

## El proyecto *Mayan Youngsters*: salones trilingües

### Resumen

El proyecto *Mayan Youngsters* busca describir un modelo de transformación sociocultural basado en una intervención innovadora: la enseñanza del inglés sobre la base del maya. La hipótesis de la intervención es que por la interacción significativa de tres lenguas en un salón de clases, se logra la re-evaluación del maya en su rol *vis-a-vis* ante el español y el inglés, a través de la intervención co-constructora de los participantes en la educación multilingüe y, por lo tanto, la creación de un espacio social, cultural y político de expresión y auto-determinación de los participantes.

**Palabras clave:** salones trilingües, derechos lingüísticos, innovación pedagógica, interculturalidad.

## The *Mayan Youngsters* Project: Trilingual classrooms

### Abstract

The *Mayan Youngsters* Project seeks to describe a model for sociocultural transformation based on an innovative intervention: Maya-based teaching of English. The hypothesis is that the significant interaction of three languages in the classrooms, will lead to a reevaluation of the Mayan language *vis-a-vis* to Spanish and English, through the co-constructive intervention of the participants in multilingual education and thus the creation of a socially, culturally, and politically relevant space of expression and self-determination.

**Keywords:** Trilingual classrooms, Linguistic rights, Pedagogical innovation, Interculturality.

## **Introducción**

El proyecto *Mayan Youngsters* (MYP, por sus siglas en inglés), se presenta como una alternativa educativa para los jóvenes de las comunidades maya-español hablantes de Yucatán. Se plantea como una iniciativa intercultural en el contexto de la *Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (2004) que declara que “La sociedad y, en especial, los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística” (Art. 12). De manera relacionada, el *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020* de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) define como meta: “privilegiar la equidad en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y terminación oportuna de los estudios, en particular de aquellos estudiantes en situación de marginación y desventaja” (2009: 88).

Por lo mucho que falta para el cumplimiento de la ley y de la misión universitaria (Mijangos, 2010), el presente proyecto busca describir un modelo de transformación sociocultural con base en una intervención innovadora: la enseñanza del inglés sobre la base del maya.

La intervención define una relación de tres lenguas (maya-español-inglés), como regla de uso en el salón de clases. De tal manera, se crea un sistema complejo de interacción con resultados por definir por los participantes mismos: mientras la intervención define las reglas del juego, los alumnos participan en él. Como regla básica de la intervención, el idioma maya es la lengua de la fundamentación y modelación de los contenidos de aprendizaje, el español se tolera como lengua de interacción de costumbre, mientras el inglés se cultiva como lengua de expresión de la nueva competencia lingüística de los alumnos. La investigación, propiamente dicha, reside sobre el juego, los movimientos y estrategias de interacción observadas en él, y los resultados lingüísticos documentados en videograbaciones.

La hipótesis de la intervención es que por la interacción de las tres lenguas en un salón de clases, se logra la re-evaluación del maya en su rol

*vis-a-vis*, el español y el inglés, la participación co-constructora de los participantes en la educación multilingüe, y, por lo tanto, la creación de un espacio social, cultural y político de expresión, y auto-determinación de los participantes.

El MYP responde a las necesidades y carencias detectadas por la literatura en términos tanto políticos como antropológicos. La desigualdad lingüística persiste cuando, por ejemplo, el bilingüismo refleja la bifurcación entre la vida pública y política en español, y la vida doméstica en maya (Lizama, 2008: 105). La desigualdad se puede reproducir incluso a través de programas diseñados para combatirla, como sucede con programas escolares supuestamente bilingües, donde la interacción hablada iniciada por el maestro es mayormente en español, mientras que la interacción escrita en maya ni se observa (Mijangos y Romero, 2008: 171). En términos más generales Yoshika averigua la desaparición gradual de las lenguas indígenas, incluso en áreas donde rigen políticas con enfoque multicultural, a menos que se logre “desestigmatizar las imágenes negativas atribuidas a las culturas indígenas y que combatamos la opresión y discriminación seculares de los grupos indígenas” (2010: 5).

Más específicamente, Lizama Quijano nos recuerda que en la educación bilingüe “el problema reside en la forma de transmitir una serie de saberes no propios de la cultura materna y que estos puedan tener significación en el desarrollo y la realización íntegra del individuo” (2008: 103). Mientras tanto, Mijangos con vista hacia los participantes en tal educación, nos plantea entre muchos otros el reto de “crear [...] actividades culturalmente pertinentes para apoyar sus procesos cognitivos” (2010: 63).

Como se mencionó, el MYP responde a las carencias identificadas en la literatura por su diseño trilingüe. Les da a los participantes un rol activo, corresponsable y potencialmente transformador, cuando pueden manejar tres idiomas, según una regla básica que aplica igual a todos los participantes del juego. Los procesos cognitivos relevantes en el contexto del presente proyecto son los que entran en el manejo mismo de las tres lenguas, y los mecanismos del desarrollo trilingüe que se definen por la interacción variada entre los participantes en un salón de clases. Además,

la flexibilidad en el manejo de los roles corresponde al contexto específico donde la socialización, por juegos de rol, aún es importante en la vida diaria de los niños (Gaskins, 1999).

Mientras el proyecto de los salones trilingües responde a necesidades locales, éste se basa en estudios internacionales que apuntan los beneficios cognitivos del multilingüismo para el desarrollo tanto académico como personal (Auer y Wei, 2009; Cook y Bassetti, 2011; Jessner, 2006; Kramsch, 2009; Pavlenko, 2006). Estudios recientes destacan el rol del diálogo multilingüe como agente principal de la transformación pedagógica (Kostogriz, 2005), la concepción del salón multilingüe como un microsistema ecológico con relevancia socio-cultural (Creese y Martin, 2003) o como respuesta flexible a las necesidades y oportunidades de los ambientes multiculturales (Creese y Blackledge, 2010; García, 2009).

### **La intervención**

El enfoque analítico del proyecto es un breve curso de inglés de seis a siete sesiones modelado y enseñado en maya. Cada sesión busca definir un patrón comunicativo que permita la modelación por demostración explícita en maya, y la práctica en dinámicas de variedad múltiple. Típicamente, estos modelos son los de uso común en libros de texto para la enseñanza de idiomas (presentarse a sí mismo, identificar objetos del salón, expresar gustos y hábitos alimenticios). Por último, se añadió un tour bilingüe de las instalaciones de la escuela y una tarea de redacción que resume los temas aprendidos.

La dinámica comunicativa buscada fue el manejo flexible de los roles del alumno y del maestro. La secuencia típica de los sesiones individuales consistía en tres pasos: en primer lugar, los maestros modelaban la tarea para la mitad del grupo de alumnos; como segundo paso, la misma mitad de los alumnos practicaba el patrón modelado entre sí; y, por último, los alumnos ya instruidos trabajaban como “maestros” con la otra mitad. El método fue la enseñanza directa por medio de la modelación, repetición, reciclaje y adaptación individual y grupal de los modelos, sin explicación gramatical.

### **Observaciones preliminares**

Las siguientes observaciones ejemplares se hicieron en cinco visitas al colegio Manuel Crescencio Rejón en Cuch Holoch, comisaría del municipio de Halachó en Yucatán. Los alumnos participantes fueron del segundo y tercer año de secundaria. La hipótesis básica es que por la relación trilingüe del salón se obtiene una interacción social, cultural y políticamente significativa.

Para definir un marco de expectativas y referencia local se hicieron entrevistas con los alumnos. El resultado fue que en todas las casas se habla español y maya, la distribución típica es que entre los padres o los abuelos se habla maya, y con los niños español. También el inglés ya tiene presencia: todos los alumnos indicaron que han escuchado dicho idioma en la radio o en la televisión, en canciones y películas, aunque no recordaron ninguna palabra. Los entrevistados también señalaron que les gustaría aprender inglés para estar en la posición de hablar con “la gente que pasa por aquí”. Dos estudiantes indicaron que el idioma inglés les parecía bonito, incluso divertido. El tema de la emigración a Estados Unidos no surgió ni una vez en las cinco visitas al colegio. En general, se tienen una actitud positiva hacia el inglés.

Respecto al maya, los alumnos también expresan una actitud positiva. Dicen que es un idioma importante, ya que es el idioma de los antepasados. Para demostrar su actitud, los alumnos improvisaron una obra teatral que representa la vida diaria de la comunidad. En la obra los hombres regresan del trabajo, se enojan con las mujeres, las mujeres se defienden y, al final, los hombres acuerdan hacer parte del trabajo doméstico (matar culebras en el jardín, limpiar el patio).

Asimismo, los alumnos demuestran una actitud plenamente despreocupada hacia el uso cotidiano del idioma maya que se define, en parte, por las tecnologías de la comunicación moderna. Por ejemplo, se preguntó por la palabra “cielo” en maya, un concepto básico e importante en la tradición, y los alumnos no la sabían, mientras que al ser mostrado un dispositivo de almacenamiento masivo (USB, por sus siglas en inglés) inmediatamente respondieron: “*jumpe'e u-ese-be.*” Es aquí donde el uso del maya como lengua de instrucción para el inglés, podría fomentar una

perspectiva alternativa en la cual el maya gana un rol no típicamente asociado con el idioma, es decir, de uso académico, contemporáneo, y de autoridad e, implícitamente, de auto-gestión y auto-estima en tanto la enseñanza, la instrucción, y la transmisión de conocimientos se mediara por el maya, no el español.

Referente al curso de inglés, los alumnos no tienen problemas particulares con el manejo de las tres lenguas. Cuando se presentan diálogos en maya, los entienden y pueden reproducirlos, cuando se les habla en español, responden en seguida, y en el caso del inglés, responden aunque sea con errores gramaticales o lapsos de olvido de memoria como se puede esperar. Mientras tanto, los alumnos inician diálogos en los tres idiomas, como se puede ver en los videos que documentan el trabajo de los alumnos, sin supervisión directa por parte de los maestros participantes. La clave aquí es la tolerancia de los maestros en permitir que los alumnos utilicen el idioma que les conviene, permitir una dinámica trilingüe. Ofelia García (2009) interpreta tal uso como “translanguaging”, es decir, el uso flexible de los recursos lingüísticos que tenga un alumno en el esfuerzo de “hacer sentido” del aprendizaje.

De este proceso de “hacer sentido” resultan las ocurrencias interesantes para la investigación propiamente dicha. Code-switching, por ejemplo, se interpreta en la literatura reciente como una estrategia significativa más que como índice de la confusión lingüística o conceptual del alumno (Isurin, Winfried, De Bot, 2009). Un caso especial al respecto muestra la interacción maya-inglés apuntando la posibilidad de la interculturación de éstos sin la mediación del español. Al introducir un grupo de palabras para objetos de uso común presentes en el salón de clases según el patrón “*Baxe wala...Jumpe'e...*”, y en inglés, “What is this?...This is...”, la palabra inglesa “bag” (mochila) capta el interés de los alumnos. Se ríen una y otra vez cuando escuchan la palabra, ya que les recuerda la palabra maya *pek* (perro); así que en su imaginación las mochilas se unen a los perros. También, entre los diálogos, se encuentra el intercambio maya-inglés: “What is this?” (¿Qué es esto?), “This is a *pek*”, la pronunciación claramente indica que el alumno sí está usando la palabra maya para perro en la oración inglesa. En otro binario, se observa el

intercambio puramente en maya, pero con la referencia aún a la palabra inglesa, por ejemplo, cuando un alumno apunta a la mochila preguntando “*baxe wala?*” y el otro contesta: “*jumpe'e pek*”. Tales juegos fonológicos dan substancia a la afirmación a veces escuchada de que el maya y el inglés son más similares que el maya y el español. Se podría esperar que la sensibilidad fonológica que se requiere en el maya sí podría ser útil para la enseñanza del inglés, es decir, es un recurso lingüístico que los alumnos con el español como lengua materna no tienen.

En un sentido más político, el maya puede utilizarse como idioma de expresión crítica. Por ejemplo, en la cuarta sesión se practica un *tour* bilingüe por las instalaciones de la escuela para la eventualidad de que llegaran visitantes interesados en conocer la cultura local sin ser competentes en el idioma de ésta. Los alumnos aprenden, en maya y en inglés, un patrón muy sencillo de indicar el lugar y la actividad que se desempeña en el lugar, por ejemplo: Here is the court; Here we play football, basketball and volleyball (aquí es la cancha. Aquí jugamos...). A la cancha se agregan la biblioteca, un salón de clases y la oficina de la escuela. Al presentar en maya la oficina como el lugar donde está el director, el joven con más dominio de la lengua maya se toma la libertad de expresar una observación más bien crítica que, según él no puede esperar, aunque no sea entendida por el instructor (en este caso el tutor es alemán, no hablante de maya). Además de decir lo que debía decir (que esta era la oficina y que allá estuvo el director) improvisa, ganándose las risas de sus compañeros; la observación que hace es que la oficina del director es también el lugar donde se castiga a los niños. Así pues, vemos aquí una constelación trilingüe de significancia política, cultural y social. El maya se hace el idioma del escape crítico, incluso subversivo, en un ambiente que los alumnos, tal vez, sienten que es más represivo de lo que parece ser el generado por un visitante ocasional como es el investigador. Mientras los compañeros se ríen al darse cuenta que el investigador no entiende, éste, al mismo tiempo, es parte del público y testigo de la subversión. Es decir, en una escuela donde se enseña en español, la voz crítica de los alumnos se hace presente en lengua maya, pese a la presencia del representante del idioma inglés. Por lo tanto, en tal triangulación lingüística, el maya

surge como lengua pública que se habla no para vender la cultura al turismo, pero sí para definir posiciones de índole política.

Una de las perspectivas más interesantes del proyecto viene de los alumnos, ya que ellos tenían en algunas ocasiones la cámara, esto se hizo con el objetivo de integrar a los alumnos como corresponsables en el manejo del proceso de aprendizaje y del proyecto. Revisando las grabaciones, se pudo observar que los alumnos detrás de la cámara produjeron una perspectiva única del proyecto como resultado de la selección de lo que grabaron (registro visual de los acontecimientos e interpretación individual). A veces se escucha la voz del camarógrafo practicando los diálogos modelados por los maestros, en ocasiones se captó el interés de los compañeros en clase, a veces fastidiándolos con la cámara o captando momentos de la acción en el salón de clase, donde no siempre los alumnos pueden tener la atención individual por parte del maestro. La percepción del alumno detrás de la cámara es más cercana a su realidad que la perspectiva del instructor e investigador; mientras éstos están ocupados en mantener controladas la modelación, el manejo, la supervisión y la retroalimentación continua de la producción lingüística, los estudiantes detrás de la cámara experimentan y co-construyen directamente la dimensión cultural y social del proyecto mismo.

### **Conclusión**

El MYP indica un camino de interculturalidad en el cual todos los participantes de una u otra manera tienen oportunidades de auto-gestión. El maya no es solamente el lenguaje de “nuestros antepasados,” vehículo del folclorismo, ni marca de la discriminación (“lengua para indios”), sino instrumento de competencia intercultural. El inglés, mientras tanto, no es solamente el idioma del imperialismo cultural, económico y político, también puede ser detonante de la emancipación cultural y política cuando crea el espacio para el idioma maya de operar como lengua crítica. El español, por su lado, entre las fuerzas del maya y del inglés, mantiene el lugar de la lengua franca, de la vida cotidiana, ni menos, ni más.

Como efecto secundario, los salones trilingües contribuyen al cultivo de una cultura de la enseñanza y del aprendizaje más flexible en su manejo de



los roles, de los espacios de la experiencia y creatividad de los alumnos como, por ejemplo, al jugar con mochilas que son “perros”.

Al fin, el MYP, como intervención educativa, promete representar un modelo de la transformación lingüística y política. La generación de los jóvenes que crece con tres idiomas en interacción muy pronto va a entrar a las universidades. Los maestros, muchos de ellos hoy en día, no plenamente listos para tal reto, a lo mejor reconocen que es hora de involucrarse con la generación que viene, descubrir que sí se puede contribuir y ser partícipe en ello, desde su rol, en el desarrollo social, cultural y político.

## **Bibliografía**

- Auer, Peter & Wei, Li (editores) (2009), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cook, Vivian y Bassetti, Benedetta (editores) (2011), *Language and Bilingual Cognition*, Essex: Taylor and Francis.
- Creese, Angela y Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?", *The Modern Language Journal*, vol. 94, núm. 1, 103-115.
- Creese, Angela y Martin, Peter (editores) (2003), *Multilingual classroom ecologies*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia (2009), *Reimagining bilingualism in education for the 21st century* (Conferencia en la Universidad de Reading).  
<<http://www.youtube.com/watch?v=rVI41CMw6HM&feature=channel>>  
(16 de septiembre 2011).
- Gaskins, Suzanne (1999), "Historical and cultural perspectives on socialization", en *Mind, Culture, and Activity*, vol. 6, núm. 2, 109-112.
- Isurin, Ludmila, Winford, Donald, y Bot, Kees de (editores) (2009), *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*, Amsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Jessner, Ute (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kostogriz, Alex (2005), "Dialogical Imagination of (Inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning", en Joan Kelly Hall *et al* (editores) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*, Mahwah: Erlbaum, 189-210.

Kramersch, Claire J. (2009), *The Multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*, Nueva York: Oxford University Press.

*Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.*  
<<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>>  
(1 de octubre 2011).

Lizama Quijano, Jesús J. (2008), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, Ciudad de México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social (CIESAS).

Mijangos Noh, Juan Carlos (2010), "Educación intercultural: retos de los maya-hablantes a la enseñanza universitaria yucateca", en Pedro José Canto Herrera (coordinador) *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza*: Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), 47-66.

Mijangos Noh, Juan Carlos y Romero Gamboa, Fabiola. (2008), "Usos del español y del maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán: Un aspecto de la desigualdad", en Jesús Lizama Quijano (coordinador) *Escuela y proceso cultural*, 155-176.

Pavlenko, Aneta (Ed.) (2006), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*, Clevedon: Multilingual Matters.

*Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020* (2009).  
<[http://www.quimica.uady.mx/archivos/PDI\\_UADY\\_2010-2020.pdf](http://www.quimica.uady.mx/archivos/PDI_UADY_2010-2020.pdf)>  
(10 de noviembre de 2011).

Yoshioka, Hirotoshi (2010), "Indigenous language usage and maintenance patterns among indigenous people in the era of neoliberal multiculturalism in Mexico and Guatemala", en *Latin American Research Review*, vol. 45, núm. 3, 5-34.

**Franz Bokel.** Doctor en filosofía por la Universidad de Texas. Adscrito a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Líneas de investigación: multilingüismo, entrenamiento docente, análisis del discurso, estudios culturales. Publicaciones recientes: coautor de *The Discourse Profile Project (Formación de profesores a través de perfiles discursivos)* (2012); “Music, Bureaucratically Speaking”, en *H-Net Reviews* (2011); “La competencia profesional: el caso paradigmático de las lenguas extranjeras”, en *Educación y Ciencia* (2010).  
Correo Electrónico: bokel09@yahoo.com

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2011.

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2012.