

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 134

7 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341

La Planificación Lingüística del Maya Yucateco y la Educación Bilingüe en Yucatán

Anne Marie Guerrettaz

Eric J. Johnson



Gisela Ernst-Slavit

Washington State University
EE.UU.

Citación: Guerrettaz, A. M., Johnson, E. J., & Ernst-Slavit, G. (2020). La planificación lingüística del Maya yucateco y la educación bilingüe en Yucatán. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(134). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5136>

Resumen: La rápida disminución de las lenguas originarias representa una de las problemáticas más relevantes en la lingüística aplicada. El rol que juegan los maestros de las lenguas originarias en la implementación de la planificación lingüística por medio de sus prácticas pedagógicas es un asunto significativo, pero poco investigado. Este estudio etnográfico examina un programa de formación docente para la enseñanza del maya yucateco. El estudio incluyó 1.600 maestros de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Yucatán y en las escuelas primarias y secundarias localizadas en comunidades maya hablantes donde trabajaban. El proyecto duró seis años (2010-2016) y ofrece valiosos datos longitudinales antes, durante, y después de la creación de las normas de escritura para la lengua maya (2014). Los resultados indican: 1) la necesidad de incrementar el número de docentes maya hablantes, y 2) cierta discrepancia entre la variación ortográfica generalizada del maya y la cultura sociolingüística normativista de los docentes. Sin

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 6-11-2019
Revisiones recibidas: 25-4-2020
Aceptado: 27-4-2020

embargo, las nuevas normas aún no se han implementado en la EIB, que tampoco exige que los maestros dominen el maya. Esta investigación examina los beneficios y los riesgos de un maya normativo para la EIB.

Palabras clave: normalización lingüística; normativización lingüística; educación bilingüe; maya yucateco; México; maestros de lenguas originarias; Yucatán; la política del lenguaje; etnografía; interacción en el salón de clase

U planifikaarta'al u t'aanil Maaya t'aan yéetel u ka'ansa'al xook ich ka'ap'éel t'aan tu lu'umil Yukataan

Resumeeen: Jump'éel le maas nojoch probleema ku yila'al ich le lingwiistika aplikaadao' lete' u séeb p'áatal ma' u t'a'anal le máasewal t'aano'obo'. U meyajta'al u planifikasyoonil máasewal t'aano'ob ichil le ts'áaxook ku meetik le ka'ansajo'obo' jump'éel ba'al k'a'ana'an, ba'ale' chéen jump'úit ts'o'ok u imbestigaarta'al. Le imbestigasyoon etnograafikaa' ku xak'alxoktik jump'éel prograama ts'áab ti' ka'ansajo'ob uti'al u ka'ansa'al maaya t'aan. Te'ela' táakpaj 1600 ka'ansajo'ob yano'ob ti' Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tu Estaadoil Yukataan, yéetel ku meyajo'ob ti' primaaryas yéetel sekundaaryas yan ich kaajo'ob tu'ux ku t'a'anal maaya. Yéetel u daatos jejeláas ja'abo'obe' (2010-2016), kaxta'ab u analisaarta'al bix úuch u meeta'al yéetel u ts'áabal k'ajóoltbil "U nu'ukbesajil u ts'úibta'al maayat'aan" (2014). Ba'axo'ob kaxta'abo'obe': 1) u k'a'ana'anil u maas ya'abkuunsa'al le ka'ansajo'ob ku t'aniko'ob maayao', yéetel 2) ma' keetel le baryasyoon uti'al u ts'úibta'al le maayao' yéetel le kultuura sosyolingwiistika normatiiba yaan te' ka'ansajo'obo'. Le túumben noormaso' mix meyajta'ak ich le EIBo', ts'o'okole' ma' xan tun jets'ik wa k'a'ana'an u t'a'anal maaya men le ka'ansajo'obo'. Le imbestigasyoona' ku xak'altik u yutsil yéetel u k'aasil jump'éel maaya normatiibo ichil le EIBo'.

Chíikbesajil t'aano'ob: Normalisasyoon; edukasyoon bilingwe; maaya t'aan; Meejiko; u ka'ansajilo'ob máasewal t'aano'ob; u poliitikail t'aano'ob; etnografiya; ka'ansaj ich naajil xook

Yucatec Maya language planning and bilingual education in the Yucatan

Abstract: The rapid decline of indigenous languages represents one of the most troubling topics within applied linguistics. Teachers' implementation of indigenous language planning through their pedagogical practices is a significant but under-researched issue. This ethnographic study examines a Maya language program (i.e., professional development) for 1,600 teachers in the Yucatan's Intercultural Bilingual Education (EIB) system, and K-12 schools in Maya-speaking communities where they worked. Using longitudinal data (2010-2016), analysis centered on the creation and promulgation of the Norms of Writing for the Maya Language (2014) and related language policy. Findings illustrate: 1) the importance of increasing the quantity of Maya-speaking teachers, and 2) a clash between widespread orthographic variation in Maya and teachers' standard language-culture. The new standard has not been implemented in EIB, which still does not in practice require Maya proficiency of teachers. This research discusses possible benefits and risks of a standard Maya for EIB.

Key words: linguistic standardization; bilingual education; Yucatec Maya; Mexico; indigenous language teachers; Yucatan; Mayan; language policy; ethnography; classroom interaction

Planejamento linguístico e educação bilíngue Maia Iucatã, em Iucatã

Resumo: O acelerado declínio das línguas indígenas representa um dos tópicos mais problemáticos dentro da linguística aplicada. A implementação do planejamento de línguas indígenas por meio das práticas pedagógicas dos professores é uma questão importante, porém pouco pesquisada. Este estudo etnográfico examina um programa de língua maia (que é de

desenvolvimento profissional) para 1.600 professores do sistema de Educação Intercultural e Bilingüe Iucatã (EIB), e das escolas de ensino primário e secundário nas comunidades onde a língua maia é falada. Utilizando dados longitudinais (2010-2016), a análise focou na criação e promulgação das Normas de Escrita para a língua maia (2014) e na política linguística relacionada. Os resultados ilustram 1) a importância do aumento da quantidade de professores falantes da língua maia, e 2) um conflito entre a variação ortográfica generalizada da língua maia e o padrão linguístico-cultural dos professores. A nova norma ainda não foi implementada pelo EIB, que ainda não requer, na prática, a proficiência dos professores em língua maia. Essa pesquisa discute possíveis benefícios e riscos de um padrão da língua maia para o EIB.

Palavras-chave: padronização linguística; educação bilíngüe; maia iucatã; México; professores de línguas indígenas; Iucatão; maia; política linguística; etnografia; interação em sala de aula

Introducción

En México, al igual que en otros países latinoamericanos, las comunidades indígenas han sido objeto de dominación y asimilación de parte de colonizadores europeos. Desde la llegada de los europeos, las elites continuaron el proceso de colonización vía el establecimiento de políticas agrícolas, económicas y educativas. En cuanto al idioma, la política dominante resaltaba la errónea superioridad del español por intermedio de las instituciones sociales y culturales, y durante el siglo entre la independencia de México y la revolución mexicana (1810–1920), el español surgió como el idioma más hablado (Hamel, 2008a). Más aún, de los 130 idiomas indígenas que se hablaban al inicio de “la conquista,” sólo han sobrevivido 62 (Hamel, 2008b). A pesar de la opresión y destrucción sufrida por las comunidades indígenas, el Siglo XX vió nacer una revitalización de la identidad mestiza que orgullosamente celebraba la mezcla de las culturas europeas e indígenas.

Dentro de este contexto, emergieron políticas lingüísticas y se desarrollaron programas educativos diseñados para promover y mantener lenguas indígenas. No obstante este avance, la mayoría de los programas no contaron con el apoyo necesario hasta que la Secretaría de Educación Pública oficialmente estableció la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. Desde los 1970s, han habido diversos cambios programáticos en: 1) las políticas que guían el uso de los idiomas y la instrucción de la lectoescritura en las escuelas bilingües; 2) las cualificaciones de los maestros; y 3) la perspectiva hacia el uso de los términos “bilingüe y bicultural.” Con la intención de clarificar el rol de la educación en el proceso de preservar las culturas y lenguas indígenas, la Secretaría de Educación Pública inició la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001, “la cual tiene el objetivo de impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio” (Secretaría de Educación Pública, 2017, párrafo 1).

La promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Secretaría General, 2018) en el 2003 representa un paso substancial en el avance de una política nacional en torno a las lenguas originarias de México. Específicamente, el Artículo 11 indica que:

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

Más aún, la ley contiene el mandato de que todo niño hablante de una lengua indígena debe tener maestros competentes en dicha lengua. El gobierno del Estado debe “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del

lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate” (Artículo 13, Sec. VI). Sin embargo, no está claro como se implementarán estos objetivos. Como describe el Artículo 12:

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.

A pesar del apoyo a las culturas y lenguas indígenas, la brecha entre las políticas y las prácticas aún existe. Actualmente, hay una gama amplia de prácticas pedagógicas en los programas bilingües para estudiantes indígenas, y los modelos más populares todavía se enfocan en el desarrollo del español (Hamel, 2008a, p. 305).

Existen varios estudios sobre programas bilingües en comunidades indígenas en Latinoamérica, por ejemplo: guaraní en Paraguay (Ito, 2012), quechua en Perú (Huaman & Valdiviezo, 2014; Valdiviezo, 2009, 2010a, 2010b), y p’urhépecha (Hamel & Francis, 2006) y zapoteco (De Korne et al., 2019) en México. En cuanto al contexto del estado de Quintana Roo en la península de Yucatán, Anzures Tapia (2017) describe como las políticas educativas establecidas por el gobierno federal han impactado los patrones lingüísticos y las oportunidades económicas de las comunidades indígenas. Este artículo examina el contexto educativo del maya yucateco en la península de Yucatán e ilustra como se materializan las políticas en las prácticas lingüísticas dentro de una escuela bilingüe. En Yucatán, el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ofrece la educación bilingüe transicional en maya (la lengua minoritaria) y español (la lengua dominante). Políticas a nivel nacional y local en la península de Yucatán exigen que maestros que trabajan en EIB pero que no saben maya tomen cursos para aprenderlo. Asimismo, la creación de las normas de escritura para la lengua maya (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2014) representa otra política significativa en la planificación lingüística del maya yucateco. Esta investigación tiene como objetivo examinar la implementación de estas dos políticas en el sistema educativo, al igual que analizar los beneficios y riesgos de un maya normativo para la EIB.

La Planificación Lingüística en la Península de Yucatán

Durante un sábado en setiembre del año 2010, cientos de maestros de EIB en Yucatán se levantaron temprano para asistir a su primer curso de lengua maya en una de las cinco sedes de enseñanza en la península. En una clase de aproximadamente treinta educadores, la profesora de lengua maya, quien también era maestra de EIB, resaltó la importancia del maya yucateco, la lengua originaria de la región. “A veces hay gente a quienes les da pena lo del maya...pasa en muchos lugares, la verdad... es algo que... nosotros mismos debemos estar interesados en ello, porque si no, ¿quién va a estarlo?” (25 septiembre, 2010, citado en Guerrettaz, 2015, p. 174; Guerrettaz, 2020, p. 281).¹ Con estas palabras, la maestra de maya, señala el rol significativo que juegan los docentes en la revitalización de una lengua originaria.

Este estudio etnográfico examina la relación entre la *normativización lingüística* y los docentes que tienen la responsabilidad de implementar la *planificación lingüística* en la Península de Yucatán. El

¹ Algunos datos en este artículo aparecieron originalmente en “Ownership of Language in Yucatec Maya Revitalization Pedagogy” (Guerrettaz 2015), publicado en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 46, número 2, pp. 167-185, una revista especializada de la Asociación Antropológica Americana [American Anthropological Association]. Una traducción al español de Guerrettaz (2015)—Guerrettaz (2020)—apareció en Niño-Murcia, Zavala y de los Heros (2020).

estudio, llevado a cabo durante los años 2010, 2012, 2015 y 2016, se centra en torno a un grupo de docentes que forman parte de un programa de lengua maya diseñado para 1.600 maestros de EIB entre 2010 y 2012. Un hecho significativo durante este estudio es la publicación de *U nu'ukbesajil u ts'iibtal maayat'aan* [Normas de escritura para la lengua maya] en 2014 por un consorcio de los gobiernos de los estados de Campeche, Quintana Roo, y Yucatán, la Secretaría de Educación Pública, y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2014). Estas normas proyectan reglas estrictas que deben ser enfatizadas en la escuela – explícitamente indicando que estas formas son superiores. Este tipo de *política lingüística* demuestra como un grupo intenta reformar un idioma al normalizar un sistema de escritura (ver Spolsky, 2004, pp. 31-35). En este sentido, este estudio etnográfico ofrece un acercamiento a la planificación lingüística del maya yucateco antes, durante, y después del establecimiento de las Normas de 2014.

En el caso de una lengua marginada como el maya, cuando un número creciente de niños deja de aprenderla, se comienza a producir una merma en su uso y, a su vez, la lengua minoritaria pasa a ser sustituida por la lengua dominante (ej., el español) (para más información sobre este proceso, ver Lewis & Simons, 2010). Innumerables idiomas como el maya están en peligro de desaparecer (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2012; Lewis & Simons, 2010), lo cual representa uno de los temas más preocupantes en el campo de la lingüística aplicada. Un asunto significativo, pero poco investigado, es el rol de los docentes en la implementación de la planificación lingüística (ver Guerrettaz, 2013, 2015, 2019). De acuerdo con Cooper (1989), la planificación lingüística tiene como finalidad aumentar el número de hablantes de una lengua minoritaria, así como los usos funcionales y los dominios de uso de la lengua a través de distintos medios, en los que se incluye la educación formal.

Contexto del Estudio

El maya yucateco es una de las 68 lenguas originarias de México y una de las aproximadamente 30 lenguas mayas que se hablan no solamente en este país sino también en Guatemala, Belice, y Honduras. Históricamente, tanto en México como en otros países donde la colonización ha tenido un impacto negativo en los pueblos originarios, las escuelas fueron utilizadas como instrumentos para asimilar dichos pueblos a la cultura dominante (Spolsky, 2008). Sin embargo, en años recientes, las políticas educativas en Yucatán y en otros estados mexicanos (Anzures Tapia, 2017) han cambiado y oficialmente el sistema educativo mexicano provee apoyo a los pueblos originarios y a sus idiomas (López, 2008). Por ejemplo, la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del 2003 y las normas de escritura para la lengua maya del 2014, procuran fortalecer el estatus del maya al igual que la enseñanza en este idioma en las escuelas bilingües (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2003, 2014).

No obstante, esto no significa que la implementación de estas nuevas políticas educativas logre efectivamente defender las lenguas originarias (ver Gustafson et al., 2016). Desafortunadamente, la educación pública en Yucatán no ha podido fortalecer de una manera efectiva la lengua maya en comparación con otros esfuerzos de revitalización lingüística dirigidos por comunidades o asociaciones no gubernamentales (Pfeiler & Zámešová, 2006; ver también Armstrong-Fumero, 2009; Cru, 2017). Cabe recalcar que la mayoría de escuelas públicas bilingües (maya/español) en la península de Yucatán son escuelas primarias bilingües transicionales. Este modelo da primacía al español porque cada año va aumentando la presencia de esta lengua en la enseñanza mientras que la instrucción en maya va disminuyendo. A pesar del enfoque de la educación bilingüe en la educación primaria, no hay continuidad en la enseñanza del maya en los niveles de educación más avanzados.

Mientras que antropólogos y lingüistas teóricos han investigado las políticas lingüísticas en Yucatán en contextos fuera de la escuela, este espacio tan importante en la educación y socialización

de los niños bilingües requiere más atención. Hace más de 20 años, Pfeiler (1998) identificó el fenómeno del *jach maya* en los pueblos maya hablantes, en referencia a una variante de esta lengua originaria considerada como la lengua “pura” de los antepasados (ver también Briceño Chel, 2002). Lingüistas mexicanistas atribuyen estas ideologías lingüísticas a la historia colonial del país - es decir que el purismo lingüístico es un aporte de las culturas europeas de los colonizadores, que también tenían lenguas estandarizadas (e.g., Armstrong-Fumero, 2009; Hill & Hill, 1980). Armstrong-Fumero (2009) identifica la co-existencia del purismo lingüístico junto a las prácticas lingüísticas comunes de maya hablantes que “mezclan” español y maya como parte de su complejo repertorio lingüístico (para ejemplos similares del guaraní y el español en Paraguay, ver Ito, 2012). Aunque lingüistas occidentales suelen despreciar el purismo lingüístico que se encuentra frecuentemente en la política lingüística yucateca, un estudio reciente de la política lingüística de los raperos mayas muestra que usan el *jach maya* como forma del esencialismo estratégico (Cru, 2017). Es decir que los maya hablantes, que muchas veces sufren de discriminación lingüística hacia su lengua originaria, “movilizan” el prestigio del *jach maya* para aumentar su propio estatus sociolingüístico (ver también Guerretaz, 2019).

Estos estudios sobre las políticas lingüísticas de Yucatán en la cultura de los raperos ofrecen un ángulo interesante en relación a este contexto. La presente investigación expande este tema y dedica atención a un espacio sumamente importante en la planificación lingüística: las escuelas. Teniendo en consideración el *sine qua non* rol de los maestros en el complejo proceso de la planificación lingüística y la falta de documentación empírica sobre su trabajo en la revitalización lingüística, el presente estudio plantea las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida los maestros de EIB involucrados en la planificación lingüística usan la lengua maya?
2. ¿Cómo se manifiestan las ideologías lingüísticas de los maestros en su práctica profesional, y qué relación tienen con la normativización de la lengua maya?

Para orientar este planteamiento, se recurre a conceptos fundamentales de la planificación lingüística, como son las ideologías lingüísticas, la pedagogía, y la normativización.

Marco Teórico

La Política Lingüística y la Etnografía

Las investigaciones enfocadas en “la planificación lingüística” generalmente se catalogan dentro del campo académico de “la política lingüística.” No obstante, esta aparente coherencia, hay una abundancia de definiciones diversas para cada concepto y para las conexiones entre estos conceptos (ver Johnson, 2013, pp. 3-9). Nosotros abordamos la política lingüística como un mecanismo que influye las actividades relacionadas con la planificación lingüística. Por consiguiente, nos alineamos con la perspectiva de McCarty (2011a) quien describe la política del lenguaje como un proceso sociocultural complejo que abarca interacciones, negociaciones, y producciones humanas que son mediadas por relaciones de poder (p. 8; ver también Del Valle, 2017, p. 17; Niño-Murcia et al., 2020).² Esta perspectiva revela y examina las fuerzas ideológicas que producen las normas y expectativas del uso del lenguaje. En otras palabras, entendemos “la política como práctica” y no como un grupo de leyes o reglas oficiales (Levinson & Sutton, 2001; también Codó et al., 2012, p.

² Niño-Murcia, Zavala y de los Heros (2020) ofrecen un análisis riguroso de la trayectoria histórica de la sociolingüística crítica y la política lingüística en la academia anglosajona y como se entrelazan con la academia hispanófono.

169). A pesar de que los documentos legales dictan leyes, la aplicación de las prácticas son representativas de la política actual. Esta consideración teórica es fundamental para poder deslindar la influencia y el poder de los maestros que implementan una política lingüística.

La planificación lingüística en las escuelas es parte de un proceso multidimensional que se realiza a varios niveles institucionales, gubernamentales, y sociales, y en los que intervienen diversos agentes sociales, como son los líderes comunitarios, políticos, lingüistas, y maestros. La aplicación de métodos etnográficos provee una descripción amplia de los componentes más influyentes que forman parte de este proceso complejo (ver McCarty, 2011b). Investigadores de la política lingüística que utilizan enfoques etnográficos han demostrado que los educadores son los agentes principales en la implementación y planificación lingüística en las escuelas (Johnson & Johnson, 2015). Ello no implica que todos los docentes ni todos los sistemas educativos cumplan con sus responsabilidades frente a las lenguas minoritarias. La situación se complica cuando la intención es revitalizar una lengua minoritaria con maestros que no dominan la lengua. El éxito en la implementación de las políticas lingüísticas en las escuelas depende de muchos agentes sociales (De Korne et al., 2019), perspectivas ideológicas hacia los idiomas de la comunidad (Choi, 2005), esfuerzos económicos (Anzures Tapia, 2017), y en gran medida, de las acciones de los maestros (Ito, 2012; Valdiviezo 2009, 2010a, 2010b). Castañeda-Sánchez y Tinajero (2019) enfocan la recontextualización de la política de gestión escolar de las escuelas indígenas en Baja California, México. Su análisis, basado en la perspectiva de Stephen Ball (2001; Ball et al., 2012), destaca el rol de la política educativa en la vida cotidiana de los actores principales en la escuela, tanto como el rol de los actores principales en el proceso de interpretación, traducción, e implementación de la política en contextos educativos. La complejidad de la implementación de las políticas lingüísticas – y las realidades organizativas que las influyen – es un aspecto central en nuestro trabajo.

Para abordar la gran complejidad de los diversos agentes sociales, contextos, perspectivas, leyes, e ideologías que constituyen el proceso de la política lingüística, Ricento y Hornberger (1996) recurren a la metáfora de “la cebolla” porque sus elementos están organizados como capas concéntricas. Los docentes están al centro, pues son ellos los que interactúan con todos los demás agentes sociales involucrados o afectados por la planificación lingüística—incluidos los niños, sus familias y comunidades, los políticos, y los académicos. Hornberger y Johnson (2007) utilizaron el método etnográfico para analizar las diferentes capas de “la cebolla” y describir como la política lingüística influye la realización de las prácticas profesionales de los docentes, y como ellos deciden el uso de idiomas o variedades lingüísticas diferentes.

Ideología Lingüística y Normativización

En este artículo, hacemos una clara distinción entre “la normativización” y la “normalización” de la lengua. *La normalización* describe un proceso aprobado y dirigido por instituciones gubernamentales específicas, mientras que la lengua normativa y el proceso de *normativización* corresponden a procesos socioculturales más amplios (ver Smackman, 2012). Históricamente, se ha normativizado una gran cantidad de lenguas como parte o consecuencia de otros procesos, como la difusión de la educación pública, la creación de las primeras impresoras y el surgimiento de obras literarias influyentes (Joseph, 1987). La premisa fundamental de esta perspectiva es que existen fuerzas ideológicas en nuestra sociedad que promueven formas específicas del lenguaje (ver Romero, 2012).

Como describen Woolard y Schieffelin (1994), el análisis de los contextos lingüísticos en términos de “la ideología del lenguaje” ilustra la conexión entre las relaciones de poder y las normas lingüísticas (p. 58). Woolard (1998) deslinda varias definiciones de la ideología del lenguaje y las ideologías lingüísticas (términos sinónimos para Woolard), y las aplica directamente a la ortografía y la lectoescritura (pp. 22-23; ver también Rhodes et al., 2018). En esta investigación, aplicamos el

concepto de las ideologías lingüísticas como creencias hegemónicas, frecuentemente inconscientes, en relación a la lengua legítima. En otras palabras, indagamos como los usuarios del lenguaje “justifican el uso y la estructura del idioma” (nuestra traducción, Silverstein, 1979, p. 193).

No todas las lenguas del mundo están estandarizadas. Milroy (2001) describe las ideologías lingüísticas comunes de los pueblos que tienen una lengua normativa en términos de una cultura de lengua estandarizada (*standard language culture*). Este concepto se refiere al hecho de que los individuos que crecen con una lengua normativa suelen asumir que sólo hay una forma correcta de hablar. Asimismo, en las lenguas occidentales normativas se pueden identificar tres elementos fundamentales, de acuerdo con las ideologías populares de sus hablantes: 1) un enfoque en la escritura, 2) una valorización de la gramática prescriptiva, y 3) la tendencia hacia el purismo lingüístico (Widdowson, 1994). Este énfasis en la gramática y la escritura por una gran parte de la sociedad conlleva riesgos ya que el poder de la lengua prescriptiva puede restringir la legitimidad de las otras maneras de hablar – es decir, las variantes “no normativas” (ver Lagos et al., 2013).

Las culturas de lengua estandarizada son diferentes culturas sociolingüísticas que existen en diversas comunidades y que se manifiestan en acciones, instituciones, e ideologías lingüísticas. Mientras que hablantes de lenguas dominantes nacionales como son el español, francés, e inglés pueden encontrar difícil de concebir otras realidades lingüísticas, hay culturas sociolingüísticas alternativas a las culturas de lengua estandarizada. Específicamente, el concepto de “la polinomia” (de *la polynomie* en la lingüística francesa) describe las culturas sociolingüísticas que no tienen ni aspiran a tener una lengua normativa, como son los hablantes del corso en Córcega (Francia) y del guerneseyés en Guernsey (Islas de la Mancha; Jaffe, 2005). Los hablantes de un idioma “polinómico” perciben todos sus dialectos regionales como igualmente válidos y aceptan la variación ortográfica (Marcellesi, 1986). Sin embargo, dentro del campo de planificación lingüística, es anómalo encontrar docentes que acepten la polinomia (Sallabank, 2010). Aunque el concepto de la polinomia se originó en relación a un contexto europeo, su aplicación es pertinente al fenómeno lingüístico observado entre los docentes en el contexto yucateco (Guerrettaz, 2019).

Las ideologías lingüísticas constituyen un elemento crucial del perfil profesional y personal de los maestros (Castañeda-Sánchez & Tinajero, 2020; Rodríguez, 2006) y producen el prescriptivismo en ámbitos educativos (Ito, 2012; Straaijer 2016). Curzan (2014) define el prescriptivismo como “los esfuerzos conscientes y explícitos de aquellos con autoridad institucional para regular el lenguaje” (nuestra traducción, p. 17). Esta conceptualización es sumamente útil para discernir el contexto de este artículo y demuestra el efecto de instituciones como la EIB que adoctrina a los docentes en las normas de la lengua maya y las expectativas de cómo enseñarla, pero desde una orientación que prioriza formas académicas. Cualquier maestro es un *maître à parler* (Bourdieu, 1991, p. 48-49), o “un maestro del habla”, y Guerrettaz (2015) describe a los maestros como los “guardianes...de la lengua” (p. 171 nuestra traducción).

Las investigaciones realizadas sobre la implementación de la planificación lingüística han revelado que los maestros suelen interpretar las leyes y las políticas lingüísticas de diferentes maneras (Menken & García, 2010). Asimismo, la literatura especializada reconoce a los maestros como “árbitros” de la política lingüística (D. Johnson, 2013; E. Johnson, 2012; Johnson & Johnson, 2015; Menken, 2008; Menken & García, 2010). De acuerdo a Johnson (2013), un árbitro de la política lingüística dispone de un vasto poder en la implementación de una política (p. 100). Sin duda alguna, los docentes son árbitros que influyen como los alumnos aprenden el maya y como internalizan una ideología lingüística basada en normas prescriptivas. No obstante la existencia de investigaciones en el ámbito de la planificación lingüística y la revitalización de lenguas indígenas (ver Hornberger 2008, McCarty 2002), es necesario investigar a los docentes en relación a la educación y la normativización lingüística (Ito, 2012; Sallabank 2010, Valdiviezo, 2010b).

Aunque existen investigaciones sobre la política lingüística y la educación bilingüe en Latinoamérica, hay una carencia de investigaciones que enfoquen a los docentes y al proceso de implementación de una política lingüística. La ausencia de este tipo de estudios es problemática porque la relación entre los docentes y la implementación de políticas lingüísticas, tales como la normalización, es crucial y afecta los ímpetus de una planificación lingüística, no solamente en la península de Yucatán, sino también en innumerables contextos de revitalización y preservación lingüística. La presente discusión refleja otras investigaciones en México (Anzures Tapia, 2017; Castañeda-Sánchez & Tinajero, 2020; Chi Canul, 2015; Hamel & Francis, 2006) y otros países latinoamericanos, como Paraguay (Choi, 2005; Ito, 2012), Perú (Valdiviezo, 2009, 2010a, 2010b), Ecuador (Hornberger, 2000), y Chile (Lagos et al., 2013), que han demostrado la complejidad involucrada en la implementación de las políticas lingüísticas en comunidades indígenas.

Métodos

Este artículo es parte de una investigación de mayor envergadura que incluye trabajo etnográfico y análisis del discurso. El trabajo etnográfico se realizó en cuatro etapas durante los años 2010, 2012, 2015, y 2016. La investigación se centró en el programa de lengua maya para docentes pues históricamente representa uno de los esfuerzos más extensos y significativos en la planificación lingüística del maya yucateco. Además, en concordancia con los principios de la etnografía, la investigadora principal ya tenía un conocimiento íntimo del contexto local y había establecido una relación de confianza con los coordinadores.

La investigadora principal fue observadora participante durante un trimestre en 2010 y tres trimestres en 2012. Durante estas dos primeras etapas, el estudio contó con la participación de más de 220 maestros que formaban parte del programa (aproximadamente 199 eran aprendices de lengua maya y 21 eran profesores de este idioma). En estas etapas iniciales, la investigadora asistió a todas las clases dictadas en dos cursos de lengua maya para los maestros (niveles inicial e intermedio) y grabó aproximadamente 250 horas de interacción dentro del salón de clase. Adicionalmente, la investigadora entrevistó a nueve participantes de estos dos grupos. Los datos recabados incluyen 33 entrevistas individuales (realizadas en maya y español) con aprendices, profesores, coordinadores, y otros agentes sociales involucrados en el programa, y nueve entrevistas con grupos focales. Los participantes (con énfasis en los 199 aprendices en 2012) también contestaron encuestas de información general y de carácter lingüístico.

Igualmente, en el 2012, la investigadora llevó a cabo diez observaciones de seis de los maestros participantes en sus escuelas de EIB en las comunidades maya hablantes. Observó a cuatro aprendices de lengua maya y a dos profesores de lengua maya (Bryan y Giovanni). Las seis escuelas estudiadas están localizadas en diferentes poblaciones clasificadas en tres grupos: con menos de 200 habitantes, con más de mil habitantes, y en una de las localidades más grandes de la región, con más de 20.000 habitantes. La variedad de escuelas observadas educan a niños de diferentes edades e incluyeron: una escuela de aula multigrado, tres escuelas preescolares, una clase de primer grado, y una clase de cuarto grado. Las 10 observaciones duraron todo el día escolar. La investigadora observó dos o tres veces a cuatro de los participantes en sus escuelas y una vez a dos participantes.

Luego del lanzamiento de las nuevas normas en el año 2014, la investigadora pasó seis meses durante los años 2015 y 2016 en la misma zona de la península entrevistando a diversos agentes sociales involucrados en la educación bilingüe, la planificación lingüística, y la normalización. Las entrevistas incluyeron antiguos asesores del programa y varios participantes del 2012 así como también algunos encargados de EIB y líderes comunitarios en la revitalización del maya. Asimismo, en el año 2016 la investigadora centró su trabajo en dos escuelas primarias de EIB donde los

directores habían participado en el programa, incluyendo 10 entrevistas y aproximadamente 50 horas de observaciones. Un director era egresado del programa y el otro (Bryan) había sido profesor de maya en el programa.

Resultados

Los resultados están organizados en dos áreas correspondientes a las dos preguntas de investigación. En primer lugar, se examina el uso de la lengua maya por los maestros de EIB que participaron en el programa de planificación lingüística para docentes. Estos primeros resultados consideran la implementación de la ley del 2003 que exige que los maestros en escuelas bilingües maya/español hablen la lengua minoritaria. La segunda sección examina la cultura sociolingüística de los docentes, principalmente sus ideologías lingüísticas y prácticas profesionales en relación al idioma y las nuevas normas.

Uso de la Lengua Maya

El propósito de la planificación lingüística es la promoción del uso de la lengua minoritaria, lo que requiere que los maestros de EIB utilicen la lengua maya. El análisis de dos tipos de contextos, del programa y de las escuelas de EIB en zonas maya hablantes, revela los siguientes resultados. Primero, dentro del contexto del programa de lengua maya para docentes, en 2012 sólo el 80% (160) de los 199 encuestados eran bilingües (maya/español). El 52% de estos 160 maestros bilingües reportaron que el español era su lengua dominante (Figura 1). Únicamente, 37 maestros (18%) consideraban el maya como lengua dominante.

Tabla 1

Lenguas dominantes de los 160 participantes bilingües

Lengua Dominante	Número de Maestros	Porcentaje
español	84	52%
maya	37	23%
maya y español	33	21%
otra respuesta	6	4%

Asimismo, el 14% de los 199 maestros encuestados en 2012 indicaron que no tenían conocimiento alguno del maya. Otros datos etnográficos obtenidos entre los años 2010 y 2016 sugieren que más del 14% de los maestros del sistema de educación bilingüe no saben este idioma. En otras palabras, el hecho que un gran número de maestros de EIB que trabajan diariamente con niños maya hablantes no hablen maya, es contraria a la premisa de la revitalización lingüística. Desde una perspectiva más realista, era de esperarse que en un programa diseñado para enseñar el maya, hubieran maestros que no hablen maya. Sin embargo, muchos hispanohablantes monolingües, los que más necesitaban los cursos, dejaron de asistir durante el primer año (2010), mientras que los maya hablantes solían continuar para estudiar elementos de la lengua como la gramática y la escritura. Una conclusión que se desprende del análisis de la encuesta y de las observaciones es que el aprendizaje y el uso del maya por los maestros hispanohablantes monolingües no eran prioridades para muchos maestros. Más aún, el requisito de que los maestros de EIB dominaran el maya no fué implementado de manera sistemática.

El segundo contexto donde se observó el uso del maya por los docentes incluye las escuelas preescolares y primarias en zonas maya hablantes. De las seis escuelas de EIB donde habían maestros que participaban simultáneamente en el programa, sólo en una habían maestros que usaban frecuentemente el maya con sus alumnos: el preescolar donde enseñaba el maestro Bryan, quien además era profesor de lengua maya en el programa. En las otras escuelas, los maestros no usaban maya con sus alumnos o lo usaban raramente. Algunos maestros que sabían hablar maya y lo hablaban con la investigadora, no lo hablaban con sus estudiantes pues no estaban “acostumbrados” a usar el maya dentro de la escuela. Otros simplemente no sabían maya y, por ende, no podían hablarlo ni enseñarlo.

Este patrón lingüístico refleja lo que Levinson y Sutton (2001) llaman “la política como práctica.” A pesar de la existencia de una política lingüística (la ley del 2003) que manda el dominio y el uso del maya por los docentes, esta política no fué implementada por los mismos maestros. Las razones pueden ser varias – por ejemplo, la falta de dominio del maya como ya se ha discutido. Adicionalmente, hay que considerar el rol del español como idioma dominante (socialmente y políticamente) frente a los maestros, incluyendo los que tenían dominio del maya. En este contexto, y tomando en consideración el estatus minoritario del maya, es probable que la ideología lingüística de los maestros devalúe la importancia de esta política lingüística—que manda el dominio y el uso del maya por los docentes. Cuando la mayoría de los maestros admiten que no están “acostumbrados” a hablar maya dentro de la escuela, la rutina cotidiana de los docentes refleja una política lingüística que privilegia el idioma dominante sobre la lengua de instrucción. Dentro de este marco, los docentes operan como los “árbitros” principales de la política lingüística, y son los que influyen y establecen la verdadera política, que se manifiesta en las prácticas profesionales (Johnson, 2012; Johnson & Johnson, 2015). Es decir, en la práctica, muchos maestros que sabían maya no lo usaban en las escuelas.

El estudio también reveló como “la política como práctica” puede fluctuar con el pasar del tiempo sin que cambien las políticas oficiales o los mandatos de ley. Por ejemplo, examinemos el caso de la escuela del Maestro Bryan. En el año 2012 se visitó la escuela preescolar del maestro Bryan localizada en un pueblo maya hablante de tamaño mediano. Durante esa visita, se observó que, a excepción de una familia migrante, los demás habitantes de la localidad eran maya hablantes. Una situación similar se daba en la escuela donde, a excepción de una maestra, todos los docentes hablaban maya.

Cuando se volvió a visitar la misma escuela preescolar del maestro Bryan en el año 2016, se observó que el uso del maya había disminuido considerablemente en la escuela; sólo una maestra hablaba maya, dos maestros eran monolingües en español y una cuarta maestra hablaba maya ocasionalmente y con cierta vacilación. Las nuevas prácticas en esta escuela eran tales que los dos educadores que dominaban la lengua maya (el maestro Bryan y la maestra mayahablante) no solían utilizarlo con los niños. Asimismo, la escuela contrató a varios maestros que no dominaban el maya. Como consecuencia, el maya dejó de ser hablado en la escuela. Importante destacar es el hecho que durante estos cuatro años, aunque las políticas oficiales que requerían que los maestros hablen y usen el maya seguían vigentes (i.e., *La ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*) y la comunidad seguía siendo mayahablante, “la política como practica” de los docentes cambió drásticamente.

Entre el 2012 y el 2016, hubo un cambio de liderazgo en la escuela; un profesor de edad avanzada se jubiló y el maestro Bryan tomó su puesto. Aunque ambos directores hablaban maya, el desplazamiento del uso y de la enseñanza del maya se debe, en la opinión del maestro Bryan, a la existencia de un sistema que no exige el dominio de la lengua maya por parte de los docentes.

Observaciones y entrevistas en otros planteles escolares indican que la escuela del maestro Bryan no es la excepción. Al contrario, la falta de uso y enseñanza del maya es lamentablemente la norma en la mayoría de los planteles bilingües estudiados.

En esta sección, se ha respondido a la primera pregunta de investigación: ¿En qué medida los maestros de EIB involucrados en la planificación usan el maya? Aunque algunos maestros atribuyen el poco uso cotidiano del maya como una cuestión de hábito, el análisis también revela que un gran número de maestros no usa el maya en escuelas designadas a proveer educación bilingüe, esencialmente porque no tienen un dominio adecuado de la lengua. Asimismo, la existencia de cursos de lengua maya, como parte de la implementación de la planificación lingüística, no siempre resulta en la utilización del maya por los docentes en las escuelas de EIB. La merma de docentes de EIB que usen el maya, tiene implicaciones profundas concomitantes con la segunda política enfatizada en este artículo, es decir, con las normas de escritura para la lengua maya del 2014.

La Normativización como Práctica Pedagógica

El limitado uso del maya por muchos docentes de EIB ofrece una perspectiva contextual importante para responder a nuestra segunda pregunta: ¿cómo se manifiestan las ideologías lingüísticas de los maestros en su práctica profesional, y qué relación tienen con la normativización de la lengua maya? En cada sociedad, diversos agentes sociales esbozan distintas ideologías lingüísticas y conciben la lengua de manera diferente. Varias fuentes de información, como las entrevistas con los maestros, así como las observaciones de docentes en las escuelas, cursos de lengua maya, actividades profesionales y en sus hogares, reflejan una conceptualización del lenguaje en términos de lengua normativa. Esto no significa que los maestros se ciñan a las nuevas normas oficiales, sino más bien que forman una cultura de lengua estandarizada (Milroy, 2001) que refleja sus ideologías lingüísticas.

Muchos docentes valoraban tres elementos de una lengua normativa – la ortografía, una ideología del “purismo lingüístico” y la gramática prescriptiva (ver Spolsky, 2004, pp. 22-25; también Widdowson, 1994). En referencia a la ortografía, así respondió un profesor del programa a la pregunta si los aprendices (de EIB) estaban aprendiendo (las respuestas en maya yucateco están traducidas al español; ver las convenciones de transcripción y otros símbolos lingüísticos en el Apéndice):

- (1) Profesor José: 1 yo pienso que sí - sí están ((*aprendiendo*))
 [...]

 3 *ka milik* “*aj ma’alob - tu kanaj*”
 ‘ves “ah bueno - lo aprendió”’
 [...]

 6 *ka’achile’ ka tu kajlu ts’iib’ob ti’- le meyaj le grupo...jach*
 ‘cuando empezaron a escribir – el trabajo del grupo...era muy’
 7 *k’aas u ts’iib’ob - chéen jump’eel a - mix ku ts’a’aba u*
 ‘mala su escritura - con solo un “a” - no ponían’
 8 *apostrofe - ku usar c- ku usar v chica - behora’ ma’- beboraa’*
 ‘el apostrofe - usaban “c” usaban “v” chica - ahora no - ahora’
 9 *ku máan ts’iib - tumen cada vez “máanene’ex ts’iib -*
 ‘pasan a escribir - porque cada vez [digo] “pasen a escribir -’

- 10 *máanene'ex ts'üüb* "bueno *ku máan - bix ka wilik le beyo'*
'pasen a escribir" bueno pasan - Lo ves así'
- 11 *behora'* ... *le le le le consonantes ma' u usartik maaya* -
'ahora ... las las las consonantes que no se usan en maya -'
- 12 *behora ka wilik chéen le maaya.*
'ahora se ve que sólo es en maya.'
- (Entrevista, 11 diciembre 2010)³

La adquisición de una lengua supone un proceso extenso que va más allá del aprendizaje de la ortografía (ver Gass & Selinker, 2008, pp. 463-464) e incluye varios elementos adicionales y sistemas lingüísticos complejos como son la fonología, la semántica, la pragmática, y la destreza de competencias comunicativas. Sin embargo, este maestro, al igual que la gran mayoría de sus colegas, equiparaba el aprendizaje del maya con el dominio de una ortografía prescriptiva (líneas 1-11) y "pura" (línea 12). Otro dato que demuestra la importancia del segundo elemento de una cultura de lengua estandarizada, el purismo lingüístico, se evidencia en la siguiente interacción sobre el tema de la ropa. Aquí (2) los aprendices de lengua maya en el programa de formación docente (i.e., los maestros de EIB) hablan en el salón de clase con su asesor Giovanni.

- (2) 1 Giovanni: y si les pongo eso así – también – (*escribe 'u nook'il ke'el' en el*
2 *piçarrón mientras pronuncia) u nook'il ke'el...*
[...])
6 estudiantes: (*Hablan y repiten*)
7 Giovanni: su ropa para el frío (*traducción de la palabra 'u nook'il ke'el'*)
8 Eva: maestro - no hay suéter en maya?
9 Giovanni: (*Se pone nervioso*)
10 Eva: [no hay?]
11 Giovanni: [no hay – no hay – si pudiera contestarle]
12 estudiantes: ((*reboso*)) – (*risas*)
13 Giovanni: ¿Si pudiera contestarle la pregunta? (*Se pone más nervioso*)
14 Paqui: Sí. Pero=
15 Giovanni: =no está claro. No está claro.
16 estudiantes: (*Risas*)
17 Paqui: ah ha (*desdeñosa*) - entonces – como dirías eso (*pasa a otra*
18 *pregunta sobre otro tema*)
(2012, mes y día no disponible)

Como no todo concepto de una lengua se puede traducir a otra, los hablantes utilizan préstamos lingüísticos. Sin embargo, en este caso, los aprendices exigen que su profesor les dé un equivalente de la palabra "suéter" en maya "pura". Según el profesor, para un maya hablante nativo, no existe una palabra pura equivalente; la frase *u nook'il ke'el'* que significa "ropa para el frío" se usa ocasionalmente. El trabajo de Armstrong-Fumero (2009) describe esta co-existencia del purismo lingüístico junto a las prácticas lingüísticas que combinan español y maya en su repertorio lingüístico.

³ Aquí presentamos por primera vez el dato original en maya. Traducciones al inglés (Guerrettaz, 2015, p. 176) y al español (Guerrettaz, 2020, p. 286) han sido presentadas anteriormente, pero con otros análisis.

Irónicamente, mientras los aprendices buscan un equivalente en maya puro, “suéter” en español es un préstamo del inglés (*sweater*).

El tercer elemento de la lengua normativa es la gramática, que constituía la mayoría de la enseñanza. Un coordinador del programa explicó que muchos maestros y otros yucatecos sostenían la errónea creencia que el maya no es una lengua, sino sólo un “dialecto” en el sentido peyorativo de la palabra, y además que “no tiene gramática” (28 julio 2012). Según este coordinador, el estudio de la gramática maya en el programa también tenía la finalidad de aleccionar a los aprendices en la complejidad estructural del maya como lengua legítima. Los coordinadores del programa, conscientes de este aspecto de la lengua estándar de los maestros, enfatizaban la lengua estandarizada, es decir la gramática prescriptiva. En este sentido, el coordinador se desempeñaba como un árbitro de la política lingüística, con una influencia amplia en la pedagogía del programa.

Otro ejemplo indicativo de como la cultura de lengua estándar domina la ideología lingüística de los educadores es derivado del trabajo con aprendices del maya. Un aprendiz, Felipe, comentó que: “dominar la lengua maya...tiene tres aspectos...la lectura, la escritura, y analizar en maya” (11 diciembre 2010, citado en Guerrettaz, 2015, p. 175). En este caso, el estudiante realza la gramática y la ortografía, dos elementos teóricos de la lengua normativa identificados por Widdowson (1994).

Cabe destacar que los maestros que más se aferraban a las ideologías de una lengua normativa solían ser hablantes monolingües de español. En este sentido, las creencias de muchos maestros son expresadas por un maestro monolingüe:

- (3) Maestro Pepe: 1 ...en el salón (*de clase del programa*)... una persona que lo sabe
 2 (*el maya*) desde su infancia – lo va a escribir como aprendió a
 3 hablar en su casa – en cambio nosotros que estamos estudiándolo
 4 – lo estamos escribiendo correctamente como debe de ser. – Eso
 5 causa una discusión – no porque lo hablas desde chico quiere decir
 6 que lo sabes escribir...
 (13 julio 2012)⁴

Este ejemplo resalta una paradoja preocupante: hay maestros monolingües (hispanohablantes) que presentan su modesto conocimiento de la lectoescritura en maya como si este tuviera más valor que el dominio total del registro oral.

Los casos discutidos, al igual que muchas otras instancias recolectadas durante esta investigación, reflejan una cultura de lengua estándar fuertemente arraigada en la cultura sociolingüística de muchos de los maestros. Igualmente, numerosos profesores de lengua maya como Giovanni y Bryan tomaron un curso de la INALI sobre las normas emergentes en 2009 para poder enseñar el maya a los aprendices inscritos en el programa. Sin embargo, cuando se implementó el programa en lengua maya para docentes en 2010 y 2012 no existía un maya normativo ampliamente aceptado. Otro ejemplo palpable de la inexistencia de una lengua normativa en la práctica aparece en la variación ortográfica que se observó durante la enseñanza de la palabra /hona/ en maya, que significa “puerta.” Durante una lección del maestro Bryan, surgieron cinco variantes ortográficas distintas (4–8) en el libro de texto, publicado por el estado y en el uso común del profesor y los aprendices. Este ejemplo es representativo de las muchas variaciones ortográficas observadas durante la investigación (Guerrettaz, 2019):

⁴ Una traducción al inglés de este dato apareció en Guerrettaz (2015, p. 177-178) y en la traducción al español de Guerrettaz (2015)—que es Guerrettaz (2020). En el presente artículo ofrecemos un análisis diferente y original de este dato.

- (4) jool naaj
- (5) joolnaj
- (6) jool naj
- (7) joonaj
- (8) jooona

Importante destacar es que ninguna forma fué presentada como superior a las demás por el profesor Bryan, evidenciando la existencia de una cultura sociolingüística de la polinomia en la comunidad lingüística más amplia de los maya hablantes. En otras palabras, en Yucatán no existe una sola cultura sociolingüística sino varias, la lengua estándar y la polinomia. Mientras muchos maestros que no dominaban el maya solían sostener ideologías de una lengua estándar, algunos maestros maya hablantes se identificaban con la perspectiva de la polinomia.

La presencia de una variación ortográfica generalizada en la enseñanza del maya es contraria al principio fundamental de una cultura de lengua estandarizada, que presume que sólo hay una manera correcta de escribir un elemento discreto de la lengua como una palabra. Sin embargo, en Yucatán no se ha usado ubicuamente un maya normativo. Los agentes involucrados en la planificación lingüística deben considerar esta brecha entre las ideologías lingüísticas de algunos maestros y la realidad del maya yucateco.

Para un mejor entendimiento de la implementación de las políticas lingüísticas del 2014, hay que analizar como se manifiestan las prácticas pedagógicas de los profesores en las aulas. Las interacciones en el salón de clase ilustran como se enseñó la lengua maya académica y como los aprendices respondieron a esta enseñanza. Una lección de ortografía ilustra la complejidad de la lengua en cuanto a la normativización.

- (9) 1 Maestro: ...entonces hay una lista de verbos... ¿qué significa *k'aay*?
 - 2 Alumnos: *k'aay* ... “cantar”
 - 3 Maestro: cantar - *k'aay* es “cantar” - *k'aay*...((y)) *ts'üb* ((significa))
 - 4 Alumnos: “escribir”
 - 5 Maestro: *ts'üb* ((significa)) “escribir”
 - [...]
 - 9 Maestro: *boon* - ((significa)) “pintar”
 - 10 Alumnos: *xümbal* (significa caminar o visitar)
 - 11 Maestro: *xümbal* - no sé si así se escribe pero significa “caminar”
 - [...]
 - 16 Maestro: (hablando de otra palabra) creo que está mal escrito acá es *ts'ük* (con apóstrofe) porque así como está...significa “molesto” - pero no es ((correcto))
 - 17 Alumnos: ¿cómo está?
 - 18 Maestro: ...*ts'ük* (sin apóstrofe significa)... “respetar”
 - 19 Alumno: pero pero ¿como se escribe? - ¿((con las letras)) <t> - <s>?
 - 20 Maestro: *tsiik* - es ((con vocal)) larga nada mas *tsiik*
 - 21 Alumno: solo ((con vocal)) larga - *tsiik* - sin el apóstrofe
 - 22 Maestro: sí - así se los pongo acá - así nada más *tsiik*
 - 23 Alumno: es larga
 - 24 Maestro: sí, así - significa “respetar”
- (28 junio 2012)

En esta interacción, el maestro analiza la escritura de las palabras /ʃimbal/ (turnos 10-11) y /tsi:k/ (turnos 16-24) en el libro de texto. En cuanto a la primera, /ʃimbal/, el maestro dice “*ximbal* - no sé si así se escribe” (turno 11), mostrando su incertidumbre frente a la forma normativa de esta palabra. En cuanto a la segunda, la forma correcta según este maestro es <tsiik>, mientras que en el libro de texto aparece como <ts’iik>, con consonante eyectiva representada por el grafema <ts’> y vocal alta representada por el grafema <ii>. Este tipo de variación ortográfica era frecuente en las observaciones de los profesores de lengua maya y de los aprendices y evidencia la falta de claridad y motivo de confusión para los lectores del texto.

Es importante remarcar que el tipo de variación ortográfica que caracteriza ambas palabras /ʃimbal/ y /tsi:k/ es diferente. En el caso de la primera, el discurso del maestro sugiere que él simplemente desconoce la escritura normativa de esta palabra. No se trata de un caso de ambigüedad ortográfica con significados diferentes, tal como es el caso de /tsi:k/, en que la variación ortográfica entre <ts’iik> y <tsiik> es contrastiva: la primera significa “molesto,” mientras que la segunda quiere decir “respetar.” En el caso de /ʃimbal/, la variación ortográfica en discusión no causa confusión semántica alguna.

El tipo de variación ortográfica en el caso de /ʃimbal/, donde no se cuestiona el significado de la palabra, parece ser problemático para los aprendices del maya como segunda lengua. En contraste, para los maya hablantes observados y entrevistados, este tipo de variación ortográfica no era problemática pues no impide la comunicación entre ellos en forma escrita. Es posible deducir que este tipo de variación ortográfica *no contrastiva*, que no cambia el significado de una palabra, sea apropiada y útil en la educación bilingüe para los maya hablantes.

Cabe resaltar la manera como se enseña la escritura maya. Un elemento prominente en las ideologías lingüísticas de los maestros es la incongruencia entre una lengua estándar y la situación del maya yucateco en el año 2012 cuando no existía un maya normativo extensamente usado por los maya hablantes. Más aún, aunque el gobierno ratificó las normas en 2014, durante esta investigación en los años 2015 y 2016, muchos maestros de EIB no las conocían ni las habían adoptado. Considerando este último resultado al igual que la primera parte de esta sección sobre el desuso del maya en EIB, la siguiente sección argumenta los beneficios y riesgos de una lengua normativa en EIB.

Discusión

Este artículo, basado en un estudio de corte etnográfico sobre docentes en un programa de lengua maya, se centra en los agentes sociales más significativos en la implementación de la planificación lingüística. El enfoque de esta investigación no es en las normas emergentes ni en la evaluación de las normas de escritura para la lengua maya. En cambio, el objetivo de este artículo es dilucidar la relación entre el proceso de la normativización lingüística en Yucatán, la pedagogía, y las ideologías lingüísticas de los docentes de EIB.

La primera parte de los resultados revela un desuso del maya por numerosos maestros de EIB. Esta práctica, es decir, el desuso del maya, constituye la verdadera política lingüística. Asimismo, la investigación señala que los conocimientos pedagógicos más valorados en la planificación lingüística giran en torno al conocimiento de la lectoescritura y no de la lengua hablada. La segunda parte de los resultados analiza las ideologías lingüísticas de los maestros, denotando una tensión entre la variación ortográfica generalizada del maya yucateco y la cultura de lengua estandarizada de muchos docentes. Este aspecto ideológico está vinculado con el uso del maya por los maestros monolingües en español, es decir, que la falta del dominio de la lengua maya les impide hablarla y, por ende, enfocan la escritura. Dentro de este contexto no es sorprendente que las normas prescriptivas asuman un carácter central en el la política lingüística oficial y sean enfatizadas

por los docentes. Esta creencia en una lengua estandarizada refleja una orientación ideológica muy típica de profesores de primaria en muchas partes del mundo, ya que el dominio del lenguaje estándar constituye una parte esencial de su capital e identidad profesional. En el caso de la EIB en América Latina, se puede ver como una transferencia de las ideologías normativas en los docentes indígenas sitúan al español como L2 o lengua de facto única de las escuelas.

Una conclusión que se desprende de este estudio es que lamentablemente la ley del 2003 no ha sido implementada de una manera sistemática en la práctica profesional de los docentes de EIB. Asimismo, el concepto de una cultura sociolingüística que este artículo elabora sirve para entender la implementación de la normativización en términos de una coexistencia de la polinomia y una lengua estándar en los salones de clase. Además, se puede asumir que estas orientaciones existen típicamente sobre un continuum y, es posible, que aquellos docentes que aceptan escrituras polinómicas, tengan una orientación más normativa en otras áreas y también en referencia al español. Finalmente, esta perspectiva sirve para explicar porque la normativización no se ha enraizado en diversas comunidades lingüísticas minoritarias.

Implicaciones

No es anómalo que otros agentes sociales involucrados en la planificación lingüística, tales como los lingüistas, descarten el rol de los maestros en la implementación de la política lingüística precisamente por su “falta” de conocimiento de la lingüística. No obstante, y como este trabajo muestra claramente, es imprescindible considerar a los docentes como “árbitros” principales de la política lingüística. Para poder implementar las medidas de revitalización del maya yucateco a la luz de una cultura de lengua estándar persistente en los educadores, particularmente en los que no saben maya, hay que considerar la posibilidad de que los maestros acepten un tipo de maya normativo o reconozcan que el maya comparte ciertos elementos de las lenguas estandarizadas – un conflicto que también notó Ito (2012) con el uso del guaraní “puro” vs. jopará en Paraguay. Una resolución potencial para respetar la polinomia entre los maya hablantes podría ser la planificación lingüística polinómica, que no busca establecer una lengua normativa (ver Jaffe, 1993, 2005).

Conjuntamente, la complejidad de esta situación debe entenderse en el contexto más amplio del trabajo de los docentes como educadores. Los maestros están encargados de enseñar a los niños a leer, escribir, y dominar el lenguaje académico; por consiguiente, su rol en la planificación lingüística y el trabajo cotidiano con los niños están entrelazados. Es lógico que aquellos con la responsabilidad de enseñar a los niños a leer y escribir se resguarden en una lengua normativa, es decir, en una ortografía maya estandarizada, con reglas claras e invariables. El análisis esboza beneficios potenciales de una escritura estandarizada dentro del contexto de la educación formal evidenciados, por ejemplo, en la interacción (9) durante una lección de vocabulario, en referencia a la ortografía de palabras contrastivas (por ejemplo <tsiik> versus <ts'üik>).

En cuanto a ideologías lingüísticas, un avance podría resultar si los maestros conciben al maya no como un “dialecto,” en el sentido peyorativo de la palabra, sino como una lengua compleja en estado avanzado y con gramática propia (ver De Korne et al., 2019, p. 506). Es posible también que un maya normativo eleve el estatus de la lengua para los maestros. En otras palabras, es una cuestión de actitud – positiva o negativa – y no necesariamente de un maya normativo en particular. Estos resultados sugieren que la utilización de un maya normativo puede ser sumamente útil en la planificación lingüística del maya yucateco dentro del contexto del sistema de educación pública en Yucatán. Sin embargo, dos situaciones potencialmente problemáticas deben ser consideradas.

Primero, la manera como se implemente la normativización tendrá un impacto negativo o positivo en el maya normativo. En segundo lugar, no todos los agentes sociales involucrados o impactados por la planificación lingüística compartirán la misma perspectiva que los maestros. Es esencial que se realicen más estudios sobre un maya normativo y las actitudes de otros maya

hablantes. Es preciso, entonces, investigar desde una perspectiva cualitativa la implementación de las normas del 2014 en diversos contextos para dilucidar si realmente van a elevar el estatus del maya. Aunque el uso de un maya normativo tiene el potencial de transformar las actitudes lingüísticas negativas de algunos maestros hacia esta lengua minoritaria, un riesgo reconocido en este y otros contextos es la jerarquía interna que una nueva norma puede generar en la comunidad lingüística, la cual conlleva consecuencias sociopolíticas negativas para los hablantes (Sallabank, 2010, p. 134).

Conclusiones

Una conclusión clara de este estudio es el rol singular que juegan los docentes maya hablantes en la implementación de una educación verdaderamente bilingüe (también, ver Ito, 2012; Valdiviezo, 2009). Por ende, es necesario crear más espacios y mayor acceso a las universidades, escuelas normales, y universidades pedagógicas para los maya hablantes, así como también apoyar a las universidades interculturales que suelen atraer a estudiantes maya hablantes. Estos serían los primeros pasos hacia la incrementación del número de maestros que dominen el maya. A largo plazo, estos esfuerzos servirán para apoyar la implementación de una educación primaria verdaderamente bilingüe en maya y español, que depende principalmente de la existencia de un cuerpo docente de maestros maya hablantes.

Otra conclusión derivada de este estudio señala que sin la enseñanza del maya en todas las escuelas bilingües, es posible que un maya normativo, a pesar de lo adecuado y desarrollado que pueda ser, no encuentre un lugar en la vida cotidiana de la población general de maya hablantes. Lamentablemente, en muchas comunidades maya hablantes de Yucatán, no existe una educación verdaderamente bilingüe en escuelas que pretenden ser bilingües, pero que no lo son. La educación bilingüe incluye la enseñanza en ambos idiomas, tal como sucede en *el modelo de educación del lenguaje dual* (Howard et al., 2007). Ello implica que la lengua minoritaria, es decir, el maya, se use no solamente para lecciones de gramática o vocabulario, sino también para enseñar y aprender las materias académicas, como matemáticas, historia, ciencias, y literatura. En este modelo, los estudiantes aprenden primero a leer y a escribir en la lengua materna, el maya en el caso de muchos niños bilingües en Yucatán, y después en la segunda lengua, el español.

Desde una perspectiva sociocultural, cognitiva, académica, y psicológica, la educación verdaderamente bilingüe ofrece muchas ventajas para los estudiantes (ver Baker & Wright, 2017). Sin embargo, si el maya no se utiliza extensamente para escribir y leer las materias académicas, es cuestionable que los proyectos de normativización lingüística vayan a tener un impacto decisivo en la sociedad de la península de Yucatán. La orientación normativista de los docentes indígenas en México se deriva principalmente de sus experiencias educativas como estudiantes y profesionales en un sistema que enfatiza la enseñanza del español (Pérez Báez, 2017). No es difícil ver como estas orientaciones normativas hacia el español se transfieren a las lenguas indígenas. Para elevar el estatus de las lenguas indígenas, se requieren los mismos mecanismos que poseen las lenguas nacionales de origen europeo; las escuelas pueden ser el mecanismo principal que sirva para este propósito. El fortalecimiento de la educación bilingüe en maya, en todos los niveles académicos y para todos los estudiantes maya hablantes, es el primer paso y quizás el más importante en la normativización del maya.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes, estudiantes y directores de escuelas y programas que participaron en este estudio, quienes abrieron generosamente las puertas de sus escuelas y de sus hogares. Vaya también nuestro agradecimiento a la Mtra. Irma Pomol Cahum, al Mtro.

Miguel Oscar Chan Dzul y a la Dra. Emmy Nicole Batista de Sousa-Bernini por su asistencia con las traducciones de los resúmenes al maya y al portugués. Vaya también nuestro agradecimiento al Sr. Heinz Ernst Astorga, Dr. Cristóbal Garza Gonzales, Dra. Dimaris Barrios-Beltrán, Dr. Julio César Hoil Gutiérrez, y Mtro. Hilario Chi Canul por su apoyo eficiente en la preparación de este artículo. Además agradecemos a Maura Dzib Canul, Lic. Leysi Ku, Mtra. Yolanda Poot Tamay, la familia Poot Tamay y la familia Canul Canul por su generosidad y apoyo. Finalmente, agradecemos los valiosos comentarios de los dictaminadores anónimos de este artículo y de Jose Luis Ramírez-Romero, Editor Asociado de EPAA/AAPE.

Referencias

- Anzures Tapia, A. (2017). Snapshots of Yucatec Maya language practices: Language policy and planning activities in the Yucatán peninsula. *Working Papers in Educational Linguistics*, 32(1), 67-90.
- Armstrong-Fumero. (2009). Old jokes and new multiculturalisms: Continuity and change in vernacular discourse on the Yucatec Maya language. *American Anthropologist*, 111(3), 360–372.
- Baker, C., & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Ball, S. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 27-43.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Polity Press.
- Briceno Chel, F. (2002). Lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán. En *Yucatán: Identidad y cultura maya*. Recuperado de <http://www.mayas.uady.mx/articulos/lengua.html>.
- Castañeda-Sánchez, C., & Tinajero, G. (2019). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(19).
- Chi Canul, H. (2015). La salud de la lengua maya en la salud enseñanza intercultural y comunitaria de la lengua maya. En E.M.C. Góngora (Ed.), *Diálogos e intersaberes: Interculturalidad y vida cotidiana* (pp. 95-118). Malú de Balam Publicaciones.
- Choi, J. (2005). Bilingualism in Paraguay: Forty years after Rubin's study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(3), 233-248.
- Codó, E., Santos, A. P., & Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Cru, J. (2017). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: Strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 481-496.
- Curzan, A. (2014). *Fixing English: Prescriptivism and language history*. Cambridge University Press.
- Del Valle, J. (2017) Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17-39.
- De Korne, H., López Gopar, M.E., & Rios Rios, K. (2019). Changing ideological and implementational spaces for minoritised languages in higher education: Zapotequización of language education in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 504-517.

- Gass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Routledge.
- Guerrettaz, A. M. (2013). *Yucatec Maya teacher education and the struggle for a standard language* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing (Publication No. 3603952).
- Guerrettaz, A. M. (2015). Ownership of language in Yucatec Maya revitalization pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(2), 167–185.
- Guerrettaz, A. M. (2019). Yucatec Maya language planning and the struggle of the linguistic standardization process. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019, 61–83.
- Guerrettaz, A. M. (2020). ¿A quiénes les pertenece el maya yucateco? Revitalización y políticas lingüísticas en Yucatán, México. En M. Niño-Murcia, V. Zavala & S. de los Heros (Eds.) *Hacia una sociolingüística crítica: Desarrollos y debates* (pp. 267-302). Instituto de Estudios Peruanos.
- Gustafson, B., Guerra, F. J., & Jiménez, A. (2016). Policy and politics of language revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Molina & T. L. McCarty (Eds.), *Indigenous language revitalization in the Americas* (pp. 35–54). Routledge.
- Hamel, R. E. (2008a). Indigenous language policy and education in Mexico. In S. May & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 1: Bilingual education* (pp. 301-313). Springer.
- Hamel, R. E. (2008b). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 5: Bilingual education* (pp. 311-322). Springer.
- Hamel, R. E., & Francis, N. (2006). The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 19(2), 171-188.
- Hill, J. H., & Hill, K. C. (1980). Mixed grammar, purist grammar, and language attitudes in modern Nahuatl. *Language in Society*, 9(3), 321-348.
- Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(2), 173-201.
- Hornberger, N. H. (2008). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Sargarman, J., Christian, D., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education*. Center for Applied Linguistics.
- Huaman, E.S., & Valdiviezo, L.A. (2014). Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: Beyond the formal/non-formal dichotomy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 65-87.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/component/content/article/59-proyecto-de-indicadores-sociolingueisticos-de-las-lenguas-indigenas-nacionales>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2014). *U nu'ukbesajil u ts'übta'al maayat'aan* [Normas de escritura para la lengua maya.] Recuperado de http://site.inali.gob.mx/pdf/norma_maya.pdf
- Ito, H. (2012). With Spanish, Guaraní lives: A sociolinguistic analysis of bilingual education in Paraguay. *Multilingual Education*, 2(6), 1-11.
- Jaffe, A. (1993). Obligation, error, and authenticity: Competing cultural principles in the teaching of Corsican. *Journal of Linguistic Anthropology*, 3(1), 99–114.
- Jaffe, A. (2005). La polynomie dans une école bilingue corse: Bilan et défis. *Marges linguistiques*, 10,

- 282-300.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Nueva York, NY: Palgrave MacMillan.
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221-243.
- Johnson, E. J. (2012). Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona. *Language and Education*, 26(1), 53-76.
- Joseph, J. E. (1987). *Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages*. Blackwell.
- Lagos, C., Espinoza, M., & Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3-4), 403-418.
- Lewis, M. P., & Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), 103-120.
- Levinson, B. A. U., & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice: A sociocultural approach to the study of educational policy. En M. Sutton & B. A. U. Levinson (Eds.), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy* (pp. 1-19). Ablex.
- López, L.E. (2008). Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En N. H. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Marcellesi, J. B. (1986). Actualité du processus de naissance de langues en domaine romane. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 9, 21-29.
- McCarty, T. L. (2002). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for self determination in indigenous schooling*. Lawrence Erlbaum.
- McCarty, T. L. (2011a). Introducing ethnography and language policy. En T.L. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 1-28). Londres, Inglaterra: Routledge.
- McCarty, T. L. (2011b). *Ethnography and language policy*. Routledge.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Multilingual Matters.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policy in schools: Educators as policymakers*. Routledge.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Niño-Murcia, M. Zavala, V., & de los Heros, S. (2020) La sociolingüística crítica: Nombrando y situando el campo de estudio. En M. Niño-Murcia, V. Zavala & S. de los Heros (Eds.) *Hacia una sociolingüística crítica: Desarrollos y debates* (pp. 11-50). Instituto de Estudios Peruanos.
- Pérez Báez, G. (2017). Addressing the gap between community beliefs and priorities and researchers' language maintenance interests. En G. Pérez Báez, C. Rigters & J. E. Rosés Labrada (Eds.), *Language documentation and revitalization in Latin American contexts* (pp. 165-194). New York, NY: De Gruyter.
- Pfeiler, B. (1998). El xe'ek y la hach maya: Cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán. In Andreas Koechert & Thomas Stolz (Eds.), *Convergencia e individualidad: Las lenguas mayas entre hispanización e indigenismo* (pp. 125-140). Verlag für Ethnologie.
- Pfeiler, B., & Zámešková, L. (2006). Bilingual education: Strategy for language maintenance or shift of Yucatec Maya? En M. Hidalgo (Ed.), *Mexican indigenous languages at the dawn of the twenty-first century* (pp. 281-300). Mouton de Gruyter.
- Ricento, T., & Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Rhodes, C. R., Pomol Cahum, I. Y., & Chan Dzul, M. O. (2018). Exploración lexicográfica de seis diccionarios del maya yucateco. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36, 9-57.
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: Claves para entender las

- organizaciones educativas. *REIFOP*, 7(1). Recuperado de: www.aufop.com/aufop/home/
- Romero, S. (2012). “They don’t get speak our language right”: Language standardization, power and migration among the Q’eqchi’ Maya. *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(2), 21–41.
- Sallabank, J. (2010). Standardisation, prescription and polynomie: Can Guernsey follow the Corsican model? *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 311–330.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). ¿Sabes qué realiza la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe? Conócela. *Secretaría de Educación Blog*. Retrieved from <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-realiza-la-coordinacion-general-de-educacion-intercultural-y-bilingue-conocela>
- Secretaría General. (2018). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Retrieved from http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasesion on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Smackman, D. (2012). The definition of the standard language: A survey in seven countries. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012(218), 25–58.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2008). Riding the tiger. En N. H. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 152–160). Palgrave Macmillan.
- Straaijer, R. (2016). Attitudes to prescriptivism: An introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(3), 233-242.
- Valdiviezo, L. A. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79.
- Valdiviezo, L. A. (2010a). Indigenous worldviews in intercultural education: Teachers’ construction of interculturalism in a bilingual Quechua-Spanish program. *Intercultural Education*, 21(1), 27-39.
- Valdiviezo, L. A. (2010b). “Angles make things difficult”: Teachers’ interpretations of language policy and Quechua revitalization in Peru. En K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 72-87). Routledge.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

Apéndice

Convenciones de Transcripción y Otros Símbolos Lingüísticos

Símbolo	Significado
[...]	Líneas de texto omitidas
...	Texto omitido, más corto que una línea
[texto]	Discurso superpuesto
-	Pausa
((texto sin formato))	Fragmento incomprensible
<i>cursiva</i>	Texto en otro idioma
(<i>cursiva</i>)	Descripción insertada por los analistas
((<i>cursiva</i>))	Lenguaje agregado al texto por los analistas para mayor claridad
< >	Soportes que rodean los grafemas (i.e., letras escritas)
:	Prolongación del sonido; aparece inmediatamente después del sonido prolongado
/ /	Transcripción fonémica
∫	Similar al sonido de <ch> en español como en 'chimenea'
'	El acento sobre las vocales representa un tono de voz ascendente para la pronunciación de esa letra. (Al igual que el mandarín y otros idiomas tonales, este tipo de tono es importante para la estructura sonora del maya).
'	Acento al final de una consonante eyectiva, lo que significa que se habla con un sonido glótico o un aumento del flujo de aire.

Sobre los Autores

Anne Marie Guerrettaz, PhD

Washington State University

a.m.guerrettaz@wsu.edu

Anne Marie Guerrettaz recibió su doctorado en lingüística aplicada de Indiana University y una maestría en la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas de Notre Dame of Maryland University. La doctora Guerrettaz cursó su licenciatura en Saint Mary's College, Notre Dame en literatura y cultura francesas. En sus investigaciones ha abordado el uso de materiales educativos en la interacción en el aula y los procesos de revitalización de las lenguas originarias. La profesora Guerrettaz es recipiente de becas de la Spencer Foundation (2019), del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Mérida (2010), y de la Berry Family Foundation. Además, ha publicado en revistas internacionales tales como *The Modern Language Journal*, *International Journal of the Sociology of Language*, *Anthropology & Education Quarterly* y *TESOL Quarterly*. Anne Marie Guerrettaz ha vivido varios años en Yucatán entre los años 2008 y 2016 mientras aprendía el maya yucateco y conducía investigaciones etnográficas.

Eric J. Johnson, PhD

Washington State University

e.johnson@wsu.edu

Eric Johnson recibió su maestría y doctorado en Antropología de Arizona State University. Sus publicaciones se enfocan en la inmigración, la educación bilingüe, y la política lingüística. Él es profesor de educación bilingüe en la facultad de educación en Washington State University.

Gisela Ernst-Slavit, PhD

Washington State University

gernst@wsu.edu

Gisela Ernst-Slavit recibió su doctorado en Educación Bilingüe y Multicultural de University of Florida y una Maestría en Investigación Educativa y Educación Intercultural de Florida State University. La Dra. Ernst-Slavit, nació en Lima y cursó estudios en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es autora o coautora de doce libros y de más de 80 artículos académicos. Su trabajo de investigación se centra principalmente en 1) pedagogías culturalmente efectivas para estudiantes de grupos marginales, incluyendo inmigrantes, refugiados y estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma, 2) lenguaje académico y alfabetización, y 3) capacitación de maestros. La Dra. Ernst-Slavit ha dado numerosas presentaciones y plenarios en EE.UU., Europa, Asia, y América del Sur.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 134

7 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil