epistemológicas, en el sentido de que se generan conflictos al interactuar diferentes interpretaciones sobre la interculturalidad (especialmente entre el discurso oficial y el de los docentes), las tensiones pedagógicas se ubican en el plano más pragmático de la labor docente. El profesor Felipe relata su experiencia respecto al sentido de la evaluación y los mecanismos pedagógicos que la enmarcan.

Entonces, yo creo que, aun ahora que lo pienso con este asunto de la evaluación, porque está ese criterio ahí que dice interculturalidad [como rubro a evaluar], y que en un principio nosotros pusimos interculturalidad como el que el estudiante pudiera hablar en la lengua extranjera de las prácticas de ellos mismos, de lo que hacen de su propia vida. Pero también, por ejemplo, estando aquí los profesores de lengua maya hacen ceremonias, hacen visible una serie de prácticas que son propias de la cultura y de repente, entonces de repente es así como que: “bueno, si tú participas en esas prácticas de manera respetuosa o si tú atiendes de manera respetuosa, te estás haciendo como intercultural”. Entonces entras en esta parte de: “bueno, y si yo pertenezco a un grupo religioso donde el participar en este tipo de prácticas paganas y se me pide que participe porque es un asunto de calificación pues ¿qué tan intercultural soy? Entonces, en dónde quedaría esa parte de la convivencia que no se quedaría sólo en la convivencia de prácticas sino de convivencia de creencias hacia la interculturalidad (DP-8-Felipe, 2015: 6-7).

De manera general, esta cita ilustra un conflicto explícito entre el proceso reflexivo de este profesor sobre la interculturalidad y los instrumentos oficiales para evaluar, específicamente refiriéndose al rubro ‘interculturalidad’ como elemento a evaluar (*cfr.* Tabla 2.).

Respecto al posicionamiento del docente ante esta estructura institucional, se puede observar que existe una demarcación clara entre el profesor y la institución. Felipe se encuentra generalizado como parte del cuerpo de profesores de inglés al utilizar la primera persona del plural al conjugar el verbo ‘poner’. Sin embargo, anteriormente se identifica a sí mismo de manera individual al mencionar ‘yo creo’ y ‘lo que pienso’. Esta situación marca una ruptura en el espacio-tiempo del profesor Felipe y su experiencia en la UIMQROO. En la primera línea se refiere a un tiempo presente que emerge de la dialéctica entre el presente y el pasado ya que no pudo haberse producido sin la intervención de un proceso de reflexión sobre el pasado (“yo creo que, aún ahora que lo pienso [...]”). Inclusive, enfatiza esta idea con ‘aún ahora’ el cual irrumpe el espacio temporal presente y posibilita identificar en él mismo una deferencia. Esta situación ilustra que en la construcción del espacio-tiempo en el discurso se puede reflejar la agencia/pasividad de los sujetos (Fairclough, 2003: 154). Ante el proceso de incorporación y adaptación al modelo educativo intercultural, Felipe no identificaba conflictos operatorios respecto a su labor profesional.

Sin embargo, con el paso del tiempo y la maduración conceptual y práctica, este profesor se posicionó y emergieron tensiones con la estructura pedagógica de la UIMQROO.

Las contradicciones que este profesor observó entre el discurso institucional y la práctica de los docentes también generaron reflexiones sobre interpretaciones de la evaluación desde el modelo educativo intercultural. Por un lado, Felipe encuentra que la evaluación pensada desde la institución se orienta a destacar elementos axiológicos que se relacionan a la construcción de relaciones armónicas funcionales a la definición institucional de la interculturalidad (*cf.* capítulo 5.1.1.). Por otro lado, más adelante en su discurso, este profesor incorpora dos características de la evaluación que él propondría como fundamentales: (1) la investigación e incorporación de sistemas de evaluación en los procesos educativos comunitarios y familiares no escolarizados presentes en la región, y (2) la deconstrucción de los instrumentos de evaluación hegemónicos como los exámenes estandarizados y la asignación de calificaciones mediante un sistema ordinal-numérico (DP-8-Felipe, 2015: 10-11). En relación a esto, un elemento significativo en el discurso de este profesor es que comenta “y yo creo que es algo que a lo mejor no le hemos cuestionado al sistema de la universidad”, lo cual permite visualizar su posicionamiento respecto a la estructura institucional y al mismo tiempo revela una autocrítica sobre su falta de acción.

A partir de la diferenciación que hace Pozzo (2008) sobre los componentes que integran la evaluación desde el enfoque intercultural,¹⁰⁰ se puede identificar que la evaluación en la UIMQROO está asociada principalmente a una interpretación material. Es decir, la interculturalidad se centra en los contenidos de la evaluación (¿qué se va a evaluar?), como los contenidos de los programas, las relaciones interpersonales, etc, y margina los procedimientos que guían la evaluación (¿cómo se va a evaluar?). Esta situación genera que los profesores de inglés relacionen la evaluación intercultural con la utilización de la lengua inglesa para hablar de la cultura local y las experiencias de los estudiantes.

En el panorama de la educación intercultural en México, las políticas y procedimientos de evaluación oficiales “condicionan la práctica de la educación intercultural bilingüe” (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014: 67). Ante esta situación, en el campo de la enseñanza de lenguas, la evaluación crítica de la lengua (CLT, por sus siglas en inglés) ha contribuido a romper

¹⁰⁰ Pozzo (2008) encuentra que la evaluación desde un enfoque intercultural se divide en dos componentes principales: el cómo y el qué. En el primero, la interculturalidad tendría que enfocarse a encontrar los sistemas de evaluación existentes en el contexto educativo los cuales son aprehendidos por los estudiantes. En este caso, la influencia de los procesos educativos previos es importante para entender, democratizar e interculturalizar el proceso de evaluación. El segundo se refiere a qué elementos van a ser integrados al proceso de evaluación. En el caso de la enseñanza de lenguas, los elementos culturales y la conciencia intercultural complementan la evaluación de las competencias lingüísticas-gramaticales.

con los esquemas e instrumentos clásicos de evaluación en contextos educativos multiculturales (Shohamy, 2004).

Por último, la mayoría de los docentes de inglés encuentran que el proceso formativo es fundamental para poder generar prácticas docentes interculturales. En este sentido, pude encontrar algunas críticas explícitas, y otras implícitas, sobre la capacitación que ofrece la UIMQROO a sus docentes. La profesora Teresa comenta lo siguiente.

Bueno, en ese aspecto sí esperaba un poco más de instrucción. O sea, de que hubiera más ... más información. En cuanto a la parte intercultural no hubo más que una semana de PIMI,¹⁰¹ le llaman, es un curso de introducción al modelo intercultural, pero en general no fue gran cosa. O sea, fueron generalidades del modelo y más bien en cuestiones administrativas (DP- 5-Teresa, 2015: 1-2).

En la cita anterior se puede encontrar una relación significativa entre la dificultad que representa la traducción del enfoque intercultural en sus prácticas docentes concretas y la falta de capacitación dentro de la UIMQROO. Por lo tanto, esta referencia hacia la formación está totalmente enraizada a la idea de la formación *a priori* y de forma inductiva. La conjugación de los verbos sustenta esta afirmación ya que el uso del pretérito imperfecto da la idea de realización de una acción en el pasado con énfasis en su repetición y su continuidad en el tiempo ('esperaba', 'hubiera'). Por lo tanto, la formación en la interculturalidad y en el modelo educativo específico de la UIMQROO es un elemento que ya no es deseado en el presente. No, por lo menos, de forma implícita. A pesar de que la idea de la formación está enmarcada en un proceso, más o menos, escolarizado, la profesora Teresa también permite identificar en su discurso algunas señales sobre la adquisición de experiencia 'sobre la marcha' que en el presente compensa la falta de formación por parte de la UIMQROO.

El elemento más significativo sobre su posicionamiento es la falta de referentes explícitos sobre la UIMQROO como responsable de esta tensión. Esto lo naturaliza al mencionar que "en general no fue gran cosa", lo cual se infiere que sí identificó algunos elementos sobre la interculturalidad durante el proceso de formación pero no genera una crítica directa a la Institución.

Ante esta situación, el profesor Felipe él recuerda que a pesar de que la formación durante sólo una semana es escasa (comparada con los cursos de formación y actualización en previos espacios laborales), lo es aún más al mencionar contenidos sobre la interculturalidad y los debates actuales. Él comenta que:

¹⁰¹ No se tiene más información sobre el Programa de Inducción al Modelo Intercultural (PIMI) a pesar de que se solicitó información a la secretaría académica de la UIMQROO. Por lo tanto, aquí se puede encontrar un vacío sobre la dialéctica entre los discursos de los docentes sobre este programa y la estructura del programa en sí.

la única capacitación que tuve sobre la interculturalidad fue que en esa semana, en esa primera semana aquí, el rector nos dio una charla de interculturalidad ¿no? O sea, nos encerró un día de ocho a cinco de la tarde para hablarnos todo el día de lo que era el enfoque intercultural y corrientes y todo eso (DP-8-Felipe, 2015: 5).

Sin embargo, esta breve capacitación sólo quedó como un intento efímero de aprehender el modelo intercultural y de analizar las posibilidades de implementación en el aula. Esto se debe, comenta Felipe, a la carga de trabajo y tareas emergentes que complican el estudio de los materiales y referencias mostradas en la capacitación (DP-8-Felipe, 2015: 5).

Felipe, a pesar de identificar como problema la poca capacitación otorgada en la Institución, este profesor, junto con la mayoría de los profesores, indican que el problema proviene principalmente en la formación universitaria previa a la UIMQROO. Esta situación coadyuva a naturalizar el problema y a desvincular la responsabilidad que tiene la UIMQROO con la preparación de sus profesores. Si bien es cierto que en sus inicios las UIs contrataban profesores provenientes de formaciones diversas y sin conocimiento sobre la interculturalidad (Sánchez, 2009; Mateos, 2011b; Lehmann, 2015), la misma generación de estudiantes egresados de estas universidades ha dado pie a emplear docentes formados en universidades interculturales para laborar en estas mismas instituciones, en ocasiones las mismas de donde egresaron (Mateos, 2011b). Específicamente en el campo de la enseñanza del inglés, Felipe destaca la poca influencia de los debates sobre la educación intercultural y el interculturalismo en los programas universitarios, así como tampoco en sus empleos anteriores (DP-8-Felipe, 2015: 4).

En este sentido, Aguado (2009) sugiere que son tres los elementos principales a considerar en la formación de docentes interculturales: el primero tiene que ver con la distinción puntual de lo que significa educar para la interculturalidad y la formación en educación intercultural. La primera abarca un proceso de transversalización de este enfoque en los procesos educativos, mientras que la segunda se refiere a un tipo de educación compensatoria. El segundo tiene que ver con la formación colectiva dentro de los centros de trabajo ante la formación individual y grupal en programas escolarizados. La descontextualización es un obstáculo latente en este último rubro ya que no garantiza la incidencia en la práctica. El tercero se relaciona al énfasis en la revisión de creencias y prácticas de los profesores ante el somero entrenamiento en técnicas y metodologías relativas al contexto multicultural y plurilingüístico. Respecto a este último elemento, desde la pedagogía crítica y la lingüística crítica aplicada se sugiere que se mantenga una problematización continua sobre la práctica que fomente un proceso de acción-reflexión-acción (Pennycook, 2004: 329).

Sin lugar a dudas, la formación de los profesores sobre la diversidad cultural es un elemento básico para desarrollar prácticas docentes interculturales (Aguado *et al*, 2008: 289). Es por eso que la UIMQROO, al reconocer esa falta de formación en sus docentes tiene la responsabilidad de generar espacios y oportunidades de capacitación sobre el modelo intercultural y los debates actuales sobre la educación intercultural. Si bien, muchos de los profesores comentan que la formación en la interculturalidad fue escasa, también ellos tendrían que generar prácticas de auto formación mediante la praxis en términos freirianos.

Como se pudo observar en esta sección, los discursos de los profesores revelan su posicionamiento ante las tensiones generadas en la práctica docente. Algunos docentes expresan una crítica abierta hacia la UIMQROO, mientras otros invisibilizan o naturalizan la situación conflictiva al atribuir la responsabilidad de la situación a cuestiones más abstractas y generales, o incluso a sí mismos, dejando de lado el papel de la Institución. A su vez, también se pueden identificar el tipo de relación que crean los docentes hacia la institución. Es decir, de qué manera ellos se comprometen con el modelo educativo intercultural y con la propia Universidad. Un último elemento significativo que se muestra en el análisis es lo que la tensión genera en la construcción de prácticas docentes desde un enfoque intercultural ya que algunos docentes ante el conflicto responden de manera individual y acorde a los lineamientos y normativas institucionales, mientras otros coinciden con la deconstrucción de la definición institucional sobre la interculturalidad y desde la experiencia en el aula.

El panorama que ofrece las tensiones que encuentran los docentes sobre su práctica es muy fértil en el sentido que abarca múltiples dimensiones y temporalidades. Debido a la especificidad de buscar el posicionamiento de estos profesores ante la tensión, mediante el ACD, se dejó de lado otras posibles discusiones de corte más pragmático. Sin embargo, al privilegiar la dimensión discursiva también se posibilita identificar modelos generales que orientan la práctica docente en la enseñanza del inglés. Es por eso que en las siguientes páginas se muestran los elementos que caracterizan cada modelo discursivo con base en la teoría del conflicto cultural y la construcción de culturas institucionales de Mary Douglas.

5.2. Modelos discursivos sobre la práctica docente: derroteros de la enseñanza del inglés en la UIMQROO

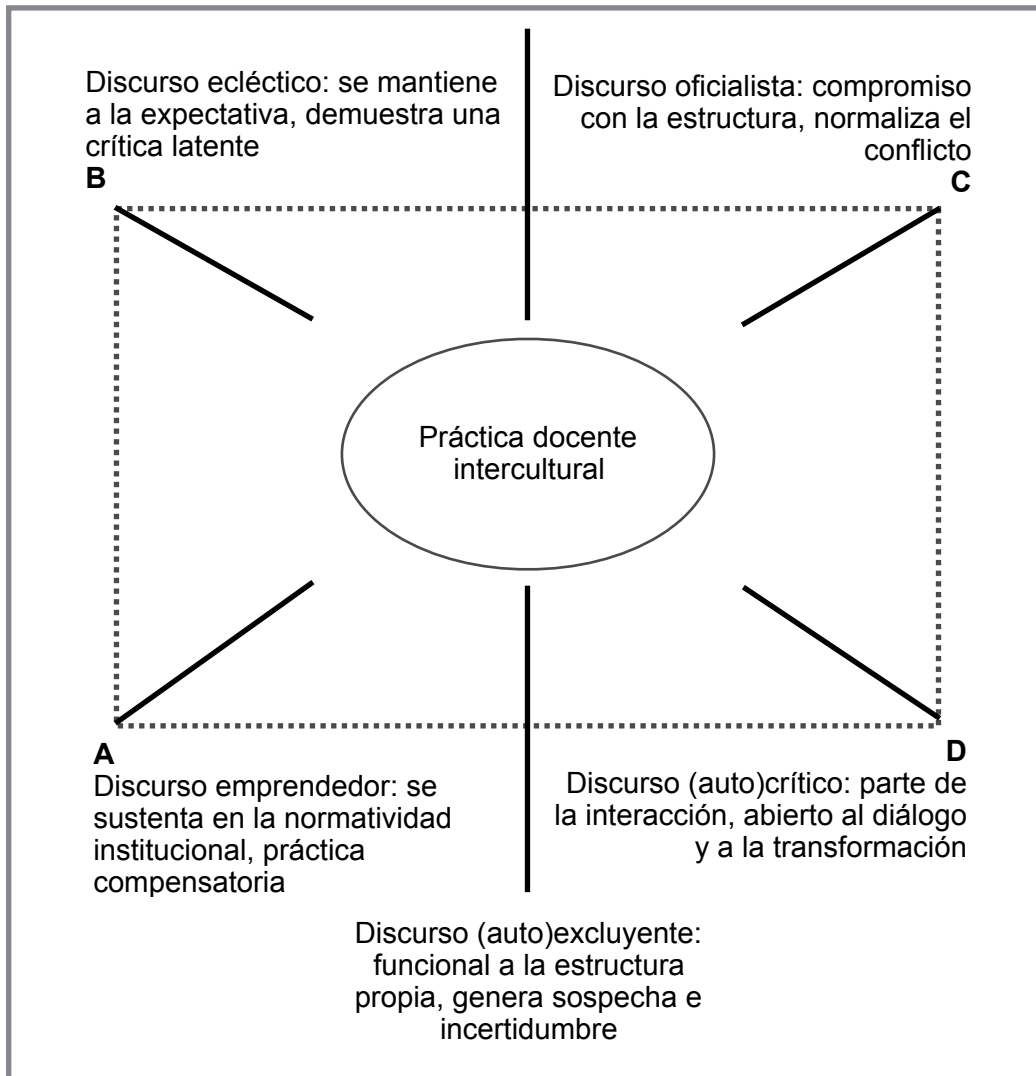
A partir de los diferentes posicionamientos expresados en los conflictos sobre la práctica docente, es posible identificar elementos discursivos que ubican a los docentes de inglés dentro de estructuras ideológicas y culturales, más o menos formadas y constantes. Sin embargo, esto no quiere decir que los docentes se posicionen claramente y de manera consciente bajo una postura político-pedagógica concreta, sino más bien que ante la inmediatez de coyunturas estructurales, pragmáticas y subjetivas, los docentes se posicionan y responden acorde a la posibilidad de acción. Este proceso de negociación en la intersubjetividad, incluso, puede permanecer oculto (por ejemplo en la rutinización de prácticas y en la toma de decisiones) a los ojos de los docentes, aunque no por ello signifique que no se lleve a cabo.

De acuerdo con Douglas, la identificación de “oportunidades” (1998: 60) en el contexto de acción de los sujetos, en este caso de los docentes de inglés, es un factor fundamental en la posibilidad de idear y materializar prácticas docentes articuladas a la apropiación subjetiva del enfoque intercultural. En este sentido, los discursos pueden mostrar elementos que caracterizan la afinidad a una u otra postura dentro del mapa cultural institucional. Es por eso que las siguientes categorías sirven para ilustrar la distribución semántica del mapa cultural y sus implicaciones en la práctica docente dentro del campo de la enseñanza del inglés. De esta manera, lo que se define a continuación son modelos discursivos y no sujetos en su totalidad.

Con base en la tipología desarrollada por Figueroa-Saavedra (2004) sobre las diferentes culturas institucionales (Véase Esquema 4), los discursos de los docentes de inglés fueron ubicados en relación a la estructura institucional de la UIMQROO. Una vez categorizados los discursos, es posible identificar cinco modelos generales que ejemplifican la orientación político-pedagógica de los docentes y su incidencia en la enseñanza del inglés en el contexto particular de esta Institución.

En el Esquema 5 se muestra la ubicación de cada modelo discursivo respecto de los demás con el objetivo de encontrar relaciones entre ellas. Para Douglas, cada una de estas ubicaciones cuenta con lógicas particulares que se contraponen a las demás. Sin embargo, existe el espacio para la ambivalencia y la contradicción de acuerdo a las presiones ejercidas por las dinámicas internas de cada cultura (1998: 59). Para el caso de la presente investigación, los discursos de los docentes revelan una cierta afinidad con alguna de las cinco posiciones de este esquema sobre la UIMQROO, su modelo educativo intercultural y su función como docente de inglés.

Esquema 5. Tipología de discursos según el diagrama de tendencias culturales opuestas



Fuente: elaboración propia con base en Figueroa-Saavedra (2004: 158).

Este esquema se divide en cuatro polos, ubicados a los extremos del cuadrante, los cuales giran en torno a la centralidad de la institución, y un anexo (fuera del cuadrante), en donde las lógicas y estructuras propias de los sujetos fungen como ejes reguladores en relación a los beneficios que ofrece el formar parte de la UIMQROO. A continuación se describe cada uno de los modelos discursivos de acuerdo al estilo de pensamiento particular de cada cultura y sus implicaciones en la construcción de prácticas docentes, particularmente en el campo de la enseñanza del inglés.

5.2.1. Discurso emprendedor

Este modelo discursivo se caracteriza por mantener una línea argumentativa acorde a la estructura institucional y a la normatividad que la rige. No obstante, estas lógicas internas aún son consideradas como externas o ajenas. Es decir, que existen elementos en el discurso que la ubican dentro de una ruta profesional o pedagógica diferente a su experiencia previa pero atractiva en sí misma.

En este sentido, el modelo educativo intercultural de la UIMQROO es considerado principalmente como una oportunidad de desarrollo profesional y académico. La experiencia y el beneficio propio justifica la participación dentro del proyecto educativo de esta Institución. Un ejemplo de ello es cuando el profesor Roberto menciona que el trabajo con/en las comunidades era “muy enriquecedor y muy bonito”, aunque esta práctica se ha descuidado (DP-4-Roberto, 2015: 2).¹⁰² Lo significativo en este extracto es que en el discurso de Roberto no hace mención a los posibles efectos de esta problemática en los proyectos de trabajo comunitario y en los procesos educativos de los estudiantes. La idea que sobresale es el provecho personal obtenido durante el acompañamiento.

Otro ejemplo de este carácter adquisitivo es el aprovechamiento de la diferencia cultural como elemento detonador de aprendizajes significativos. La profesora Sonia comenta que el énfasis en la diferencia cultural, lingüística y étnica que tiene el modelo educativo de la UIMQROO ha contribuido a desarrollar habilidades en la adaptación de materiales didácticos en la enseñanza del inglés para que los estudiantes aprendan de manera más eficiente (DP-6-Sonia, 2015: 6).¹⁰³ De este ejemplo sobresalen dos ideas: 1) que el discurso sobre la interculturalidad/etnicidad de la Institución (*cfr.* capítulo 5.1.1.) puede ser aprovechado para alcanzar los objetivos deseados en el programa educativo y 2) que la razón de adaptar culturalmente los materiales educativos tienen la idea de progreso y aprovechamiento en el ámbito educativo. De esta manera los beneficios son dobles ya que es posible satisfacer la expectativa de la Institución y generar aprendizajes sobre el aprovechamiento de las características particulares que presenta el contexto particular de la UIMQROO.

¹⁰² Al respecto, cabe distinguir que los estudiantes cada Verano obligatoriamente realizan su trabajo con/en las comunidades independientemente del acompañamiento por parte de los docentes. De manera que Roberto hace mención a la falta de apoyos económicos para los asesores de estos proyectos y su descontento se limita a los beneficios personales.

¹⁰³ Anteriormente se menciona la necesidad que encuentran algunos profesores de inglés de adaptar algunos materiales didácticos y sus contenidos culturales para el contexto de la UIMQROO (*cfr.* capítulo 5.2.2.1.). Esto se debe a que éstos usualmente se centran en prácticas y lógicas pertenecientes a ciertas culturas de habla inglesa (usualmente de Estados Unidos e Inglaterra) e invisibilizan los contextos locales en los cuales el inglés es usado.

Otro elemento particular de este modelo discursivo es la poca identificación con la interculturalidad como fundamento del modelo educativo de la UIMQROO. Es decir, la educación intercultural es pensada como una propuesta educativa atractiva, innovadora y con buenas intenciones pero con limitaciones sustanciales para materializar el modelo. Al respecto, el profesor Eduardo comenta que “suena bastante bonito o se leía bastante bien, sobre todo en el aspecto de una revitalización, reconocimiento, valoración y respeto hacia las culturas [...]”, pero no se lleva a cabo por cuestiones administrativas, políticas o culturales (DP-4-Roberto, 2015: 2). A su vez, existe una brecha entre la idealización de la educación intercultural y su puesta en práctica, la cual propicia una simplificación de la educación intercultural a su dimensión axiológica (DP-5-Teresa, 2015: 3).

La característica más significativa en este modelo es la búsqueda de legitimación dentro de las lógicas institucionales a través del emprendedurismo. Mediante la acción creativa e individual, se pretende cumplir con los objetivos establecidos por los medios que sean necesarios. En el proceso, los discursos minimizan la crítica hacia la institución y el docente se posiciona como una figura compensatoria de las deficiencias y problemáticas que emergen en el contexto educativo.

Un ejemplo de ello es el discurso de la profesora Alma. Ella menciona que ha tenido que trabajar en condiciones y espacios “no tan formales [...] pero tampoco tan informales” (DP-1-Alma, 2015: 6). Especialmente se refiere a que en los días de calor, ella sale del aula con sus estudiantes y da la clase en las áreas de recreación de la Universidad ya que ahí no es tan incómodo como dentro del salón de clases. Ante la falta de recursos, la profesora encuentra una alternativa al problema (la falta de aire acondicionado) y decide llevar la clase a espacios no convencionales. En su discurso no se encuentra una crítica explícita hacia la institución pero sí reconoce que existen deficiencias o problemas en los cuales ella interviene para solucionarlos.

Otro ejemplo es cuando Alma menciona que los materiales didácticos disponibles en el CIAL son “no hay lo suficiente pero sí lo necesario” (*Ibid*: 7). De manera similar al ejemplo de los espacios, la profesora minimiza la problemática al destacar un matiz significativo en cada caso mediante la adición de una oración adversativa: “pero tampoco tan informales” y “pero sí lo necesario”. Nuevamente no se encuentra una crítica explícita, sino que ante las adversidades para ejercer su práctica docente, Alma aprovecha la oportunidad para resolverlas y posicionarse como un sujeto activo, creativo y propositivo.

Este modelo discursivo tiende a posicionarse gradualmente como parte integral de la estructura debido al impacto que esta genera hacia dentro de las dinámicas institucionales. Un ejemplo de ello es el cambio en la clasificación y la predominancia del “Yo” en el discurso emprendedor hacia

un “Nosotros”, la cual es característica del discurso oficialista. En este sentido, en el discurso de la profesora Alma se puede observar claramente una diferenciación entre quienes sí se han apropiado del enfoque intercultural (algunos docentes y ella con especial énfasis) y quienes no lo hacen (los demás docentes).¹⁰⁴ De esta manera, puede observarse lo que Douglas llama “Diagonal positiva” (1998: 60) y que refiere a un proceso de cambio en el estilo de pensamiento.

5.2.2 *Discurso oficialista*

El discurso oficialista se caracteriza por la generación de un compromiso con la institución más allá de la identificación y valoración positiva del modelo educativo intercultural. Es decir, que además de reconocer a la UIMQROO como una propuesta favorable y viable en el contexto de la Península de Yucatán, también se desarrollan lazos afectivos por la institución como un espacio de progreso y revitalización social.

Respecto a la identificación a nivel personal con la Institución, la profesora Alma y el profesor Felipe ejemplifican en su discurso su valoración positiva hacia este proyecto educativo en diferentes dimensiones. Felipe, por un lado, destaca que la experiencia que ha tenido en esta Universidad le ha servido para darse cuenta de cambios a nivel personal, “mi vida antes de la UIMQROO y mi vida después de la UIMQROO” (DP-8-Felipe, 2015: 6). Alma, por otro lado, menciona que los beneficios que obtuvo el ser estudiante y después docente en la UIMQROO van más allá del nivel personal. Para ella el enfoque intercultural en la educación es un elemento fundamental en la construcción de sociedades más respetuosas de la diversidad cultural y lingüística, y más equitativas económicamente (DP-1-Alma, 2015: 1).¹⁰⁵

La identificación con el proyecto educativo de la UIMQROO a nivel personal no implica que esté libre de contradicciones y de tensiones. Al respecto, el profesor José comenta que si bien él está de acuerdo con los objetivos institucionales, así como con los fundamentos del enfoque

¹⁰⁴ Al preguntarle a la profesora Alma sobre esta diferenciación, comenta que usualmente quienes no se apropian del enfoque intercultural son los profesores que “vienen de escuelas convencionales [...] y tratan de ser de la misma manera [en la UIMQROO] que en las escuelas convencionales” (DP-1-Alma: 4). A diferencia de estos profesores, ella es la única profesora de inglés que ha sido formada en la UIMQROO. Alma capitaliza su trayectoria como estudiante en esta Institución y se posiciona en un plano diferente al de los demás.

¹⁰⁵ Alma menciona que antes de ser estudiante en la UIMQROO ella sólo quería terminar su licenciatura y aprender inglés para ganar dinero en la Riviera Maya. No le interesaba el desarrollo de su comunidad de origen ni las personas que viven en la región. Alma comenta que el haber sido estudiante en esta Universidad le ha permitido superar esas actitudes y trabajar en favor de las comunidades locales y las personas más vulneradas (refiriéndose a las comunidades mayas de la península). En ese sentido, la UIMQROO contribuye a generar una concientización de las realidades sociales regionales a sus estudiantes, por lo tanto, el beneficio también se extiende a los usuarios de la Universidad y las poblaciones cercanas (DP-1-Alma, 2015: 1).

intercultural, es cierto que no comparte la visión y la administración de la Universidad por parte de sus funcionarios (DP-2-José, 2015: 2). A pesar de ejemplificar un claro conflicto, es notable que la problemática se puede solucionar al realizarse cambios administrativos. La idea central de la institución se mantiene como un proyecto necesario y productivo. José menciona que en la región se encuentra “gente [que] necesita mucha ayuda” (*Ibid*: 5). En ese sentido, la educación intercultural y el modelo educativo de la UIMQROO contribuyen a dar solución a las problemáticas sociales.

Otro elemento significativo de este modelo discursivo es la ausencia del conflicto directo hacia la estructura institucional y los obstáculos son percibidos como oportunidades de crecimiento, por lo tanto, este discurso no busca la transformación del proyecto educativo, sino su legitimación. Un ejemplo de ello es la crítica que hace la profesora Alma sobre el número de horas a la semana que están destinadas al aprendizaje del inglés. Ella comenta que es un elemento que podría mejorarse del modelo pero por cuestiones presupuestales no es factible (*Ibid*: 7).¹⁰⁶ A pesar de no compartir la visión de la institución, no hay inconvenientes en seguir con la misma estructura. La profesora naturaliza el conflicto y la responsabilidad de esta situación recae en cuestiones que están fuera del ámbito de la UIMQROO.

Finalmente, este modelo también se caracteriza por legitimar los beneficios del modelo educativo intercultural de esta Universidad mediante el testimonio individual. La profesora Alma comenta que en su experiencia como estudiante en la UIMQROO ella adquirió una conciencia sobre la importancia de su lengua materna (maya) en relación a los beneficios económicos y académicos de la lengua inglesa. Sin embargo, ella comenta que el “problema está en que a veces cuando salen [cuando egresan los estudiantes] vienen otras cosas. Por lo tanto, a veces, los jalan un poquito más y vuelven a ser casi ... vuelven a ser iguales, porque se dan cuenta que están nadando contra corriente” (*Ibid*: 5). Ella hace el énfasis que en la institución se les ofrece una formación tanto académica como personal. De esta manera, si los estudiantes no llegan a comprometerse con sus comunidades de origen después de haber egresado, la responsabilidad recae en el contexto social regional.

¹⁰⁶ La profesora Alma comenta que son tres horas de clase de inglés a la semana. A esto se añade el Taller de Habilidades Receptivas y el Taller de Habilidades Productivas (los cuales son básicamente círculos de conversación para poner el práctica lo aprendido en clase). En total son cinco horas obligatorias a la semana dedicadas al aprendizaje del inglés (*Ibid*: 7). Sin embargo, esta cifra es criticada por la mayoría de los profesores ya que en su formación ellos tuvieron cuando menos 10 horas a la semana. Al respecto, el ex-rector comenta que esta estructuración de los cursos es intencional ya que parte de la lógica de no tener más de tres horas de clase a la semana para que los docentes puedan centrarse en generar paquetes pedagógico (materiales de estudio, ejercicios auto-didácticos, auto-evaluaciones) y, a su vez, que los estudiantes aprendan de manera autónoma y de acuerdo a sus tiempos.

5.2.3. *Discurso ecléctico*

Este modelo discursivo no responde favorablemente a la estructura y dinámicas institucionales. Sin embargo, se sustenta bajo una lógica de aprovechamiento de los recursos materiales y simbólicos de la institución como parte de las subjetividades de los profesores y, al mismo tiempo, una estrategia para continuar formando parte de la institución. Es decir, estos discursos se caracterizan por mediar entre las voluntades, valores y aspiraciones de los docentes y los objetivos y estructuras de la UIMQROO.

Una característica particular de este discurso es que no se encuentra un posicionamiento explícito hacia el modelo educativo intercultural de la Institución. De esta manera, la apropiación de los fundamentos que sustentan el modelo por parte de los docentes dependen principalmente de la situación en que se desarrollen. La profesora Sonia menciona que un problema que surge respecto a la materialización de prácticas docentes es la ambivalencia y la inseguridad con la que se desarrollan estas prácticas. Ella comenta que “cada quien lo aplica a su manera [el modelo educativo intercultural]” (DP-6-Sonia, 2015: 1) y, por lo tanto, no tiene referencias claras que pueda relacionarlas con su práctica. Esto genera que las prácticas educativas interculturales no se sustenten bajo principios rectores establecidos, sino que conforme los docentes visualicen un contexto adecuado entonces será posible ejecutarlas un plan de acción. Al respecto, el profesor Antonio también comenta que algunos elementos del modelo, como los sistemas oficiales de evaluación o la categorización de identidades étnico-raciales, no son claros y provocan incertidumbre sobre lo que se pretende construir por medio del enfoque particular de la UIMQROO sobre la interculturalidad (DP-7-Antonio: 2). Por lo tanto, no existen criterios claros por lo cuales los docentes puedan realizar valoraciones generales sobre su propia práctica.

Debido a su naturaleza estratégica, el discurso ecléctico también se relaciona con la pasividad y la adaptación ante complicaciones que emerjan en su práctica docente intercultural. A su vez, no surgen propuestas de acción para intentar cambiar esta situación. Un ejemplo de ello sería cuando la profesora Sonia reprocha que la UIMQROO presione a sus docentes a construir prácticas educativas interculturales no sin antes proveerles de una capacitación que lo permita (DP-6-Sonia, 2015: 11). Ante la capacitación casi inexistente (*cf.* capítulo 5.1.3.), Sonia debe configurar su práctica con base en su interpretación de la interculturalidad y del proceso de traducción en el campo de la enseñanza del inglés. Por su parte, el profesor Luis comenta que se deben cambiar algunas estructuras “occidentales” como el pase de lista (DP-3-Luis, 2015: 7). En este sentido, el profesor Felipe reconoce que a pesar de encontrar elementos contradictorios o indefinidos, deben

seguir las dinámicas y normatividades internas debido a la posibilidad de obtener sanciones administrativas, las cuales son vistas como una medida de control (DP-8-Felipe, 2015: 19).

La característica que más llama la atención en este discurso es la creación de una percepción del docente como víctima principal de la situación, lo cual llega a invisibilizar las implicaciones en los estudiantes. De esta manera, la responsabilidad de planear y ejecutar acciones para transformar sus realidades es atribuida a la Institución misma. Es decir, la entidad responsable de las problemáticas internas de la UIMQROO es la misma institución y, a su vez, es responsable de configurar soluciones.

Un último elemento característico del discurso ecléctico es la consecución de los objetivos institucionales a pesar de haber críticas latentes hacia la Universidad. La profesora Teresa menciona que la burocracia de la UIMQROO es un elemento que complica la práctica docente. Ella encuentra que a pesar de trabajar bajo un modelo educativo intercultural, el modelo administrativo de esta Institución es convencional. Teresa define esta situación como un “desafío” (DP-5-Teresa, 2015: 3) a superar pero que por el momento tiene que seguir los lineamientos y procedimientos oficiales.

Otro ejemplo lo provee el profesor Felipe. Él critica la presión que ejerce la institución para completar todas lecciones que forman los cursos de inglés y esto tiene implicaciones en la forma de construir prácticas docentes. Por un lado, le gustaría incorporar elementos como el desarrollo de pensamiento crítico, pero por las restricciones de tiempo no es posible (DP-8-Felipe, 2015: 14). La crítica se encuentra ahí, implícita, pero reconoce que lo principal es trabajar todas las lecciones para que el estudiante tenga los conocimientos necesarios para perseverar en los exámenes estandarizados. De igual forma, Felipe comenta que le gustaría cambiar el libro de texto ya que logra identificar algunas cuestiones ideológicas con las cuales no está de acuerdo (*Ibid*: 12). Sin embargo, no es posible debido a que los exámenes estandarizados se basan en el libro de texto y tampoco cuenta con el tiempo suficiente para detenerse en esas cuestiones ideológicas y trabajarlas con sus estudiantes.

Por otro lado, Felipe encuentra confuso el rubro ‘Interculturalidad’ como elemento a evaluar en sus cursos de inglés. Él menciona que si bien en la Academia de Inglés de la UIMQROO se acordó que ese rubro se relaciona a la posibilidad de hablar en inglés de las prácticas culturales propias de los estudiantes, menciona que usualmente termina vinculado con la participación y la conducta en clase (*Ibid*: 7). Sin embargo, tiene que calificar este rubro para poder mantenerse dentro de las lógicas institucionales.

Este modelo discursivo asienta las bases para una posible transformación del papel educativo que tiene el docente de inglés en una universidad intercultural y, por ende, en la movilización de una postura pasiva a una activa por medio de la “Diagonal negativa” (Douglas, 1998: 58). Entonces, es posible observar ciertas similitudes con el discurso (auto)crítico en el sentido de generar críticas a la UIMQROO y generar estrategias que les permitan seguir la estructura oficial de la Institución y también los valores y posicionamientos personales.

5.2.4. Discurso (auto)crítico

El discurso (auto)crítico se caracteriza por generar una crítica explícita hacia la institución y su estructura jerárquica, pero también hacia sí mismos como miembros activos y responsables de las condiciones en las que se encuentra la UIMQROO. Es decir, tanto los funcionarios y personal administrativo como los docentes son los encargados de llevar a cabo el modelo educativo intercultural. Además, en el discurso se manejan elementos que apuntan a mantener una revisión constante y crítica de los procesos educativos y de los resultados factibles en las experiencias de los estudiantes.

El profesor José encuentra que ha habido una degradación de la aplicación del enfoque intercultural en la Universidad. Él comenta que “estamos cayendo en una universidad convencional” (DP-4-Antonio: 2). En su discurso se puede visualizar que él forma parte de este decaimiento en la aplicación de la interculturalidad como elemento que diferencia a la UIMQROO de las universidades no pertenecientes al sistema de educación superior intercultural. Al respecto, el profesor José comenta que “afortunadamente tenemos varios maestros que todavía somos un poco críticos y tratamos de, en lo que podemos, contrarrestar eso [aprender de manera programática sin razonamiento crítico] en el aula, independientemente de lo que diga el currículum” (DP-2-José, 2015: 7). En este contexto, José encuentra obstáculos que impiden la construcción de prácticas docentes interculturales. Sin embargo, él actúa en consecuencia desde sus propias lógicas, valores y posicionamiento a pesar de disentir con la estructura institucional.

El profesor Felipe también alude a la posibilidad de generar acciones que vayan acorde a su interpretación de la educación intercultural y su aplicación en el campo de la enseñanza del inglés. Él menciona que los sistemas de evaluación oficiales de la UIMQROO no corresponden a los principios del enfoque intercultural ya que no incorporan prácticas ni saberes locales en el proceso de evaluación. En la enseñanza del inglés, la interculturalidad (como elemento a evaluar) se ha centrado en la dimensión axiológica. Esta decisión se tomó en colectivo dentro de la Academia de Inglés y él reconoce y asume la responsabilidad como responsable de este componente. Felipe

propone investigar sobre las formas en que los campesinos comprueban que sus hijos e hijas ya pueden dedicarse a los labores de la casa y el campo para incorporarlas a los sistemas de evaluación de la Institución (DP-8-Felipe, 2015: 10). De esta manera, se puede encontrar una identificación con los principios de la interculturalidad mas no hacia la Universidad y sus procedimientos convencionales.

La burocracia institucional y la visión oficial de la UIMQROO respecto a la interculturalidad es otro elemento que genera confusión y tensión (*cf.* capítulo 5.1.2.). El profesor Antonio se cuestiona hasta qué punto la educación intercultural pensada desde este sistema de universidades realmente está involucrando conocimientos, prácticas y saberes de las comunidades locales de donde provienen los estudiantes de la UIMQROO. La crítica se centra en los principios de la interculturalidad desde la visión institucional ya que en el campo de la enseñanza del inglés, la interculturalidad se limita al respeto, la comunicación y el contacto armónico entre culturas. Para Antonio, la interculturalidad también significa entablar un diálogo de saberes y transformar los sistemas convencionales de lo que él llama “la escuela convencional” (*Ibid*: 3). En su práctica docente, Antonio promueve el análisis de elementos culturales y sociales que acontecen en la región y así generar reflexión y comparación desde diferentes lógicas culturales por medio de la lengua inglesa.

Finalmente, una última característica de este modelo discursivo es la apertura al cambio mediante el diálogo y la participación horizontal de todos participantes del proceso educativo. El profesor Felipe, a partir de su visión sobre la interculturalidad, integra los conocimientos y experiencias de los participantes del proceso educativo. Algunos ejemplos de ello es la apertura al multilingüismo en la clase de inglés o el aprendizaje de las prácticas educativas de colegas docentes de maya sobre la incorporación de prácticas ceremoniales en sus clases (DP-8-Felipe, 2015: 6). Otro ejemplo de esto es la incorporación del aprendizaje del inglés en relación a situaciones y contextos de aplicación locales (como en el sector turístico) y la incorporación de vocabulario en inglés proveniente de Belice debido a la cercanía cultural que tiene con la Península de Yucatán (DP-4-Roberto, 2015: 7).

El discurso (auto)crítico se tiende a identificar las desigualdades generadas en las prácticas cotidianas en los procesos de enseñanza/aprendizaje y generar acciones no previstas por la Institución para contribuir en su transformación. Es notable que no necesariamente se pronuncia como opuesto a la estructura institucional, sino que aprovecha las herramientas simbólicas y materiales para ejercer una práctica consciente y transformadora sin poner en riesgo su posicionamiento político-educativo.

5.2.5 Discurso (auto)excluyente

En esta última categoría se encuentran los discursos que se alejan de la búsqueda de legitimidad dentro del eje institucional. Es decir, que no coinciden con la estructura ni las dinámicas institucionales de la UIMQROO, ni tampoco buscan la transformación de este espacio en relación a sus propios principios, constructos epistemológicos e ideologías propias. Al encontrarse fuera del cuadrante de la institución, la permanencia del docente en la UIMQROO está articulada prácticamente a los beneficios mutuos que trae consigo su relación laboral con la institución.

Un ejemplo de esta situación la relata el profesor Felipe en relación al profesor Alejandro, otro docente de inglés. En una conversación informal, él me comentó que han tenido problemas con este profesor, el cual parece no interesarle el trabajo el colectivo ni la retroalimentación con sus pares dentro de la Academia de Inglés de la UIMQROO. Incluso ha recibido quejas de estudiantes que acusan a Alejandro por cuestiones de comportamiento dentro del salón de clase. Sin embargo, comenta el profesor Felipe, esta situación posiblemente se deba a que Alejandro no se siente cómodo en el contexto institucional por el salario que está ganando, el ambiente laboral y dinámicas con la administración y por la no identificación con el modelo intercultural de la Institución (DP-8-Felipe, comunicación personal, 26 de noviembre de 2015).

Un ejemplo más claro sobre el posicionamiento de este profesor respecto al modelo educativo de la UIMQROO y sus dinámicas internas fue cuando le pregunté sobre su experiencia como docente de inglés en esta Institución. Durante la observación de una de sus clases, él expresó estar en desacuerdo con la propuesta pedagógica de la educación intercultural de esta Institución en tres sentidos: 1) porque sus objetivos no son compatibles con los de los estudiantes ni con la realidad socioeconómica de la región. Es decir, que las carreras diseñadas en la UIMQROO no preparan a los estudiantes para enfrentarse a un campo laboral competitivo concreto de la Península de Yucatán. 2) La propuesta de la interculturalidad no se aplica de manera pragmática ni siquiera dentro de la UIMQROO. Él ha percibido expresiones de autoritarismo, presiones y condicionamientos por parte de los administradores de la Institución hacia él y menciona que las condiciones en las que se pretende trabajar no son las adecuadas. 3) Finalmente, también menciona que los estudiantes generalmente no están preparados académicamente para concluir sus estudios universitarios debido a las deficiencias que se presentan en los niveles educativos anteriores en relación a las comunidades rurales en las que viven (DP-9-Alejandro, comunicación personal, 18 de agosto de 2015).

Un elemento que sobresale en esta interacción es la forma en que son percibidos los comentarios y críticas de Alejandro por parte de sus estudiantes. Al momento de compartir estas

críticas, el profesor estaba dando clase y los estudiantes contestaban un examen. Sin embargo, los estudiantes estaban conscientes de lo que sucedía en la plática. En mi opinión, el mencionar que los estudiantes “no saben” o “no están preparados para los estándares de la universidad” podría repercutir en su autoestima y en la percepción del docente en una universidad intercultural. Un ejemplo de ello es el estudiante Lucas, que al preguntarle sobre lo que entiende por educación intercultural y su relación con los profesores de inglés él comentó que un elemento significativo es el trato respetuoso hacia los estudiantes. Además, comenta: “he escuchado hablar entre maestros que hablan de nosotros, de los alumnos, y dicen que no podemos, y que la escuela no funciona, pero no hacen nada. Dicen muchas cosas pero no hacen nada” (DE-1-Lucas, 2015: 5). En este sentido, para Lucas, el profesor Alejandro no aplica el enfoque intercultural en clase debido a sus actitudes como docente.¹⁰⁷

La inconformidad de este profesor respecto al modelo educativo y a la institución en sí parece no materializarse en alguna acción o iniciativa concreta que pretenda transformar las condiciones laborales en las que se encuentra. Él mismo menciona que debido a enfrentamientos con los directivos por no “agachar la cabeza” o por cuestionar ciertas prácticas de caciquismo, sólo le interesa hacer su trabajo y no involucrarse en otros procesos que puedan resultar en sanciones administrativas (DP-9-Alejandro, comunicación personal, 18 de agosto de 2015).

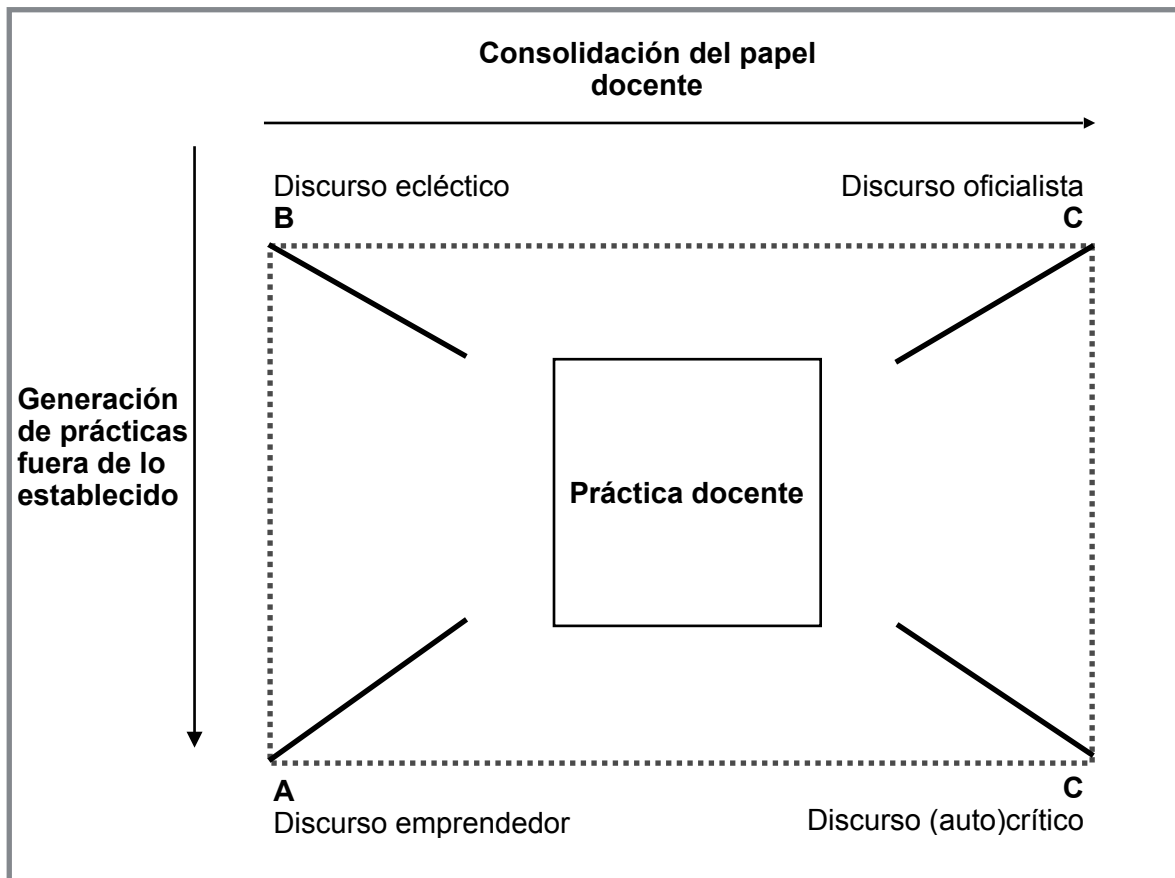
Es claro que este discurso está condicionado a las experiencias concretas del profesor Alejandro. Por lo tanto, su distanciamiento hacia la UIMQROO, el modelo educativo intercultural e, incluso, de su labor pedagógica se ven influenciados por las limitaciones de su participación. En el campo de la enseñanza del inglés, estas dinámicas de comportamiento también limitan la práctica docente. Por un lado, genera un rechazo o desencuentro con la apropiación del enfoque intercultural en sus clases de inglés, y, por otro lado, estimula un retraimiento sobre sus conocimientos, experiencias e ideologías sobre la enseñanza del inglés previas a su llegada a la UIMQROO. Esto trae consigo que la práctica docente se centre en los objetivos, materiales y contenidos programáticos de la planeación de los cursos de inglés.

Como resultado de esta categorización, se puede observar una correlación entre los discursos de los profesores y la acentuación e intensificación de algunos elementos en la labor docente. En el Esquema 6 se observa, por un lado, un aumento en la consolidación del papel docente ya que los discursos emprendedor y ecléctico tienden a ser más susceptibles a la ambivalencia que los

¹⁰⁷ Otros estudiantes también apuntan a que el profesor Alejandro no aplica el enfoque intercultural en sus clases debido a la poca vinculación que tiene con sus estudiantes (DE-5-Ariel, 2015: 8), al énfasis que hace sobre la utilización del libro de texto y en su enfoque gramatical (DE-3-Pablo, 2015: 12), la exclusión de elementos culturales comparativos o la desvinculación de los temas con las realidades que viven los estudiantes (DE-2-Juan, 2015: 6).

discursos oficialista y (auto)crítico. Por otro lado, también hay un aumento en la generación de prácticas que no están dentro de lo establecido en los discursos emprendedor y (auto)crítico ya que son los discursos más activos del mapa cultural.¹⁰⁸ Con estas acciones se pretenden llenar los vacíos conceptuales, epistemológicos y didácticos que emergen en la realización de su labor docente.

Esquema 6. Diagrama de movimientos transversales en los modelos discursivos



Fuente: elaboración propia.

De estos dos movimientos se puede concluir que los profesores de inglés se encuentran en un proceso constante de acomodación dentro de la UIMQROO de acuerdo al contexto educativo, a las limitaciones formativas y políticas, y a la subjetividad y los intereses individuales. En el caso del movimiento horizontal el posicionamiento de los profesores tiende a ser más visible en los modelos discursivos del lado derecho, mientras que en los modelos del lado izquierdo se mantienen en la ambivalencia. Lo anterior se debe, por un lado, al desconocimiento o

¹⁰⁸ El discurso (auto)excluyente no aparece porque no tiende a movilizarse en ninguna de las dos direcciones. Se mantiene en su misma posición debido al desinterés de participar en la cultura institucional.

escepticismo ontológico del modelo educativo para el caso del discurso ecléctico. O, por otro lado, también por las múltiples interpretaciones en los significados producidos en el proceso de generar prestigio dentro de las lógicas institucionales por medio de la innovación y la creatividad en el caso del discurso emprendedor.

De forma similar al movimiento horizontal, el movimiento vertical tiende a reflejar de manera más visible prácticas docentes que están fuera de las lógicas institucionales. Esto no quiere decir que estén prohibidas, sino que no han sido pensadas desde la institución y tiene que ver más con la creatividad y la innovación. Mediante este movimiento, los profesores de inglés pasan de generar prácticas enraizadas en las experiencias formativas previas y en las normatividades de la UIMQROO a construir prácticas más centradas en la subjetividad. Es decir, que los discursos emprendedor y (auto)crítico tienden a redefinir constantemente su quehacer pedagógico y, por ende, a implementar estrategias educativas que sobresalen en el contexto institucional.

A partir de las características generales de los movimientos transversales, se debe aclarar que los posicionamientos no se basan siempre en lógicas autómatas ni las prácticas son siempre innovadoras ni creativas. También hay espacio para la contradicción y la complementación. En ocasiones, los profesores llegan a integrar elementos de los demás modelos de acuerdo a su comprensión sobre el trabajo docente, la interculturalidad y la función social de la educación. Además, me parece que esto da pie a concluir que los diferentes modelos no son excluyentes entre sí. Tampoco están completamente enfrentados sino que también llegan a complementarse y a interactuar entre sí. Esto lo mantengo porque los movimientos van de un modelo a otro, entonces el modelo anterior cumple una función sustancial para poder generar un cambio. De modo que los diferentes modelos también sirven como referentes para comprender su propio proceso de transformación.

A través de esta sección fue posible observar la relación que tiene la conformación de culturas institucionales en la UIMQROO respecto a las tensiones que emergen de la aplicación del modelo educativo intercultural en la enseñanza del inglés. Del análisis de los modelos discursivos que se encuentran en los docentes de inglés de la UIMQROO es claro que los profesores no se delimitan exclusivamente a un solo cuadrante del mapa cultural (Véase Esquema 1. Tipología de discursos según el diagrama de tendencias culturales opuestas). Al contrario, dentro de la diversidad de posibilidades, los docentes construyen discursos pertenecientes a uno o más modelos discursivos dependiendo del contexto, la posibilidad de acción y su posicionamiento político-pedagógico.

A su vez, la materialización del enfoque intercultural en prácticas docentes se relaciona principalmente al reconocimiento del contexto multilingüe y multicultural en el que los docentes

están laborando y no sustancialmente respecto a la preparación académica en cuanto al interculturalismo y o presiones institucionales. Ya que la mayoría de los profesores no se formaron en el enfoque intercultural y mencionan que la capacitación dentro de la UIMQROO fue muy escasa, entonces cómo se explica que en todos los modelos se observen prácticas interculturales. La visión sobre la interculturalidad varía de uno a otro modelo, sin embargo, éstas se generan en la identificación de complicaciones debido a la naturaleza diversa del contexto educativo.

Conclusiones

El sistema oficial de educación superior intercultural en México representa un campo de acción heterogéneo que demanda la articulación y colaboración de distintos actores e instituciones a nivel local, regional y nacional. Por un lado, estos espacios educativos requieren de la intervención de profesionales capacitados, pero sobre todo, conscientes del contexto regional histórico y las problemáticas sociales que lastiman a sus habitantes. Por otro lado, también es elemental que las autoridades gubernamentales asuman su responsabilidad social, política y económica hacia estos espacios educativos, ya que de ello depende la manutención de las instituciones, la realización de estrategias y proyectos de intervención e investigación, así como el desarrollo de procesos de transformación social derivado de la formación universitaria de sus jóvenes.

Este entramado es fundamental debido a las condiciones de pobreza, de invisibilización social y cultural, y de abandono, o por lo menos, desinterés por parte del Estado, las cuales caracterizan a las comunidades indígenas y rurales del país. Lo anterior no sólo es significativo debido a sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y formación universitaria de los jóvenes indígenas, sino principalmente por el potencial transformador que se encuentra en estas instituciones como plataformas de comunicación y difusión, de generación de mediadores interculturales, líderes sociales y gestores públicos.

Ante esta situación, los profesores de las UIs son uno de los pilares que posibilitan la concreción de los objetivos institucionales sobre la educación cultural y lingüísticamente pertinente, el desarrollo social y económico de las comunidades, así como la construcción de una conciencia étnica. Para ello, dentro de las distintas asignaturas y proyectos institucionales los profesores tendrían que proporcionar a sus estudiantes las herramientas conceptuales, metodológicas y políticas necesarias para alcanzar estos objetivos. Y la enseñanza del inglés no sería la excepción.

Sin embargo, en México, el discurso de la interculturalidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha desarrollado principalmente desde las definiciones del MCER. Esta situación evidencia su distanciamiento conceptual de los debates sobre la interculturalidad desde el contexto político-educativo mexicano, relacionado, principalmente, con la fase post-indigenista de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas (*cf.* capítulo 3). Además, es importante señalar la fuerte influencia de las dinámicas de consumo y contacto lingüístico global sobre los

paradigmas educativos, la metodologías, la didáctica y los materiales educativos más empleados y que gozan de mayor prestigio en el panorama de la enseñanza del inglés a nivel global. Por lo tanto, los profesores de inglés se encuentran ante un doble reto. Primero, fomentar el aprendizaje del inglés tomando en cuenta las características específicas de sus estudiantes y del contexto local desde un enfoque intercultural, el cual parece distar de las experiencias formativas y académicas de estos profesores. Y segundo, deconstruir los paradigmas clásicos en la enseñanza del inglés que homogeneizan los contextos y las diferencias culturales, que reproducen ideologías lingüísticas coloniales y que privilegian la neutralidad y la cientificidad en los procesos de adquisición de la lengua inglesa (*cf.* capítulo 3.1.).

Más allá de los materiales didácticos y los enfoques educativos privilegiados por las instituciones, son los docentes quienes median los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que las prácticas docentes representan la materialización de la mediación entre la institución, los enfoques disciplinarios, el contexto regional y estudiantes. Las prácticas docentes son un elemento valioso para explorar cómo se están construyendo los procesos educativos en estas universidades interculturales las cuales pretenden construir formas diferentes de concebir “la escuela”.

Para ello, analicé la experiencia de los docentes de inglés de la UIMQROO debido al discurso y el tratamiento político-pedagógico particular de esta Universidad sobre la lengua inglesa en el ámbito académico, pero principalmente en el campo social y económico de la Península de Yucatán. El objetivo de esta investigación se centró en analizar el papel que cumple la apropiación de una cultura institucional en la generación de prácticas docentes a partir de la enseñanza del inglés dentro de un modelo educativo intercultural. En esta investigación se analizaron los discursos generados por los docentes de inglés y de otros actores pedagógicos de la UIMQROO desde una metodología híbrida que retoma el análisis textual del ACD y algunos métodos etnográficos. Este entramado metodológico (*cf.* capítulo 2.2.) permitió encontrar los significados ocultos en las formas textuales de representación presentes en los discursos y también conocer el contexto de producción en los que fueron enunciados (Olmos, 2015).

Los discursos fueron concebidos en esta investigación como representaciones de un campo cultural más amplio con el cual los profesores orientan su labor profesional y su identificación como miembro de una institución de educación superior intercultural. Del análisis surgieron cinco modelos discursivos que denotan una forma particular de entender el enfoque intercultural del modelo educativo, de traducir ese modelo en prácticas educativas concretas y de posicionarse culturalmente ante el planteamiento político-pedagógico particular que plantea la UIMQROO.

En las siguientes páginas compilo brevemente los resultados de esta investigación y sus implicaciones en cuatro grandes áreas a las cuales aportan insumos para el debate sobre la enseñanza del inglés dentro del sistema de educación superior intercultural mexicano y, específicamente, para el contexto particular de la UIMQROO.

Primero, la presente investigación demuestra, en términos generales, la carencia de estudios realizados sobre la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural en el contexto mexicano. Esto es un reflejo del panorama nacional sobre el poco interés por destacar el carácter étnico-racial, multicultural, plurilingüe y asimétrico de los procesos de enseñanza del inglés (*cf.* capítulo 3.3.2.). En este sentido, el presente documento consigue capitalizar algunas de las investigaciones que se han producido sobre la enseñanza del inglés a estudiantes indígenas en México desde una perspectiva que reconozca la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes y problematice su desarrollo en contextos de desigualdad económica y discriminación étnico-lingüística.

Los resultados de esta investigación sugieren que la UIMQROO permite a sus docentes de inglés (usualmente formados en paradigmas habituales que invisibilizan las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes) incorporarse a un campo emergente sobre una nueva forma de hacer pedagogía. Sin embargo, también limita la posibilidad de apropiación y desarrollo del enfoque intercultural debido a la falta de la incidencia de esta Institución sobre los procesos de profesionalización y capacitación continua, así como por la falta de una lectura crítica y plural de las dinámicas internas y del modelo educativo intercultural.

A través de los discursos de los profesores es posible encontrar una diversidad de apropiaciones sobre lo que significa la interculturalidad más allá de la asimilación/reproducción de una definición técnica o académica. Esto conlleva a traducir y materializar prácticas concretas en la enseñanza del inglés de distintas formas. Para algunos docentes, la interculturalidad refiere a procesos de contacto y comunicación entre culturas en favor de la solución de problemas y la generación de conocimiento. Por ende, algunas de las prácticas docentes se centran en el fomento de elementos axiológicos en la búsqueda de la convivencia armónica. Mientras que otros docentes entienden la interculturalidad como un cambio en las formas de entender los espacios educativos desde una apuesta por la transformación social y el desarrollo de las comunidades locales. En este sentido, las prácticas docentes se enfocaban en integrar prácticas culturales, saberes y experiencias que los mismos estudiantes llevaban a clase. Esto habla de un cambio en la forma de concebir las funciones que cumplen los docentes y los estudiantes, así como su posición en las relaciones de poder.

El estudio demuestra que entre más conscientes sean los docentes sobre las realidades locales, las problemáticas sociales y la diversidad cultural, se promueve una interculturalidad *in situ*, sin tener que, desde arriba, acatar y llevar a cabo prácticas educativas, llamadas, 'interculturales' desde el sistema institucional. Existen críticas sobre los alcances de las UIs como un proyecto educativo reivindicativo. Sin embargo, esta investigación muestra que también se generan prácticas concretas, como el abordaje de la crítica social o la apertura hacia el plurilingüismo en la clase de inglés, que por muy pequeñas que sean, son muy significativas para los estudiantes.

Mateos y Dietz comentan que es en este proceso de interpretación y de resignificación constante sobre lo 'inter' que se generan "complejas combinaciones de roles e identidades socioculturales" (2014: 65). Y es justamente bajo esas conjugaciones que los docentes de inglés construyen y se identifican con ciertas prácticas, discursos y estrategias pedagógicas que forman parte de una cultura institucional más amplia. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones y contradicciones, de modo que la interpretación subjetiva de lo intercultural parte, justamente, de la diversidad de discursos presentes en la UIMQROO sobre este concepto y de las experiencias personales en el día a día del aula. Las tensiones vistas como alteraciones de las expectativas en la interacción discursiva (es decir, en el intercambio de significados y valores entre la Institución, otros profesores, estudiantes y actores comunitarios) propicia en los docentes un proceso de identificación con la institución y el modelo educativo. A su vez este proceso, en cierta medida, orienta la comprensión de lo que significa la interculturalidad, su aplicación en el campo educativo y su pertinencia en el contexto social regional.

Por medio del proceso de inducción a este espacio educativo los profesores van construyendo una particular forma de entender su papel educativo y actuar frente a las dinámicas sociales e institucionales que caracterizan a la UIMQROO. A través de la consolidación del papel docente en el Esquema 5 (*cfr.* capítulo 5.2.), puede encontrar que este proceso sucede como parte de una habituación que facilita la comprensión de sí mismos como sujetos pedagógicos y la función que se asigna al papel del docente es este espacio concreto. Por ende, la formación de prácticas docentes son un reflejo de esa cultura institucional, la cual se caracteriza por ser adaptable, que está sujeta a las posibilidades que el contexto lo permite y en donde participa la subjetividad como impulsor de procesos.

En este sentido, la apropiación de una u otra cultura institucional asienta las bases para que los docentes de inglés traduzcan los principios de la educación intercultural en prácticas educativas concretas. Cada uno de los modelos discursivos le permite al docente entender su propia práctica

y superar la confusión que representa la llegada a un contexto educativo diferente a sus experiencias previas. Además, también facilita la comprensión de su papel como educador ante las condiciones del contexto de la UIMQROO y su apuesta por una alternativa educativa en la profesionalización de jóvenes, en su gran mayoría, bilingües y de ascendencia maya de la Península de Yucatán.

A modo de conclusión de este trabajo de investigación, y de acuerdo con los resultados obtenidos, a continuación ofrezco dos planteamientos finales sobre la enseñanza del inglés en el contexto de la educación intercultural en México. En estos planteamientos se condensan las ideas expuestas a lo largo del documento y se pretende contribuir a la reflexión y al debate de los estudios interculturales y, particularmente, a la implementación de programas educativos sobre la enseñanza del inglés en estos contextos. Cabe resaltar que la presente investigación no es un estudio contrastivo entre lo que debería ser y lo que es. Por el contrario, las ideas presentadas en las siguientes líneas surgen de las experiencias, reflexiones, interrogantes y propuestas de los propios actores que viven el día a día de las dinámicas de la UIMQROO. Este documento recapitula las ideas expuestas en los capítulos anteriores en función de otras experiencias de enseñanza/aprendizaje del inglés.

La UIMQROO ante el panorama nacional en la enseñanza del inglés

Dados los actuales procesos de homogeneización cultural, de reproducción de estereotipos e ideologías coloniales y de legitimación de las relaciones de dominación que se reproducen en las pedagogías clásicas en la enseñanza del inglés (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2003), parece necesario señalar sus implicaciones de orden pedagógico como parte de una estrategia para prevenir prácticas discriminatorias dentro y fuera del aula.

Un ejemplo de estas prácticas es el desinterés de la sociedad mexicana hispanohablante por aprender otra lengua nacional ante el creciente interés por la lengua inglesa por su asociación con la adquisición de capital cultural y, principalmente, con la mejora en las oportunidades laborales y la movilidad social ascendente.

Además, dado el contexto de diglosia que existe hoy en día en las comunidades indígenas entre la lengua española y las diversas lenguas locales, la introducción de otra lengua dominante (en el campo educativo y en el económico) en el panorama sociolingüístico regional acentúa la desigualdad y el racismo (Astudillo, 2016). Esto se debe a que a pesar de que el bilingüismo es una condición común en las comunidades indígenas (normalmente referido a una lengua local y al español), no es considerada como una característica que pueda ser capitalizada por las dinámicas

socioeconómicas actuales. El bilingüismo entre el español y el inglés, por otra parte, se figura como una característica deseable y necesaria para el contacto global, ya sea en lo económico o en lo académico (*ibid*: 4). Es decir, la capacidad de hablar diversas lenguas no es un sinónimo de acumulación de capital social, cultural o económico. Esto depende del contexto de uso de las lenguas, los valores asignados a esas lenguas por las comunidades de habla y la política lingüística vigente en espacios determinados (Spolsky, 1998).

Particularmente en la Península de Yucatán, el inglés goza de un estatus privilegiado en relación a la posibilidad de acceder a una diversificación del campo laboral y la mejora de esas condiciones de trabajo. En el caso del maya, esta lengua o bien es invisibilizada por estas dinámicas económicas que no le ven un uso pragmático a la lengua, y por lo tanto no la retribuyen, o es apropiada de manera exotizante y folclórica junto con la identidad cultural maya como parte del turismo étnico.

El contexto particular de la península plantea un reto para los profesores de inglés en el sentido de la visión intercultural del modelo educativo de la UIMQROO. Ante tal contexto de diglosia y de desplazamiento lingüístico, la enseñanza desde este enfoque particular tendría que considerar las relaciones desiguales que existen entre las lenguas, las cuales son reflejo de la desigualdad cultural, racial, étnica, económica y educativa en la planeación de sus programas educativos. En este sentido, parece que el enfoque intercultural no es un elemento transversal en la Institución, sino que más bien se refiere a una condición de capitalización de conocimientos, prácticas y lenguas propias de la región dentro de las dinámicas de una institución de educación superior.

La transversalización de la interculturalidad en la UIMQROO, a diferencia de la mera adopción de ciertas prácticas y conocimientos locales dentro de un programa educativo, implica un cambio profundo, no sólo en contenidos educativos, sino principalmente en las formas de concebir el concepto de 'escuela' y los principios políticos, epistemológicos y pedagógicos que guían los procesos educativos. Si bien la UIMQROO pretende desarrollar un compromiso en sus estudiantes hacia sus comunidades de origen y la región en general, me parece que no sólo tendría que plantearse como parte de un conjunto de estrategias específicas. Al contrario, este compromiso tendría que estar presente en todas las disciplinas de las diferentes licenciaturas.

Desde este enfoque, la enseñanza del inglés tendría que abrirse metodológica, política y epistemológicamente al contexto bilingüe (maya-español) de la península, a las prácticas sociales locales de origen maya o a las filosofías sobre la vida existentes en sus estudiantes. Es decir, a partir de la enseñanza de inglés podría fungir como una plataforma para intervenir socialmente en la construcción de una nueva forma de hacer 'escuela' y cambiar el paradigma de las universidades

occidentalocéntricas (Grosfogel, 2013). Esto implicaría un proceso de descolonización en el cual distintos sistemas de pensamiento dialogarían horizontalmente en favor de la generación de conocimiento y soluciones a las problemáticas sociales actuales. También implicaría una reconceptualización de las formas y dinámicas verticales en los procesos de evaluación de conocimientos, de asesoría, de administración institucional, de vinculación con las comunidades y sus pobladores o de participación y toma de decisiones en el ámbito universitario.

Ante las condiciones socioeconómicas desiguales de producción y consumo global, el enfoque intercultural en enseñanza del inglés requiere de un distanciamiento de las lógicas instrumentalistas que valoran el costo/beneficio de su aprendizaje e implementación por sobre otros procesos (Boyle, 2002). Por el contrario, la enseñanza de esta lengua tendría que destacar su valor como parte de un proceso de desarrollo (inter)cultural en el cual favorezca el diálogo compartido y el intercambio de experiencias entre diferentes sistemas culturales que convergen en un mismo espacio social.

En el campo de la enseñanza del inglés, la investigación ha contribuido a visibilizar el paradigma ELF como una ruta pedagógica y de investigación viable y que se articula con la educación intercultural. El enfoque ELF sitúa a la lengua inglesa como un elemento local y no ajeno (Jenkins, 2007), lo cual genera la visibilización de las formas locales de representación de la lengua inglesa y del contacto (inter)lingüístico constante con las demás lenguas del panorama sociolingüístico. Esto contribuye a derrumbar los mitos del hablante nativo (Dewey y Jenkins, 2010) y de la territorialización y privatización de la lengua inglesa (Clemente y Higgins, 2008). Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés podría beneficiarse de los elementos simbólicos y materiales que se encuentran en la región y que traen consigo los estudiantes.

En el contexto particular de la UIMQROO, el enfoque ELF permite la adquisición de un repertorio lingüístico global en lengua inglesa que terminaría representando un incremento en las posibilidades de empleabilidad en la región debido a la presencia de turistas hablantes del inglés provenientes de diversos países. Esto representaría una ventaja pragmática ante los modelos de enseñanza que se centran en una sola forma estandarizada de inglés y que no alcanzan a satisfacer las necesidades comunicativas reales en este sector económico.

La descentralización de las formas estandarizadas del inglés (provenientes principalmente de Estados Unidos y de Inglaterra) en las pedagogías y métodos de aprendizaje tradicionales parte de un ejercicio de re-descubrimiento de las condiciones de producción y desarrollo de la lengua a nivel regional. A nivel pragmático, el aprendizaje de la lengua inglesa en la Península de Yucatán se enriquecería respecto a la ampliación de vocabulario y conceptos culturales que permitan la

difusión de elementos culturales locales por medio de esta lengua. Un ejemplo de ello sería el aprendizaje de algunas especies vegetales de la región desde el contexto anglófono de Belice. A nivel simbólico, el inglés dejaría de percibirse como una lengua de préstamo o ajena, lo cual podría desarrollar procesos de enriquecimiento lingüístico desde los países angloparlantes hacia los contextos ELF y también desde estos espacios de la periferia lingüística anglófona hacia los países que mantienen un control y hegemonía sobre esta lengua. De esta manera, los habitantes de la península pasan de ser considerados consumidores para ser ahora productores de la lengua.

Los procesos que se gestan en la UIMQROO tienen mucho que ofrecer a las universidades convencionales en el sentido de las experiencias generadas en contextos en donde la diversidad cultural y lingüística es más significativa. En el panorama nacional sobre la enseñanza del inglés, los resultados esbozados en la presente investigación aportan insumos para la reflexión sobre hacia dónde se orientan los procesos de aprendizaje en diferentes dimensiones. Como se abordó anteriormente (*cf.* capítulo 5.1.), las tensiones producidas en la construcción de prácticas docentes interculturales se desarrollan principalmente en tres dimensiones: la política, la epistemológica y la pedagógica. Es por ello que para finalizar este apartado enuncio brevemente algunas aportaciones conceptuales y prácticas expresadas por los docentes de inglés de la UIMQROO que podrían contribuir a la construcción de una pedagogía intercultural en la enseñanza del inglés.

En la dimensión política encuentro útil el potencial en la transversalización del enfoque intercultural, sobre todo en las formas de hacer y ser en una institución intercultural desde el contexto mexicano. Si bien este elemento parece poco desarrollado en la UIMQROO desde la perspectiva de la mayoría de los participantes de la investigación, es cierto que algunos elementos como el *Ikna!* o el trabajo con las comunidades locales apuntan hacia una nueva consideración sobre el espacio universitario convencional. Las universidades occidentalocéntricas (Grosfogel, 2013) privilegian ciertas estructuras y dinámicas que objetivizan y homogeneizan a sus miembros. Además, parece significativo el papel que cumplen estos profesores de inglés en la autogestión de su propia práctica docente y la obtención de recursos económicos en favor de los procesos educativos. Este elemento podría ser significativo en el sentido de una revalorización de la función del docente desde una perspectiva como un agente de su propia subjetividad.

En la dimensión epistemológica encuentro que en la UIMQROO se generan, por un lado, procesos de construcción de identidades plurales que desafían los papeles tradicionales impuestos sobre el docente y el alumno, además de articularlos con otras dimensiones de su

identidad (como ser joven o ser maya) para representarla y explotarla en clase. Estos procesos parecen producirse debido a que los profesores y estudiantes dan cuenta de que las identidades impuestas por los espacios universitarios convencionales son obsoletas ante el contexto complejo en el que se encuentran. Este proceso de identificación también trae consigo la producción de críticas renovadores sobre el contexto educativo, de manera que simultáneamente se genera un distanciamiento entre los actores pedagógicos y el modelo educativo y su estructura institucional.

Finalmente, en la dimensión pedagógica encuentro dos aportaciones significativas de los profesores de inglés: la construcción de un currículo intercultural y el diseño métodos y de instrumentos de evaluación basados en el contexto histórico-social de la región. Respecto al currículo, los profesores de inglés aportan una interesante mirada sobre la importancia de partir desde las realidades locales y de las experiencias de los estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés y fomentar procesos de revalorización lingüística y cultural. Algunos de los principios que se dibujan en los discursos de los profesores serían la contextualización de las situaciones de contacto (inter)lingüístico e (inter)cultural, la identificación y eliminación de estereotipos culturales presentes en los materiales didácticos, la puesta en práctica de la lengua inglesa acordes al contexto de uso más cercano y la consideración de las características lingüísticas del estudiantado. A partir de estos fundamentos básicos, el currículo intercultural tendría que considerarse como un elemento en proceso, adaptable a los contextos particulares y que promueva el diálogo horizontal de conocimientos.

En cuanto a los procesos de evaluación, los docentes de inglés han detectado elementos que parecen contradecir el enfoque intercultural del modelo educativo de la UIMQROO. Algunos de esos elementos tienen que ver con la parte operacional y metodológica del proceso de evaluación como qué sistemas de valoración se implementan o cuáles son los elementos referentes para la evaluación. Sin embargo, otros más tienen que ver con el sentido profundo de lo que significa evaluar y sus implicaciones en los procesos educativos. Algunos de los profesores de inglés comentan que desde un enfoque verdaderamente intercultural no tiene sentido utilizar escalas de medición que se centran en los productos y no en los procesos. Sobre todo, si esos sistemas de evaluación provienen de contextos alejados de las lógicas de pensamiento locales. Para ello es necesario analizar los procesos educativos locales fuera del ámbito escolar para incluirlos en la UIMQROO.

La formación del docente intercultural en la enseñanza del inglés

Ante el contexto expuesto anteriormente, los profesores de las UIs se convierten en elementos clave para lograr alcanzar los objetivos planteados por la UIMQROO. Por un lado, la Institución se plantea contribuir en procesos de transformación social y económica en la región que favorezcan a los sectores sociales históricamente vulnerados. No obstante, la revisión, análisis y retroalimentación de parte de los profesores sobre el modelo educativo y los planteamientos teóricos y epistemológicos no han sido prioridad para la institución (*cf.* capítulo 5.1.3.).

Consecuentemente, para poder generar procesos educativos interculturales, la formación de los profesores se posiciona como una estrategia fundamental para ello. Si bien los docentes de inglés de la UIMQROO han llegado a apropiarse del modelo educativo intercultural de esta Institución, también son visibles los obstáculos por los cuales les es difícil generar prácticas educativas acordes al contexto educativo bajo las lógicas de la Institución (*cf.* capítulo 4.2.). Esto se debe por un lado, a la confluencia de discursos sobre la interculturalidad y su quehacer como institución de educación superior. El concepto 'interculturalidad' se encuentra en tres grandes campos que inciden en la UIMQROO: en el modelo educativo particular de la Institución, en los debates sobre la educación intercultural del contexto mexicano y en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, los docentes son conscientes de la falta de claridad conceptual y de su articulación con el contexto educativo que se presenta en la Península de Yucatán genera incertidumbre sobre su propia práctica. Esta incertidumbre tiende a propiciar que los profesores regresen a las prácticas habituales adquiridas durante su formación universitaria o en su experiencia profesional, la cual dista del contexto político-educativo de la UIMQROO. Sin embargo, como queda demostrado en esta tesis, esta incertidumbre también genera espacios para la creatividad, la innovación y la transformación de prácticas e identidades tradicionales en esta disciplina.

A pesar de que los profesores son los responsables de su propia práctica, me parece necesario identificar y capitalizar esas experiencias y aprendizajes generados en los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés dentro de los cursos de formación universitaria y capacitación profesional para docentes de lenguas extranjeras. En primer lugar, las mismas instituciones de educación intercultural tendrían que capacitar continuamente a sus docentes y diseñar esos cursos de formación continua desde las necesidades y experiencias vividas en los procesos educativos. Respecto a ello, las UIs ciertamente han formado a sus estudiantes dentro de un modelo educativo intercultural. Sin embargo, esto no necesariamente significa la aplicación del enfoque intercultural. Para el caso de los profesores que provienen de otros espacios educativos,

encuentro sumamente importante el proporcionar las herramientas conceptuales básicas a estos docentes aun si han tenido la oportunidad de estudiar los debates actuales sobre la educación intercultural. Esto se debe a la relación particular entre la interculturalidad dentro del campo de la enseñanza de lenguas y las definiciones del MCER.

En segundo lugar, parece que la CGEIB no cuenta con una postura clara sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en las UIs, de manera que cada institución se apropia de este elemento de acuerdo al contexto regional. Sin embargo, esta situación se presenta como una oportunidad de consolidar estrategias pedagógicas a través de la intervención de la CGEIB como una plataforma de comunicación entre las distintas UIs del país. La formación de redes académicas y de investigación actualmente se gestan por medio de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) y la cooperación entre diversos cuerpos académicos.

Finalmente, este enfoque sobre la interculturalidad tendría también que alcanzar a los espacios universitarios convencionales en donde se forman los futuros docentes de inglés del país. Por un lado, la incorporación de las experiencias generadas en universidades interculturales en los currículos de licenciaturas orientadas en la enseñanza del inglés beneficiaría a sus estudiantes sobre la preparación para intervenir en instituciones de educación intercultural. Además, también podría servir para pluralizar los enfoques educativos y metodologías privilegiadas en estas universidades.

Para Lopriore, la formación de profesores es el terreno ideal para que los docentes generen una conciencia intercultural sobre el contexto particular en donde se desarrollan los procesos educativos. Además, tendrían que propiciar procesos creativos y críticos en función del uso de paradigmas y currículos usuales en la enseñanza del inglés (2016: 179). Sin embargo, las condiciones actuales en la formación de profesores de inglés parece no integrar de manera transversal y crítica la función que cumple la adquisición de esta conciencia intercultural, sino más bien es tomada por parte de las políticas educativas mexicanas como un elemento complementario al paradigma instrumentalista sobre esta lengua.

El reto para los profesores es, en principio, salir de la zona de confort creada por la experiencia adquirida como docente bajo programas educativos que no toman en cuenta la interculturalidad desde la trayectoria histórica de este concepto en el campo educativo mexicano. Igualmente, los profesores de la UIMQROO se enfrentan a dinámicas institucionales confusas y aceleradas en donde se apremia la producción de artículos y la gestión de recursos económicos por sobre el cuidado atento a la propia práctica educativa. Por ello, la interpretación y traducción del enfoque intercultural en sus clases de inglés parece resumirse, por un lado, a un proceso más de

adaptación a las condiciones que se presentan en el contexto de la UIMQROO. Por otro lado, también genera la incorporación de prácticas y estrategias que compensan los vacíos conceptuales, metodológicos y pedagógicos para llevar a cabo su práctica, así como los obstáculos presentes en la infraestructura institucional.

La búsqueda de una práctica pedagógica crítica e intercultural queda mermada ante el contexto complejo que plantea la inserción a un modelo educativo intercultural y la consecución de otras prioridades institucionales. Ante tal contexto, los docentes tendrían la posibilidad de desafiar las pedagogías clásicas en la enseñanza del inglés y buscar soluciones contextualizadas a los problemas en los que se encuentran. En este sentido, la pedagogía intercultural crítica parte de un empoderamiento del docente como un agente que destaca su subjetividad y la posibilidad de generar procesos desde sus posibilidades de acción (Siqueira, 2016). Desde este enfoque, los profesores de inglés privilegiarían una praxis centrada en el contexto político y educativo de la UIMQROO y las realidades que presentan sus estudiantes.

A pesar de que la mayoría de los docentes no tuvieron contacto alguno con el enfoque intercultural previo a la UIMQROO, ellos son originarios de la región. Esta característica les proveyó de una base significativa para incorporar a sus prácticas docentes elementos culturales pertenecientes a la región sin asignarles el nombre de 'interculturales' (*cfr.* capítulo 4.2.). Si bien no es mi intención señalar que los profesores oriundos de la región tienen mayores oportunidades de aplicar el enfoque intercultural en sus clases, sí parece existir una correlación entre el reconocimiento de la memoria histórica de los habitantes de la península y la incorporación de elementos culturales y sociales en su práctica pedagógica. Ahí es donde parece vislumbrarse un elemento sustancial en la formación docente desde el enfoque intercultural. Los resultados de esta investigación apuntan a la integración de un enfoque interdisciplinar en los programas de formación y capacitación, el cual aborde dimensiones filosóficas, epistemológicas, históricas, geográficas y socioeconómicas particulares de los contextos educativos.¹⁰⁹

Mediante este proceso, la enseñanza del inglés no sólo aborda el aprendizaje de la lengua y cultura como capital cultural (Bourdieu y Wacquant, 1995) sino que también se genera un doble proceso de reconocimiento y valoración de la lengua materna (maya) y las prácticas culturales

¹⁰⁹ Si bien el análisis de los procesos formativos de los docentes de inglés de la UIMQROO no fue el objetivo de esta investigación, el presente estudio da cuenta de algunas características que los identifican como profesores del contexto regional. La gran mayoría de estos docentes se formaron en la UQROO, la cual parece guiarse bajo una estructura educativa clásica en la enseñanza del inglés. Esta situación podría conllevar a explorar en una futura investigación la influencia que ha tenido esta institución en la acción docente de sus egresados, quienes laboran como profesores de inglés. Por el momento no se tienen más datos sobre la currícula, los materiales didácticos y los enfoques educativos característicos de esta institución lo cual abre una veta de estudio interesante para los estudios de formación de formadores.

locales. Usualmente, la enseñanza del inglés sólo se preocupaba por desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para comunicarse de manera eficiente. Sin embargo, bajo esta perspectiva intercultural, la enseñanza del inglés también se preocupa por contribuir a otros procesos sociales, como la adquisición de una conciencia étnica y lingüística, el desarrollo socioeconómico de las comunidades locales y la búsqueda de la dignidad humana a través de los derechos constitucionales vigentes.

En ese sentido, la pedagogía crítica ha generado aportaciones significativas al campo de la enseñanza de de lenguas extranjeras desde el contexto mexicano (Clemente *et al*, 2006; Clemente, 2008). Esta corriente pedagógica ha derivado en críticas a las pedagogías y metodologías tradicionales en la enseñanza del lenguas y ha propuesto metodologías de investigación e intervención pedagógica en donde se destaque la desigualdad en las relaciones de poder sobre el género, la clase social, la lengua o la identidad étnica y religiosa.

En la dimensión sobre la formación docente, esta investigación aporta insumos para la reflexión sobre la construcción de la identidad del docente de inglés en universidades interculturales y el desarrollo de la práctica docente dentro de los programas de formación. En el estudio se observa que por medio de la experiencia y la vivencia diaria en las dinámicas institucionales los docentes se apropian y resignifican culturas institucionales particulares las cuales los van identificando hacia la propia institución. Este proceso depende de que los maestros estén conscientes de las tensiones que se presentan en los procesos educativos y aprovecharlos para generar aprendizajes significativos (Pennycook, 2004). De esta manera, el proceso formativo es un proceso constante y siempre en movimiento.

Como se describió anteriormente (*cfr.* capítulo 5.1.), en la enseñanza del inglés la identificación de estas tensiones podrían propiciar la identificación de actitudes lingüísticas negativas hacia las diferentes lenguas de trabajo de la institución o la transformación de estereotipos culturales racializados. También podría generar procesos de acercamiento y contacto intercultural en donde se privilegie una visión plural sobre la lengua y la cultura desde diversos sistemas de pensamiento. En este sentido, el docente cumple la función de traductor cultural (Villegas y Barajas, 2016) y permite el traslado horizontal de componentes simbólicos y significados de un sistema cultural a otro.

En el campo de la educación intercultural en México, esta situación plantea que aún existe una falta de contextualización en los cursos de formación de educadores interculturales (Saldívar *et al*, 2004). Debido al poco desarrollo y difusión de la interculturalidad, entendida desde el contexto mexicano, en los programas de formación de docentes de inglés, este concepto recaería en

reduccionismos gnoseológicos. Es por ello que las UIs tienen una labor central en la formación y capacitación continua de sus docentes desde los contextos y las condiciones particulares que se presentan en estos espacios sin que ellos signifiquen el deslinde de las instituciones gubernamentales y educativas presentes en el sistema de educación oficial intercultural.

Aguado, Gil y Mata (2008) plantean tres elementos para reflexionar el sentido de lo intercultural en los programas de formación de docentes interculturales.

a) Un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural: Este elemento se refiere a la incorporación en los currículos de cursos específicos sobre la interculturalidad y la docencia intercultural o bien la transversalización del enfoque en todas las asignaturas. Significativamente, las autoras señalan que la interculturalidad suele estar integrada como un elemento suplementario en los cursos de formación docente. En este sentido, la UIMQROO tendría que propiciar procesos de formación que justamente involucren estrategias interculturales y que partan del reconocimiento de la diferencia y de la pluralidad de epistemologías, prácticas y culturas en el aula. Esto facilitaría también la apropiación del enfoque intercultural de manera transversal por parte de los profesores y la construcción de prácticas educativas interculturales pertinentes.

b) Formación en centros y redes vs formación individual y en grupo: El segundo elemento plantea la diferencia entre las posibilidades de formación y capacitación dentro de los centros de trabajo cotidiano y los espacios de aprendizaje aislados de los contextos educativos. Las autoras señalan los beneficios de generar estos procesos desde los espacios concretos en donde laboran los profesores. Como he mencionado anteriormente, la mayoría de los profesores no se formaron en el enfoque intercultural antes de incorporarse como miembro de la UIMQROO. Sin embargo, la formación *in situ* de los profesores parece haber sido parcial, breve y no generó aprendizajes significativos. Es ahí donde la Institución tendría que incidir de manera más eficaz para alcanzar el potencial transformador que se presenta mediante la continua reflexión sobre la práctica docente desde las situaciones diarias que se presentan en clase y desde las limitaciones institucionales que plantea el contexto.

c) Revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías: Finalmente, el tercer elemento para reflexionar se refiere a la necesidad de privilegiar la comprensión y análisis crítico sobre las estructuras que los docentes ya traen consigo. Si bien las estrategias concretas sobre la interculturalización del currículum o la materialización de prácticas docentes interculturales son importantes para la labor docente, las autoras advierten que sin la autoexploración, es posible que los profesores no produzcan esas técnicas y metodologías.

Esto se debe a que los docentes traen consigo una carga ideológica que signa valores y reafirma estereotipos sobre los estudiantes o el contexto educativo en el que se encuentran. Es por ello que es necesario que los docentes de inglés de la UIMQROO se enfrenten a un encuentro consigo mismos por medio de una evaluación crítica sobre lo que significa ser un docente intercultural y el valor de las lenguas maya, española e inglesa y su relación con la región.

La realización de esta indagación desde la investigación educativa me ha permitido visualizar una mirada amplia y a la vez profunda del objeto de estudio. Si bien el campo de la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se nutre de diversas disciplinas como la psicolingüística, la lingüística aplicada, la sociolingüística, la pedagogía, etc., el haber partido de la investigación educativa ha contribuido a no centrar la atención en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por el contrario, visualiza este proceso como parte de un fenómeno social más amplio al incorporar, no sólo perspectivas disciplinarias poco comunes en la investigación en lenguas, sino también miradas críticas sobre las dinámicas internas en el campo de la enseñanza del inglés.

También ha planteado inicialmente un reto significativo: articular la investigación educativa, los estudios interculturales y la enseñanza del inglés de manera que ni una ni otra pierdan importancia. Esto ha requerido involucrarse en un terreno poco explorado desde los planteamientos teóricos que sustentan la tesis en el contexto mexicano y, sobre todo, en el sistema de educación superior intercultural (*cfr.* capítulo 3.3.). Si bien puede contarse como una ventaja el abordar un campo poco explorado, también significa el encontrarse con poca literatura especializada en el objeto de estudio de esta investigación. Es por eso que fue necesario articular perspectivas desde la sociología del lenguaje, la antropología educativa y la teoría crítica que ofrecieran la posibilidad de vincular la investigación en la enseñanza del lenguas y los estudios interculturales.

La UIMQROO tendría que considerar que los estudiantes provienen de un sistema educativo principalmente castellanizador con deficiencias claras en cuanto a los procesos educativos, como en el caso de las lenguas. A su vez, no sólo tendría que reconocer esa realidad sino actuar en consecuencia para lograr reconocer y desarrollar la lengua maya, la cual ha sido minorizada y, como sucede en el panorama de las lenguas indígenas en México, tiene una tendencia a la baja en su desarrollo (Cru, 2010).

Esta investigación cuenta con los elementos necesarios para poder entender el complejo panorama sobre la enseñanza del inglés en la UIMQROO desde las lógicas del contexto de esta Institución, ya que esta Universidad se distingue de las demás UIs por la posición que le otorga a

la lengua inglesa dentro del currículum oficial, por sus políticas educativas y por su singularidad en su identidad como institución se dificulta poder hacer generalizaciones sobre las dificultades, oportunidades, tensiones y fuerzas que presentan los contextos educativos. Sin embargo, ya que todas las UIs incorporan a sus planes de estudio el aprendizaje del inglés en mayor o menor medida dependiendo de las diferentes licenciaturas que ofertan, es posible entender que esta lengua cumple una función instrumental.

En el plano metodológico, a través de la teoría del conflicto cultural (Douglas, 1998), la presente investigación ha logrado plasmar la importancia de considerar el conflicto como un elemento intrínseco en las relaciones sociales por su función como generador de cambios en las dinámicas individuales y sociales de los sujetos. La simplificación de las relaciones de poder y la invisibilización del conflicto obstaculiza la transformación de las estructuras desiguales e ideologías verticales que sustentan las pedagogías coloniales en la enseñanza del inglés. Esto se debe a que la rutinización de la desigualdad, la desorientación política y la apremiante búsqueda del cumplimiento de objetivos institucionales no permite vislumbrar las condiciones de dominación/subordinación existentes en el orden establecido.

De este análisis surgieron cinco modelos discursivos, los cuales abarcan las diversas prácticas educativas que los profesores de inglés generan en el proceso de apropiación y materialización del enfoque educativo intercultural. A pesar de que no era un objetivo de esta investigación fue posible identificar la comprensión del contexto profesional de los docentes de inglés y cómo ellos responden ante los retos y obstáculos en el modelo educativo de la UIMQROO. A su vez, formas en los discursos de los docentes ofrecen insumos para diseñar estrategias institucionales que proporcionen a los docentes las herramientas conceptuales necesarias para llevar a cabo su profesión desde una lectura crítica y comprometida con el desarrollo de sus estudiantes y de las comunidades de donde provienen.

De manera que encontré muy útil las herramientas conceptuales y metodológicas del Análisis Crítico del Discurso, en articulación con la etnografía, ya que posibilitaron un cruce de miradas privilegiado para observar los significados ocultos en el campo discursivo e identificar su influencia en las realidades que envuelven a los miembros de la Institución. Sin embargo, he identificado algunos elementos que complicaron la aplicación de algunos instrumentos. El primer elemento que podría ofrecer resultados más profundos es sobre el tiempo de trabajo de campo y el análisis etnográfico. Una de las características de un estudio etnográfico consiste en la estancia prolongada durante los procesos o fenómenos sociales que son objetos de estudio. A pesar de que tuve la oportunidad de observar clases durante medio ciclo escolar, me parece que el haber

completado un ciclo escolar pudiera haber reflejado otros ejemplos de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés. En la presente investigación se expusieron los discursos de los docentes sobre su propia práctica pero también desde la mirada de algunos estudiantes y desde la observación participante. Esta triangulación proveyó de un panorama más completo que el ofrecido desde la dimensión discursiva.

Las posibilidades del proceso de análisis en el ACD es muy extensa y podría generar múltiples resultados desde diversas perspectivas (Ramalho y Resende, 2011). En esta investigación opté por acotarme al significado representacional del discurso y a las categorías 'representación de eventos/actores sociales'. Por lo tanto, las implicaciones de los resultados de esta tesis tienen un alcance interpretativo restringido al campo de la interacción entre la subjetividad y el marco de acción de los sujetos. Me parece que con un estudio más completo se podrían abarcar las tres funciones del discurso desde algunas categorías clave para el análisis.

En términos generales, este trabajo de investigación tiene el potencial de aportar insumos para la reflexión en diversas áreas de estudio que convergen en los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés en contexto de diversidad significativa. Si bien no se hace alusión a lo que acontece en otras universidades interculturales ni sobre otras universidades no interculturales, me parece que logra retratar algunos elementos de orden político, epistemológico y pedagógico comunes a ellas.

Con la finalización de esta tesis quedan en el tintero dos principales interrogantes que podrían desarrollarse en futuras investigaciones. El primero se centra en el análisis contrastivo de las prácticas docentes interculturales desde la enseñanza del inglés y del maya. Como se mencionó anteriormente (*cfr.* capítulo 5.1.2.), existen algunas actitudes al interior de la UIMQROO respecto a lo que significa ser docente de lengua inglesa y ser docente de lengua maya. Por lo tanto, me parece necesario indagar cuáles con las diferencias conceptuales y pragmáticas en la producción de prácticas docentes interculturales en una y otra disciplina.

La segunda veta de estudio se refiere a un estudio exploratorio y documental sobre las condiciones de producción en la enseñanza del inglés (u otras lenguas extranjeras) en otras UIs y poder vislumbrar el panorama nacional de UIs pertenecientes a la CGEIB sobre la enseñanza del inglés, pues ya se ha mencionado la falta de investigaciones que documenten y muestren los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés en estos contextos educativos (*cfr.* capítulo 3.3.). Por lo tanto, me parece no sólo valioso conocer las particularidades que presenta la labor de los docentes de estas instituciones, sino también necesaria como una forma de visibilizar y reconocer estas experiencias y aprendizajes de estos docentes de inglés.

Bibliografía

- Acevedo, A. (2012). Ciudadanos indígenas: La construcción de derechos y obligaciones en la relación de los pueblos indígenas con las escuelas, C.A. 1875-1940. En: Calderón, M. y Buenabad, E. (Eds.). *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. Puebla/Michoacán, México: BUAP/Colegio de Michoacán, A.C. pp. 25- 52.
- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14(28), pp. 55-68.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En: Aguado, T. y Del Olmo, M. (Eds.). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Barcelona: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED. pp. 13-28.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), pp. 275-292.
- Aguilar, C. (1998). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. En: Rockwell, E. (Coord.). *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. D.F., México: Ediciones El Caballito/SEP. pp. 87-92.
- Ammon, U. (2003). Global English and the non-native speaker: overcoming disadvantage. En: Tonkin, H. y Reagan, T. (Eds.). *Language in the Twenty-first Century*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 23-24.
- Appadurai, A. y Stenou, K. (2000). Sustainable pluralism and the future of belonging. En UNESCO. *World Culture Report: Cultural Diversity, Conflict and Pluralism*. Paris: UNESCO Publishing. pp. 24-42.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Astudillo, C. (2016). Historiografía de la diglosia en México: otra cara del racismo. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). Disponible en <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/6451/5730>.
- Auerbach, E. (1995). The politics of ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En: Tollefson, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 9-33.
- Ávila, A. y Ávila, L. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 7(76), pp. 37-54.

- Ávila, L. y Ávila, A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nóesis*, 25(50), pp. 200-215.
- Babinger, F. (2011). El turismo ante el reto de peligros naturales recurrentes: Una visión desde Cancún. *Investigaciones geográficas*, 78, pp. 75-88.
- Baker, W. (2015). Research into practice: cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), pp. 130-141.
- Bardfield, S. y Uzarski, J. (2009). Integrating indigenous cultures into english language teaching. *English Teaching Forum*, 1, pp. 2-9.
- Baronnet, B. (2014). Prácticas docentes y alternativas educativas de las comunidades originarias. En: Pech, C. y Rizo M. (Coord.). *Interculturalidad: miradas críticas*. Barcelona: InCom-UAB. pp. 65-74.
- Barros, J., Santos, M. y Mastrella-de-Andrade, M. (2013). A construção do “Outro” nos materiais didáticos na sala de aula de LE: Uma perspectiva intercultural. En: Figueredo, C. y Mastrella-de-Andrade, M. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 279-304.
- Bashkar, R. (1989). *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences*. Hemel Hempstead, Inglaterra: Harvester Wheatsheaf.
- Bashkar, R. (1998). Philosophy and scientific realism. En: Archer, M., Bashkar, R., Collier, A., Lawson, T. y Norrie, A. (Eds.). *Critical realism: essential readings*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Benchimol-Barros, S. (2013). Culturas e interdisciplinaridade: uma experiência multimodal. En: Brawerman-Albini, A. y Medeiros, D. (Orgs.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 111-123.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Ediciones Morata.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En: Bertely, M., Dietz, G., Díaz, M. (Coords.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. D.F., México: ANUIES, COMIE. pp. 41-80.
- Bertely, M., Dietz, G., Díaz, M. (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. D.F., México: ANUIES, COMIE.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. (Trad. César Aira). Buenos Aires: Manantial.

- Blaser, M., Costa, R., McGregor, D. y Coleman, W. (Eds.). (2010). Reconfiguring the web of life: Indigenous peoples, relationality and globalization. En: *Indigenous peoples and autonomy: insights for a global age*. Vancouver, Canadá: UBC Press. pp. 3-26.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), pp. 13-32.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohn, H. (2015). Professor: uma identidade nao herada. En: Da Silva, K., Mastrella-de-Andrade, M. y Pereira, C. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 25-40.
- Bordini, M. y Gimenez, T. (2014). Estudos sobre Inglês como Lingua Franca no Brasil (2005-2012): Uma metassíntese qualitativa. *Signum*, 17(1), pp. 10-43.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. (Trad. Miguel A. Casillas). *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. (Trad. Esperanza Martínez Pérez). Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Trads. J. Melendres y M. Subirats). D.F., México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. (Trad. Hélène Levesque Dion). D.F., México: Grijalbo.
- Boyle, J. (2002). Dos conferencias sobre la hegemonía cultural de la lengua inglesa. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 88, pp. 481-509.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers*. Londres: Routledge.
- Brawerman-Albini, A., Becker, M., Baca, G. y Martinez, C. (2013). O papel do falante nativo no ensino do inglês como língua franca. En: Brawerman-Albini, A. y Medeiros, D. (Orgs.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 41-60.
- Briseño, F. (2002). Lengua e identidad entre los mayas de la Península de Yucatán. En: *Los investigadores de la cultura maya*. Campeche, México: Universidad Autónoma de Campeche-SECUD. pp. 370-379.
- Brito, I., Lima, A. y Auerbach, E. (2004). The logic of nonstandard teaching: A course in Cape Verdean, language, culture, and history. En: Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 181-200.

- Calderón, M. y Buenabad, E. (2012). *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*. D.F., México: BUAP-Colegio de Michoacán, A.C.
- Calvet, L. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. (Trad. Luciano Padilla López). D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), pp. 923–939.
- Canché, F. (2014). *Uso, actitudes y aprendizaje del Maya en la UIMQRoo*. Tesis de doctorado en lingüística. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Canché, F., Pfeiler, B. y Carrillo, C. (2010). La familia extensa como promotora de la vitalidad del maya. En: López, R. (Coord.). *Etnia, lengua y territorio: El sureste ante la globalización*. D.F., México: UNAM. pp. 237-250.
- Canul, H. (2010). “Aquí hablo maya, pero allá debo hablar español”: Luchas de la lengua maya y el español en Naranja Poniente. Desafíos para la enseñanza de lengua maya en la educación superior. *Tellus*, 10(19), pp. 211-224.
- Cornejo-Portugal, I. y Fortuny-Loret de Mola, P. (2012). Liminalidad social y negociación cultural: inmigrantes yucatecos en San Francisco, California. *Convergencia*, 19(58), pp. 71-96.
- Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: Una mirada a las políticas del Programa Nacional de Bilingüismo. En: Gimenez, T. y Góes, M. (Coords.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 19-44.
- Castillo, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas. *Integra Educativa*, 7(1). pp. 45-60.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Cavalheiro, L. (2016). Developing intercultural awareness and communication in teacher education programs. En: Lopriore, L. y Grazzi, E. (Eds.). *Intercultural communication: new perspectives from ELF*. Roma: Roma TrE-Press. pp. 149-166.
- CDI. (2006). *Regiones indígenas de México*. D.F., México: CDI/PNUD.
- CDI. (2012). *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas: Informe 2011*. D.F., México: CDI.
- Celani, M. (2010). Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. En: Gimenez, T. y Góes, M. (Coords.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 57-67.

- CGEIB. (2009). *Universidad intercultural: modelo educativo*. México, D.F.: CGEIB/SEP.
- CGEIB. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. D.F., México: CGEIB/SEP.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Universidad de Edimburgo.
- Clemente, A. (2007). English as cultural capital in the Oaxacan community of Mexico. *TESOL Quarterly*, 41(2), pp. 421-425.
- Clemente, A. (2008). Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México. *Imaginales*, 8(2), pp. 11-32.
- Clemente, A., Crawford, T., García, L., Higgins, M., Kissinger, D., Lengeling, M., López-Gopar, M., Narvaez, O., Sayer, P., Sughrua, W. (2006). A call for a critical perspective on English teaching in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 30(2), pp. 13-18.
- Clemente, A. y Higgins, M. (2008). *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. Londres: Tufnell Press.
- Clemente, A. y Higgins, M. (2009). Triqui linguistic resistance mediated by English: seeking ethnographic coevalness in Oaxaca, Mexico. *Culture, Education and Human Development* 5(2), pp. 1-33.
- Clouet, R. (2005). Between one's culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarium*, 5. pp. 53-62.
- Coh, V. (2012). Enseñando maya yucateco a través del inglés y viceversa. En: *Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America, Notre Dame, Indiana, del 30 octubre al 2 de noviembre*. Disponible en http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/CohChuc_Venancia.pdf.
- Correa, M. y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano: Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *Revista CES-Derecho*, 5(2). pp. 154-164.
- Cru, J. (2010). Discursos de revalorización de la lengua en la prensa yucateca. *Memoria del Simposio "Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico" del 28 de abril del 2010*. Newcastle, Inglaterra: Universidad de Newcastle. pp. 35-52. Disponible en https://www.academia.edu/8050528/Lengua_y_lucha_sociopol%C3%ADtica_en_el_mundo_hisp%C3%A1nico.
- Cru, J. (2014). *From language revalorisation to language revitalisation? Discourses of Maya language promotion in Yucatán*. Tesis de doctorado en filosofía. Newcastle: Universidad de Newcastle.

- Cruz, F., Santana, F. y Alvarado, M. (2016). *La guerra que nos ocultan*. D.F., México: Planeta.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. (2da edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuji, L. (2012). Una paradoja de la interculturalidad como descolonización en la educación superior. *Diversidad*, 0. pp. 40-53.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En: Genesee, F. (Ed.). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 33-58.
- Davila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En: Delgado, J. y Gutierrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. pp. 69-86.
- Del Val, J. (2008). *México: Identidad y nación*. D.F., México: UNAM.
- Delgado, M. (2009). Problemática de la enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En: Rodríguez, M. y Aguilera, S. (Eds.). *IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural: Migración y vida escolar*. D.F., México: CGEIB. pp. 462-466.
- Denzin, N., Lincoln, Y. y Smith, L. (2008). Introduction: Critical Methodologies and Indigenous Inquiry. En: Denzin, N., Lincoln, Y. y Smith, L. (Eds.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Los Angeles/Londres/Nueva Deli/Nueva Zelanda: SAGE. pp. 1-20.
- Deterding, D. y Kirkpatrick, A. (2006). Emerging South-East Asian Englishes and intelligibility. *World Englishes*, 25 (3), pp. 391-409.
- Dewey, M. (2007). *English as a Lingua Franca: An empirical study of innovation in lexis and grammar*. Tesis de doctorado en educación. Londres: King's College Londres.
- Dewey, M. (2014a). Time to wake up some dogs! Shifting the culture of language in ELT. En: Bayyurt, Y. y Akcan, S. (Eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlín: De Gruyter Mouton. pp. 121-134.
- Dewey, M. (2014b). Pedagogic critically and English as a Lingua Franca. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 36(2). pp. 11-30.
- Dewey, M. y Jenkins, (2010). English as a Lingua Franca in the Global Context: Interconnectedness, Variation and Change. En: Saxena, M. y Omoniyi, T. (Eds.). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 72-92.

- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y la escuela: Tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 29, pp. 13-39.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. CIESAS/Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2009a). El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo. En: COMIE (Ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, pp. 297-347. D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Disponible en <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>.
- Dietz, G. (2009b). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: an anthropological approach*. Münster/Nueva York/München/Berlín: Waxmann.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), pp. 192-207.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. D.F., México: CGEIB-SEP.
- DOF. (2014a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>.
- DOF. (2014b). *Programa Especial de Educación Intercultural, 2014-2018*. D.F., México: CGEIB. Disponible en http://eib.sep.gob.mx/cgeib/wp-content/uploads/2013/03/PEEI_2014_2018.pdf.
- DOF. (2015). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. (Trads. José Antonio López de Letona y Gonzalo Gil Catalina). Madrid: Alianza.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar: Ensayos críticos sobre el buen gusto*. (Trad. Alcira Bixio). Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1993). Formas de la solidaridad social. En: *Escritos selectos: introducción y selección de Anthony Giddens*. Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 125-140.
- Fairclough, N. (1985). Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. *Journal of Pragmatics*, 9, pp. 739-763.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Nueva York: Longman.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Fairclough, N. (2011). Semiotic aspects of social transformation and learning. En: Rogers, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Londres/Nueva York: Routledge. pp. 119-127.
- Ferreira, I. (2012). Por uma análise crítica do discurso. En: Ferreira, I. (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 53-98.
- Fierro, L. y Martínez, L. (2014). La implementación del inglés en programas educativos a partir de la globalización. En: Toledo, D. (Coord.). *Panoramas de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California. pp. 13-28.
- Figueroa-Saavedra, M. (2004). La sobre justificación como factor inhibitor de la creatividad en los centros de formación artística profesional. *Arte, Individuo y Sociedad*, 16, pp. 133-158.
- Figueroa-Saavedra, M. (2015). Lengua española, contacto lingüístico y globalización. En: Terborg, R., Alarcón, A, y Neri, L. (Coords.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. D.F., México: UNAM/CELE. pp. 57-93.
- Firth, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *International Review of Applied Linguistics*, 47, pp.127-156.
- Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. (Trad. Aurelio Garzón del Camino). D.F., México: Siglo XXI.
- Fox, J. y Rivera-Salgado, G. (2004). Building civil society among indigenous migrants. En: Fox, J. y Rivera-Salgado, G. (Eds.). *Indigenous Mexican migrants in the United States*. San Diego: Center for U.S.-Mexican Studies/Center for Comparative Immigration Studies. pp. 1-65.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. D.F., México: Siglo XXI.
- Galera, F. y Galera M. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua. *Tabanque*, 15, pp. 209-222.
- García-Cabrero, Loredo, B. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, Número Especial, 10. Disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>.

- García, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En: *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*. pp. 493-506.
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistémica occidental. *Andamios*, 10(22), pp. 305-331.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. Nueva York: Routledge.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad cultura y educación*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An essay on the organization experience*. Nueva York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. microestudios del orden público*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, J. (2009). *Diccionario introductorio Español-Maya, Maya-Español*. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo.
- González-Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 9. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num9/inves/gonzalez_multiculturalismo.html.
- González-Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. En: *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 185-205.
- González, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, 5(9), pp. 63-89.
- Graddol, D. (1997). *The future of english?* Londres: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next*. Londres: British Council.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI, *Tabula Rasa*, 19, pp. 31-58.
- Haliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Haliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala: La historia que el gobierno trató de ocultar*. D.F., México: Grijalbo.

- Hernández, S. (2016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de educación superior en Ecuador. En: Di Caudo, M., Llanos D. y Ospina, M. (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya-Yala. pp. 159-192.
- Houghton, S., Furumura, Y., Lebedko, M. y Li, S. (Eds.). (2013). *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: Pride, J. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269-293.
- INALI. (2014). *U nu'ukbesajil u ts'íibta'al maayat'aan. Normas de escritura para la lengua maya*. D.F., México: INALI/SEP/Gob. Campeche/Gob. Quintana Roo/Gob. Yucatán.
- INEGI. (2011). *Conteo de población y vivienda: principales resultados VI*. D.F., México: INEGI.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejo de Europa.
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán*. Tesis de doctorado en antropología. D.F., México: UNAM.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. (Trads. Josep M. Pujol y Jem Cabanes). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciations syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), pp. 83-103.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, pp. 137-162.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in ELF. *Englishes in Practice*, 2(3), pp. 49-85.
- Jenkins, J., Cogo, A. y Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), pp. 281-315.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. En: Quirk, R. y Widdowson, H. (Eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 11-30.

- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. (Trad. José Real) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: implications for international communication and english language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. y Hodge, R. (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. En: Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 30-52.
- Kubota, R. (2013). Critical explorations of multiculturalism and race: language teachers reflecting on public events in the news. En: Figueredo, C. y Mastrella-de-Andrade, M. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 129-150.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Deli: SAGE.
- Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp. 133-170.
- Liberali, F. (2010). Formação de professores de línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. En: Gimenez, T. y Góes, M. (Coords.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 71-91.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 39. pp. 123-140.
- López-Gopar, M. (2011). Cross-cultural connections: developing teaching principles through stories. En: Ruggiano, P. y Althier, M. *Practicing what we teach: how culturally responsive literacy classrooms make a difference*. Nueva York: Teachers College Press. pp. 168-182.
- López-Gopar, M. (2013). Práxica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México. *Fórum Lingüístico*, 10(4), pp. 291-306.
- López-Gopar, M. y Clemente, A. (2012). Maestros de inglés de origen indígena en México: identidad y multilingüismo. En; Mejía, A y Hélot, C. (Eds.). *Empowering teachers across cultures. Enfoques críticos. Perspectivas croisées*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 207-226.
- López-Gopar, M., Núñez, O., Montes, L. y Cantera, M. (2009). Inglés Enciclomedia: A groundbreaking program for young mexican children? *MEXTESOL Journal*, 33(1), pp. 67-85.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América latina: Perspectivas desde el Sur: Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En: López, L. (Ed.).

- Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural Editores. pp. 129-220.
- López, R. (2010a). Presentación de la obra. En: López, R. (Coord.). *Etnia, lengua y territorio: El sureste ante la globalización*. D.F., México: UNAM. pp. 7-16.
- López, R. (2010b). Cambios en la cultura material y en los patrones de consumo de los mayas yucatecos de clase media residentes en Mérida. En: López, R. (Coord.). *Etnia, lengua y territorio: El sureste ante la globalización*. D.F., México: UNAM. pp. 177-210.
- Lopriore, L. (2016). ELF in teacher education: a way and ways. En: Lopriore, L. y Grazzi, E. (Eds.). *Intercultural communication: New perspectives from ELF*. Roma: Roma TrE-Press. pp. 167-188.
- Lopriore, L. y Grazzi, E. (2016). Introduction. En: Lopriore, L. y Grazzi, E. (Eds.). *Intercultural communication: New perspectives from ELF*. Roma: Roma TrE-Press. pp. 5-11.
- Lorenzo, P. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Norba 15*, pp. 237-254.
- Lortie, D. (1998). Los límites de la socialización del maestro. En: Rockwell, E. (Coord.). *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. D.F., México: Ediciones El Caballito/SEP. pp. 37-44.
- Macedo, D., Dendrinis, B. y Gounari, B. (2003). *The hegemony of English*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Mackenzie, I. (2014). What is ELF? En: *English as a Lingua Franca: Theorizing and teaching English*. Londres: Routledge. pp. 18-34.
- Marín, G. (2010). Turismo, globalización y mercantilización del espacio y la cultura en la Riviera Maya: Un acercamiento a tres escenarios. En: López, R. (Coord.). *Etnia, lengua y territorio: El sureste ante la globalización*. D.F., México: UNAM. pp. 17-56.
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigación Social*, 79, pp. 81-112.
- Martín, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, pp. 57-71.
- Martín, J. (2009). Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México y la construcción de la identidad. En: Rodríguez, M. y Aguilera, S. (Eds.). *IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural: Migración y vida escolar*. D.F., México: CGEIB. pp. 467-475.
- Mastrella-de-Andrade, M. (2013). Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. En: Figueredo, C. y Mastrella-de-Andrade. *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. San Pablo: Pontes. pp. 17-60.

- Mateos, L. (2011a). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Mateos, L. (2011b). ¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo en las universidades interculturales: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del 7 al 11 de noviembre, Monterrey, Nuevo León*. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0230.pdf.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En: Bertely, M., Dietz, G., Díaz, M. (Coords.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. D.F., México: ANUIES, COMIE. pp. 349-382.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 45-71.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, 141. pp. 13-45.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37(4), pp. 719-729.
- Matsumoto, Y. (2011). Successful ELF communications and implications for ELT: Sequential analysis of ELF pronunciation negotiation strategies. *Modern Language Journal*, 95(1), pp. 97–114.
- Matus, M. (2016). Docencia y diversidad cultural. *Diálogos sobre educación*, 7(13). Disponible en http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1316_docencia_y_diversidad_cultural.pdf.
- Mauranen, A. (2003). The corpus of English as a Lingua Franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), pp. 513-527.
- Mauranen, A. (2006). Signaling and preventing misunderstanding in ELF communication. En: Meierkord, C. (Ed.). *Internacional Journal of the Sociology of Language*, 177, pp. 123-150.
- McConnell, G. (2015). A genesis of language contact: Spanish, french and english as world mother tongues and lingua-francas. En: Terborg, R., Alarcón, A. y Neri, L. (Eds.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. D.F., México: UNAM/CELE. pp. 18-34.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

- McKay, S. (2003). EIL curriculum development. *RELC Journal*, 34(1), pp. 31–47.
- Medina, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. D.F., México: UNICACH/CESMECA/ Juan Pablos Editor.
- Méndez, M. (2013). The development of language learning strategies through emotional experiences in English language learning. En: Tapia, R., Hidalgo, H. y Méndez, M. (Coords.). *Identificando las necesidades de alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México: proyecto integral de análisis de factores que afectan la eficiencia terminal Vol. 1*. Puebla, México: BUAP. pp. 103-112.
- Mendoza, M. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8). pp. 123-135.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural: Educación superior intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis de doctorado en antropología y bienestar social. Granada: Universidad de Granada.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competent: Casa studies of advanced foreign language learners. En: Butjes, D. y Byram, M. (Eds.). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 136-159.
- Meyer, L. y Maldonado, A. (Coords.). (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global: Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca, México: CSEIIO.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro-Gómez, S. y Grofoguel R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. pp. 25-46.
- Navarrete, A.; Olvera, Y. y Pérez, M. (2012). La instrucción diferenciada: Una alternativa ante la injusta frontera de las lenguas indígenas. *Memoria del “I Congreso de Internacional de Educación: Construyendo inéditos viables” del 29 de mayo al 1 de junio de 2012*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua. pp. 2145-2155.
- Navarrete, A.; Olvera, Y. y Montalvo, J. (2014). Differentiated instruction: An alternative to achieve collective success in language teaching at the Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. *Coincidencias*, 9(1), pp. 64-80.

- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En: M. Byram (Coord.). *La compétence interculturelle*. Francia/Estrasburgo: Consejo de Europa. pp. 15-66.
- OIT. (1989). *Convenio número 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Disponible en http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.
- Olmos, A. (2007). Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía. *EMIGRA Working Papers*, 94. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n94/emigrawp_a2007n94p1.pdf.
- Olmos, A. (2015). Análisis crítico del discurso y etnografía: una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, pp. 103-128.
- Ordóñez, M., Muñoz, M., Mondragón, E. y Restrepo, P. (2015). Semánticas de la diversidad social: tensiones prácticas y discursivas entre las diferencias y la desigualdad en las voces de los niños y las niñas. *Revista Plumilla Educativa*, 15, pp. 347-368.
- O'Regan, J. (2014a). English as a lingua franca: an immanent critique. *Applied Linguistics*, 35 (5), pp. 533-552.
- O'Regan, J. (2014b). On Anti-Intellectualism, Cultism, and One-Sided Thinking: O'Regan Replies. *Applied Linguistics*, 36(1), pp. 128-132.
- Orozco, S. y Fabián, G. (2013). Historia de la educación indígena en la configuración del estado nacional y la ciudadanía en México. En: Bertely, M., Dietz, G., Díaz, M. (Coords.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. D.F., México: ANUIES/COMIE. pp. 81-116.
- Ortega, E. (2014). Política intercultural del lenguaje en la educación superior: Miradas desde la reflexividad sociolingüística. En: Muñoz, H. (Coord.) *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: Representaciones prácticas reflexivas*. Barcelona/D.F., México: Gedisa/UAM-I. pp. 45-126.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarium*, 21, pp. 215-226.
- Park, J. y Wee, L. (2014). Managing the linguistic market: Possible policy responses. En: *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Londres: Routledge. pp. 165-184.

- Pat, B. (2017). Cada año, mil extranjeros hacen de Quintana Roo 'su hogar'. *Novedades Quintana Roo*. Disponible en <http://sipse.com/novedades/extranjeros-residentes-quintanaroo-migracion-inegi-estudio-quintanaroo-184595.html>.
- Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. En: Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 53-71.
- Pederson, M. (2011). English as a Lingua Franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: A north american perspective. En: Gimenez, T., Simões, L. y El Kadri, M. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 59-86.
- Pennycook, A. (1995). English in the world/the world in English. En: Tollefson, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 34-58.
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. En: Norton, B y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 327-345.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres: Routledge.
- Perales, M. (2013). Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3). pp. 251-263.
- Perales, M. y Reyes, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61). pp. 599-626.
- Pérez-Ruiz, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En: Valladares, L., Pérez-Ruiz, M. y Zárate, M. (Coord.). *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia*. D.F., México: Juan Pablos/UAM-I. pp. 251-288.
- Pérez-Ruiz, M. (2015). *Ser joven, ser maya en un mundo globalizado*. D.F., México: INAH.
- Pérez-Ruiz, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para la interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR*, 14-1. pp. 15-29.
- Pérez, M., Bellatón, P. y Emilsson, E. (2010). La enseñanza de lenguas en México: hacia un enfoque plurilingüe. *Educa*, 10. Disponible en http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/download/ensenanza_de_lenguas.pdf.
- Pessoa, R. (2015). "Conhecer como reconhecer": estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. En: Da Silva, K., Mastrella-de-Andrade, M. y Pereira, C. (Orgs.). A

- formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 127-152.
- Pfeller, B. (1995). Variación fonológica en el maya yucateco. En: Arzápalo, R. y Lastra, Y. (Comps.). *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. II Coloquio Mauricio Swadesh. D.F., México: UNAM. pp. 488-497.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinheiro, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: Construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones. En: Medina, P. (Coord.). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. D.F., México: Juan Pablos Editor/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. pp. 325-344.
- PNIEB. (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase en expansión*. D.F., México: SEP.
- PNIEB. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase en expansión*. D.F., México: SEP.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Nueva York: Dell Publishing Co.
- Pozzo, M. (2008). Interculturalidad y evaluación en el ELE: fundamentos teóricos y propuestas para su desarrollo en el aula. 4º Coloquio "Interculturalidad e internacionalización en las prácticas evaluadoras: del trabajo en el aula a la certificación", Santa Fe, Argentina, del 8 al 9 de agosto, CELU. Disponible en http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/4_coloquio/cc_p_interculturalidad_y_evaluacion_ozzo.pdf.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 201-246.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana. pp. 25-46.
- Quintero, A. y Guerrero, H. (2010). Dimensión social de la educación de docentes de inglés: Intersección entre innovación pedagógica e investigación formativa. En: Gimenez, T. y

- Góes, M. (Coords.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 167-186.
- Quiroz, R. (1998). El maestro y la legitimación del conocimiento. En: Rockwell, E. (Coord.). *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. D.F., México: Ediciones El Caballito/SEP.
- Ramalho, V. y Resende, V. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, San Pablo: Pontes.
- Ramírez-Romero, J. (Coord.). (2010). *Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. Querétaro, México: Universidad de Sonora/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/CENAGE Learning.
- Ramírez-Romero, J. (Coord.). (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. D.F., México: Pearson.
- Ramírez-Romero, J., Rosario, M. y Cota, S. (2010). Rasgos, agentes, condiciones e impacto de la investigación educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México. En: *Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. Querétaro, México: Universidad de Sonora/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/CENAGE Learning.
- Ramírez, F. (2016). *El docente de lengua inglesa como traductor cultural*. Memoria del Seminario Nacional de Investigación: Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios Lingüísticos y de Traducción en los Procesos Educativos. Xalapa, Veracruz, del 14 al 15 de abril. Disponible en <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Memoria-Seminario-Vocabulario.pdf>.
- Ramírez de Garay, L. (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica*, 28(78), pp. 41-68.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En: Velasco, S. y Jablonska, A. (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. D.F., México: UPN. pp. 113-158.
- Resende, V. (2009). *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas, San Pablo: Pontes.
- Reyes, C., Murrieta, L. y Hernández, G. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12). pp. 167-197.

- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Hampshire: Palgrave.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En: Byram, M. y Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. pp. 242-253.
- Robertson, R. (2000). Glocalización: Tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. *Zona Abierta*, 92-93, pp. 213-242.
- Rockwell, E. (1998). (Coord.). *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. D.F., México: Ediciones El Caballito/SEP.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, pp. 13-39.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología social*, 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En: Rockwell, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós. pp. 17-39.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, pp. 65-78.
- Rogers, R. (2011). Critical approaches to discourse analysis in educational research. En: *An introduction to critical discourse analysis in education*. Londres/Nueva York: Routledge. pp. 1-20.
- Romero, E. y Hernández, A. (2009). La competencia y la mediación intercultural en la enseñanza de EFE. En: Memoria del congreso *FIAPE III. Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis: España, Cádiz: 23 al 26 de septiembre de 2009*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Talleres%2090/2010_ESP_09_03IriarteHerrero.pdf?documentId=0901e72b80e7423d.
- Rosado-May, F., Olvera, C. y Osorio, M. (2015). El papel del Maya en el aprendizaje del inglés ¿o viceversa? Experiencias de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En: Osorio, M. (Ed.). *Educación superior indígena México-Canadá en el Marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas*. Quintana Roo, México: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. pp. 3-15

- Rubdy, R. y Saraceni, M. (Eds.). (2006). *English in the World: Global Rules, Global Roles*. Londres: Continuum.
- Sabater, J. y Sonneland, A. (2009). Más allá de la globalización: nuevos escenarios para las políticas sociales. *Educación social*, 43, pp. 13-36.
- Salaün, M. (2013). Decolonization without a disconnection? Teaching the vernaculars in New Caledonia today. *Current Issues in Language Planning*. 14(2), pp. 217-230.
- Saldívar, A., Micalco, M., Santos E. y Ávila, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 1009-128.
- Sánchez, M. (2009). Universidad intercultural: entre el discurso y la práctica: experiencias de un docente. *Aquí estamos*, 6(10), pp. 23-33.
- Sánchez, M. y Diez, I. (2014). La enseñanza del inglés como política pública en América Latina: estudio comparado. *Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C.* Disponible en <http://ifie.edu.mx/la-ensenanza-del-ingles-como-politica-publica-en-america-latina-estudio-comparado/>.
- Saraceni, M. (2010). *The relocation of English: Shifting paradigms in a Global Era*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave-Mcmillan.
- Saraceni, M. (2011). Reflections on the Rhetorics on the (Re)Location of English. *Changing English*, 18(3), pp. 277-285.
- Sartre, J. (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. (Trad. Manuel Lamana). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 29-81.
- Sayer, A. (2000). Características-chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. *Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 6(2), pp. 7-32.
- SEDESOL (2014). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), para el ejercicio fiscal 2014*. D.F., México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/RO_PDZP2014_DOE.pdf.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239.

- Seidlhofer, B. (2006). English as a Lingua Franca in the expanding circle: What it isn't. En: Rubdy, R y Saraceni, M. (Eds.). (2006). *English in the World: Global Rules, Global Roles*. Londres: Continuum. pp. 40-50.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En: Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (Trad. José Ramón Parrondo y Maureen Dolan). Madrid: Cambridge University Press. pp. 254-286.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1). pp. 61-74.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En: Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U. Méndez, M. y Ryan, P. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 1-18.
- Shah, S. (2004). The researcher/interviewer in intercultural context: A social intruder. *British Educational Research Journal*, 4(30), pp. 549-575.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to languages testing. En: Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 72-92.
- Sifakis, N. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), pp. 317-335.
- Silva, Da. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple. En: Gentil, P. (Comp.). *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada. pp. 63-78.
- Sima, L. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, 2. Mérida, México: Universidad de Quintana Roo/Universidad de Hamburgo/Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 61-80.
- Sima, L. y Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de la población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1). pp. 121-144.

- Sima, L., Perales, M. y Be, P. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de Cultura Maya* 43(8). pp. 157-179.
- Siqueira, S. (2011). Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar un idioma desterritorializado. En: Gimenez, T., Simões, L. y El Kadri, M. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 87-116.
- Siqueira, S. (2016). English as a Lingua Franca: for a critical intercultural pedagogy. En: Lopriore, L. y Grazzi, E. (Eds.). *Intercultural communication: New perspectives from ELF*. Roma: Roma TrE-Press. pp. 189-209.
- Skutnabb-kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or world-wide diversity and human rights?* Mahwah, E.U.A.: Lawrence Erlbaum.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sunderland, J. (2004). Classroom interaction, gender and foreign language learning. En: Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 222-241.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (Trad. Jorge Piatigorsky). Barcelona/Buenos Aires/D.F., México: Paidós.
- Tejerina, B. (1991). Las teorías sociológicas del conflicto social: algunas dimensiones analíticas a partir de K. Marx y G. Simmel. *REIS*, 55(91), pp. 47-63.
- Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español: presentación de un modelo. *FORUM: Qualitative Social Research*, 7(4). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/167/373>.
- Terborg, R. y Alarcón, A. (2015). Introducción. En: Terborg, R., Alarcón, A. y Neri, L. (Eds.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. D.F., México: UNAM/CELE. pp. 4-17.
- Terborg, R. y García, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En: Terborg, R. y García, L. (Coords.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: UNAM/CELE. pp. 29-61.
- Terborg, R., García, L. y Moore, P. (2006). The language situation in Mexico. *Current Issues in Language Planning*, 7(4), pp. 415-518.
- Terborg, R. y Velázquez, V. (2005). Enseñanza de lenguas y su impacto en la economía lingüística. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 39-54.

- Toledo, D. (Coord.). (2014). *Panoramas de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Tollefson, J. (1995). Language policy, power and inequality. En: Tollefson, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 1-8.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético político. *Encuentro Continental de educadores agustinos del 24 al 28 de enero: Lima, Perú*. Disponible en <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.
- UIMQROO. (2010). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007-2017*. Disponible en <http://www.uimgroo.edu.mx/Documentos/PEDI/PEDI%20UIMQRoo%202007-2017.pdf>.
- UIMQROO. (2012). *Manual de organización*. Disponible en <http://www.uimgroo.edu.mx/Documentos/NuestraUniversidad/manual-organizacion-2012.pdf>.
- UNESCO. (2011). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Disponible en <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>.
- Van Dijk, T. (1975). *Pragmatics of Language and Literature*. Amsterdam: North Holland.
- Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), pp. 249-283.
- Van Dijk, T. (2012). Política, ideología e discurso. En: Ferreira, I. (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria y prática*. (Trad. Ítalo Barros). Campinas, San Pablo: Pontes. pp. 15-52.
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En: Tarres, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. D.F., México: El Colegio de México. pp. 63-92.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En: Velasco, S. y Jablonska, A. (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. D.F., México: UPN. pp. 63-112.
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa. En: Medina, P. (Coord.). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. D.F., México: Juan Pablos Editor/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. pp. 221-234.
- Viera, J. y Bento, A. (2012). Prefacio. En: Ferreira de Melo, I. (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas, San Pablo: Pontes.

- Villegas, L. y Barajas, J. (2016). Apostillas en didáctica de traducción: el profesor como traductor cultural. En: Basurto, N. y Cárdenas M. (Coords.). *Investigaciones sin fronteras: New and enduring issues in foreign language education*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana. pp. 347-367.
- Villegas, L. y Dietz, G. (2016). Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. *Entreculturas*, 7(8), pp. 657-689.
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10, pp. 55-73.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24 (46), pp. 39-50.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En: Melgarejo, P. (Comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional/ CONACYT/Editorial Plaza y Valdés. pp. 25-42.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Coords.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 75-96.
- Walsh, C. (2015). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Querétaro, México: Encortito que's pa' largo.
- Watson-Gegeo, K. y Gegeo, D. (1995). Understanding language and power in the Solomon Islands: Methodological lessons for educational intervention. En: Tollefson, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 59-72.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. En: Wodak, R. y Meyers, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: SAGE. pp. 63-95.
- Wodak, R. (2005). Understanding and explaining social change: "deja-vu" experiences. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), pp. 240-243.
- Zavala, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4). pp. 393-405.

Anexos

Anexo 1. Sistema simplificado de elecciones para la representación de actores sociales

Exclusão	Supressão			
	Colocação em segundo plano			
Incução	Ativação			
	Passivação			
	Participação			
	Circunstancialização			
	Possessivização			
	Personalização	Determinação	Categorização	Funcionalização
				Identificação
				Avaliação
			Nomeação	
			Determinação única	
			Soberdeterminação	Inverção
		Simbolização		
		Conotação		
		Destilação		
		Indeterminação		
		Generalização		
		Especificação	Individualização	
			Assimilação	Coletivização
		Agregação		
	Impersonalização	Abstração		
Objetivação				

Fuente: Resende y Ramalho (2011: 150) con base en van Leeuwen (1997: 219).

Anexo 2. Cuestionario para los estudiantes de nuevo ingreso (generación 2015)

Cuestionario sobre el uso de lenguas en estudiantes de nuevo ingreso			
No. de cuestionario: _____ Sección: _____ Fecha: _____ Hora: _____			
<p>Presentación: El motivo del presente cuestionario es conocer el uso que los estudiantes le dan a las lenguas, tomando como referencia aquellas impartidas por la institución. De igual forma, se pretende averiguar las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus competencias en esas lenguas. El cuestionario es parte de uno de los instrumentos que conforman la investigación intitulada <i>Construcción de actitudes lingüísticas en la UIMQROO: Pedagogías y prácticas docentes en la enseñanza del inglés</i> la cual es llevada a cabo por el Lic. Francisco Javier Ramírez López, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.</p> <p>Aclaremos que las respuestas de este cuestionario sólo serán utilizadas para los fines de la investigación y, por lo tanto, se asegura una completa discreción y confidencialidad de los datos proporcionados. Agradecemos tu participación y por responder honestamente las siguientes preguntas.</p>			
P.1. Llena los espacios y marca las casillas correspondientes con tu información:			
P1.1. Nombre:	P.1.2. Edad:	P.1.3. Sexo: (1) <input type="checkbox"/> Masculino (2) <input type="checkbox"/> Femenino	
P.1.4. Licenciatura o ingeniería en la que estás inscrito:			
(1) <input type="checkbox"/> Sistemas de producción agrícola (2) <input type="checkbox"/> Lengua y Cultura (3) <input type="checkbox"/> Turismo alternativo (4) <input type="checkbox"/> Gestión municipal	(5) <input type="checkbox"/> Salud comunitaria (6) <input type="checkbox"/> Tecnologías de la información y computación (7) <input type="checkbox"/> Desarrollo empresarial (8) <input type="checkbox"/> Gestión y desarrollo de las artes		
P.1.5. Municipio y estado en donde naciste		P.1.6. Municipio y estado en donde vives	
Municipio: _____	Estado: _____	Municipio: _____	Estado: _____
P1.7. ¿Cuál fue el principal motivo por el cual te inscribiste a la UIMQRoo?	1) <input type="checkbox"/> Se localiza cerca de donde vivo 2) <input type="checkbox"/> La universidad tiene prestigio 3) <input type="checkbox"/> Tiene un enfoque intercultural	4) <input type="checkbox"/> Algún familiar/ conocido ha asistido 5) <input type="checkbox"/> Es mi única opción 6) <input type="checkbox"/> Cuestiones económicas	7) <input type="checkbox"/> Interés en una carrera en particular 8) <input type="checkbox"/> Enseñan lengua y cultura maya 9) <input type="checkbox"/> Otra (Cuál): _____
P.2. Contesta a las preguntas asignando una X a la casilla correspondiente:			
P.2.1. ¿En qué tipo de instituciones has estudiado?			
P.2.1.1. Primaria	(1) <input type="checkbox"/> Estatal (2) <input type="checkbox"/> Rural (3) <input type="checkbox"/> Intercultural (4) <input type="checkbox"/> Bilingüe (5) <input type="checkbox"/> Federal (6) <input type="checkbox"/> Tecnológico		
P.2.1.2. Secundaria	(1) <input type="checkbox"/> Estatal (2) <input type="checkbox"/> Rural (3) <input type="checkbox"/> Intercultural (4) <input type="checkbox"/> Bilingüe (5) <input type="checkbox"/> Federal (6) <input type="checkbox"/> Tecnológico		
P.2.1.3. Bachillerato	(1) <input type="checkbox"/> Estatal (2) <input type="checkbox"/> Rural (3) <input type="checkbox"/> Intercultural (4) <input type="checkbox"/> Bilingüe (5) <input type="checkbox"/> Federal (6) <input type="checkbox"/> Tecnológico		

P.2.2. En relación con las siguientes lenguas, responde las preguntas (Marca las que consideres):							
(1) Maya (2) Inglés (3) Castellano (4) Otra (Cuál): _____							
P.2.2.1. ¿En qué lenguas has tenido clases en la primaria?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.2.2.2. ¿Qué lenguas usaba más el maestro en la primaria?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.2.2.3. ¿En qué lenguas has tenido clases en la secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.2.2.4. ¿Qué lenguas usaba más el maestro en la secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.2.2.5. ¿En qué lenguas has tenido clases en el bachillerato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.2.2.6. ¿Qué lengua usaba más el maestro en el bachillerato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.3. En relación con las siguientes lenguas, responde las preguntas:							
(1) Maya (2) Inglés (3) Castellano (4) Otra (Cuál): _____							
P.3.1. ¿En cuáles lenguas te puedes comunicar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.3.2. ¿Qué lengua aprendiste primero?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.3.3. ¿Qué lengua usas más en tu casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.3.4. ¿Qué lengua usas más en tu comunidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.3.5. ¿Qué lengua usas más en tu escuela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
P.4. De acuerdo con las lenguas que se enseñan en la UIMQROO, responde las siguientes preguntas de acuerdo con la escala:	(1) Excelente (2) Muy bien (3) Bien (4) Regular (5) Mal (6) Muy mal (7) Nada						
P.4.1. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte oralmente en maya?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.2. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte de forma escrita en maya?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.3. ¿En qué grado consideras que puedes comprender textos en maya?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.4. ¿En qué grado consideras que puedes comprender conversaciones en maya?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.5. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte oralmente en castellano?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.6. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte de forma escrita en castellano?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.7. ¿En qué grado consideras que puedes comprender textos en castellano?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.8. ¿En qué grado consideras que puedes comprender conversaciones en castellano?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.9. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte oralmente en inglés?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
P.4.10. ¿En qué grado consideras que puedes expresarte de forma escrita en inglés?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

P.4.11. ¿En qué grado consideras que puedes comprender textos en inglés?	(1) <input type="checkbox"/> (2) <input type="checkbox"/> (3) <input type="checkbox"/> (4) <input type="checkbox"/> (5) <input type="checkbox"/> (6) <input type="checkbox"/> (7) <input type="checkbox"/>																															
P.4.12. ¿En qué grado consideras que puedes comprender conversaciones en inglés?	(1) <input type="checkbox"/> (2) <input type="checkbox"/> (3) <input type="checkbox"/> (4) <input type="checkbox"/> (5) <input type="checkbox"/> (6) <input type="checkbox"/> (7) <input type="checkbox"/>																															
P.5. Basado en tu experiencia, responde a las siguientes preguntas:																																
P.5.1. ¿En qué situaciones has visto que se utilice la lengua castellana en la región en donde vives?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Español</th> <th>Maya</th> <th>Inglés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P.5.1.1. Conversar con la familia de las actividades rutinarias</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.2. Compartir información en asambleas o reuniones en donde se reúna parte de la comunidad</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.3. Celebrar fiestas locales o tradiciones comunitarias</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.4. Solicitar un servicio o trámite a las autoridades locales</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.5. Comunicarse con personas ajenas a la comunidad</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.6. Intercambiar productos o servicios</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>P.5.1.7. Comunicarte en el templo o iglesia</td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> <td>Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	Español	Maya	Inglés	P.5.1.1. Conversar con la familia de las actividades rutinarias	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.2. Compartir información en asambleas o reuniones en donde se reúna parte de la comunidad	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.3. Celebrar fiestas locales o tradiciones comunitarias	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.4. Solicitar un servicio o trámite a las autoridades locales	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.5. Comunicarse con personas ajenas a la comunidad	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.6. Intercambiar productos o servicios	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.5.1.7. Comunicarte en el templo o iglesia	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Español	Maya	Inglés																														
P.5.1.1. Conversar con la familia de las actividades rutinarias	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.2. Compartir información en asambleas o reuniones en donde se reúna parte de la comunidad	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.3. Celebrar fiestas locales o tradiciones comunitarias	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.4. Solicitar un servicio o trámite a las autoridades locales	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.5. Comunicarse con personas ajenas a la comunidad	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.6. Intercambiar productos o servicios	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.5.1.7. Comunicarte en el templo o iglesia	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																													
P.6. Responde a las siguientes preguntas (Marca con una "X"):																																
P.6.1. ¿Practicas una religión? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.6.5. ¿Te consideras indígena? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> (Si tu respuesta es No, salta a la pregunta P6.8.)																															
P.6.2. ¿Consideras a la lengua como parte de la cultura? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.6.6. ¿Consideras la lengua como un elemento para identificarte como indígena? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																															
P.6.3. ¿Consideras indígena a alguno de tus padres? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	P.6.7. ¿Te consideras parte de un grupo indígena? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																															
P.6.4. ¿Consideras a la región en donde vives como una comunidad indígena? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																																
P.6.8. Describe por qué sí, o por qué no, te consideras indígena:																																
Muchas gracias por tu participación. Tus respuestas permitirán completar esta investigación.																																

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Guía de entrevista a estudiantes de 7º semestre

I. Lenguas, valores y usos

2. ¿Te gusta aprender lenguas?
3. ¿Piensas que es importante aprender y estudiar las lenguas? ¿por qué?
4. ¿Qué representa, o ha representado, en tu vida, la lengua maya? ¿inglesa? ¿española?

II. Interculturalidad, educación y la UIMQROO

5. ¿Antes de entrar a la UIMQROO, conocías lo que es la interculturalidad?
6. ¿Qué relacionas al concepto “interculturalidad”?
7. ¿El enfoque intercultural en la educación es mejor/peor? ¿por qué?
8. En tu experiencia como estudiante, ¿Qué elementos de la UIMQROO te agradan/desagradan?

III. Enseñanza/aprendizaje del inglés

9. ¿Tuviste clases de inglés en la primaria, secundaria o bachillerato? ¿cómo fue?
10. ¿Es diferente la forma en que se te enseña inglés, ahora, en la UIMQROO? ¿por qué?
11. ¿Crees que es un aprendizaje del inglés es intercultural? ¿en qué sentido?
12. ¿Qué recursos/prácticas/materiales/didácticas utilizan los maestros en la enseñanza del inglés?
13. ¿Te ha tocado maestros que piensas que sí/no utilizan el enfoque intercultural en sus clases de inglés?
14. ¿Crees que se te ha permitido el reflexionar, el cuestionar, compartir ideas y opiniones en las clases de inglés? ¿podrías dar algunos ejemplos de por qué es de esta manera (qué lo potencia/detiene)?
15. ¿Encuentras alguna relación entre el aprendizaje del inglés con el desarrollo del pensamiento?
16. ¿Podrías compartir algunas experiencias concretas en la enseñanza del inglés en la UIMQROO que hayan permitido/limitado el reflexionar, cuestionar o compartir opiniones?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4. Guía de entrevista a profesores de inglés

I. Perfil docente

-Nombre

-Formación

-Tiempo laborando en la UIMQROO

II. Ideologías y actitudes hacia las lenguas

1. ¿Qué son las lenguas y cuáles son sus funciones?

2. ¿Cómo se interrelacionan las lenguas en la región (español, maya e inglés) y qué papel juega la UIMQROO?

III. interculturalidad y educación

3. ¿Qué entiendes por interculturalidad y cómo se ve reflejado en la institución?

4. ¿Cuál es el objetivo de la educación intercultural?

5. ¿De qué manera incorpora el enfoque intercultural en su práctica docente?

5. ¿Se ha formado específicamente en el enfoque intercultural o ya había laborado anteriormente con este enfoque?

IV. Propósitos y lógicas en la configuración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés

7. ¿Qué piensas sobre los objetivos de la educación en general y la formación en esta universidad en específico?

8. ¿Por qué enseñar inglés?

9. ¿Qué elementos pedagógicos y didácticos incluyes en tu quehacer docente?

10. ¿Qué significa enseñar con el enfoque intercultural?

11. ¿Qué te ha permitido/negado hacer las políticas institucionales de la UIMQROO respecto a tu práctica docente?

12. ¿Qué has aprendido a lo largo de tu experiencia como docente en la UIMQROO?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Guía de observación

1. Descripción de la observación: Práctica docente
1.1. Interpretación y ejecución del currículum oficial (Currículum real)
1.1.1. Comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir)
1.1.2. Culturales
1.1.3. Gramaticales, léxicas y fonéticas
1.1.4. Reflexivas
1.2. Metodologías (atender en casos específicos y explicar)
1.2.1. Participativa/no participativa
1.2.2. Individual/colectiva
1.2.3. Vertical/horizontal
1.2.4. Monolingüe/bilingüe/trilingüe
1.2.5. Lengua de instrucción, complementaria, ejemplificadora, explicativa
1.2.6. Reflexiva/instrumental/crítica
1.3. Métodos de enseñanza/aprendizaje
1.3.1. Dinámicas
1.3.2. Asesorías
1.3.3. Evaluaciones
1.3.4. Papel del docente (maestro, facilitador, administrador)
1.4. Actitudes interpersonales
1.4.1. Relación docente-estudiante
1.4.2. Actitud positiva/negativa
1.4.3. Gusto por la docencia
1.5. Procesos de reflexión
1.6. Observaciones y reflexiones complementarias
2. Descripción de la observación: discurso docente
2.1. Valoración y uso de la lengua inglesa
2.1.1. Discursos sobre la lengua inglesa
2.1.2. Posicionamientos y comentarios sobre otras lenguas
2.1.3. Actitudes hacia las lenguas de trabajo y su función en la UIMQROO

2.1.4. Lenguas de instrucción

2.1.5. Observaciones y reflexiones complementarias

3. Descripción de la observación: estudiantes

3.1. Participación e involucramiento en la clase

3.1.1. Actitud hacia la clase

3.1.2. Tipo de participación/no participación

3.2. Reflexiones de los estudiantes a partir de la práctica docente

3.2.1. Prácticas que permiten/estimulan la reflexión en el estudiante

3.2.2. Prácticas que obstaculizan la reflexión en el estudiante

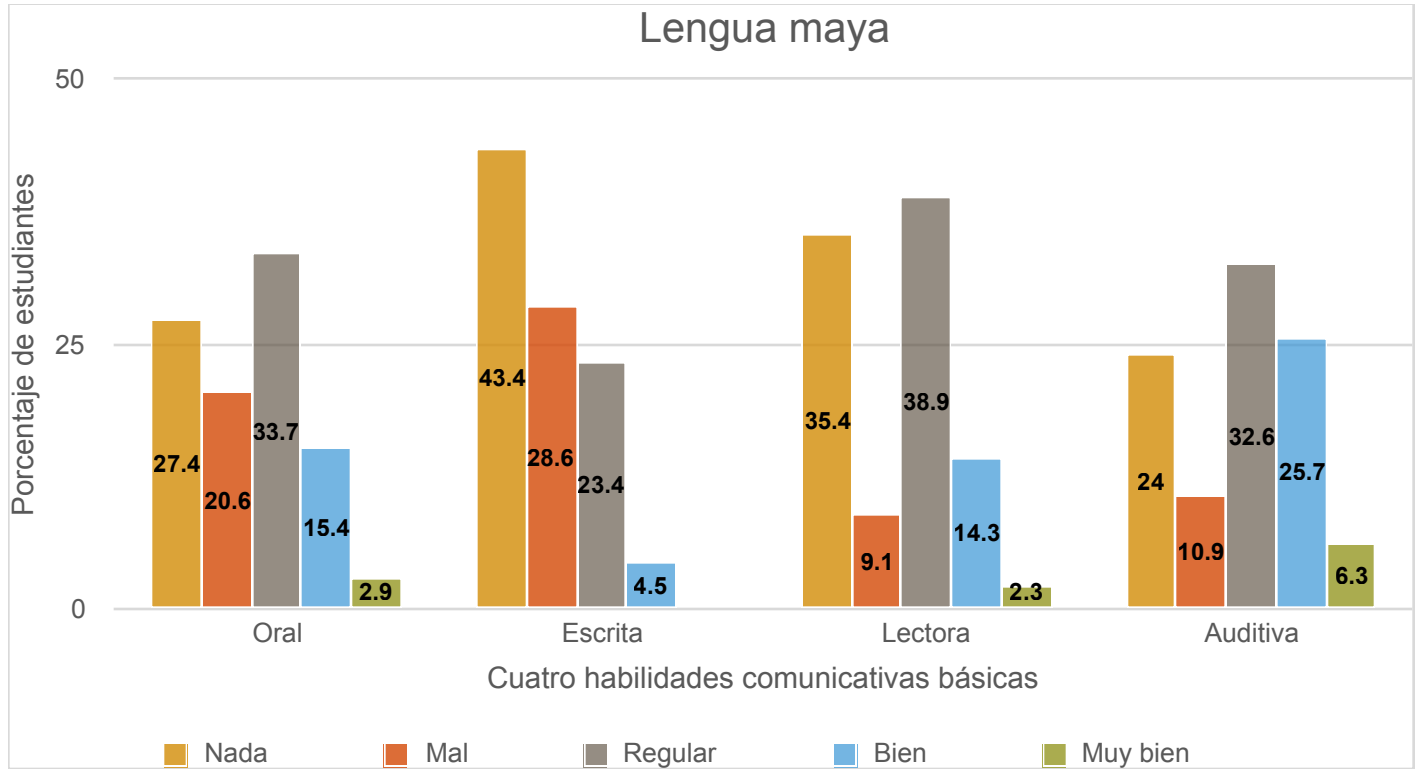
Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Lugares de origen de los estudiantes UIMQROO (generación 2015)

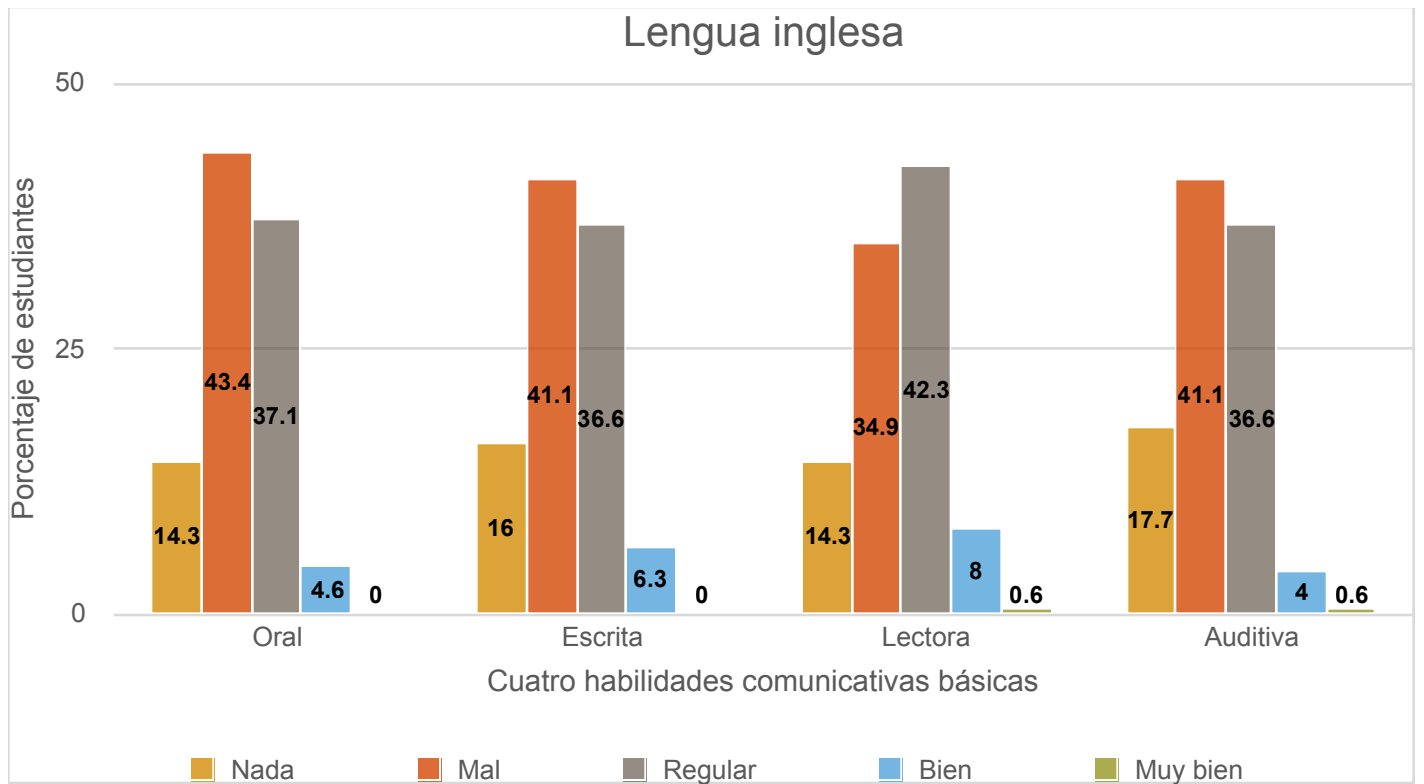
País	Estado	Municipio	No. de estudiantes
Belice	Orange Walk	Orange Walk	1
México	Campeche	Champotón	1
México	Guanajuato	León	2
México	Hidalgo	Apan	1
México	Quintana Roo	Bacalar	9
México	Quintana Roo	Benito Juárez	4
México	Quintana Roo	Felipe Carrillo Puerto	21
México	Quintana Roo	José María Morelos	88
México	Quintana Roo	Lázaro Cárdenas	3
México	Quintana Roo	Othón P. Blanco	12
México	Quintana Roo	Solidaridad	2
México	Quintana Roo	Tulum	1
México	Yucatán	Chacsinkin	1
México	Yucatán	Chemax	1
México	Yucatán	Mérida	3
México	Yucatán	Oxkutzcab	2
México	Yucatán	Peto	1
México	Yucatán	Tixmehuac	4
México	Yucatán	Tekax	1
México	Yucatán	Tixkokob	1
México	Yucatán	Tzucacab	7
México	Yucatán	Uman	1
México	Yucatán	Valladolid	2
México	Veracruz	Nanchital	1
México	Veracruz	Sayula de Alemán	1

Fuente: elaboración propia (14/11/2015).

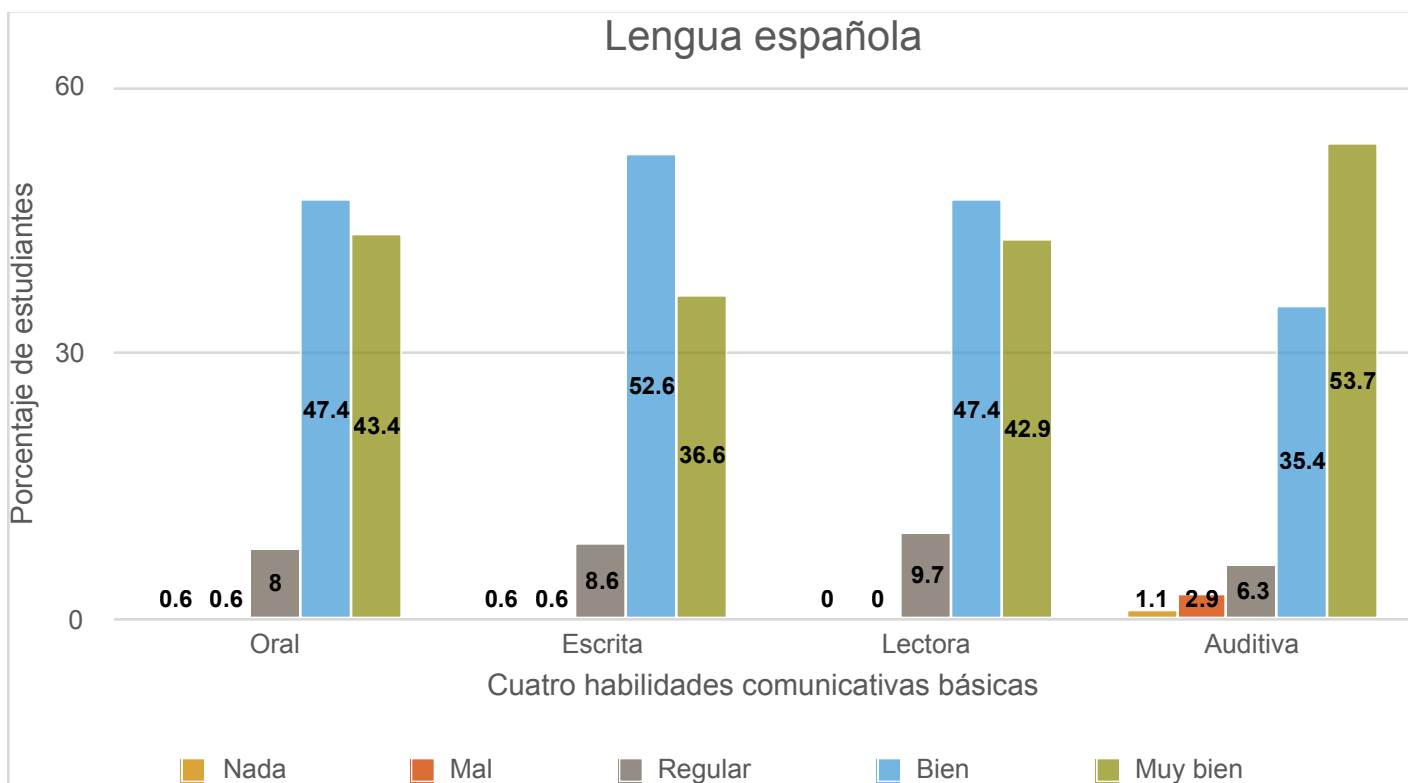
Anexo 7. Habilidades comunicativas básicas en español, maya e inglés



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 8. Características de los docentes de inglés

Nombre	Código	Sexo	Procedencia geográfica	Institución de formación	Tiempo laborando en UIMQROO	Situación lingüística
Alma	DP-1-Alma	Mujer	Península de Yucatán	UIMQROO	desde 2014	Trilingüe: esp-maya-ing
José	DP-2-José	Hombre	_____	_____	desde 2011	Bilingüe: esp-ing
Luis	DP-3-Luis	Hombre	Península de Yucatán	UQROO	desde 2010	Trilingüe: esp-maya-ing
Roberto	DP-4-Roberto	Hombre	Península de Yucatán	UQROO	desde 2009	Trilingüe: esp-maya-ing
Teresa	DP-5-Teresa	Mujer	Península de Yucatán	UQROO	desde 2009	Bilingüe: esp-ing
Sonia	DP-6-Sonia	Mujer	Península de Yucatán	UQROO	_____	Bilingüe: esp-ing
Antonio	DP-7-Antonio	Hombre	Estados Unidos	_____	_____	Bilingüe: esp-ing
Felipe	DP-8-Felipe	Hombre	Veracruz	Universidad Veracruzana	desde 2010	Bilingüe: esp-ing
Alejandro	DP-9-Alejandro	Hombre	Península de Yucatán	_____	_____	_____

Fuente: elaboración propia.

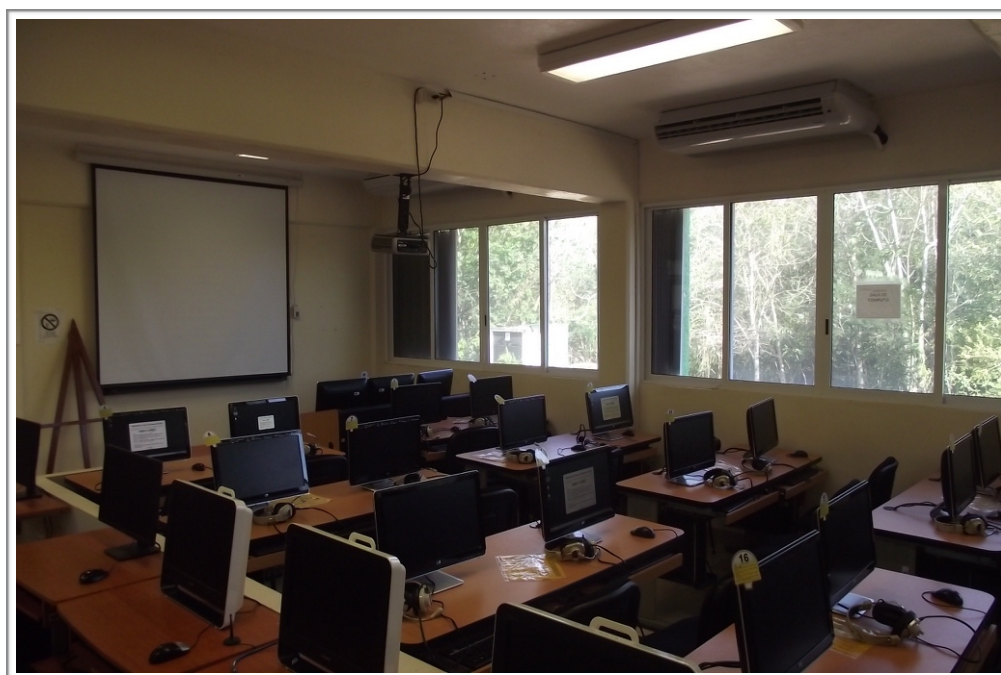
Anexo 9. Instalaciones para el aprendizaje de lenguas

Centro de Cómputo



Fuente: Archivo personal.

CIAL



Fuente: Archivo personal.

Biblioteca



Fuente: Archivo personal.

Cabinas de interpretación



Fuente: Archivo personal.

