

Katedra romanistiky  
Filosofická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci

Zuzana Erdösová

**Las lenguas originarias en la educación superior  
mexicana. La realidad sociolingüística de la  
*Universidad Intercultural del Estado de México*  
(UIEM)**

**The indigenous languages in the Mexican tertiary education. The  
sociolinguistic reality of the *Universidad Intercultural del Estado de*  
*México* (UIEM)**

Dizertační práce

Školitel: Prof. PhDr. Jiří Černý, CSc.  
Školitel specialista: M. en A. María Madrazo Miranda

Olomouc 2012

## **Agradecimientos**

Quisiera dar mis más sinceros agradecimientos a todos los que de alguna manera estaban involucrados en este proyecto de investigación. A María Madrazo, antropóloga de la *Universidad Autónoma del Estado de México* y especialista en la problemática indígena de México, por haber alimentado mi entusiasmo y por su guiado cuidadoso que posibilitó la creación de esta tesis. A mis informantes y al mismo tiempo apreciados amigos, maestros y estudiantes de la *Universidad Intercultural del Estado de México*, por haber compartido conmigo sus experiencias. A mi familia por su apoyo incondicional, y a mi pareja cuyo espíritu académico me mostraba camino a lo largo de mis estudios doctorales. Al profesor Jiří Černý por la confianza que siempre depositaba en mí y el respaldo científico que me proporcionaba a lo largo de mis estudios.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN... 6

I. El planteamiento del problema y la justificación del proyecto de investigación... 6

II. Objetivos e hipótesis... 8

III. Metodología y técnicas... 9

i) Técnicas cuantitativas... 10

ii) Técnicas cualitativas... 10

## 1. MARCO CONCEPTUAL... 13

1.1 Sociolingüística: antecedentes... 13

1.2 Comunidad de habla, actitudes y usos lingüísticos... 15

1.3 Las lenguas originarias en México, sus hablantes y realidad actitudinal... 21

1.4 La Educación Intercultural Bilingüe en conceptos... 25

1.4.1 Cultura... 26

1.4.2 Bilingüismo... 31

1.4.3 Cultura y sus prefijos: multi, pluri, bi e inter... 35

1.4.4 Educación indígena desde la perspectiva histórica... 48

1.4.5 De la educación Bilingüe Bicultural a la Bilingüe Intercultural... 54

1.4.6 Formas de participación de los indígenas en la educación superior... 59

1.4.7 Modelo educativo de la universidad intercultural en Latinoamérica y México... 62

## 2. EL ESTADO DE MÉXICO Y SUS PUEBLOS ORIGINARIOS... 72

2.1 Los pueblos originarios... 72

2.2 La educación... 78

2.3 las lenguas originarias... 80

## 3. LA UIEM Y SUS ALUMNOS... 84

3.1 Las variables socioculturales y demográficas: carrera, género, edad, procedencia y características del trasfondo familiar... 86

3.2 Las variables lingüísticas... 88

3.2.1 Presencia de familiares hablantes de alguna lengua originaria en el hogar... 88

3.2.2 Lengua materna... 89

3.2.3 Autoadscripción... 89

3.2.4 Lengua estudiada en la UIEM... 90

3.2.5 Nivel de conocimiento de la lengua originaria... 91

3.3 Conclusiones... 94

## 4. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA UIEM... 95

4.1 La interculturalidad percibida en la UIEM... 96

4.2 La aportación de la UIEM a la transformación actitudinal... 105

4.3 Las actitudes lingüísticas... 109

4.3.1 El valor de las lenguas en México... 109

4.3.2 Mantenimiento de las lenguas originarias... 111

4.3.3 Actitudes hacia la variación dialectal en las lenguas originarias... 113

4.3.4 Posición sociolingüística atribuida a los hablantes de lenguas indígenas... 115

4.3.5 La composición etnolingüística de la UIEM y el peso del factor lingüístico... 117

a) «Pertener a una lengua»: lengua e identidad... 123

b) Grupos para atender preferentemente en la UIEM... 128

4.4 Conclusiones... 134

## **5. USOS LINGÜÍSTICOS... 136**

- 5.1 El análisis de los usos lingüísticos... 136
- 5.2 ¿Se puede hablar del bilingüismo en la UIEM?... 147
- 5.3 Conclusiones... 149

## **6. EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS... 151**

- 6.1 La materia «Expresión y comunicación en la lengua originaria»... 152
- 6.2 El docente... 164
- 6.3 Conclusiones... 170

## **7. PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO... 172**

- 7.1 Rendimiento del conocimiento de lengua indígena... 172
  - 7.1.1 El motivo de escoger la lengua originaria aprendida en la UIEM... 172
- 7.2 Empleo del conocimiento de la lengua indígena en el futuro... 177
- 7.3 Transmisión lingüística... 183
  - 7.3.1 La voluntad de participar en la revitalización lingüística... 183
  - 7.3.2 El mantenimiento lingüístico... 185
  - 7.3.3 La difusión lingüística... 187
- 7.4 Conclusiones... 189

## **CONCLUSIONES... 191**

## **BIBLIOGRAFÍA... 196**

## **ANEXOS... 207**

- I. Las lenguas originarias de México... 207
- II. Las lenguas originarias del México central... 207
- III. La familia lingüística oto-mangue... 208
- IV. Estado de México. Estratificación de los municipios según su participación porcentual estatal de hablantes de lengua indígena (2000)... 208
- V. Grupos étnicos en el Estado de México. Distribución por municipios... 209
- VI. Documentación fotográfica... 210
- VII. Perfil de la Licenciatura en «Lengua y Cultura» de la UIEM... 212
- VIII. Guía de entrevista... 213
- IX. Cuestionario... 214

## **ABSTRAKT**

Model «interkulturní univerzity» byl do mexického vzdělávacího systému zaveden teprve nedávno. V rámci tohoto výzkumného projektu se dávají do souvislosti lingvisticky zaměřené cíle daného edukačního modelu a praktické fungování *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM), jež je první z mexických vzdělávacích institucí tohoto typu, se záměrem interpretovat sociolingvistickou realitu univerzity «skutečné» v rámci univerzity «teoretické» a ohodnotit její roli v jazykově rozmanité společnosti státu México.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Interculturalita; indiánské jazyky; indiánské národy; univerzita; Mexiko

## **ABSTRACT**

The model of Intercultural University is a recent contribution to the Mexican educational system. This research relates the linguistic aims of the educational model with the practical functioning of the *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM), the first institution of this kind established in the country, in order to interpret the sociolinguistic reality of a «practical» University within a «theoretical» University, and to evaluate its role in the linguistically diverse society of the state of México.

## **KEY WORDS**

Interculturality; indigenous languages; indigenous nations; university; Mexico

## **RESUMEN**

El modelo de la Universidad Intercultural es una contribución bastante reciente al sistema educativo mexicano. En el presente proyecto de investigación se relacionan los objetivos lingüísticos de este modelo educativo con el funcionamiento práctico de la *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM), la primera de estas instituciones establecida en el país, con la finalidad de explicar la realidad sociolingüística de la universidad «real» en el marco de la universidad «teórica», y evaluar su papel en la sociedad lingüísticamente diversa del Estado de México.

## **PALABRAS CLAVE**

Interculturalidad; lenguas originarias; pueblos originarios; universidad; México

# INTRODUCCIÓN

## I. El planteamiento del problema y la justificación del proyecto de investigación

En México, la modalidad educativa llamada «bilingüe intercultural» (EIB) se limita casi en su totalidad a la enseñanza inicial y primaria, su aplicación en la educación secundaria y media superior es prácticamente inexistente y su introducción en el nivel educativo superior es cuestión de la última década<sup>1</sup>. Como producto de lo último, en México fue establecida una serie de universidades llamadas «interculturales», cuya actividad enfoca la problemática social, cultural y económica de las regiones en las que están insertadas, con la énfasis en los pueblos originarios (indígenas)<sup>2</sup> de cada zona. Dado que el modelo educativo de la Universidad Intercultural se analizará a detalle en el «marco conceptual», en este momento nos limitaremos a enfatizar que, debido a su creación bastante reciente, estas instituciones en su mayoría todavía no cuentan con investigaciones que permitan entender su aportación al sistema educativo mexicano.

Nuestro proyecto de investigación se sustenta en razones prácticas que podrían llevar a la incorporación de los conocimientos generados a partir de este trabajo en una futura evaluación general del funcionamiento de la Universidad Intercultural como modelo educativo. Su justificación descansa en el hecho de que urge establecer un sistema de oportunidades más igualitario para los pueblos indígenas mexicanos en el área de la educación superior: un campo que sigue abierto y requiere de aportaciones nuevas.

Definimos nuestra investigación como un estudio de caso (una Universidad Intercultural concreta) y delimitamos su objeto de estudio mediante la sociolingüística, de tal modo que nos centramos en la problemática relacionada con las lenguas originarias (indígenas) y el español en los ámbitos de esta institución.

La universidad seleccionada, la *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM), está ubicada en la cabecera del municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México en la zona centro del país. Se fundó en 2004 como la primera institución de este tipo en México, es decir, todavía no ha cumplido ni una década de funcionamiento. De acuerdo con el modelo educativo, la UIEM establece como uno de sus principales objetivos asegurar el mantenimiento y la revitalización de las cinco lenguas originarias del Estado de México.

---

<sup>1</sup> El sistema educativo en México se divide en los siguientes niveles: 1) educación inicial: menos de 6 años de edad, 2) básica: consiste en la educación primaria (de 6 a 12 o 13 años) y secundaria (de 12 o 13 a 15 o 16 años), 3) media superior, llamada bachillerato o preparatoria, con la duración de 2 o 3 años, 4) superior: niveles pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado).

<sup>2</sup> Los adjetivos «indígena» y «originario» se van a usar de manera indistinta para designar a los grupos autóctonos (de raíces prehispánicas) de México, sus culturas y lenguas.

No obstante esta meta, durante los siete años transcurridos desde la creación de la UIEM, no se han aplicado instrumentos que permitieran entender la situación de las lenguas originarias en este ambiente universitario innovativo. Por lo anterior, nuestro objetivo es encontrar respuestas a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué es lo que sucede con las lenguas originarias, las que representan uno de los pilares del modelo educativo presentado, en una institución intercultural de educación superior?

Un estudio dedicado al aspecto sociolingüístico del funcionamiento de la UIEM posibilitará un mayor entendimiento de la realidad cotidiana de esta Universidad. Con esto buscamos evitar la mera medición del grado de la aplicación rigurosa del modelo educativo oficial en la práctica, que dejaría de lado las transformaciones internas propias de este nuevo ambiente universitario. Respecto a la aportación de este tipo de trabajos, Martín y Mijares (2007) señalan:

Reflexionar sobre los resultados de los programas puede siempre ayudar a buscar formas de aplicación más adecuadas que permitan resultados más coherentes con lo que se pretende. Debería, igualmente, contribuir a que la administración se esforzara en buscar y aplicar los más acordes a las nuevas situaciones (Martín y Mijares, 2007, p. 28).

Y de manera complementaria, Nieto y Millán (2006) constan acerca del sistema de la educación intercultural en México que: «la escasa investigación dificulta la obtención de hechos empíricos comprobados... sobre su puesta en práctica.» (Nieto y Millán, 2006, p. 27) Consideramos que las Universidades Interculturales, que existen en diferentes facetas en una gran parte de los países latinoamericanos cuyas sociedades tienen carácter culturalmente diverso, no son un proyecto experimental destinado a desaparecer, sino la señal de que, después del reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad efectuado por muchos estados de Latinoamérica en los años 90, la necesidad de un camino educativo alternativo se llevó al plano práctico, y eso también a nivel universitario. De tal modo que investigar sobre las Universidades Interculturales existentes es un paso importante no sólo para simplemente evaluar su labor, sino para entender las realidades complejísimas de sus ámbitos académicos y sus transformaciones. Usando una metáfora sencilla, el modelo educativo es como el arco y las universidades particulares como las flechas tiradas por su fuerza: las circunstancias variadas pueden desviarlas de la dirección por la que supuestamente debían volar. Con nuestra investigación no pretendemos evaluar estrictamente o criticar las posibles «desviaciones de la trayectoria prescrita», sino describirlas, interpretarlas y entenderlas. Sólo mediante la

comprensión de la realidad, el modelo educativo podrá bajar de lo ideal a lo real e impactar sobre la sociedad.

## **II. Objetivos e hipótesis**

Como se suele reconocer, sea tácitamente o abiertamente, las Universidades Interculturales están destinadas a una evolución mediante esfuerzos propios, lo cual es una consecuencia lógica dada la diferencia entre los planteamientos teóricos previos al establecimiento de este nuevo modelo educativo y los retos prácticos que estas instituciones tienen que atender durante la primera década de su funcionamiento. Podemos decir que las Universidades Interculturales se van creando y recreando por sí mismas y desde sí mismas, buscando prácticas y estrategias propias para responder a las diversas realidades en la que tienen raíces. Por lo anterior, nuestro trabajo se rige por los siguientes objetivos:

### 1) Objetivo general

Con énfasis en lo sociolingüístico, relacionar el modelo educativo de la Universidad Intercultural con el funcionamiento práctico de la UIEM y de este modo explicar la realidad sociolingüística de la universidad «real» en el marco de la universidad «teórica».

### 2) Objetivos particulares

- a) Identificar las actitudes lingüísticas en la UIEM e interpretarlas en el contexto de la Universidad.
- b) Explicar los usos lingüísticos en las diferentes situaciones y ambientes propios de la UIEM.
- c) Identificar las estrategias educativas propias de la institución y los problemas prácticos que se enfrentan en la enseñanza de las lenguas originarias.
- d) Explicar la aportación de la UIEM en el campo de las lenguas originarias: el rendimiento de la enseñanza de estas lenguas y la aplicabilidad de estos conocimientos lingüísticos en el futuro.

### 3) Hipótesis

Por consiguiente, propusimos las siguientes respuestas tentativas a la problemática recién expuesta. Dado que la UIEM se encuentra en la intersección de dos realidades: el modelo educativo de la Universidad Intercultural por un lado y el ambiente altamente globalizado del



Estado de México por otro, la teoría planteada en el modelo y la realidad universitaria no van a coincidir. Específicamente en lo que se relaciona con las lenguas originarias:

- a) Bajo la influencia de la axiología institucional, las actitudes van a favorecer el mantenimiento y la revitalización de las lenguas originarias.
- b) Los usos de las lenguas originarias van a ser más frecuentes en la UIEM que en los ámbitos informales (casa, pueblo).
- c) Para cumplir con los objetivos del modelo educativo, se buscarán estrategias propias, innovadoras y flexibles.
- d) Respecto a las vidas futuras (tanto personales como profesionales) de los egresados, se va a cuestionar la posibilidad de aplicación del conocimiento de la lengua originaria

### **III. Metodología y técnicas**

Dada la escasez de bibliografía secundaria que podría sustentar cierta comprensión de la problemática, previa al emprendimiento de la investigación, nuestro procedimiento necesariamente tuvo que ser inductivo. De tal modo que también nuestras técnicas tuvieron que ser combinadas para arrojar datos que nos permitieran describir e interpretar el objeto de estudio fielmente.

Trabajar en un campo prácticamente «virgen», no explorado por otros investigadores, por cierto trae tanto ventajas como desventajas. Entre las primeras pertenece el hecho de que tal investigación permite colocarse ante el fenómeno sin demasiadas ideas preestablecidas, teniendo la mente abierta a todo tipo de información. Entre las segundas se encuentra la dificultad de formular claramente las hipótesis, las que necesariamente tienen que sufrir la evolución de «iniciales» a «finales». Un trabajo que incorpora métodos etnográficos se puede permitir esta vacilación inicial, ya que la observación participativa permite descubrir los problemas clave en un horizonte relativamente breve. Éste fue nuestro caso: durante la fase piloto, una vez que se produjo el contacto primario con el ambiente de la UIEM y los informantes, la problemática investigada adquirió contornos que permitieron formular pertinentemente las hipótesis aún antes del emprendimiento de la investigación.

Como habíamos adelantado, en este trabajo se utilizó la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. Esta selección fue motivada por la bien conocida insuficiencia de un tipo de método en relación a otros: ninguno es plenamente eficiente por sí mismo. Lo cualitativo no arroja datos útiles para fines estadísticos y lo cuantitativo no permite penetrar bajo la superficie de las respuestas categóricas.

### **i) Técnicas cuantitativas**

De los métodos cuantitativos se empleó el cuestionario (véase Anexo IX), el que fue aplicado a una muestra<sup>3</sup> que consistía en 197 alumnos de la UIEM (de los 200 cuestionarios originales, 3 tuvieron que ser descartados por fallas formales). Este número corresponde a aproximadamente 30% de la matrícula completa, en la que en 2010 figuraban 627 jóvenes.

El cuestionario constaba de 25 preguntas tanto abiertas como cerradas; las últimas siempre contenían la posibilidad de una «otra opción» libre. Las respuestas abiertas se interpretaron mediante un análisis semántico, en cuyo marco se elaboraron agrupaciones de las unidades léxicas de contenido semántico idéntico y su posterior abstracción en categorías más amplias. Las respuestas cerradas fueron cuantificadas y convertidas en tablas, gráficos o escalas del diferencial semántico (técnica retomada de Fasold, 1996, pp. 234-235), manteniendo la proporción de las opciones de respuesta «libres» y su valor informativo.

En cuanto a los temas de interés, el cuestionario tenía la siguiente estructura: preguntas de carácter sociocultural y demográfico (1, 2, 3, 4, 5, 6), preguntas de carácter lingüístico (7, 8, 11, 12), preguntas sobre las actitudes y usos (9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25).

El procesamiento de los datos obtenidos durante la encuesta ya incluía la búsqueda de correlaciones entre las variables en cuyo caso se suponía que podrían estar relacionadas. Entre éstas, atribuimos la mayor importancia a la presencia de los hablantes de lenguas indígenas en el hogar, seguida por la autoadscripción. Al contrario, la importancia de las variables como el género y la edad en nuestra investigación es escasa.

### **ii) Técnicas cualitativas**

El aspecto cualitativo de nuestro trabajo constaba de las entrevistas y la observación participativa. Ambas técnicas sirvieron para matizar y validar los resultados obtenidos a partir de la encuesta.

Las entrevistas se llevaron a cabo con los siguientes informantes (los nombres fueron cambiados para asegurar su anonimia).

- 1) Laura, profesora de la lengua nahuatl y hablante materna de esta lengua.
- 2) tres alumnos del último semestre, en la actualidad recién egresados:

---

<sup>3</sup> Las características socioculturales, demográficas y lingüísticas de la muestra se tratan a detalle en el capítulo 3: La UIEM y sus alumnos.

- ❖ Gabriel (23), San Felipe del Progreso, 8° semestre, hispanohablante, estudiante de la lengua mazahua en la UIEM, procedente de una familia sin tradición lingüística nativa.
- ❖ Leticia (24) San Felipe del Progreso, 8° semestre, estudiante del mazahua en la UIEM, procedente de una familia de la tradición lingüística mazahua, hispanohablante (L1) y mazahuahablante (L2).
- ❖ Mayeli (22), Jocotitlán, 8° semestre, hispanohablante, estudiante del mazahua en la UIEM, procedente de una familia sin tradición lingüística nativa.

En las entrevistas se utilizó la modalidad semiestructurada, la que nos permitió enfocar los puntos de interés programados (véase Anexo VIII) y al mismo tiempo profundizar los temas investigados mediante «desviaciones» ocasionales. Además, la forma usada facilitó la comunicación con los informantes, generando un ambiente amistoso y de confianza, sin demasiada dominancia del investigador en el transcurso de las pláticas.

Los informantes con frecuencia comentaban los puntos de interés presentes en las preguntas antes de que la investigadora los mencionara, con lo que el orden de la entrevista tenía que estar ajustándose constantemente. Sin embargo, consideramos este hecho como positivo, ya que demuestra que la realidad lingüística de la UIEM abarca un número determinado de asuntos clave y que nuestra formulación de las preguntas había sido pertinente.

Aunque el núcleo de las preguntas, resumido en la guía, se mantenía, la forma de preguntar variaba según el informante y las circunstancias; dependía ante todo del grado de formalidad determinado por la cercanía entre el entrevistador y el entrevistado.

Por último cabe señalar que la frecuencia con la que estamos reproduciendo los comentarios de los entrevistados en el texto principal posiblemente podría ser una fuente de críticas. No obstante eso, consideramos que dar voz a nuestros informantes es el mejor complemento de nuestras reflexiones e interpretaciones propias, que permite una contrastación inmediata. Al mismo tiempo opinamos que insertar las citas en el texto principal es más productivo para la comprensión del tema investigado que reproducir las entrevistas enteras en la sección de los Anexos.

Pasando al segundo método, la observación participativa incluía la asistencia a clases de las lenguas originarias, encuentros informales con los informantes tanto durante la presencia en el campus como fuera de él, y la asistencia a eventos organizados por la UIEM. Su fase piloto se efectuó en agosto y septiembre de 2010 y la parte principal se llevó a cabo

entre enero y mayo de 2011, junto con la aplicación de la encuesta y la serie de entrevistas. El producto de esta actividad fue un diario de campo donde se apuntaban las observaciones.

Para resumir nuestras intenciones metodológicas, el cuestionario nos sirvió como punto de partida, ya que permitió ubicar los problemas generales que luego se iban enfocando y profundizando en el marco de las entrevistas. Al mismo tiempo, la encuesta representaba la contraparte de la observación participante: una (retro)validaba a la otra. Aunque sería demasiado pretencioso declarar que alguna investigación podría reflejar la realidad investigada en su totalidad, consideramos que la imagen de la problemática sociolingüística que se obtuvo es compleja y abarca los aspectos principales necesarios para la comprensión de un pequeño segmento de la realidad: la cara práctica del aspecto sociolingüístico de una Universidad Intercultural concreta, la UIEM.

# 1. MARCO CONCEPTUAL

## 1.1 SOCIOLINGÜÍSTICA: ANTECEDENTES

La lengua es sin duda el sistema simbólico más elaborado de la humanidad y como tal está estrechamente ligada a cada grupo que le da uso, su cultura e identidad. Es decir, contra lo que se pensaba antes, la lengua no existe en un vacío social, no es ideal y sus transformaciones no se deben únicamente a los factores intralingüísticos.

Desde el punto de vista de la sociolingüística, para que la lengua sea eficientemente usada por un individuo, es necesario que éste domine tres competencias: lingüística, comunicativa y cultural (Moreno, 2009, p. 201). Estas tres dimensiones de la competencia en el uso de la lengua permiten a los hablantes manejar tanto el sistema lingüístico *per se* en el sentido chomskiano, como entender las reglas de la interacción comunicativa y emplear la lengua en concordancia con las normas culturales del dado grupo. Por lo tanto, el aprendizaje del sistema lingüístico solo, la *langue* saussuriana, no basta para entenderse con los demás hablantes de la lengua, ni ser entendido. Cada lengua se emplea en el marco de una realidad cultural compleja que sobrepasa los asuntos puramente lingüísticos y si queremos entender su «vida», tenemos que buscar las explicaciones no en su sistema interno, sino en el contexto sociocultural en el que se encuentran sus hablantes.

La lingüística y la sociología se han unido para crear una nueva disciplina bajo el enfoque recién expuesto en los años 60. Sus fundadores claves, Labov, Hymes, Gumperz, Ferguson, Fishman, Bernstein, Haugen, Weinreich y Ervin-Tripp, con la excepción de los cuatro últimos, estaban presentes en verano del 1964 en el *Instituto Lingüístico* en Bloomington, que se considera como el lugar y momento en que nació la sociolingüística. Uno de los impulsos para la creación de este nuevo enfoque lingüístico fue el aplaudido generativismo de Chomsky con su desinterés por toda realidad lingüística que se desvía del «hablante monolingüe idealizado» (Spolsky, 2011, p.13).

La sociolingüística no ha surgido como una escuela coordinada sino como un trabajo a veces más, a veces menos paralelo de un grupo de investigadores, entre los cuales predominaban los lingüistas sobre los sociólogos. Hasta la fecha, a pesar de los avances considerables, la disciplina no cuenta con una teoría compleja propia que permitiera explicar la realidad lingüística desde lo social, y allí es donde descansa su limitación actual.

De acuerdo con las afirmaciones expuestas en el primer párrafo de este capítulo, la sociolingüística ofrece una nueva aproximación hacia la lengua al no separarla de sus hablantes y su realidad:

Sociolinguistics is the field that studies the relation between language and society, between the uses of language and and the social structures in which the users of the language live. It is a field of study that assumes that human society is made up of many related patterns and behaviours, some of them are linguistic (Spolsky, 1998, p.3).

En términos muy generales y con el riesgo de simplificar, la disciplina se divide en dos ramas según la predominancia del interés por lo lingüístico (a veces llamada precisamente sociolingüística) o lo sociológico (sociología del lenguaje). La sociolingüística variacionista iniciada por Labov corresponde al primer enfoque, mientras que el objeto de investigación de este trabajo pertenece al segundo, al no interesarse por la influencia que tiene lo social sobre el sistema de la lengua, sino por la lengua desde el comportamiento lingüístico de los hablantes (sus actitudes y usos) ligado a la problemática de las lenguas en contacto, bilingüismo, vitalidad lingüística, conservación o muerte de las lenguas, planificación y políticas lingüísticas. En el marco de nuestra investigación, la teoría y los procedimientos sociolingüísticos se insertan en el campo educativo para explicar la realidad lingüística de un modelo educativo novedoso, la Universidad Intercultural, mediante un ejemplo concreto, la *Universidad Intercultural del Estado de México*. Para entender los aspectos lingüísticos del funcionamiento práctico de este modelo educativo, la sociolingüística es un instrumento útil:

La sociolingüística nos permite entender que la aplicación de una política de potenciación del bilingüismo querrá producir un cambio en los patrones de uso de las lenguas —o variedades de lengua—, lo que deberá ocurrir en un ámbito específico de actitudes hacia aquéllas, que serán en todo momento determinantes (Urrutia, 2002).

En el contexto mexicano actual, marcado por una diglosia significativa entre el español y las lenguas originarias, nuestro tema es de alta importancia social. Dado que la elección de las lenguas, reflejada en los usos, tiene una raíz actitudinal y valorativa, vamos a dedicar unos párrafos a esta problemática.

## 1. 2 COMUNIDAD DE HABLA, ACTITUDES Y USOS LINGÜÍSTICOS

Como se había adelantado, este trabajo enfoca los aspectos sociolingüísticos relacionados con las lenguas involucradas en el modelo educativo intercultural superior, que son las lenguas originarias y el español bajo la forma del bilingüismo. En primer lugar hay que aclarar cómo vamos a delimitar al grupo sobre el que vamos a investigar; para este propósito, el concepto «comunidad de habla», de amplio uso en la sociolingüística, resulta sumamente útil.

De manera ilustrativa, en la sociolingüística, la comunidad de habla podría entenderse como el paralelo de lo que en las ciencias sociales con frecuencia se llama «grupo social», un grupo humano delimitado mediante valores, ideologías e intereses comunes (entre otros) dentro de una sociedad. La comunidad de habla se define de modo parecido, pero con énfasis en los criterios (socio)lingüísticos. Castillo (2006, p. 289) la define como sigue:

Está conformada por un conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, una serie de reglas de uso y una misma valoración acerca de la forma lingüística. Además de compartir una misma lengua, o una variedad lingüística, sus hablantes poseen un conocimiento sobre los usos y los significados que se relacionan con los diversos contextos socioculturales. Por ello, los hablantes además de adquirir una «competencia lingüística» en el sentido de la gramática generativa, adquieren también una «competencia comunicativa», de acuerdo con la etnografía del habla.

De este punto de vista, la comunidad de habla es una comunidad valorativa basada en la competencia lingüística en al menos una lengua, en cuyo marco se comparten los usos lingüísticos moldeados por las actitudes, y las reglas socioculturales que rigen estos usos.

Además, respecto a esta definición es importante destacar que el autor entiende la lengua como un fuerte indicador de la identidad que cumple un papel simbólico en el contacto entre culturas<sup>4</sup>.

En términos generales es práctico acudir a este concepto para justificar la selección del grupo investigado, sobre todo debido al enfoque sociolingüístico de este trabajo que requiere delimitar a los informantes mediante criterios relacionados con la lengua, pero al mismo tiempo pretende evitar los puramente lingüísticos y enriquecerlos también por los socioculturales<sup>5</sup>. Hay que reconocer desde un principio que el presupuesto de que nuestro

---

<sup>4</sup> Es una afirmación con la que no nos identificamos por completo y que más adelante vamos a cuestionar parcialmente (véase el capítulo 4).

<sup>5</sup> Como bien señala Pérez (2006, pp. 53-55), una comunidad de hablantes es más que una lengua. Por ejemplo, una persona de nacionalidad mexicana e hispanohablante nacida en el estado de Tlaxcala se considerará a sí misma como tlaxcalteca, no española, a pesar de que su lengua materna sea el español.

grupo de interés investigativo forma una comunidad de habla se convierte en una especie de hipótesis, dado que hasta trabajar con los informantes en el campo, no pudimos tener la certeza total de que el grupo cumpliera con las características presuntas. En otras palabras, en el caso de la *Universidad Intercultural del Estado de México*, sobre la cual no se han efectuado investigaciones sociolingüísticas que nos podrían servir como punto de partida o al menos orientarnos, el ser una comunidad de habla es un prerequisite intuitivo que, sin embargo, todavía tuvo que ser comprobado.

De tal modo que, a pesar de una considerable diversidad étnica dentro del alumnado de la Universidad, el trabajo de campo reveló un alto grado de coherencia en lo que respecta a las actitudes y los usos lingüísticos de los alumnos. Sus actitudes, probablemente ya moldeadas por la axiología intercultural del modelo educativo de la institución donde estudian, no demuestran discrepancias significativas. Además, aunque algunos alumnos procedan de familias donde se habla alguna lengua indígena y otros no, sus usos lingüísticos permiten descubrir que sí comparten una lengua principal de empleo cotidiano: el español. Esto, junto con las características sociodemográficas similares (procedencia rural, zonas cercanas al municipio donde está ubicada la Universidad), posibilita etiquetar al alumnado como una comunidad de habla.

A esto se suma la problemática de la etnicidad, un concepto bastante problematizado en las ciencias sociales actuales. Sin entrar en contrariedades presentes en el debate, podemos resumir que en la actualidad, la etnicidad suele relacionarse íntimamente con la identidad y la cultura grupal, la que permite que un grupo se delimite frente a otro, subrayando su diferencia, valores e intereses compartidos. La etnicidad a menudo se explica como producto de las interacciones entre portadores de las diferentes identidades y culturas y se agudiza en situaciones de inequidad social. «La etnicidad es una serie de dicotomías de inclusividad y exclusividad del tipo nosotros/ellos» (Lastra, 2003, p. 383). Es importante entender este concepto, dado que el papel de la etnicidad en la sociolingüística puede ser determinante (genera actitudes), y porque la composición del alumnado de la Universidad investigada no se puede entender a manera indigenista como un bloque dicotómico «indígena/mestizo». La relación entre la identidad (ligada a la procedencia étnica) y la lengua nos va a interesar más adelante, en el capítulo dedicado a las actitudes.

Ahora bien, el eje de nuestro trabajo van a ser los usos que reciben las lenguas indígenas y el español de parte de sus hablantes (los alumnos), apegándonos al patrón: «función lingüística + actitud lingüística → usos lingüísticos». La lógica que contiene este esquema sencillo nos permitirá entender qué realidad lingüística se esconde detrás de la teoría



del modelo educativo, es decir, qué sucede en una Universidad Intercultural cuando ésta se traslada del documento oficial al mundo real y sus actores ideales se convierten en hablantes de carne y hueso posicionados en complejas redes sociales y en contextos socioculturales específicos. Para poder contestar esta pregunta, primero hay que revisar los conceptos que nos servirán como instrumentos clave: actitud lingüística y usos lingüísticos.

La actitud lingüística ha sido definida por Moreno (2009, p. 177) como «la manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad». Y es precisamente la sociolingüística que ha hecho de la lengua un «objeto actitudinal» (Castillo, 2006, p. 285).

Sin embargo, no existe consenso acerca del valor informativo de las actitudes; la aproximación se desdobra en la mentalista y la conductista. Mientras que los mentalistas consideran la actitud como un estado mental interior de la persona que necesita ser inducido, los conductistas encuentran las actitudes en el comportamiento mismo y las analizan a partir de la observación directa de los hablantes. De ahí que existe una considerable diferencia metodológica: la preferencia de la observación directa entre los conductistas y una gama más amplia de métodos usados por los mentalistas, debido a que el descubrimiento de las actitudes requiere de instrumentos más sofisticados tanto directos como indirectos<sup>6</sup>. Los mentalistas, entre los cuales pertenece la mayoría de los investigadores, suelen cuestionar la validez de sus resultados más que los conductistas, ya que en su caso es necesario hacer predicciones del posible comportamiento de los informantes, es decir, desde la actitud de la persona pueden surgir diferentes modos de actuar. Al contrario, desde el enfoque conductista se establece equivalencia entre las actitudes y la conducta observada. Para fines de este trabajo, enfocado desde la posición mentalista, enterarse si hay discrepancia entre la actitud y los usos es sumamente importante<sup>7</sup>.

De modo parecido, la estructura interna del concepto de la actitud dista de gozar de una aceptación unánime entre los numerosos autores que se han ocupado de su delimitación. En los ojos de algunos, el significado de la actitud estriba en tres componentes (cognoscitivo,

---

<sup>6</sup> El método indirecto más sofisticado es el famoso *matched-guise* o técnica de pares ocultos.

<sup>7</sup> Respecto a la relación entre la actitud y la conducta (no necesariamente lingüísticas) podemos mencionar la «teoría de la acción razonada» de Fishbein y Ajzen de los años 80. En el marco de esta teoría general de comportamiento se procura explicar cómo se forman las actitudes a partir de las creencias. Consideramos importante destacar que, según esta teoría, las creencias basadas en experiencia directa con el objeto suelen generar actitudes que más probablemente corresponderán a la conducta resultante que las conductas basadas en actitudes construidas a partir de las creencias que se habían originado sin el contacto directo con el objeto. Dicho de otro modo, en el caso las actitudes formadas con base en la experiencia directa, se conducta se puede predecir con más facilidad.

afectivo, conductual), para otros consta solamente de dos (la actitud propiamente dicha y la creencia), y según la tercera opinión la actitud tiene un solo rasgo, el conativo, y la creencia se establece como un concepto aparte<sup>8</sup>.

En este texto vamos a entender la actitud como la suma de los tres componentes ya mencionados. El afectivo refleja la relación emocional positiva o negativa del hablante hacia la lengua, el cognoscitivo consiste en los conocimientos de los que dispone el hablante acerca de la lengua respectiva (no podemos opinar sobre una lengua que desconocemos), lo que incluyen también las creencias, por vagas que sean, y el conductual influye sobre el comportamiento del hablante respecto a la lengua, el que consecuentemente se manifiesta en sus usos lingüísticos.

Respecto al componente afectivo, a veces se sostiene que la bipolaridad evaluativa es necesaria para la existencia de una actitud; éstas no se generan con base en la indiferencia o neutralidad. Aquí proponemos un ligero ajuste ya que en este trabajo pretendemos trabajar también con las actitudes relativamente neutrales. Por ejemplo, el relativismo lingüístico entendido como la capacidad de abandonar los escenarios «blancos y negros» y no atribuir la superioridad a ninguna lengua sino reconocer el valor idéntico de todas, va a figurar como una actitud en nuestra investigación. Consideramos que, aunque tales opiniones sobre las lenguas posiblemente se alejen del campo de lo puramente actitudinal, representan una posición valorativa válida que no debe excluirse a favor de posiciones bipolares. Mayor razón dado que una de las metas del modelo educativo investigado es alcanzar la difusión de este mismo relativismo lingüístico. Desde nuestro punto de vista, este tipo de actitudes tiene el componente cognoscitivo más desarrollado que en el caso de las actitudes más dicotómicas, es decir, con base en el conocimiento del que el informante dispone sobre el objeto de estudio, su estimación del mismo es menos emocional y más racional.

Ahora bien, en general se suele sostener que el impulso primario para el surgimiento de una actitud lingüística en realidad no suele ser la lengua o variedad misma, sino sus hablantes y la posición sociolingüística que se les atribuye en el contexto dado. De tal modo que son los hablantes y su estatus social que despiertan reacciones en los miembros de las demás comunidades de habla, dando estímulos para la creación de una actitud. En este momento cabe recordar que las actitudes se forman entre los 10 y 12 años de edad y se siguen desarrollando durante la adolescencia. Sin embargo, como señala Janés (2006, p. 127), en lugares y situaciones de conflicto es posible que las actitudes se formen antes. Hay que tomar

---

<sup>8</sup> Es López Morales, uno de los expertos en actitudes más destacado en la sociolingüística latinoamericana, el defensor más conocido de este concepto de la actitud.

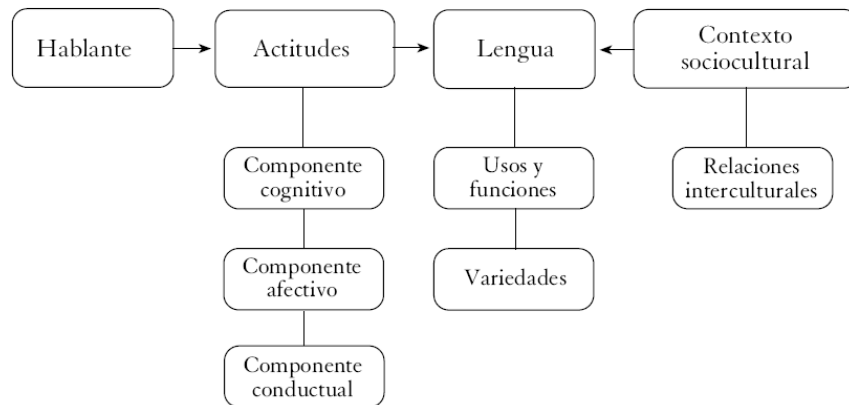
en cuenta esta problemática, dado que nuestros informantes, en su mayoría adolescentes, tienen la edad en la que sus actitudes deberían estar ya consolidadas, no obstante eso, una gran parte de ellos creció en una situación lingüística conflictiva. Además, según numerosos testimonios, bajo la influencia formativa de la Universidad, entre muchos alumnos ocurrió un fuerte giro en lo identitario y lo actitudinal.

Pasemos ahora al segundo concepto clave, el uso lingüístico. Los usos se refieren al empleo que da el hablante a la(s) lengua(s) que maneja, en dependencia de las circunstancias y el interlocutor. Damos por bien sabido que las actitudes lingüísticas son un fuerte pilar de los usos en situaciones de lenguas en contacto, multi o bilingüismo. Una actitud positiva hacia una lengua es hasta buena medida determinante en el momento de su mantenimiento o expansión frente a otras lenguas. Es decir, las actitudes positivas hacia una lengua hacen abundar los usos de la misma.

Para el análisis de los usos, Romani (1992, p. 15) distingue entre los ámbitos, o los tipos de situaciones de interacción lingüística («cuándo, cómo y con quién»), y las funciones sociales, o sea, las relaciones entre los usos y los fines sociales que se pretenden lograr mediante ellos («para qué»). Podemos concluir que para que a una lengua se le dé uso, debe estar anclada en una serie de ambientes apoyados en funciones sociales. Si los hablantes perciben la determinada lengua como carente de estatus y función (inútil), no la usarán y es posible que la lengua se abandone. Las funciones necesariamente se complementan por las actitudes, ya que incluso una lengua sin mayor prestigio social puede mantenerse gracias al valor afectivo que tiene para sus hablantes. Desde esta perspectiva se puede explicar la supervivencia de muchas lenguas originarias mexicanas, las que se encuentran en la situación diglósica como las lenguas bajas (B) siendo el español la lengua alta (A), cuyos ámbitos de uso se limitan a la comunidad y el hogar, y cuyo estatus en la sociedad mayoritaria es muy bajo o nulo. Aún así, y sin que se pare el proceso de abandono, su función identitaria y las actitudes cargadas de un fuerte componente emocional que sostienen sus hablantes, por el momento aseguran su existencia.

Para poder analizar las actitudes y usos dentro de una Universidad Intercultural, nos basamos en el modelo de la investigación actitudinal formulado por Castillo (2006, p. 285). Este autor en su famoso estudio sobre Cuetzalan coloca las actitudes lingüísticas en una red contextual más amplia que hasta ahora se solía considerar en la sociolingüística. Complementa la investigación actitudinal basada en el modelo tripartito de la actitud por el estudio de los usos lingüísticos de la comunidad de habla en su contexto sociocultural. En otras palabras, el análisis de las actitudes lingüísticas resultaría incompleto sin la dimensión

que le proporcionan los usos y el conocimiento de las relaciones entre las culturas presentes en la comunidad de habla. Se parte de una perspectiva psico-socio-lingüística, dentro de la cual las actitudes deben analizarse respecto a lo que dice la gente sobre las lenguas, las funciones que les atribuye y los usos que les da dentro de una dimensión basada en la calidad de las relaciones entre las culturas presentes. Reproducimos el modelo en el cuadro abajo:



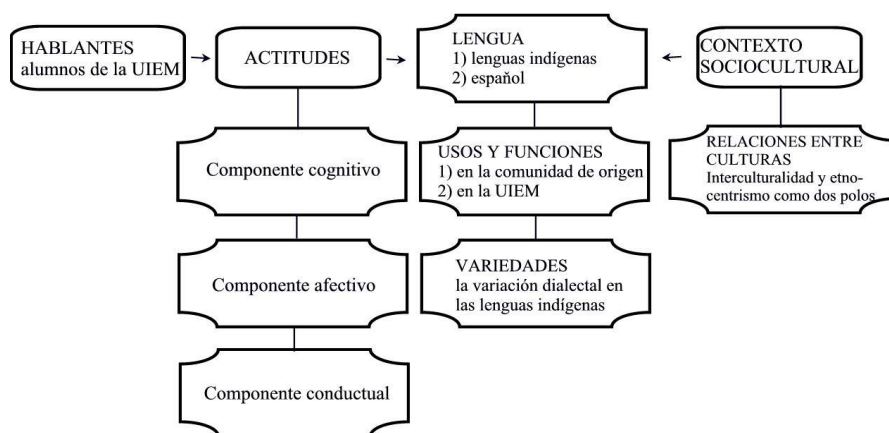
*Cuadro 1. Modelo de estudio de las actitudes lingüísticas (Castillo, 2006, p. 285).*

Para entender las relaciones entre culturas, es necesario preguntar acerca de las actitudes hacia las lenguas y sus variedades, ya que la actitud hacia una lengua prácticamente equivale a la actitud hacia sus hablantes. Por eso las actitudes lingüísticas son un valioso instrumento para conocer las relaciones en situaciones de diversidad cultural.

La realización práctica de la actitud es el uso lingüístico correspondiente. Sin embargo, debido a que la gente no siempre comparte con el investigador sus verdaderas actitudes y no declara sus usos reales, mediante la observación participativa es posible llegar a descubrir el pensamiento y el comportamiento que más corresponde a la realidad que las meras declaraciones proporcionadas por los informantes. Por eso, de acuerdo con el enfoque mentalista, Castillo propone dar uso a la observación participante y a las entrevistas abiertas, es decir, enfatiza la metodología cualitativa que considera de suma importancia para el entendimiento de la comunidad de habla en cuestión.

El modelo de Castillo corresponde con el enfoque de este trabajo, el que aspira a describir e interpretar una comunidad de habla caracterizada por una situación de diversidad cultural y bilingüismo.

En el siguiente cuadro se puede observar la aplicación del modelo de Castillo a nuestro objeto de estudio.



*Cuadro 2. La aplicación del modelo del estudio actitudinal de Castillo (2006). en la Universidad Intercultural del Estado de México.*

Se considera a las actitudes y los usos lingüísticos de su alumnado como indicadores claves para explicar las transformaciones de su realidad lingüística, tomando como punto de partida la teoría del modelo educativo respectivo.

### **1.3 LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN MÉXICO, SUS HABLANTES Y REALIDAD ACTITUDINAL**

Para aterrizar las conceptualizaciones recién expuestas en la realidad mexicana, nos asomaremos en los siguientes aspectos de interés. ¿Quiénes son los hablantes de las lenguas indígenas en México? ¿Cuál es su posición sociolingüística en la sociedad mexicana?

Para contestar la primera pregunta, lo más lógico es acudir a los resultados censales más recientes (año 2010). Siendo concientes de las limitaciones de estas cifras oficiales, éstas son las únicas que permiten cuantificar la población hablante de alguna lengua indígena a nivel del país entero. Hasta el censo del año 2000, precisamente para posibilitar la cuantificación de la población aborígen mexicana, el indígena equivalía al hablante de lengua indígena (HLI)<sup>9</sup>. En los años posteriores, en las preguntas censales ya se empezó a distinguir

<sup>9</sup> La comparación entre los censos se dificulta debido a la evolución por la que están pasando las preguntas empleadas en las encuestas. En el cuestionario básico del año 2000 figuraron las siguientes preguntas: ¿habla algún dialecto o lengua indígena? ¿Qué dialecto o lengua indígena habla? ¿Habla también español? Y en la versión ampliada además aparecía la pregunta: ¿es náhuatl, maya, zapoteco, mixteco o de otro grupo indígena? En 2010 se mantuvieron las preguntas en el cuestionario básico, pero en la versión ampliada se agregó: ¿entiende alguna lengua indígena? Además cambió la formulación de la pregunta enfocada a la autoadscripción: de acuerdo con la cultura, ¿se considera indígena?

entre la identidad indígena y la condición de HLI; por primera vez, la identidad se podía declarar independientemente de que la persona fuera HLI o no. Gracias a esta distinción sabemos que en la actualidad, aproximadamente el 15% de la población mexicana total (15.7 millones de personas) se consideran a sí mismos como indígenas. En contraste con el censo anterior, en 2010 se preguntó también por el conocimiento pasivo, es decir, por la capacidad de entender alguna lengua indígena sin saber hablarla. Éste es el caso del 1.5% de las personas que *no* se definieron como HLI, lo que equivale aproximadamente a un millón y medio de mexicanos. La comparación numérica entre los dos últimos censos se puede observar en la tabla abajo:

<b>MÉXICO: resultados censales</b>	
<b>2000</b>	
Población total (5 años y más)	84 794 454
<b>Se considera indígena</b>	<b>5 258 852 (6.2%)</b>
a) y además es HLI	4 151 753
b) pero no es HLI	1 101 316
No se considera indígena, pero es HLI	1 955 885
<b>HLI</b>	<b>6 107 638 (7.2%)</b>
Niños de 0-4 años (hogares de HLI)	1 233 455
<b>2010</b>	
Población total (3 años y más)	105 661 364
<b>Se considera indígena</b>	<b>15 701 279 (14.9%)</b>
<b>HLI</b>	<b>6 986 413 (6.6%)</b>
HLI que además se consideran indígenas	93.81%
No HLI que entienden alguna lengua indígena	1.49%

Tabla 1. México, resultados censales 2000 y 2010.

Esta introducción a los asuntos cuantitativos refleja el debate que en la actualidad se lleva sobre las características con las cuales debe cumplir una persona (o un grupo) para ser considerada como indígena. En la *Constitución* mexicana se mencionan tres criterios de definición de los pueblos indígenas: el territorio habitado por dado grupo desde antes de la llegada de los españoles<sup>10</sup>, los usos y costumbres, la identidad o adscripción. Como ya vimos, en los censos nacionales se ha dado mayor uso al criterio lingüístico (ser HLI) para diferenciar a los indígenas de la mayoría «mestiza». No obstante eso, desde que se ha reconocido la insuficiencia de tal razonamiento, las cifras censales cayeron en una nueva fase de contradicciones. En el *Censo de Población y Vivienda 2000*, en el que por primera vez se

<sup>10</sup> Una característica de significado vago, dado que no toma en cuenta por ejemplo a los numerosos grupos indígenas migrantes, los que están asentados en ciudades y ya no habitan sus territorios ancestrales.

incorporó la autoadscripción como complemento del criterio lingüístico, podemos observar que aproximadamente el 30% de todos los HLI (casi 2 millones de los mexicanos) contestaron no considerarse indígenas, mientras que más de un millón de personas declaró ser indígena sin tener conocimiento de alguna lengua originaria. Algo parecido sucedió en el siguiente censo en 2010, donde el 94% de todos los HLI (7 millones de personas) sí se autodeclaró indígena, sin embargo, el número de mexicanos que asumieron la identidad indígena sin ser HLI era mucho mayor (casi 16 millones). Esto significa que los HLI y los autodeclarados indígenas son grupos que claramente no coinciden.

Algunos autores tratan de explicar estas aparentes paradojas no mediante la interpretación tradicional, según la cual el hecho de asumir la identidad étnica puede convertirse en un estigma social, sino por la constante complejización de la identidad misma. Según Díaz (2009, pp. 899-900), las personas que se autoadscriben como indígenas suelen vivir en zonas rurales y llevar una vida campesina ligada al sistema cognitivo-valorativo nativo independientemente de ser o no ser HLI. En cambio muchos HLI han adquirido una identidad social que ya no se asocia con los atributos étnicos y, por ende, ya no se consideran a sí mismos como indígenas. Podemos concluir que la lengua no determina plenamente la identidad del individuo y aunque sea un indicador importante, no tiene valor imperativo (Navarrete, 2008, p. 15). De tal modo que tendríamos que investigar sobre el sentir identitario de cada mexicano, no sólo los HLI, para enterarnos si se siente ser indígena o no.

Hasta la fecha, los lingüistas y las diferentes instituciones no muestran consenso en lo que se refiere al número de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, ya que algunas están a borde de desaparición y en otros casos es difícil distinguir entre lenguas autónomas y dialectos perteneciente bajo una denominación lingüística más amplia. (Como veremos más adelante, aparte del criterio puramente lingüístico, las actitudes hacia la lengua de los mismos HLI resultan ser un indicador de suma importancia.) En general, el número de las lenguas originarias habladas actualmente en el territorio mexicano se estima alrededor de seis decenas. Como habíamos adelantado, en la actualidad, los HLI representan casi 7 millones de los mexicanos, lo cual corresponde al 6.6% de la población total. Entre ellos el grupo más numeroso son los hablantes de las diferentes variantes náhuatl, seguidos por los hablantes de las lenguas mayas, zapoteco y mixteco. El 77% de los HLI hablan la lengua de uno de los 10 grupos étnicos mexicanos más numerosos, mientras que el 23% restante está fragmentado entre 52 grupos etnolingüísticos (Serrano, 2006). Son estas lenguas minoritarias que corren el mayor peligro de desaparición en el horizonte más cercano.

Pasemos ahora a la compleja problemática actitudinal que impregna la sociedad mexicana. Para empezar, en la conciencia laica no indígena predomina la idea de que un pueblo originario corresponde a una sola lengua, sin tomar en cuenta las diferencias dialectales y las identidades de las distintas regiones donde residen los grupos etnolingüísticos. Es decir, para muchos mexicanos comunes, los zapotecos hablan zapoteco y los nahuas hablan náhuatl. Esto contrasta con los horizontes de los HLI comunes, que no suelen entender el concepto de la «lengua indígena» en términos tan amplios y asocian su idioma ante todo con la comunidad de origen, no con un pueblo indígena. Dicho de otro modo, desde su punto de vista, las lenguas indígenas se hablan por comunidades, no por entidades federativas, ni por regiones, ni por pueblos originarios: la lengua no fija la pertenencia a una determinada cultura indígena (Montes, 2006, p. 388). Esto puede resultar en situaciones lingüísticamente paradójicas; por razones de etnocentrismo, los hablantes de dos variedades de una sola lengua perfectamente comprensibles entre sí desde el punto de vista lingüístico, se niegan a comprender mutuamente sólo por el hecho de ser rivales. Por eso, las noción de lo que es una lengua originaria difiere mucho entre los lingüistas académicamente formados, los mexicanos no indígenas comunes y los indígenas mismos. Estas aproximaciones las podemos juntar bajo el denominador común «conciencia lingüística», o el conocimiento del que disponen los hablantes sobre las lenguas en cuestión, que es uno de los componentes que forman las actitudes.

Para «reconciliar» estos enfoques aparentemente contradictorios, los lingüistas de INALI en su *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, bajo la premisa de que el concepto «lengua indígena» es problematizante y de contenido borroso, decidieron trabajar con categorías innovadoras que permiten describir el panorama lingüístico de México de una manera bastante fiel. De tal modo que en el *Catálogo* se distingue entre 11 familias lingüísticas, ramificadas en 68 agrupaciones, las que luego se fragmentan en 364 variantes. Merece nuestra atención ante todo que lo que se suele llamar «lengua indígena», en el *Catálogo* recibe la denominación «agrupación lingüística», con lo que se pretende acentuar que un grupo étnico o pueblo originario no habla una sola lengua homogénea y tampoco dispone de una sola identidad lingüística. Por consiguiente, INALI propone que el concepto de la «variante lingüística» se utilice para designar los dialectos regionales que integran lo que tradicionalmente se comprende como una lengua indígena hablada por un grupo étnico. Esta última categoría toma en consideración no solamente los factores lingüísticos, sino también los sociolingüísticos, ante todo la identidad declarada por los hablantes (*Catálogo*, pp. 36-38).



Pasando de las lenguas a sus hablantes y su posición en la sociedad mexicana, es obvio que ser HLI tiene varias implicaciones sociales que condicionan su estatus en la sociedad mayoritaria. En primer lugar, la lengua es un indicador que permite etiquetar fácilmente a una persona como indígena y de esta manera estigmatizarla socialmente. Este fenómeno se relaciona con el bajo prestigio de las lenguas originarias tanto en la sociedad mestiza como (en muchos casos) entre sus propios hablantes. Es decir, en tal situación diglósica, el español es claramente la lengua alta (A) y las lenguas originarias las lenguas bajas (B). Como consecuencia, en México es frecuente referirse a una lengua indígena como «dialecto», sinónimo peyorativo de la «lengua». Esta referencia despectiva priva a las lenguas originarias del estatus de «lenguas» debido a su tradicional carácter oral, falta de estandarización, ausencia de una tradición literaria, baja importancia política o escaso número de hablantes. Entre estos prejuicios aplica ante todo el antiguo estereotipo europeo que establece equivalencia entre el grado de evolución civilizatoria y el conocimiento de la escritura. Cabe hacer notar que el empleo de este término no se limita solamente a los mexicanos no indígenas, ya que también los mismos HLI o miembros de pueblos originarios suelen referirse a sus lenguas de este modo, con o sin la conciencia de su connotación peyorativa.

Como podemos ver, al asomarnos en la realidad actitudinal de los mexicanos comunes, se revela un panorama desalentador. A principios del tercer milenio, a nivel oficial se dieron pasos importantes para el reconocimiento del estatus de las lenguas indígenas con la promulgación de la *Ley de Derechos Lingüísticos*, donde por primera vez el español no figura como la lengua oficial, sino «sólo» nacional junto con todas las lenguas originarias. No obstante estos avances legislativos, el México actual encierra una realidad centenaria de tendencias castellanizantes. Es precisamente este campo que pretende impactar el modelo educativo de la Universidad Intercultural mediante su objetivo de contribuir al mantenimiento, revitalización y difusión de las lenguas originarias, introduciendo nuevos valores respetuosos que reviertan las actitudes negativas prevalecientes.

#### **1.4 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONCEPTOS**

Dentro de lo que en México se llama la educación bilingüe intercultural (EIB) y el modelo educativo de la Universidad Intercultural como su extensión, se esconde toda una cadena de ideas, conceptos, y – por qué no – ideales y sueños. Esta modalidad educativa está compuesta por dos campos, el cultural y el lingüístico, los cuales en su conjunto dan surgimiento a un modelo que debería responder a las necesidades de las complejas sociedades del siglo XXI. A

continuación se analizarán los conceptos que integran la EIB: la interculturalidad y su relación con el concepto de la cultura, el bilingüismo y su incorporación en lo educativo.

Revisemos primero la historia reciente de la educación indígena en México y con base en estos antecedentes prosigamos con el análisis de los conceptos que integran la EIB, incluida la Universidad Intercultural.

### **1.4.1 Cultura**

Para entender los conceptos nacidos de la combinación de una serie de prefijos (multi, pluri, inter, bi) y la palabra «cultura», hay que revisar primero el concepto de la cultura misma, su historia y empleo actual. Esto es particularmente cierto en el caso de querer comprender a fondo lo que es la interculturalidad, el concepto clave de este trabajo: consideramos que la aclaración de lo que se consideraba y considera bajo el término «cultura» necesariamente tiene que preceder el análisis de la interculturalidad y esta necesidad se hace todavía más notoria en el campo de la educación intercultural. Un ejemplo ilustrativo. Cuando hablamos de esta modalidad educativa, la comprensión de lo que es la cultura y sobre todo lo que implica ser parte de una cultura, a menudo se deja de lado. Como consecuencia, en la práctica educativa la pertenencia cultural suele usarse para etiquetar a los alumnos según las culturas de las que proceden, como si fueran bloques claramente definidos (Comboni, 2002, p. 285). Es la noción estática de la cultura, actualmente ya superada en las ciencias sociales, pero todavía muy arraigada en la conciencia laica, que permite catalogar a las personas según los rasgos culturales más visibles y obvios, es decir, a folclorizarlas (Czarny, 2006, p. 42).

La imagen estática de la cultura se nutre sobre todo de la tradición antropológica evolucionista. Aproximadamente un siglo y medio atrás, el concepto de la cultura fue una de las primeras ideas encarnadas en definiciones de la recién nacida antropología y desde el establecimiento formal de esta nueva disciplina, la cultura no ha dejado de ser el concepto medular del pensamiento antropológico que diferencia unas corrientes de otras. La forma de entender la cultura ha pasado por un proceso de transformación; si al principio se percibía como el elemento unificador de la humanidad, un pasado heredado y transmitido hasta el presente, en la actualidad cada vez más se enfatiza su capacidad de adaptación y reacción a los nuevos impulsos, con otras palabras, su constante recreación (Kottak, 2006, p. 348).

Además, si antes el concepto era usado como el equivalente de la civilización, es decir, la contraparte de la barbarie, hoy se ha llegado al acuerdo de que la cultura no es algo que se tenga o no (no hay cultura «alta» y otra «popular» o baja) y que su recinto natural *no* son los museos, teatros, bibliotecas y otras instituciones de este tipo. Por eso, si antes se consideraba

que el Estado es la entidad que asegura la existencia de la cultura, entendida como algo propio de la élite, hoy se rechaza la posición purista según la cual las culturas se distinguen por su grado de genuinidad. Contra lo que se opina falsamente, las culturas no se pueden jerarquizar (Krotz, 2004).

Contra tales aproximaciones arcaicas y laicas a la cultura, Kottak (2003, p. 21-27) nos proporciona una útil síntesis para ilustrar en qué ha evolucionado el concepto de la cultura en el marco de la antropología. Este autor resume que, en primer lugar, la cultura se reproduce mediante la enculturación, es decir, su esencia descansa en ser aprendida mediante la socialización e interacción dentro de los grupos respectivos, con lo que además adquiere carácter compartido. Sin embargo, los portadores de la cultura no la obedecen ciegamente, sino que la usan activamente en dependencia de la situación: el sistema de lienamientos culturales asumidos por los miembros y la conducta humana basada en ellos, son dos realidades distintas.

Por consiguiente, la cultura es el conjunto de las expresiones espirituales de cada grupo humano y como tal ni puede ser la propiedad de sólo algunos, ni ser superior o inferior respecto a otras. Lo cultural se puede visualizar como un iceberg cuya parte sumergida, simbólica, es mucho mayor que la parte visible o sus externalidades evidentes. Además, la cultura tiene carácter integrado en el sentido de que no es posible explicarla como un mero conjunto de costumbres, ya que dentro de ella, todo está interrelacionado. La cultura entraña todas las manifestaciones humanas, por lo cual no se limita a ciertos aspectos llamativos o considerados como expresiones culturales «altas» (véase la mencionada dicotomía civilización-barbarie). De igual modo, no existen culturas «puras» y otras «mezcladas», ya que la cultura es flexible, adaptante, capaz de entrañar nuevos impulsos e ir transformándose para su propia supervivencia<sup>11</sup>. En su núcleo se encuentran algunos valores medulares, distintivos respecto a las demás culturas; estas diferencias están determinadas también por los medios ambientes respectivos en los que los grupos humanos se desenvuelven. Este núcleo duro es el rasgo diferenciador, pero tenemos que volver a insistir en que la cultura desde su esencia es dinámica y capaz de mantenerse a pesar de ir transformándose constantemente; la cultura es compartida y sólo puede existir con base en las colectividades humanas las que la

---

<sup>11</sup> En relación con el tema central de este trabajo – la interculturalidad y la educación – Tubino (2005, p. 88) define la cultura como una temporalidad: «No tiene sentido plantear como ideal de la educación bilingüe intercultural la conservación de las lenguas y las culturas. Las culturas se conservan cambiando. La educación intercultural, en cambio, en lugar de proponer un retorno forzado a un pasado idealizado o a una esencia cultural abstracta, se propondrá mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos.»

nutren y al mismo tiempo se nutren de ella, como tal es necesariamente heredada, pero nunca estática.

Como podemos observar, desde las primeras aproximaciones antropológicas a este concepto en el marco del evolucionismo, según el cual la cultura es «un complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad» (Tylor, cit. en Kottak, 2003, p. 21), hasta su proyección posmodernista surgida más que un siglo después, según la cual la cultura es todoabarcadora, ni alta ni baja y encierra «lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo elevado, lo ridículo y lo sublime» (Rosaldo, 1989, cit. en Monaghan y Just, 2006, p. 64), la comprensión de lo que es la cultura ha dado una serie de pasos importantes. De la noción de una cultura heredada, estática, fragmentada y jerarquizada se ha llegado a considerarla como amplia y todoabarcadora. Es un sistema de cognición derivado de lo aprendido (a veces no explícitamente) como miembro de la sociedad (Monaghan y Just, 2006, p. 54), además de ser el fruto de la experiencia producida mediante la interacción y redefinición.

Dos definiciones recientes reflejan esta tendencia al fincarse en el constante movimiento en el que se encuentra la cultura. Cabral (cit. en Rendón, 2003, p. 29) la considera como la «síntesis del proceso histórico de un pueblo» y para Rendón (2003, p. 69) puede equipararse con un modo de vida, el que responde a los aspectos sociales actuales que están en constante recreación.

Como se nota de esta evolución, el concepto está siempre abierto y se encuentra en un proceso de cristalización. Además, se hace cada vez más obvio que con cada intento de matización conceptual de cierto modo disminuye el objeto que se está pretendiendo delimitar: nuestra noción de lo que representa la cultura está perdiendo límites claros y se extiende por todos los aspectos de la existencia humana. Al mismo tiempo, la interconexión planetaria, producto de la globalización, derrumba las fronteras antes existentes entre las diferentes sociedades, de tal modo que «en la realidad lo que existe no es "la" cultura sino una variedad de culturas que entran en un constante interflujo» (Luna, pp. 6-7).

Para que el concepto de la interculturalidad que analizaremos más adelante tenga el sentido que queremos promover en este trabajo, vamos a apegarnos a un concepto de la cultura tanto abierto como cerrado. Esta noción está anclada en el dinamismo interno de la cultura. Así planteada, la cultura es abierta en el sentido de que cada grupo, al entrar en contacto estrecho con miembros de otra cultura, adquiere cierta competencia en la misma, y cerrada en cuanto a que la cultura propia es una estructura que preestablece los modos de

pensar y actuar, además de ser el producto de la vida colectiva del grupo en cuestión. Comboni (2002), quien retoma el concepto de *habitus* de Bourdieu (entendido como una «estructura estructurante»), dice al respecto que:

La construcción de mi mundo de vida determina que mi modo de ser en mi cultura sea constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme con éste, por lo que mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo (Comboni, 2002, p. 276).

De este punto de vista, las culturas no son entidades cerradas sino que disponen de una especie de membranas metafóricas que presuponen un intercambio entre los diferentes grupos en contacto. Así, un grupo puede encontrarse en la intersección de varias culturas. El dinamismo de las culturas se refiere a sus transformaciones debido a la interacción con los otros grupos. Consideramos útil apoyar esta noción de la cultura con una aproximación propuesta por algunos autores destacados (García Canclini, 2007 citando a Appadurai, 1996; Mato, 2005), según los cuales es oportuno entender la cultura no como un sustantivo, sino como un adjetivo. Desde esta perspectiva, la cultura-sustantivo se asemeja a un objeto o esencia, lo cual implica que representa la propiedad natural, objetiva y exclusiva de un grupo. Al contrario, mediante la adjetivación, la cultura se puede interpretar como una dimensión, instrumento o recurso que posibilita hablar sobre la diferencia, de tal modo que el antropólogo no sería especialista en una o varias culturas, sino «en las estrategias de diferenciación que organizan la articulación histórica de rasgos seleccionados en varios grupos para tejer sus interacciones» (Appadurai, 1996, cit. en García Canclini, 2007). A nuestro juicio, esta noción de lo que es la cultura se aproxima al concepto de la identidad.

Por último, después de las abstracciones presentadas, analicemos el concepto de la cultura en un contexto nacional, el mexicano. La *Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB) en el marco de la *Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México*<sup>12</sup> define la cultura como sigue, y mediante esta institución, la definición se extiende también al modelo educativo superior intercultural:

---

<sup>12</sup> Se trata del concepto de la cultura usado en el *Documento Rector* del Grupo de Coordinación Interinstitucional, formado por las instituciones públicas (incluyendo la SEP-CGEIB) las que, mediante acciones intersectoriales e interdisciplinarias, establecen el objetivo de dar a conocer la diversidad cultural de México, fortalecer sus culturas e impulsar el diálogo intercultural.

La cultura es el conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que dan vida y caracterizan a un grupo o sociedad determinada y que abarcan además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir, los sistemas de valores y las tradiciones. (...) La cultura es un factor central a partir del cual los individuos construyen y conforman sus identidades personales y nacionales (*Campaña Nacional*, pp. 2-3).

Podemos observar que esta noción de lo que es la cultura todavía resulta bastante estática. Tal como la definición decimonónica de Tylor se parece a una lista de ítems, en sus diferentes componentes bastante concreta. En algunos puntos resulta hasta repetitiva («modos de vida» y «maneras de vivir») y el hecho de mencionar algunas categorías menos generales (artes) antes de otras más amplias (modos de vida) genera la sensación de desorden conceptual. Además, la mención de las letras le da un toque etnocéntrico, ya que da entender que esta definición fue formulada a partir de las culturas de tradición escrita, en este caso occidentales.

La indiscutible función identitaria de la cultura está complementada por su aspecto nacional, un rasgo curioso que favorece la inserción de este concepto en el campo de lo político. Aquí hay que detenernos para explicar este punto problemático. Aunque consideramos que la mención de la «identidad nacional» en la definición de la CGEIB refleja la ideología gubernamental basada en el patriotismo y la unidad de la nación mexicana, hay que reconocer que para la implementación del modelo educativo superior intercultural es necesario definir la cultura con base en las circunstancias nacionales; sólo mediante tal delimitación es posible llevarlo a la práctica. Aquí cabe preguntar, cómo debemos entender esta cultura nacional. Según Iturrioz (1995, p. 15), ésta se puede comprender como el «proyecto y soporte de un Estado-Nación» y además equivaler a la cultura mestiza. En esta perspectiva, la cultura nacional excluye lo indígena y lo incorpora sólo como uno de los componentes que dieron surgimiento al mestizaje mexicano. A nuestro juicio, el concepto de la cultura nacional resulta problemático sólo si ésta se autoplantea como única e incluyente, forzando a los pueblos originarios a tomar el camino de la integración (interpretada como la aculturación). Al contrario, el concepto resulta útil si se entiende de acuerdo con la redefinición constitucional del carácter del país como pluricultural, porque así es posible tratar aparte la cultura nacional/mestiza y las culturas originarias particulares, no para regresar a las dicotomías tradicionales sino para subrayar la importancia del nuevo proyecto nacional pluralista.

A modo de conclusión, la cultura es el conjunto de las expresiones espirituales de un pueblo, que dotan de sentido a sus creaciones materiales correspondientes. Desde la posición

antropológica actual, la cultura como producto de las colectividades humanas en cierto medio ambiente es aprendida y compartida, simbólica e integrada, dinámica y activamente empleada. Su dinamismo está dado por su interacción con el entorno y sobre todo con las demás culturas. Dicho con Luna (pp. 6-7): «cada cultura constituye un universo complejo y único, lleno de significado en sí mismo, es una adaptación particular y creativa ante los retos de la existencia humana».

Teniendo en cuenta los antecedentes históricos y también la definición del concepto empleado por la CGEIB, consideramos que tratar de trazar límites entre culturas significaría dar un paso atrás. De tal modo que tender puentes entre culturas entendidas como grupos estrictamente delimitados o postular culturas universalistas puede llevar a un crítico simplicismo, ya que lo primero presupone encasillar a las personas antes de poder emprender un diálogo con estos «diferentes»<sup>13</sup> y lo segundo deja de lado la importancia de la diversidad cultural, promoviendo el único proyecto civilizatorio para todos. Como veremos a detalle más adelante, en México y su sistema educativo, este pensamiento ha sido notorio y en la época moderna encontró su encarnación en la corriente indigenista posrevolucionaria, cuyo producto fue una educación aimilacionista y, posteriormente, sus formas cada vez más refinadas: el paradigma bilingüe bicultural y finalmente el bilingüe intercultural. En el plano lingüístico, estas modalidades educativas siguen siendo dirigidas exclusivamente a los indígenas y continúan con las prácticas castellanizadoras, lo que motiva a reflexionar sobre la educación en México como una secuencia de disfraces retóricos para las antiguas ideas asimilacionistas.

#### **1.4.2 Bilingüismo**

La conceptualización del bilingüismo, bastante problematizado por la sociolingüística contemporánea, se encuentra fragmentada y «repartida» entre diferentes disciplinas, como es la sociología, sociolingüística, psicología y pedagogía. Por eso, en general, el estudio de este fenómeno suele dividirse entre el enfoque macro (bilingüismo de la sociedad, unidad básica: país, región, comunidad) y micro (bilingüismo individual, unidad básica: hablante).

En primer lugar hay que enfatizar que el bilingüismo a nivel de sociedad no significa que cada individuo en dicha sociedad tenga que ser bilingüe, ni siquiera necesariamente que una mayoría lo sea, sino que puede ser la característica de sólo algunas comunidades:

---

<sup>13</sup> De acuerdo con la visión dinámica de la cultura habría que considerar que las Universidades Interculturales no albergan una serie de culturas claramente separadas, sino más bien su continuum, cuya magnitud depende de la intensidad de contactos entre los pueblos originarios respectivos y la sociedad nacional. Esto es muy notable por ejemplo en la *Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)* donde los pueblos originarios mexiquenses han experimentado una alta aculturación según los patrones de la sociedad nacional. Por eso, trazar límites claros entre los mestizos, mazahuas, otomíes y los demás pueblos resultaría artificial.

The study of societal bilingualism at the community level would focus on those groups (of whatever size) which practiced bilingualism among themselves and would concern itself with their bilingual practices, including trends over time such as language shift (Sebba, 2011, p. 445).

Este enfoque es útil en el momento de investigar sobre una comunidad de habla específica, lo que es el caso también de la labor nuestra. Por otro lado, se tiende a olvidar que los dos enfoques, el macro y el micro, tienen como objetivo contribuir a la comprensión de un solo fenómeno: el bilingüismo. De tal modo que separar al hablante individual de la red social en que se encuentra inserto o estudiar aparte una de estas dimensiones a detrimento de la otra, sería un error:

Bilingualism must be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker remembering that ability in these two languages may or may not be equal, and that the way the two or more languages are used plays a highly significant role. Consequently a theoretical approach to bilingualism must of necessity have a broader and more all-embracing vision of speech behaviour than one that concentrates specifically and solely on structure (Beardsmore, 1986, p. 3).

Consideramos que hay que «reconciliar» las dos aproximaciones, la societal y la individual, en nuestras investigaciones. Entender el bilingüismo de un número de hablantes particulares nos ayudará a explicar las características del bilingüismo de su comunidad de habla, es decir, dotar de contexto a sus expresiones individuales.

Como conclusión de lo expuesto hasta ahora, cada hablante es único y también cada comunidad lo es, por lo cual la explicación del bilingüismo de un grupo contribuye, pero no aclara en su totalidad, el bilingüismo como fenómeno general.

Pasemos ahora al otro punto conflictivo que surgió durante nuestra investigación: ¿qué significa ser bilingüe y hasta dónde alcanza el bilingüismo de una persona o una comunidad de habla?

En este momento conviene hacer una ligera desviación y aclarar la terminología que vamos a usar para referirnos a las lenguas que dominan nuestros informantes:



- ❖ Lengua materna o primera lengua (L1). La lengua aprendida en el hogar durante la socialización primaria.
- ❖ Segunda lengua (L2). Lengua que tiene presencia en la comunidad donde vive la persona, pero no es su lengua materna.
- ❖ Lengua extranjera (LE). Lengua que no tiene ni tradición, ni presencia en la comunidad donde vive la persona y si se aprende, es por decisión propia (utilidad, interés personal, etc.).

Aunque la clasificación recién expuesta es reconocida y ampliamente usada, el concepto de la lengua materna por sí mismo ha sido sometido a numerosas críticas. Mientras que en grupos monolingües el concepto funciona sin mayores problemas, en situaciones de bi o multilingüismo se problematiza, ya que una persona puede haber adquirido más de una lengua materna. Además, la lengua aprendida en el hogar a lo largo de la vida puede ceder paso a otra, por ejemplo por razones de prestigio (*Diccionario de términos clave de ELE*). En los países culturalmente y lingüísticamente diversos como México, hay que tomar muy en serio estas objeciones. Para compensar la ambigüedad del concepto de la lengua materna, Siguán (2001) menciona como una de las soluciones posibles el uso del término «lengua principal» para referirse a la lengua que el hablante considera como la más propia, en la que se expresa con mayor espontaneidad y con más fluidez, sea materna o adquirida posteriormente. También nosotros vamos a acudir a este concepto, con mayor razón porque en México, la lengua materna todavía adquiere otra dimensión semántica, ya que a veces representa el sinónimo de la lengua indígena.

Para finalizar nuestra reflexión sobre lo que implica ser bilingüe, es necesario dedicar un párrafo al nivel de conocimiento de las lenguas manejadas por un hablante bilingüe, es decir, a su competencia. Por supuesto, como ya se había dicho, la competencia puramente lingüística tiene que ser complementada por las reglas de uso comunicativas y culturales. Si en el comienzo suponíamos que el alumnado de la *Universidad Intercultural del Estado de México* era bilingüe, los resultados del trabajo de campo pusieron en tela de juicio esta afirmación inicial: la competencia en las lenguas originarias de nuestros informantes es más bien baja y en numerosos casos pasiva. Con la necesidad de entender nuestra comunidad de habla y agarrarla conceptualmente, surgió, entonces, la siguiente duda: ¿qué grado de

competencia debe tener una persona en dos o más<sup>14</sup> lenguas para ser considerada como bilingüe?

Primero cabe aclarar que no existe consenso acerca de la respuesta «correcta» a esta pregunta. Una posición supone que hay que tener dos competencias plenamente «nativas» en ambas lenguas, desde otra posición se sostiene que basta con que el hablante materno de una lengua sepa producir oraciones comprensibles en la otra lengua, y finalmente, para algunos incluso el conocimiento pasivo es válido (Romaine, 1995, p. 11).

Desde la sociolingüística se reconoce que a nivel de comunidad, las competencias en las lenguas involucradas no tienen que ser uniformes para que exista bilingüismo:

A community considered as a whole may be «bilingual» but individuals within the community may range from completely monolingual to fully fluent in, and using, both languages, with the possibility of having different levels of active (productive), and passive (receptive) knowledge of the same language. Within individual households, different generations may have different language preferences and patterns of language use (Sebba, 2011, p. 445).

De tal modo que en una comunidad determinada, la competencia encierra una escala de habilidades en diferentes lenguas y variedades, de las cuales no todas tienen que tener el mismo grado de desarrollo:

While Chomsky assumes that grammatical competence is invariant, the sociolinguist has to deal with inequality in language use. These may arise on the one hand of the unequal distribution of languages, and on the other, from the individual's differential competence (Romaine 1995, p. 9).

De manera paralela, a nivel individual, nos inclinamos hacia la posición que permite considerar como bilingüe a tal persona que tiene competencias en L1 y L2 suficientes para poder utilizarlas en su comunidad de origen conforme sus necesidades comunicativas, sociales e intereses personales, en dependencia de su condición de miembro de esta comunidad (Castillo, 2006, p. 289). En cuanto al bilingüismo pasivo, aunque tal conocimiento parcialmente permite al hablante cumplir con estos objetivos, no se trata de una competencia

---

<sup>14</sup> Hay que tener en cuenta que, tácitamente, se da por hecho que por «bilingüe» al mismo tiempo se entiende también «multilingüe». Sin embargo, hasta donde podemos estimar, esto no tiene aplicación práctica en nuestra comunidad de habla.

plena en la lengua. Además, en el contexto mexicano donde las lenguas indígenas sufren de la disminución de la vitalidad, el bilingüismo pasivo, más que una de las posibles «caras» del bilingüismo, es un producto no deseado precisamente de este proceso de abandono.

Para concluir, en este trabajo es más relevante señalar las complicaciones conceptuales referentes al bilingüismo que encontrar una definición «adecuada» del fenómeno. Si algo hace falta para que la problemática investigada no se quede en un vacío conceptual, es precisamente la conciencia de su carácter relativo. Al establecer tal flexibilidad, se nos posibilitará describir la comunidad de habla en cuestión sin forzarle una forma que corresponda a un molde prefabricado.

### **1.4.3 La cultura y sus prefijos: multi, pluri, bi e inter**

A pocos conceptos se les ha dado un empleo tan asistemático y hasta confuso como a la multi, pluri e interculturalidad, tratados por los diferentes autores a veces como conceptos diferentes y a veces como sinónimos parciales o absolutos.

Las confusiones de una gran parte se derivan de la historia de los conceptos en cuestión. El término multiculturalidad, en la actualidad de mayor uso global, emergió en zona noratlántica, donde con tiempo se ha convertido en la denominación de las políticas del Estado centradas en promover tolerancia e igualdad entre la sociedad y las minorías. El término pluriculturalidad, por su parte, se emplea más bien en la región latinoamericana, donde se usa para la descripción de la particularidad de sus contextos socioculturales (poblaciones indígenas, afrodescendientes, procesos de mestizaje). Es notorio que los conceptos de la multiculturalidad y la pluriculturalidad a menudo se usen indistintamente, y eso incluso en las reformas constitucionales de los estados latinoamericanos que se dieron de manera masiva en la década de los 90 (Walsh, 2008, p. 141)<sup>15</sup>.

El concepto de la multiculturalidad de cierto modo sirvió de base para el de la interculturalidad, ya que fue retomado y reelaborado por diversos autores para las necesidades y contextos socioculturales específicos de América Latina, y es en esta macroregión donde se ha arraigado más (Diez, 2004, p. 194). Tal como la pluriculturalidad, este concepto por un lado responde a la necesidad de reconocer el carácter culturalmente diverso de las sociedades latinoamericanas, pero, por otro, además de ser descriptivo, generalmente tiene carácter propositivo, ya que pretende establecer una situación armónica de contacto entre culturas que

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, decir que México es un país pluricultural puede significar varias cosas en dependencia del modelo de la pluriculturalidad que se use. A partir del año 1992 se reconoce el carácter pluricultural de México de manera constitucional, un paso histórico ya que emprendió un cambio en la retórica gubernamental.

se trabaje mediante el diálogo y respeto mutuo. (Sin embargo, adelante veremos que no siempre se entiende este aspecto propositivo como algo inherente de la interculturalidad.)

A pesar de la importancia del factor geográfico, no existen mapas en los que podríamos insertar dichos conceptos, ya que éstos suelen en mayor o menor medida coexistir y las incoherencias de significado entre ellos se notan hasta entre autores particulares. Por eso, vamos a empezar por el bosquejo de las diferentes aproximaciones hacia esta tríada conceptual.

La multiculturalidad en ocasiones puede entenderse como una simple constatación de la pluralidad cultural, es decir, simplemente hacer referencia a una situación en la que diferentes culturas comparten el mismo espacio social, sin evaluar la presencia/ausencia o la calidad de sus contactos, y puede adquirir diferentes nociones según las políticas empleadas (Ruiz y Bautista, 2006, p. 60; Pérez, 2000, p. 35; Aguado, 1991). Pero además, y más frecuentemente, la multiculturalidad se refiere al reconocimiento de los derechos de las diferentes culturas en situaciones de diversidad, es decir, a las políticas que promueven la coexistencia pacífica entre los grupos presentes (Giesecke, 2003, pp. 158-159; Lozano, 2005, pp. 24-26). Por eso la multiculturalidad *no* aspira a ser un nuevo proyecto social, ya que se limita al reconocimiento de la diferencia y a su inclusión en el sistema existente mediante la tolerancia sin exigir la comunicación, por eso las culturas presentes bien pueden permanecer aisladas en el marco de la cultura dominante (Walsh, 2008, pp. 141-141; Rehaag, 2010, pp. 77-78; Luna, pp. 10-11; Diez, 2004, p. 194). Resumiendo con García Canclini (2007, pp. 2-3): «bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación». Este tipo de políticas encaja en los intereses de los estados que optan por su establecimiento, ya que la equidad ligada a la tolerancia en el marco del simple reconocimiento de la diferencia y la falta de promoción de una transformación positiva de las relaciones entre culturas favorecen el funcionamiento del capitalismo multinacional (Degregori, 2000, cit. en Luna, p. 12).

En cuanto a la pluriculturalidad, ésta puede referirse simplemente a la particularidad de una región en su diversidad sociocultural (Lozano, 2005, pp. 24-26; Aguado, 1991; Rehaag, 2010, pp. 77-78) y en esta acepción se puede usar como sinónimo de la definición correspondiente de la multiculturalidad. Sin embargo, hay autores que emplean este concepto de manera distinta. Para mencionar algunos ejemplos, Giesecke (2003, pp. 158-159) considera la pluriculturalidad como el segundo paso en una escalera cualitativa que lleva de la simple existencia de diversidad cultural (multiculturalidad), a través de su aceptación de parte de la

sociedad (pluriculturalidad) hasta el estado deseable de relaciones entre culturas (interculturalidad). De manera parecida, Luna (pp. 9-11) establece una tipología de relaciones entre culturas donde la diversidad (entendida como una multiplicidad cultural que ha sobrevivido a pesar de los constantes esfuerzos homogeneizadores y que ahora se encuentra jerarquizada) y la multiculturalidad (definida como políticas de reconocimiento de la diferencia pero también del aislamiento) son estadios para superar. Según esta autora, la pluriculturalidad como una situación no sólo de coexistencia, sino de convivencia, se acerca a la interculturalidad, la que además implica un cambio de actitud hacia la diferencia para una mayor empatía.

Como se nota, la incoherencia conceptual es significativa. Sin embargo, dado que la piedra angular de este trabajo es la interculturalidad, no seguiremos desarrollando la idea de la pluri y la multiculturalidad y nos centraremos en el análisis de las diferentes aproximaciones hacia el primer concepto.

Éste empezó a emplearse tanto en Europa como en América Latina a finales de la década de los 70s; en términos generales, su surgimiento fue motivado por los fuertes flujos de inmigrantes en la primera zona y por la educación indígena en la segunda (Giesecke, 2003, p. 151). También representó una reacción al concepto de la biculturalidad típico para el sistema educativo estadounidense (Lozano, 2005, p. 33). En Latinoamérica, en su fase inicial, la interculturalidad se comprendía como la simple defensa de las culturas originarias y también como un instrumento que permitiera a los indígenas conocer y entender los principios de la sociedad dominante: con esto se convirtió en una prolongación del antiguo enfoque integrador e asimilador (Lozano, 2005, p. 34; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena 2006, pp. 28-29). De allí poco a poco empezó a impregnar un debate más amplio sobre la diversidad cultural, los derechos humanos y la globalización, sin embargo, a pesar de su innegable boom, su arraigo principal en lo educativo sigue siendo una realidad indiscutible. Esto significa que la interculturalidad como valor social todavía está lejos de universalizarse y que impera una significativa incomprensión acerca de su significado, eso incluso en las zonas donde más empleo encuentra, es decir, en regiones de alta presencia étnica (*Concepto de interculturalidad*, 2003, p. 1).

Consideramos que la confusión conceptual se debe, en una gran parte, al prefijo «inter», que se puede someter a diferentes interpretaciones. Mientras que el concepto de la biculturalidad no deja espacio para tantas dudas (véase más adelante), el de interculturalidad es aberrante. En latín, el prefijo lleva una doble acepción: como nominativo significa el espacio entre dos cosas que reúne pero que no representa ninguna de ellas y como ablativo

refiere a estar dentro de algo como circunstancia. Ambos sentidos, y fundamentalmente el primero, pueden recuperarse para decir que la interculturalidad es el espacio y la circunstancia en los que las culturas se constituyen, un espacio de reunión anterior al distanciamiento (Hernández y Terrazas, 2006, p. 22). Como matiza Larraín (1997, p. 5), el prefijo «inter» no debería entenderse como referente a un estadio intermedio entre dos culturas y tampoco como una suma de dos realidades de las que surge una amalgama que supera las dos bases. Pero, ¿qué implican estas advertencias en el momento de querer definir lo qué sí es la interculturalidad?

Aunque se trata de un concepto de moda y en las últimas décadas han surgido decenas de definiciones, en Latinoamérica, a grosso modo, la interculturalidad suele entenderse principalmente en dos sentidos: el descriptivo y el propositivo.

La primera aproximación representa la situación de culturas en contacto y sus relaciones, cualquiera sea su calidad, y como tal hasta puede confundirse con la pluriculturalidad o la multiculturalidad, que en ocasiones pueden adquirir significado idéntico. En cuanto a la aportación de este enfoque:

Aplicando la interculturalidad con fines descriptivos obtenemos un diagnóstico de la situación social, política y económica de la realidad pero con una comprensión más profunda y completa porque incluimos la dimensión cultural (Luna, p. 14).

Concretamente en México, el antropólogo Aguirre Beltrán estableció un precedente conceptual, ya que usaba la interculturalidad para referirse a una simple relación entre culturas que puede tener calidad diferente, en el caso de México más bien negativa; esta noción de la interculturalidad se ha arraigado bastante en el pensamiento antropológico mexicano (Fábregas, 2009, p. 273). Sin embargo, el carácter descriptivo de la interculturalidad generalmente suele llevar a definiciones bastante neutrales:

La interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas, es decir, en situaciones de multiculturalidad. En este contexto, el prefijo inter no hace referencia sino a la relación entre dos o más culturas, en que actúa el individuo o el grupo humano (Solís, 2001).

Consideramos relevante el punto de vista de García Canclini, quien maneja la interculturalidad como el marco para su concepto de la hibridización y la contrasta con la multiculturalidad con las siguientes palabras:

La interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (García Canclini, 2007, pp. 2-3).

Desde la posición de García Canclini, dado que la interculturalidad es una categoría que expresa los intercambios entre los grupos sociales, etnias, culturas, regiones y naciones, es un espacio en el que se pueden estudiar fenómenos que surgen de tales contactos. Es importante destacar que en este marco, las diferencias no dejan de importar y tampoco se las puede ignorar para favorecer las fusiones: todos estos procesos complejizan el espectro. En cuanto al tránsito de lo descriptivo hacia lo propositivo, el orden intercultural donde se entienda el valor de lo diferente y la diversidad deje de considerarse como amenaza, está todavía por construir y la probabilidad de poder realizarlo queda como una interrogante (García Canclini, 2004).

La segunda aproximación aterriza la interculturalidad en las relaciones deseables entre culturas y la convierte en un proyecto ético que ofrece alternativa a las relaciones asimétricas de la actualidad: es un nuevo paradigma ético y actitudinal para construir una cultura de paz basada en equidad, justicia y diálogo entre culturas que se reconocen entre sí en lo político, social y cultural (Giesecke, 2003, pp. 158-159). Consideramos que es precisamente esta manera de entender la interculturalidad que tiene el potencial de influir sobre la realidad y por eso más adelante basaremos en él nuestra propuesta conceptual.

La interculturalidad propositiva cuenta con diversas definiciones, pero la idea central se mantiene estable al postularse el cambio en el modo de percibir la diversidad y armonizar las relaciones entre culturas mediante el diálogo. A continuación presentamos un abanico de definiciones que comparten este enfoque:

La interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Son relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales. (...) La interculturalidad aspira a la intensa

interacción entre las culturas, a través del respeto y reconocimiento (Lozano, 2005, pp. 29-30).

Intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Aguado, 1991).

Mientras el concepto de la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro entre ellas. Parte de la base de que todas las culturas son igualmente válidas y que en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento a lo «otro» o a lo «extraño», lo que, al mismo tiempo, implica un enfrentamiento con la propia cultura. (...) Se trata de experimentar a lo extraño como algo que no amenaza, sino como un elemento que enriquece la vida. Una persona interculturalmente competente dispone del conocimiento acerca de su propia cultura y de otras diferentes. Se espera una posición sin prejuicios frente a otras culturas, así como la disposición a aprender de los «otros» (policentrismo) (Rehaag, 2010, pp. 77-78).

La interculturalidad debe tender a estrechar las condiciones de igualdad, rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático (*Concepto de Interculturalidad*, 2003, p. 2).

En el marco de la interculturalidad propositiva se va más allá del reconocimiento de la diversidad y/o su aceptación, dado que esto conlleva el peligro de folklorizar a los otros. Por eso el sostenimiento del respeto mutuo no significa contentarse con el conocimiento de las exterioridades del otro, sino convencerse sinceramente de la pluralidad de cosmovisiones (Larraín, 1997, p. 6). Profundizando cada vez más el concepto, dado que existen sociedades pluri y multiculturales, pero no necesariamente interculturales, la interculturalidad todavía no cuenta con realizaciones y queda por construirse (Rehaag, 2010, pp. 77-78). Algunos autores enfatizan específicamente el hecho de que la interculturalidad debe implicar un cambio estructural de las sociedades actuales:

La estrategia para cambiar estas condiciones injustas es ampliar el sentido de la democracia y el de ciudadanía. No se trata únicamente de tener en cuenta elementos culturales para no



discriminar o para tolerar, sino de la construcción política de nuevas relaciones entre todos los ciudadanos; relaciones de igualdad (Luna, p. 13).

Como queda obvio también de este fragmento, el mayor problema relacionado con la interculturalidad propositiva es que, para que el verdadero diálogo entre culturas sea posible, éstas deben lograr la igualdad de condiciones sociales (Diez, 2004, pp. 194-195) y esta igualdad presupone cambios radicales en las estructuras de la sociedad marcadas por las relaciones de poder. Así se nos presenta una visión intercultural que apunta hacia la reestructuralización del *modus operandi* de la sociedad con la finalidad de introducir un nuevo proyecto social, superando el simple reconocimiento, tolerancia o respeto hacia la diversidad:

La interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo (Walsh, 2008, p. 141).

Dado que la biculturalidad representa un antecedente conceptual de la interculturalidad (eso también en el sistema educativo mexicano) y la línea entre estos dos conceptos puede ser borrosa, consideramos oportuno dedicar unas reflexiones acerca de sus propiedades.

Para algunos autores, la interculturalidad se acerca a la biculturalidad en el sentido de que las culturas involucradas pueden ser sólo dos, es decir, no necesariamente tienen que entrar más que dos actores en un diálogo intercultural. Sin embargo, la biculturalidad puede juzgarse como un concepto simplicista ya que supone que es posible educar a individuos con competencia en dos culturas diferentes, separando una de la otra. Con esto se inserta en las políticas multiculturales: se promueve el derecho a la cultura propia la que, al mismo tiempo, tiene que ser complementada por la competencia en la cultura dominante, sin que las dos culturas se relacionen o dialoguen (Luna, p. 13). Por eso, a la biculturalidad se le contrapone el paradigma intercultural que puede abarcar un número arbitrario de culturas, siempre que los contactos entre ellas tengan cierto tipo de calidad. En esta perspectiva, lo bicultural lógicamente sería un segmento angosto de lo intercultural, no obstante ello, como vimos, los dos conceptos contienen connotaciones diferentes.

Según Comboni (2002, p. 274), la biculturalidad se basa en la noción estática de la cultura y la interculturalidad en la dinámica. En el contexto latinoamericano, esto significa que, a través del prisma bicultural, los grupos indígenas se entienden como enclaves tradicionales aisladas, mientras que la óptica intercultural los percibe como entidades en

constante comunicación con otros entornos socioculturales de los cuales se pueden nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizatorio. La biculturalidad como la «capacidad de funcionar en dos ámbitos culturales distintos de igual manera y de forma simultánea» (Tubino, 2005, p. 86) no favorece a los pueblos indígenas ya que mantiene la relación de poder, la situación diglósica y la ausencia de diálogo, causado por la simple existencia paralela. Según el mismo autor (2005, p. 86), la biculturalidad no toma en cuenta que las culturas en contacto se hibridizan y las identidades se ponen más complejas: «postular que hay que educar a las personas para que adquieran la capacidad de transitar de una cultura a otra como si fueran dos entidades sincrónicas en paralelo es un error teórico.»

A nuestro juicio, el problema no descansa tanto en saber elegir el concepto adecuado para la formulación de propuestas, se deriva más bien de las discrepancias teórico-prácticas en el uso del concepto. Es decir, en su empleo práctico, el concepto de la interculturalidad a veces llega a servir para fines que más corresponderían a la biculturalidad, sirve como su disfraz. Concretizando esta problemática, nos referimos sobre todo al hecho de que la necesidad de ser «interculturales» suele aplicar solamente a los «diferentes», con lo que se promueve la opinión de que los que no encajen en la sociedad dominante tienen que complementar la competencia en su cultura de origen con la hegemónica. En el caso mexicano son los indígenas, poseedores de cosmovisiones peculiares, a los cuales les corresponde abrazar a los mundos presentes en México, mientras que los mexicanos mestizos y portadores de una cultura de corte occidental están excluidos de este compromiso social, lo que traza una línea entre estos dos bloques culturales. Pero aquí no se acaban las relaciones binarias. Retomando las reflexiones de Mato (2005), sería una simpleza considerar que los mundos que forman México se reducen al dualismo entre lo indígena y lo mestizo. Dentro de la población llamada indígena existe un vasto mosaico de culturas y lenguas y lo mismo sucede con la sociedad mexicana globalizada, aunque a menudo proyectada como una sola. En la conciencia común, probablemente nadie diría que la cultura alemana coincide plenamente con la española o la canadiense, a pesar de que compartan un núcleo de valores medulares. Sin embargo, mediante una malinterpretación dicotómica de la interculturalidad, también la cultura occidental se convierte en una «realidad monolítica» y como tal es mal conocida e insuficientemente trabajada en lo pedagógico (Comboni, 2002, p. 287). Opinamos que el origen de esta tendencia está fincado en que la cultura occidental se autopercebe como universal y se autodefine como la indiscutible medida de comparación y la meta para aspirar, con lo que se hace invisible a sus propios portadores y secundariamente obliga a las demás culturas que se asuman como «diferentes».

A modo de reflexión final, la manera dualista de entender la interculturalidad es claramente eurocéntrica (Mato, 2009, p. 16) y consideramos que el concepto mismo, precisamente por haber sido creado desde la civilización occidental, puede ser cuestionado como relativamente impositivo. Esto puede ilustrarse en el hecho de que, aunque la interculturalidad en muchos casos se plantea como una propuesta para la futura eliminación de las relaciones de poder en el diálogo entre culturas, los autores de origen indígena demuestran una menor voluntad de entusiasmarse ante este concepto (por ejemplo Sánchez y Galicia, 2006). Se argumenta que la interculturalidad es un paradigma esbozado desde el Occidente sin tradición nativa ni traducción a las lenguas indígenas, que, además, puede convertirse en un discurso oportunista que en realidad solamente da nuevos nombres a una realidad antigua.

Por otro lado, existen intentos de hacer traducciones adecuadas que hagan la interculturalidad comprensible para los pueblos indígenas y posibiliten diálogo. Por ejemplo, el esfuerzo de tres estudiantes de la *Universidad Intercultural de Chiapas* (López, Guillén y Ramírez) llevó a la creación de una definición formulada desde las cosmovisiones nativas<sup>16</sup>. Sin embargo, a pesar de estos intentos, la interculturalidad, la que desde su esencia postula diálogo y entendimiento entre culturas, paradójicamente puede convertirse en un concepto venerado pero estancado, que podría elevar barreras e impedir una comprensión con los que se niegan a aceptarlo o no lo entienden.

Para concretizar esta problemática en el marco de este trabajo, a continuación presentaremos la conceptualización de la interculturalidad desde el modelo educativo de la Universidad Intercultural.

Usando el marco amplio que acabamos de bosquejar podemos proseguir con nuestro análisis, centrándonos en la interculturalidad tal como se entiende en las instancias gubernamentales y, a través de éstas, en el modelo educativo de la Universidad Intercultural<sup>17</sup>. A grosso modo, en el discurso oficial la interculturalidad equivale al cambio de perspectiva sobre la diversidad que deja de percibirse como una amenaza para la «unidad» nacional, con

---

<sup>16</sup> Mediante el debate entre los estudiantes e intelectuales tanto indígenas como mestizos y hablantes mayores de la lengua tsotsil surgieron las siguientes traducciones del concepto: *lekuk kilbatik* («todos nos llevamos bien y en donde existe respeto en esa misma convivencia»), *junox kak'batik* («convivamos todos»), *ko'ol xa ko'ontik ta jkotoltik* («todos una igualdad de corazones») o *kapxa` talel kuxlejilil* («mezcla de distintas maneras de vivir la vida»). Por su parte, los hablantes zoques ofrecieron la traducción *wüb' ijkuy* («vivir bien, en convivencia, entendernos, vivir en armonía») y los choles *sub komomelbaläl* (donde se enfatiza la comunicación entre culturas).

<sup>17</sup> Dado que este modelo educativo (con la excepción de la *Universidad Comunitaria de San Luis Potosí* que no pertenece en la REDUI) está techado por la CGEIB de la SEP, nos van a interesar los planteamientos de la interculturalidad desde estos organismos.

lo que reacciona al reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural del país en 1992. La *Coordinación General de la EIB* (CGEIB), encargada de la modalidad bilingüe intercultural de la educación indígena en México, establece la interculturalidad mediante los términos clave «comprensión», «respeto», «convivencia» e «igualdad»:

La interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de manera que se entiende no sólo como necesaria, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes culturas. Es un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa. (...) Asimismo considera que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse en condiciones de igualdad, por lo que identifica la permanencia de la diversidad cultural como un derecho humano (*Campaña Nacional*).

El modelo educativo, formulado para la *Secretaría de la Educación Pública* (SEP) por Casillas y Santini (2006), sigue la misma línea:

La diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; supone una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento, la filosofía y la cosmovisión del mundo, y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores en circunstancias distintas (Casillas y Santini, 2006, pp. 34-37).

Y lo mismo podemos observar en las interpretaciones del modelo educativo de parte de las universidades interculturales concretas.

*Universidad Autónoma Indígena de México* (UAIM):

El enfoque intercultural lleva a la apertura hacia los demás y promueve el respeto a la dignidad de la persona, para posibilitar una convivencia más armoniosa, equitativa y en paz (Angulo, 2011).

*Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP):

La UIEP será la institución que propicie la convivencia y enriquecimiento entre las culturas y grupos sociales, tendiendo puentes a través del diálogo, el respeto, la tolerancia, los saberes tradicionales y el conocimiento científico; coadyuvando en la construcción de una

sociedad equitativa y justa, que fomente en los individuos la reflexión y revaloración de sus formas de ser, pensar, sentir y actuar<sup>18</sup>.

*Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH):*

Se trata no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino de valorarlas y disfrutarlas, educando a los jóvenes dentro de los principios que guían la convivencia entre personas provenientes de diferentes culturas (Fábregas, 2008).

*Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM):*

La UIIM buscará ir más allá de la tolerancia que resulta de la pluriculturalidad, para llegar a la interculturalidad que es vivencia de varias culturas sin abandonar la propia<sup>19</sup>.

*Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO):*

La interculturalidad es un estado que rechaza la hipótesis de una «superioridad» de una u otra cultura, de ver el «otro» como una amenaza, de la existencia o necesidad de una sola cultura... (...) Así, los estudiantes formados bajo el modelo intercultural no solo abrazan, celebran, estudian y entienden su propia identidad o comunidad, sino que también son capaces de entender e interactuar exitosamente con diferentes culturas y visiones del mundo; son capaces de crear sinergias con las diferentes formas de conocer y actuar en el mundo (*Universidad Intercultural Maya*, 2010, pp. 4-5).

*Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM):*

Es importante destacar el significado de interculturalidad del proyecto, pues si bien su objetivo es preparar a hombres y mujeres como intelectuales y profesionales orgullosos de su cultura y comprometidos con sus pueblos, busca también la participación en el desarrollo sustentable de sus regiones, y una profunda interacción social en el marco de la diversidad cultural<sup>20</sup>.

En el campo de lo social y lo educativo, la interculturalidad es una meta a la que aspirar, una propuesta de transformación de la sociedad. Sin embargo, si desde las posiciones oficiales se propone un cambio del orden social actual, detrás de éste se deja entrever la verdadera meta de este enfoque educativo, la que sigue siendo la inclusión de los marginados en la sociedad bajo el único patrón evolutivo aceptable, el desarrollo:

---

<sup>18</sup> Páginas web de la UIEP: <http://www.uipe.edu.mx/vision.html> (20 diciembre de 2011)

<sup>19</sup> Páginas web de la UIIM: <http://www.uiim.edu.mx/quienessomos.html> (20 de diciembre de 2011)

<sup>20</sup> Páginas web de la UIEM: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Modeloeducativo/index.htm?ssSourceNodeId=262&ssSourceSiteId=uiem> (20 de diciembre de 2011)

El enfoque intercultural se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosófico-axiológicos que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran. Este enfoque se propone revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y que las orilló a resguardar conocimientos y valores que, de no haberse sumido en el aislamiento, hubieran podido enriquecer sus posibilidades de desarrollo (Casillas y Santini, 2006, pp. 34-37).

La contradicción entre las metas propuestas en el marco de la transformación social y las medidas tomadas para alcanzar estos fines se hace visible en una mención implícita y cautelosa de la autonomía educativa (la cultura propia como el punto de partida de la educación), aunque en la práctica se proponga exactamente lo contrario: el establecimiento de instituciones académicas encargadas de la creación de una ciencia sintética surgida con base en idiosincrasias diferentes:

Cabe destacar la educación, que debería de considerar a la cultura de origen como elemento central del desarrollo integral del individuo y no sólo imponer una perspectiva cultural que pretende unificar el sentido y el significado de esta dimensión del desarrollo humano (Casillas y Santini, 2006, pp. 34-37).

La interculturalidad de la SEP establece un intercambio entre las distintas culturas a una escala amplia, ya que considera el mundo entero como el espacio en que se desenvuelven las interacciones potencialmente interculturales. Sin embargo, su retórica permite hablar de la selección de elementos culturales que convierten las culturas indígenas en la raíz de la que debe crecer el árbol de la ciencia sincrética. Es tentador usar el concepto de la interculturalidad para justificar una fusión futura:

El propósito central de este enfoque consiste en aprovechar las diferencias, en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad, región, entidad, nación, mundo) (...) Este enfoque fomenta la formulación de una síntesis entre los conocimientos que aporta la visión

científica occidental y los saberes tradicionales que no han sido reconocidos desde esa perspectiva (Casillas y Santini, 2006, pp. 34-38).

El enfoque intercultural se opone a la estrategia de asimilación de los pueblos indígenas... presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo (Casillas y Santini, 2006, pp. 34-37).

Se asume que la monoculturalidad ha acentuado el rezago educativo, sobre todo en las comunidades apartadas, por ello este es un proyecto que tiene los ojos puestos en la interdisciplina entre lo mestizo y lo indígena como base para tejer nuevas formas sociales incluyentes<sup>21</sup>.

Para resumir, la tesis principal del modelo educativo es la siguiente: existe una gama de conocimientos tradicionales que pueden enriquecer el desarrollo de los pueblos indígenas, pero debido al sistema educativo actual se mantienen en aislamiento; estos conocimientos deben compartirse pero también fusionarse con la ciencia occidental para ofrecer propuestas de desarrollo a todos los niveles (región-mundo):

Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan -en una relación paritaria- vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo<sup>22</sup>.

Nos hemos propuesto como visión ser una institución de educación superior reconocida como referente nacional por integrar los saberes locales con las disciplinas científicas, conservar y difundir el patrimonio cultural y natural, así como la producción académica que contribuyan al desarrollo humano (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, 2011, p. 5).

Un modelo educativo a nivel superior que atendería no solamente las necesidades de las poblaciones indígenas sino que tendría la capacidad de aprovechar las diferencias entre

---

<sup>21</sup> En las páginas web de la UIEM: [http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Modelo\\_educativo/index.htm?ssSourceNodeId=262&ssSourceSiteId=uiem](http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Modelo_educativo/index.htm?ssSourceNodeId=262&ssSourceSiteId=uiem) (20 de diciembre de 2011)

<sup>22</sup> En las páginas web de la *Red de las Universidades Interculturales (REDUI)*: [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=56](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=56) (20 de diciembre de 2011)

culturas para enriquecer las posibilidades de desarrollo del país entero (*Universidad Intercultural Maya*, 2010, pp. 4-5).

Precisamente debido a la énfasis puesta en el desarrollo entendido desde la sociedad occidental, sería un error confundir la interculturalidad universitaria con la autonomía educativa indígena: la interculturalidad propuesta en el modelo educativo es sincrética y selectiva.

Regresando a los conceptos, en este trabajo vamos a considerar tanto la pluriculturalidad como la multiculturalidad como un referente para la diversidad cultural. La justificación de esta decisión se deriva del caos conceptual bosquejado arriba y la falta de consenso que nos posibilite apegarnos a la definición más aceptada.

En cuanto a la interculturalidad, ésta se entenderá como el nuevo paradigma hacia la diversidad cultural que propone cambios estructurales en la sociedad a detrimento de las relaciones de poder que la impregnan. En el marco de este giro paradigmático, las diferencias dejan de verse como una amenaza para la unidad y la homogeneidad ya no se percibe como la única plataforma para la paz social. La interculturalidad acentúa la convivencia en vez de la mera coexistencia y para lograrla, establece equidad entre las diferentes cosmovisiones. En otras palabras, la propuesta intercultural consiste en un cambio estructural de las sociedades actuales que lleve a un orden solidario donde la convivencia de las diferencias se dé en un ambiente respetuoso y dialógico. Hay que enfatizar la importancia de lo último ya que, hasta la fecha, la interculturalidad se ha limitado al discurso y el concepto ha sido utilizado para los fines de los sistemas existentes, tal como parcialmente sucedió en el caso del modelo educativo de la Universidad Intercultural en México.

#### **1.4.4 Educación indígena desde la perspectiva histórica**

En Latinoamérica, a lo largo de la historia compartida, los pueblos indígenas y los portadores de la civilización europea han formado dos mundos notoriamente incomunicados. Como dice Montemayor, si observamos su historia con cierta distancia, podemos ver que no consiste en una serie de conceptos sueltos, sino que se trata de un proceso social complejo e ininterrumpido dentro del cual la sociedad dominante cuestionaba constantemente la condición política de los «indios» y éstos, de su parte, resistían frente a los intereses de este actor principal llamado conquistador, encomendero, Corona española, administración virreinal, pueblo colonizador, modernización económica, nación, Estado mexicano, gobiernos revolucionarios o de la transición democrática (Montemayor, 2008, p. 50-51). De la



educación indígena podemos hablar desde el contacto inicial entre los dos mundos y desde los primeros intentos de hacer de los indígenas algo que no son, definirlos a través de categorías ajenas a sus propias culturas y educarlos en lo que externamente se opinaba que debían saber (Ramírez Castañeda, 2006, p. 7). Por eso, la «educación indígena» como concepto no se refiere a la formación ejercida por los indígenas entre su propia gente, sino a las diversas maneras de instrucción emitidas desde la sociedad hegemónica hacia la población originaria.

En la situación de contacto entre culturas, ni siquiera el mestizo, producto de los contactos físicos entre los autóctonos y los advenedizos, se convirtió en el intermediario entre culturas, sino en un aspirante siempre «imperfecto» al mundo de las capas gobernantes. Conseguida la independencia, el mestizo empezó a figurar en el discurso nacionalista como la encarnación de la Patria occidentalizada. Así, de la pigmentocracia colonial se ha llegado a conceptos sociales liberados del componente racial, convirtiendo tanto al «mestizo» como al «indio» en un asunto cultural que permitió interpretar el subdesarrollo percibido en los pueblos indígenas como la consecuencia de su propia cultura, una convicción fortalecida por el positivismo decimonónico. De manera sencilla podemos decir que si durante la Colonia se trazaba una línea divisoria entre los descendientes de la civilización europea (españoles y criollos) y los que no cumplían con el requisito de la limpieza de sangre (entre ellos los indígenas), en la época independiente, tal separación de facto se mantenía, pero poco a poco se empezaba a arraigar la idea de una necesaria integración de la Nación fragmentada. Bien entrado el siglo XX, para el pensador y político Alfonso Caso, los grupos indígenas y la Nación eran dos entidades diferentes entre las cuales se podía tender un solo puente: la educación con la finalidad de disolver lo indígena en lo nacional (Montemayor, 2008, p. 87). Respecto a la relación entre la sociedad de corte europeo y los pueblos indígenas, podemos hacer dos afirmaciones generales.

En primer lugar, a lo largo de la historia, más que las formas de razonamiento han evolucionado las maneras de atender la alteridad indígena en el discurso. Es decir, las premisas básicas en cuyo marco las diferencias se ven como un problema y lo indígena se interpreta como marginado, estancado y pobre, siguen arraigadas en el pensamiento común latinoamericano. A comienzos del nuevo milenio, muchos todavía no están convencidos de la racionalidad de los indígenas y su capacidad de desarrollo (Montemayor, 2008, pp. 50-51). Lo que sí ha cambiado son las estrategias de enfrentar la otredad indígena, entre ellas las discursivas con las que la problemática indígena se presenta en la escena política tanto nacional como internacional.

En segundo lugar, las políticas educativas copian fielmente los modos de pensar recién expuestos. «Si toda política lleva implícito un contenido pedagógico, todo ejercicio educativo corresponde a una ideología» (Gonzalbo, 1999, p. 18). Por lo tanto, como objetos de algún tipo de interés político, los pueblos indígenas nunca tuvieron la libertad de determinar su propio rumbo. Si la participación política de los indígenas ha sido inexistente aproximadamente hasta los años 80 del siglo XX, en el campo educativo o han sido tratados con indiferencia, o han figurado como objetos de intenciones tanto segregacionistas como asimilacionistas.

El camino intermedio que planteara equilibrio entre la segregación y la integración no se encontró, o más bien nunca se ha buscado. Los intentos se han quedado en reflexiones superficiales y folklorizantes que proponían formar a indígenas que pensarán de manera moderna y al mismo tiempo se quedarán con las externalidades de sus culturas (según la propuesta de Ignacio Ramírez; Staples, 1999, p. 61). Para el antropólogo indigenista Aguirre Beltrán, la educación que debían recibir los indígenas *no* suponía omitir la existencia de su propia cultura: «La Revolución pone en alta estima el arte y otros aspectos de las civilizaciones autóctonas que en los museos de antropología y en las ferias artesanales se exponen como logros que enorgullecen al mexicano» (Aguirre Beltrán, 1973, p. 263). Sin embargo, como se nota, la cultura mencionada nuevamente no incluía el modo de ser íntegro, sino sólo algunas de sus expresiones «admirables», es decir, se consideraba que alcanzar la igualdad social es posible únicamente mediante una homogeneización previa. Por ejemplo José Vasconcelos, uno de los principales pensadores indigenistas, disgustado por la solución estadounidense y su sistema de reservas étnicas, rechazaba la posibilidad de que los indígenas mexicanos recibieran una educación distinta de la mayoría, ya que le preocupaba su carácter segregacionista (Fell, 1999, p. 109). Observando el rumbo de la educación actual, la preocupación de Vasconcelos ya no puede usarse para justificar un solo proyecto educativo para todos, pero sí resulta importante recordarlo para entender que toda educación diseñada específicamente para ciertos grupos fácilmente se convierte en una metodología para el aislamiento.

Desde el comienzo, la represión y la educación fueron dos diferentes armas en un mismo combate con la naturaleza del indígena (Montemayor, 2008, p. 70), y si se contemplaba la necesidad de educarlo, entonces sólo para convertirlo en un «maestro de los modos europeos», en un diseminador de la cultura occidental e ilustrador de su propio pueblo. Incluso las primeras décadas después de la Conquista, cuando los nobles indígenas se dedicaban al estudio de sus propias culturas y en sus propias lenguas, esto se daba bajo la

supervisión cautelosa de los frailes y únicamente con los fines evangelizadores en búsqueda de una mayor eficiencia: sería anacrónico suponer que las culturas indígenas se estudiaban por interés humanístico (con la excepción de algunos personajes) o para su preservación; conocer al otro era una estrategia para encontrar instrumentos más eficaces para salvar su alma (Ramírez Castañeda, 2006, p. 24). De todos modos, éste fue el periodo que más favoreció a los indígenas en la materia educativa y el Colegio de Tlatelolco en México representaba el intento más significativo de proporcionarles la formación superior (Aguirre, n.d., p. 17). Con la Contrarreforma, la «época de Bernardino de Sahagún» y la proliferación educativa indígena se frenó.

Dado que los cargos administrativos no estaban abiertos a los indígenas durante la Colonia, los estudiantes de los primeros colegios indios aprendían «latín antes de castellano, teología antes que administración, lógica antes que legalismos» (Ramírez Castañeda, 2006, p. 24). Durante una gran parte del periodo colonial tampoco les fue abierto el acceso al sacerdocio: su prohibición en 1555 privó los proyectos educativos indígenas de importancia y el esfuerzo empezó a concentrarse en la educación criolla. La fundación de la *Real y Pontificia Universidad de México* fue producto de este pensamiento. Con la cada vez mayor consolidación del poderío español, la educación y evangelización indígena dejaba de ser la prioridad; desde entonces, si los indígenas participaban en la educación europea, era sin tomar en cuenta sus propias culturas (Ramírez Castañeda, 2006, p. 42). Desde el siglo XVI, los nobles indígenas contaban con un estatus especial que combinaba algunos privilegios privativos de la aristocracia europea con las restricciones derivadas de su condición «india», pero el acceso a la Universidad, reservada a los españoles y criollos, no estaba asegurado por su estatus peculiar. A pesar de la mención de los aristócratas indígenas en la cédula fundacional de la Universidad en la ciudad de México, se trataba de un acto más bien simbólico y el porcentaje de los que realmente llegaron a asistir a esta casa de estudios fueron mínimos (Aguirre, n.d., pp. 15-17).

La segregación fue la constante de las prácticas coloniales. Las «repúblicas de indios» representaban una especie de territorios autónomos para la protección y también el control de los indígenas. Existían instituciones educativas racialmente separadas, destinadas a los españoles y a los indígenas, pero sólo una minoría de ambos grupos tuvo acceso a la instrucción elemental escolarizada y los que alcanzaron a los estudios superiores fueron muy reducidos. Tanto los contenidos como los métodos pedagógicos en todo momento señalaban la distinta posición de los educandos (Gonzalbo, 1999, p. 33) y la educación indígena a menudo se realizaba en forma de talleres donde se enseñaban las tecnologías europeas.

Según ya se dijo, después del periodo fructífero que corresponde a la primera mitad del siglo XVI, el interés colonial por la educación indígena empezó a bajar y recobró fuerza hasta a finales de la época. A lo largo del siglo XVIII se comenzó a criticar el descuido en la instrucción de los indígenas, que se había visto con indiferencia durante un siglo y medio (Gonzalbo, 1999, p. 36). Si durante una gran parte de la Colonia la integración de los indígenas no se tomaba en cuenta, la Ilustración y la incipiente industrialización trajeron una nueva actitud, con la cual se empezó a despreciarlos como «gente de costumbre» por su incapacidad de participar en la nueva sociedad racional y su economía, la que se autodenominaba la «gente de razón» (Staples, 1999, p. 58). Según el pensamiento de la Ilustración, los indígenas debían aprender sobre los beneficios de la cultura europea mediante la ciencia, filosofía y disciplina. Por primera vez se veía con desagrado el analfabetismo, que se empezó a erradicar con una castellanización reforzada (Ramírez Castañeda, 2006, p. 47). La enseñanza debía ser práctica y elemental: tal como se opinaba antes, si algo les hacía falta saber, era leer, escribir y hacer cuentas. Así se conceptualizaba la educación indígena a lo largo del XIX entero (Staples, 1999, p. 55).

Conseguida la independencia, cambiaron las categorías sociales bajo la denominación general de «ciudadanos», no obstante este cambio de etiquetas, la realidad social se mantenía idéntica a los siglos anteriores. En el discurso, en evitación del término «indio», éste se convirtió en «exindio» o «el llamado indio». La independencia no trajo nuevas prácticas educativas, pero sí los conceptos de la Nación y la igualdad ciudadana, incluidos explícitamente en la educación<sup>23</sup>. Las actitudes de la época estaban marcadas por contradicciones y en la conciencia de la gente coexistía el indio decimonónico «degenerado» con el indio «heredero directo del modo de vida de Moctezuma» y el indio «inferior por su naturaleza innata».

La educación indígena se convirtió en una preocupación constante desde el estallido de la guerra de castas y la explicación del comportamiento bélico de los indígenas se buscaba y encontraba en el pasado: la culpa recaía sobre la época colonial y su educación deficiente. Sin embargo, los primeros cien años de la existencia independiente no trajeron cambios sustanciales en los países y la educación indígena se mantuvo sin cambios mayores desde el movimiento independentista hasta la Revolución mexicana (Staples, 1999, pp. 53-63). Lo que

---

<sup>23</sup> Por falta de estas categorías, no pudo seguir funcionando el Colegio de San Gregorio, que se definía como internado indígena. Se convirtió en una escuela para mestizos y blancos y los indígenas perdieron la única oportunidad de instrucción secundaria en la capital (Staples, 1999, pp. 56-57).

sí se iba formando lentamente fueron los escalones hacia el indigenismo<sup>24</sup> posrevolucionario, con el que culminó la preocupación del estado por la educación indígena, alimentándose por un interés básico: la desaparición de la especificidad cultural del indígena y su «conversión» en un ciudadano disciplinado, identificado con su Nación y sus líderes.

Cómo ya se dijo, la Revolución mexicana revaloró por completo la importancia atribuida a la educación indígena, vista como prioridad por los primeros pensadores indigenistas. Mientras se estaba consolidando la nueva plataforma política del estado, los intelectuales contemporáneos conceptualizaron una nueva filosofía nacional de bienestar basada en una patria integrada, donde todos se beneficiaban de lo que brindaba el progreso. La «raza cósmica» de Vasconcelos y la escuela entendida como una «misión laica», una antropología con fuerte aspecto aplicado<sup>25</sup> y efectuada con vocación, son productos de este periodo intelectual del indigenismo. A diferencia de la época colonial, los indígenas debían recibir la misma educación que los demás, entendida tal educación como un derecho, no un acto de dominancia. Por ende, la escuela indígena y rural se convirtieron en sinónimos (Fell, 1999, pp. 112-117) y el indígena y el campesino pasaron a ser una sola cosa. Por consiguiente, el campesino idealizado estaba destinado a transformarse en emprendedor con conciencia clasista (Bertely, n.d.). México empezó con la implementación práctica de las propuestas indigenistas, formuladas durante el *I Congreso Indigenista Interamericano* en Pátzcuaro, mediante el *Instituto Nacional Indigenista* (INI) aproximadamente a mediados del siglo (Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, pp. 37-41). Cabe mencionar que la idea de instruir a los indígenas para que difundieran la cultura europea entre su gente se mantuvo importante en el pensamiento pedagógico moderno y especialmente el indigenista, como lo demuestran los experimentos sociales efectuados<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> El pensamiento indigenista en México tiene un significado diferente que en otros países latinoamericanos. Se refiere al pensamiento político respecto a la población indígena presente en el país, surgido durante la época posrevolucionaria y dominante durante una gran parte del siglo XX. El indigenismo apuntaba hacia la homogeneización cultural del país que se percibía como la plataforma necesaria para la integración, igualdad y desarrollo económico, y en la materia educativa proponía la asimilación cultural y la castellanización.

<sup>25</sup> Según una cita ilustrativa: «Educar a una comunidad, fuera de su propia cultura e integrarla en una civilización mucho más diferenciada, es un proceso lento y gradual, que amerita pausada meditación y que sólo debe ser conducido cuando se posea un conocimiento profundo de la cultura afectada y una clara visión de las finalidades que se persiguen» (Aguirre Beltrán, 1973, p. 17).

<sup>26</sup> Por ejemplo, en 1926, en el marco de un experimento indigenista, varios centenares de niños indígenas fueron insertados en el ambiente moderno de la capital, con la esperanza de que su formación temprana en la cultura mayoritaria los convirtiera en maestros informales que difundirían la modernidad entre su gente. Sin embargo, los niños fueron capaces de adaptarse a la vida urbana, perdieron su identidad y nunca regresaron a sus pueblos de origen (Loyo, 1999, p. 143).

### **1.4.5 De la educación Bilingüe Bicultural a la Bilingüe Intercultural**

En toda Latinoamérica, la meta educativa principal del siglo XX fue la misma –llevar la civilización a los pueblos indígenas– y los encargados principales fueron precisamente las escuelas rurales ya mencionadas (Loyo, 1999, p. 142). Dado que la civilización iba de mano con la lengua española, en el continente, la educación bilingüe como una modalidad de transición empezó a implantarse ya desde los años 30, todavía como una serie de programas experimentales, desvinculados y de corta duración (Barnach-Calbó, 1997). Claro está, la etapa abiertamente castellanizante de la educación indígena latinoamericana arrancó ya con la colonización, aunque el valor atribuido a las lenguas originarias fue diferente en las distintas épocas. Sin embargo, conciente y sistemáticamente, con métodos tanto monolingües como bilingües, se comenzó a llevar a cabo desde mediados del siglo XX y se mantuvo vigente hasta la década de los 80. Con el tiempo, poco a poco se iba reconociendo la insuficiencia del método puramente lingüístico, hasta empezar a tomar en cuenta la necesidad de un método basado también en la cultura, formulado en el marco de la modalidad Bilingüe Bicultural (en México introducida aproximadamente en los años 70). Ésta proviene de la tradición educativa estadounidense y fue adoptada en algunas regiones latinoamericanas incluyendo México (Comboni, 2002, p. 274), para ser rechazada durante los 80 bajo la influencia de la UNESCO (Tubino, 2005, p. 87). En la siguiente década, el discurso asimiló el concepto de la interculturalidad que se incorporó en la pedagogía mediante la modalidad Intercultural Bilingüe. Se trata de la mayor generalización posible, ya que la multiplicidad conceptual referente a la educación en los ambientes multiculturales de Latinoamérica es significativa: coexisten las modalidades llamadas «educación bilingüe», «educación multicultural», «educación bilingüe intercultural» o todavía «educación indígena». Aunque algunos conceptos predominan en el ambiente político y académico de los países respectivos, no existe uno claramente dominante y la realidad pedagógica está marcada por las contradicciones que surgen entre las diferentes conceptualizaciones (Williamson, 2004)<sup>27</sup>. No obstante eso, en México, el concepto favorecido por el discurso educativo es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Según ya se adelantó, en México, la corriente educativa Bilingüe Bicultural y la Bilingüe Intercultural son hasta buena medida consecutivas, ya que la primera surgió en los

---

<sup>27</sup> El mismo autor cree inconveniente o hasta imposible crear un concepto único pero sí propone esclarecer las diferencias conceptuales con el fin de motivar una reflexión crítica y propone centrarse en lo compartido más que en lo discrepante, lo que percibe como una manera de expresión de solidaridad internacional con los marginados (Williamson, 2004).

años 70 y la segunda empezó a afianzarse a partir de la década de los 90 tras una reformulación conceptual de la modalidad anterior.

El periodo de la implementación de la EBB en México representa una época de transición entre dos visiones educativas: la antigua indigenista y la intercultural. Durante el gobierno del presidente Echeverría se dio espacio a la primera participación política indígena: los promotores culturales y maestros provenientes de las comunidades asistieron al *Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* (Pátzcuaro, 1976) y formaron parte del *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas* (CNPI). Aunque desde la perspectiva política se trató del acto de un artificial aplauso a lo indígena (que motivó por ejemplo la apertura de los centros ceremoniales otomí y mazahua en el Estado de México), es indiscutible que se dieron los primeros pasos hacia la articulación de los movimientos indígenas en el continente, que se hicieron sentir desde los 80. En México fue la presión de estos nuevos agentes étnicos que trajo como resultado la fundación de la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) en 1978 y, con esta institución, el reconocimiento de la modalidad educativa Bicultural Bilingüe. Aunque la idea clave de la EBB buscaba la equilibración valorativa entre lo indígena y lo mestizo, al mismo tiempo conllevaba una nueva ideología indígena cargada de un significativo etnocentrismo e idealización de las cosmovisiones étnicas (Bertely, n.d.). Es una reacción hasta buena medida lógica, dados los antecedentes educativos apuntados hacia la aculturación en el ambiente escolar. Por ejemplo, la idea pionera de la universidad indígena que surgió con el *Pacto Matlatzinca* en el contexto del mencionado *I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas*, encaja en esta ideología educativa. En este sentido, la EBB funcionaba como un modelo excluyente y, paradójicamente, homogeneizante debido a su tendencia a ignorar las diferencias entre los pueblos indígenas respectivos. Además, en el plano lingüístico, la EBB no dejó de representar un modelo de transición hacia el español, y como consecuencia, hacia la aculturación, ya que de las culturas indígenas se retomaban sólo algunos aspectos materiales sin profundizar las cosmovisiones originarias (Rendón, 2006, p. 31).

Las limitaciones de la modalidad Bilingüe Bicultural ilustran de manera clara el bagaje ideológico que sigue arrastrando la pedagogía latinoamericana, las metas que plantea externamente y las metas que realmente busca. En este contexto resulta oportuno mencionar que a finales de los 60, Paulo Freire publicó un ensayo crítico donde definió la pedagogía como un acto político, ofreciendo una visión educativa anticolonialista que tuvo un inmenso impacto en el pensamiento pedagógico. Su filosofía está basada en el papel (des)humanizador de la educación, la que, en su faceta colonialista y opresora, forma a personas pasivas que

reproduzcan el *status quo*, y en su faceta liberadora, humaniza a los oprimidos mediante su propio acto de recreación del mundo, sin asistencia externa y sobre todo sin la reproducción de los patrones opresivos. La historia de la educación indígena en Latinoamérica confirma el postulado de Freire: lo que los opresores pretenden lograr con la educación es «transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime» (Freire, 1972, p. 53). El asistencialismo gubernamental en la educación indígena, motivado oficialmente por la marginación y la pobreza de los pueblos originarios, reproduce este patrón.

Esta visión crítica de Freire es un buen marco para la interpretación de los sistemas educativos contemporáneos. Si la EBB con su carácter dualista es muy propensa para recibir tal crítica, con la EIB el discurso se aleja de las dicotomías sencillas y se complejiza conforme sigue evolucionando la problemática de los derechos humanos, étnicos y de minorías a nivel global. La conceptualización se profundiza y el aspecto más negativamente evaluado de la EIB son sus prácticas reales, no tanto su teoría. Lo que sí permanece es la crítica de su unilateralidad (los únicos atendidos por esta modalidad son los indígenas) y el hecho de que la educación se invente desde fuera de las culturas originarias.

En términos generales, son los años 90 la época clave para la inserción de la EIB en las acciones educativas en los países latinoamericanos, ya que es precisamente en esta década cuando se hacen ajustes constitucionales para reconocer la diversidad cultural de las sociedades particulares. En este marco se legisla sobre la modalidad Bilingüe Intercultural (Barnach-Calbó, 1997). También en México en 1997, con la EIB se institucionaliza por primera vez el enfoque intercultural en la educación del país. Este cambio conceptual se debe principalmente a dos intelectuales mexicanos, Elba Gigante y Guillermo de la Peña, los cuales empezaron a criticar la tradicional dicotomía incluida en el concepto de la biculturalidad e introdujeron una concepción interactiva de la cultura (Bertely, n.d.). El fracaso general de la EBB está tácitamente reconocido, pero a pesar de esto, el nuevo modelo de la EIB se aleja de su predecesor más bien en el plano discursivo que en el práctico.

En México, el carácter pluriétnico del país se reconoció en 1992 mediante la reforma del 2º artículo de la *Constitución*, lo que fue posibilitado por los antecedentes internacionales (ante todo la ratificación del *Convenio 169* de la OIT). El cambio constitucional conllevó el reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades en la educación, lo cual incluyó un sistema de becas para indígenas, programas educativos de contenido regional y el compromiso con impulsar el respeto y conocimiento acerca de las culturas presentes en el país. Sin embargo, el cambio oficial más significativo se produjo en el periodo 2001-2006 con



el gobierno panista<sup>28</sup>. A diferencia de los tres sexenios anteriores y sus *Planes Nacionales de Educación* (PNE) respectivos, el PNE de Fox ya reconoció la educación intercultural como una de las prioridades educativas del país y en el *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (2001-2006)<sup>29</sup> se especificó que la interculturalidad en México ya no se podía reducir a la EIB destinada únicamente a los indígenas. Aunque se enfatice la simetría educativa, se trata de un giro discursivo con aplicación práctica mínima y como advierte Llanes, fue motivado por una especie de negocio entre el gobierno y los intelectuales indígenas: el gobierno de Fox se distanció de los acuerdos de San Andrés y la exigencia de la autonomía indígena que contienen y, debido a la discrepancia entre la demanda indígena y la oferta gubernamental, su intención de tratar con los intelectuales indígenas fracasó<sup>30</sup> (Llanes, 2008, pp. 51-53). (Este momento político es importante para entender la trayectoria de las Universidades Interculturales establecidas por el Gobierno y la ruptura entre el estado y los pueblos originarios en el marco de este proyecto, que en varios casos llevó a la fundación de universidades propiamente indígenas.) En los PNE mexicanos y los problemas que se heredan entre ellos, se puede observar que a lo largo de los 25 años, las políticas neoliberales insertadas en el campo educativo no han sido la solución para los problemas imperantes (Alcántara, 2008, p. 163).

Si desde 1992 se reconoce oficialmente la pluralidad cultural de México, hasta el nuevo milenio se empezaron a crear instituciones para atender esta realidad. El proceso comenzó en 2001 con la creación de la *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB), declarando el compromiso de:

Constituir el principal motor de la inclusión del enfoque intercultural, de manera transversal, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de promover una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación de calidad y más pertinente con enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Según Fábregas, queda como gran interrogante analizar por qué la derecha mexicana aceptó el planteamiento intercultural que había venido de los antropólogos y corrientes críticas, más cercanas a los planteamientos de la izquierda (Fábregas, 2009, p. 256).

<sup>29</sup> En este periodo, la introducción de la EIB en el sistema educativo mexicano estaba en las manos de la primera Coordinadora de la EIB, Silvia Schmelkes.

<sup>30</sup> Una de las consecuencias de este desacuerdo fue el renombramiento del INI a la actual CDI tras la resignación del director de origen nahua de esta institución (Llanes, 2008, p. 51).

<sup>31</sup> Disponible en las páginas web de la CGEIB: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib> (obtenido el 10 de octubre de 2011)

El desarrollo institucional prosiguió con el renombramiento del *Instituto Nacional Indigenista* (INI) por la *Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI) en 2003, la que es una institución encargada de la gestión de los proyectos de desarrollo destinados a los pueblos originarios:

A partir de los planteamientos de los representantes indígenas, expresados en procesos de consulta, así como del marco institucional que reconoce las prioridades señaladas por ellos, la CDI define el *desarrollo con identidad* para los pueblos y las comunidades indígenas, como el objetivo en torno al cual se han de articular los esfuerzos de las dependencias y entidades de todas las instituciones, de los diferentes órdenes de gobierno y de todos los actores sociales<sup>32</sup>.

Finalmente, en el mismo año, la creación del *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (Inali) atendió la problemática de las lenguas originarias.

En el México de hoy, la cobertura intercultural en la materia educativa incluye el programa de la EIB, presente en la instancia preescolar y primaria, la red de Escuelas Normales Interculturales dedicadas a la preparación de los maestros para esta modalidad educativa, la red de las Universidades Interculturales, programas de afirmación positiva insertados dentro de las universidades convencionales<sup>33</sup> y un gran número de proyectos comunitarios y locales, gestionados por diferentes ONGs o las mismas comunidades (incluyendo las universidades indígenas). Últimamente, la CGEIB está trabajando en proyectos que se ocupan de la inserción de la EIB en la instancia secundaria y media superior<sup>34</sup>. En general se trata de acciones bastante desvinculadas, unidas por la denominación común «intercultural», pero de bajo impacto tanto entre los grupos étnicos, como entre la población mexicana entera.

Este panorama no se aleja demasiado de las estrategias educativas que se están llevando a cabo en toda la región latinoamericana. Esto es visible ante todo en el manejo de la problemática indígena en el discurso político, donde se han arraigado los conceptos pluri, multi e interculturalidad (con diferentes acepciones o connotaciones). Por último, la teoría

---

<sup>32</sup> Disponible en las páginas web de la CDI: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4) (obtenido el 10 de octubre de 2011)

<sup>33</sup> La temática referente a la realidad indígena ha sido atendida por las universidades convencionales en forma de carreras centradas en esta materia, dentro de la cual prevalecen los temas de la antropología, etnología y la lingüística (Casillas y Santini, 2006, p. 31).

<sup>34</sup> Instrumentación técnica de la educación intercultural bilingüe. Educación secundaria. Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (CGEIB). Instrumentación técnica de la EIB. La educación intercultural bilingüe en el nivel medio superior.

aceptable en la escena internacional y a menudo formulada precisamente para la misma, y las prácticas particulares, siguen siendo marcadas por contradicciones y representan realidades diferentes. De tal modo que, durante el siglo XX, la óptica por la cual se ha visto la educación indígena, ha pasado desde las visiones claramente asimilacionistas hasta el reconocimiento oficial de la diversidad cultural de los países, sin embargo, el bagaje de las políticas anteriores no ha desaparecido del pensamiento actual. Se abre una brecha entre el crecimiento cuantitativo de los servicios educativos destinados a los pueblos indígenas y la calidad de estos servicios<sup>35</sup>. Además, a pesar del proclamado carácter transversal de la educación intercultural (y bilingüe), ésta sigue siendo destinada a los indígenas, excluyendo el resto de la sociedad del compromiso de educarse en el marco de la diversidad cultural de sus países.

#### **1.4.6 Formas de participación de los indígenas en la educación superior**

Uno de los temas emergentes en las universidades latinoamericanas es cómo tomar en cuenta y atender la diversidad cultural y lingüística de su alumnado. Es una problemática cuya existencia es más larga que el debate que últimamente se desarrolla alrededor de ella, ya que los alumnos universitarios de origen indígena de algún modo siempre han participado en la educación superior de la sociedad mayoritaria. Sin embargo, para lograrlo, su adaptación a las estructuras educativas europeas fue la condición primordial. Desde hace aproximadamente tres décadas, el tema de la etnicidad de los alumnos universitarios empezó a despertar interés en América Latina y se comenzó a atenderlos mediante una serie de estrategias compensatorias denominadas conjuntamente la «acción afirmativa» (Mato, 2009, p. 12), en las cuales confluyen los programas compensatorios, de inclusión y de nivelización académica, a veces con rasgos de la discriminación positiva. En las instituciones que abrieron este tipo de programas, el alumnado indígena se empezó a registrar y cuantificar, argumentando que si las oportunidades de acceso fueran equitativas, dependiendo de la composición étnica de cada país, cierto porcentaje de los alumnos tendrían que ser indígenas (claro está, sin asegurar su egreso exitoso). Según esta lógica, en el caso mexicano, aproximadamente el 10% de los alumnos universitarios entre 19 y 23 años deberían ser de origen indígena, no obstante ello, se trata de sólo 4.2%<sup>36</sup> (Gallart y Henríquez, 2006, p. 33). Este desequilibrio sin duda alguna existe también en los demás países de la región.

---

<sup>35</sup> En México, la educación destinada a los indígenas, encargada a la SEP desde los años 60s ha experimentado una gran ampliación (de 300 maestros para este subsistema educativo en 1964 a casi 52 mil en 2008), sin embargo, su cobertura es extremadamente desequilibrada, ya que los alumnos indígenas de 4 entidades federales (Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Guerrero) de 32 absorben el 70% de estos servicios (Díaz, 2009, p. 913).

<sup>36</sup> Datos extraídos del *Conteo 2005*, en cuyo marco se identificó a las personas que habían cursado al menos un grado en una institución de educación superior (Gallart y Henríquez, 2006, p. 33).

Dado que la educación (también superior) se considera un derecho, la escasa participación de los indígenas en las universidades a menudo se interpreta como otra expresión de la desigualdad social, a veces sin tomar en cuenta el papel aculturador del sistema educativo que produce egresados desvinculados de sus culturas y lugares de origen. Conforme la problemática va cobrando importancia, un gran número de las universidades latinoamericanas han introducido programas para asegurar mayor acceso de los sectores desfavorecidos o establecer vínculos de cooperación con las comunidades indígenas que favorecieran los diferentes aspectos de su desarrollo y reproducción cultural. Estas estrategias suelen compartir la denominación común «interculturales». Gracias a la sistematización de las experiencias elaborada por Mato (2009), tenemos un punto de partida fijo para orientarnos en las diferentes modalidades de cooperación intercultural en la educación superior en América Latina. Reconociendo la imposibilidad de establecer una tipología clara debido a la hibridez de las estrategias tomadas, Mato presenta los siguientes grupos elaborados según las características prevalentes (Mato, 2009, pp. 25-45).

- ❖ Programas de inclusión dentro de las universidades convencionales, a menudo llamados «acción afirmativa».
- ❖ Modalidades de colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos y/u otras certificaciones (nivel técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado) ofrecidos por las universidades convencionales, a menudo orientadas a la formación docente para el sistema de la EIB. Estas estrategias generan potenciales aspirantes indígenas a la educación superior.
- ❖ Colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, de investigación, vinculación, servicio social, desarrollados por las universidades convencionales con participación de comunidades indígenas, con la meta de interculturalizar el currículum y sistematizar los conocimientos sobre las comunidades indígenas, con las cuales se comparte el producto de la investigación. Debido a su carácter no acreditado, no se otorgan títulos de grado o certificados.
- ❖ Colaboración intercultural entre universidades y organizaciones indígenas orientada a responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas.
- ❖ Instituciones interculturales de educación superior.

De este esquema nos va a interesar el primer y el último punto, ya que estas dos estrategias están basadas en premisas hasta buena medida contradictorias. Los programas compensatorios apuntan o hacia la nivelización de los alumnos indígenas en las universidades convencionales,

o la interculturalización universitaria transversal (a menudo con rasgos folklorizantes), mientras que las universidades interculturales están intrínsecamente vinculadas con el tema de la autonomía educativa indígena.

Específicamente en el caso mexicano, Schmelkes menciona las siguientes estrategias que deben facilitar el acceso y permanencia de los alumnos indígenas en la educación superior:

- 1) las acciones afirmativas (con la predominancia del aspecto económico),
- 2) las transformaciones de las universidades existentes con la finalidad de generar en ellas las relaciones interculturales,
- 3) las universidades interculturales que representan una manera de llevar la educación superior a las regiones de alta presencia indígena (Schmelkes, 2003, pp. 4-8).

A esta lista habría que sumar las universidades fundadas por las comunidades indígenas mismas –universidades de los indígenas guerrerenses, los mixes oaxaqueños o los mayas yucatecos– que no se encuentran en el proyecto de la CGEIB y por eso, Schmelkes no las toma en cuenta (véase adelante).

También cabe destacar que la primera y la segunda estrategia hasta buena medida coinciden, ya que hasta la fecha, la supuesta interculturalización de los ambientes académicos mexicanos se relaciona precisamente con la acción afirmativa y sus diferentes actividades que procuran vincular al alumnado indígena y no indígena bajo el principio de la transparencia multicultural.

Dentro de la primera estrategia mencionada por Schmelkes se pueden combinar diferentes mecanismos, entre los cuales figuran:

- a) la nivelación para dotar a los alumnos de bases académicas suficientes para afrontar los estudios (cursos propedeúticos, atención individualizada...),
- b) la prevención de la deserción (tutorías),
- c) el apoyo económico para lograr permanencia (becas, fondos de ahorro),
- d) el planteamiento de las relaciones interculturales para una buena acogida de los indígenas en la comunidad académica (Schmelkes, 2003, pp. 4-8).

El punto d), a pesar de ser el único que se aleja de las acciones afirmativas estrictamente dadas, es la práctica menos común.

En México, donde la acción afirmativa empezó a implementarse desde la década de los 90, el programa de mayor cobertura de este tipo es el *Pathways*, establecido en el país en 2001 por la Fundación Ford bajo el nombre de *Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior* (PAEIIES) (Ruiz y Lara, n.d., pp. 3-4). El apoyo

económico es el eje de estas prácticas, ya que la escasez de recursos representa uno de los problemas más agudos que impiden a los alumnos indígenas llevar a cabo sus estudios<sup>37</sup>.

#### **1.4.7 El modelo educativo de la universidad intercultural en Latinoamérica y en México**

Las universidades interculturales son un modelo educativo heterogéneo, emergente en América Latina aproximadamente desde la década de los 90s. En estas instituciones encuentran el espacio educativo los portadores de las culturas originarias marginadas por las sociedades dominantes. Desde que fue fundada la primera organización de este tipo en Nicaragua en 1996, han seguido decenas de iniciativas semejantes: los proyectos más antiguos son el ecuatoreano, colombiano y guatemalteco. En estos tres casos se trata de universidades fundadas desde las organizaciones indígenas, mientras que en otros países, tales como México, Bolivia y Perú, existen también proyectos elaborados por los gobiernos respectivos. Salvo unos casos contados, las universidades interculturales no cierran sus puertas a la población no indígena, y por eso en muchas ocasiones sus denominaciones incluyen tanto el adjetivo «intercultural» como «indígena».

En general, el surgimiento de estas instituciones está motivado por dos causas principales. Muy frecuentemente, las universidades interculturales surgen al margen de las sociedades latinoamericanas dominantes, impulsadas por los pueblos indígenas mismos, y como tales incluyen en su proyecto la reestructuración de la sociedad según las «nuevas reglas de juego» pluri e interculturales establecidas por la mayoría de las constituciones del continente y ligadas estrechamente a la autonomía étnica. Este caso está ampliamente representado. En segundo lugar, en algunos casos (el mexicano, ante todo), las universidades interculturales se interpretan como una especie de acción afirmativa que debe compensar la centenaria inequidad en el acceso de los indígenas a la educación superior, y establecen como meta la «pertinencia educativa» que equivale a la adecuación curricular a las culturas atendidas por estas instituciones. Motivados por la deuda histórica, los que se encargan de la implementación de esta nueva modalidad educativa son los gobiernos y sus diferentes organismos (en México, la SEP y la CGEIB).

El apoyo que reciben las universidades interculturales latinoamericanas es variado y depende de la situación política del país en cuestión. Casi todos los estados latinoamericanos

---

<sup>37</sup> En la actualidad, los programas de becas existentes son principalmente tres: 1) *Programa Nacional de Becas de Educación Superior* (PRONABES), el que inició en el ciclo escolar 2001-2002, 2) *Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas* de la Fundación Ford y CIESAS, iniciado en 2001, y, 3) *Programa de Becas de la UNAM para Indígenas*, realizado a través del *Programa Universitario México Nación Multicultural*, que funciona desde 2005 (Casillas y Santini, 2006, pp. 46-53).

han hecho ajustes constitucionales que reconocen la diversidad cultural de sus poblaciones y algunos mencionan explícitamente el derecho a la autonomía étnica: en estos «nichos» constitucionales caben legalmente los proyectos de la educación indígena autónoma. Sin embargo, en dependencia del país gradúa la voluntad de llevar el discurso a la práctica. De tal modo que mientras que Bolivia bajo Evo Morales apoya abiertamente el proyecto superior intercultural y también México crea espacios en el sistema educativo para estos proyectos (la pregunta es si no se proporciona este apoyo únicamente para evitar la fundación de universidades indígenas autónomas, véase más adelante), en Colombia se trata de una clara contra-corriente y los promotores de este modelo educativo pueden ser políticamente perseguidos (Llanes, n.d., p. 14). Por último, la situación es especialmente difícil en el caso venezolano, dado que el país está pasando por una transformación ideológica agresiva que no favorece iniciativas alternativas algunas.

De acuerdo con el bosquejo presentado, tenemos que reconocer que no existe un solo modelo educativo/pedagógico de la universidad intercultural, a pesar de su «juventud», su variabilidad ya es significativa. Además, Mato (2009) reconoció que sería poco productivo elaborar una tipología objetiva, ya que las instituciones varían de manera considerable en su denominación, enfoque, misión y visión, forma de organización y gestión. Por eso, para orientarnos en la cobertura de las universidades interculturales en América Latina, su distribución geográfica nos servirá como el criterio inicial.

La institución de este tipo más antigua, la *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense* (URACCAN), definida como una universidad comunitaria intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, fue fundada ya en el año 1996. En Nicaragua además existe otra institución superior de tipo comunitario, la *Bluefields Indian & Caribbean University* (BICU), una universidad multiétnica, multicultural, sin fines de lucro y de propiedad comunal. En la región centroamericana está por arrancar otro proyecto étnico, la *Universidad Maya* guatemalteca, y en Venezuela está madurando la *Universidad Indígena de Venezuela* (UIV), dedicada exclusivamente a los indígenas, la que está pasando por una fase de reconfiguración con la finalidad de obtener el reconocimiento oficial del Estado venezolano. Junto con México y Centroamérica, la región andina es la que más ha desarrollado el modelo de la universidad intercultural. En Colombia existe la *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural* (UAIIN), fundada desde el *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), en Chile se está implementando el proyecto de una universidad mapuche, en el Perú los pueblos originarios han demandado al Gobierno la creación de la *Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia* (UNIA), y en Ecuador funciona una de las

universidades de este tipo más antiguas, la *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»*, apoyada por la influyente *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador* (CONAIE). En los países del Cono Sur, el proyecto todavía no alcanza la magnitud de las otras regiones: en la actualidad, el gobierno paraguayo está contemplando la posibilidad de crear una universidad indígena en el Chaco y en Argentina existe la propuesta de la universidad indígena «Madre Tierra» (Mundt 2004). Como habíamos insinuado, Bolivia y México representan los países donde las universidades interculturales son más numerosas. Tal como en México, también en Bolivia coexiste una universidad fundada por los pueblos originarios (*Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay*, UNIK), con la impulsada por el Gobierno (*Universidad Indígena de Bolivia*, UNIBOL). En el marco de la UNIBOL existen tres sedes, cada una dedicada a una de las etnias bolivianas (la aymara *Tupak Katari*, la quechua *Casimiro Huanca* y la guaraní *Apiaquaiki Tupa*).

México es indudablemente el país que cuenta con más instituciones de este tipo. Si en América Latina la primera iniciativa de este tipo data a la segunda mitad de los años 90, en México es un asunto del tercer milenio, ya que la primera Universidad Intercultural, la UIEM, abrió sus puertas en 2004. Hasta la fecha, en contraste con el modelo universitario convencional (no intercultural) resulta minoritario; las universidades agrupadas en la *Red de Universidades Interculturales* (REDUI) todavía no sobrepasan una decena.

Se puede decir que existe una especie de competencia entre las Universidades Interculturales fundadas desde la iniciativa gubernamental (a través de la SEP y la CGEIB) y los proyectos indígenas particulares que figuran aparte. En el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) elaborado por el gobierno de Vicente Fox, se ha delineado la fundación de diez Universidades Interculturales, de las cuales hasta la fecha han sido creadas nueve<sup>38</sup>. En siete casos la fundación se efectuó desde las instancias federales (en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Quintana Roo y Guerrero), en dos casos desde el gobierno estatal (*Universidad Indígena Intercultural de Michoacán*, UIIM, y la *Universidad Autónoma Indígena de México*, UAIM) y el un solo caso desde una universidad convencional (*Universidad Veracruzana Intercultural*, UVI, de la *Universidad Veracruzana*). El apoyo del

---

<sup>38</sup> De las diez instituciones interculturales de educación superior establecidas en el PNE 2001-2006, ya han sido fundadas nueve. Estas instituciones se encuentran reunidas por un acuerdo en la Red de las Universidades Interculturales (REDUI) y son las siguientes: Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) y Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa.



Gobierno mexicano se concentra en las universidades que él mismo había creado y además tiene la tendencia centralista de asimilar los proyectos no gubernamentales, incorporándolos dentro de la *Red de las Universidades Interculturales* (REDUI) y adaptándolas al modelo educativo intercultural oficial. Aparte de la REDUI, en México existen cinco universidades no gubernamentales: la *Universidad Indígena Intercultural Ayuuk* en Oaxaca, creada en 2005 desde una organización mixta con conexiones a los jesuitas, la *Universidad Campesina Indígena en la Red* (UCI-Red) en Yucatán, diseñada por ONGs e intelectuales indígenas (Llanes, n.d., p.10), la *Universidad Comunitaria de San Luis Potosí* (UCSLP) que funciona desde 2001, la *Universidad Indígena Latinoamericana* (UIL) en Tabasco que no cuenta con el reconocimiento oficial del Estado mexicano, y la *Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur* (UNISUR) en Guerrero que surgió mediante una disputa con el Gobierno federal y el rechazo indígena de su proyecto (la actual UIEG), que llevó a la decisión de establecer una institución propia.

Dado que nuestra investigación está centrada en una de las Universidades Interculturales de la CGEIB, vamos a analizar el modelo educativo correspondiente.

Para empezar, la CGEIB procura responder a la demanda de la educación superior por parte de los jóvenes de descendencia indígena, a los cuales se les complica poder estudiar en una universidad convencional por razones tanto económicas (la ubicación de la mayoría de las universidades en grandes ciudades y los gastos que implica la vida fuera del hogar) como culturales (la aculturación según el modelo de pensamiento occidental necesaria para llevar a cabo exitosamente los estudios). Para ofrecer una alternativa educativa, las Universidades Interculturales se construyen en localidades pequeñas pero de alta presencia indígena y el diseño de sus carreras y el currículum incorpora el conocimiento ancestral indígena, que se encuentra relegado a segundo (o ningún) plano en mundo científico de las universidades convencionales. El respeto hacia las cosmovisiones y lenguas de los pueblos respectivos y su inserción equitativa en el currículum es la piedra angular de este modelo educativo. Una hecho que vamos a cuestionar más adelante.

Para entender la necesidad de una alternativa educativa, hay que reflexionar sobre la situación en las universidades convencionales. Entre la sociedad mexicana no indígena, la educación, todavía aferrada al indigenismo, no toma en cuenta la necesidad de formar a personas concientemente respetuosas hacia lo distinto<sup>39</sup>. Como consecuencia, la dimensión

---

<sup>39</sup> Dicho con Casillas y Santini (2006, p. 33): «las universidades convencionales no han dado cabida en este plano de reconocimiento al valor de las lenguas y las culturas indígenas, excepto en los casos en que se abrieron espacios para estudiarlas desde una óptica académica externa, ajena a la cotidianidad de las comunidades.»

intercultural prácticamente no está presente en la educación superior convencional, donde los alumnos no están expuestos a un ambiente multicultural, puesto que en los ámbitos académicos no se promueve la conciencia sobre la posible diversidad etnolingüística de los alumnos. Por ejemplo, en las matrículas universitarias no se suele tomar en cuenta la posible condición de indígena del ingresado<sup>40</sup>. Aunque se argumenta que esto sirve para evitar una posible discriminación a la que estos alumnos estarían expuestos al ser obligados a revelar su origen, tampoco se puede negar que se trata de uno de los mecanismos que mantienen en marcha la aculturación de los universitarios indígenas.

Dadas estas controversias, en el continente se ha desarrollado un debate ferviente respecto a la implementación del modelo educativo de la universidad intercultural. Debido a que es una cuestión reciente que todavía no ha cumplido ni siquiera dos décadas, este debate se encuentra en un estadio incipiente: despierta mucho interés, por cierto, pero todavía está muy propenso a evaluaciones superficiales basadas en estereotipos, ideas prefabricadas, ideologías y realidades imaginadas. Los investigadores que llevan a cabo una labor científica seria son escasos y la mayoría de ellos no son «independientes» en el sentido de que suelen desempeñarse en el proyecto de alguna universidad intercultural concreta. Esto puede afectar la credibilidad de sus trabajos, dado que no hay manera de estimar el grado de objetividad de sus aportaciones, si no mediante una observación directa. Además, muchos trabajos fueron escritos cuando el modelo educativo apenas estaba empezando a funcionar y por ende o proporcionan informaciones inexactas, o confunden los principios del modelo teórico con el funcionamiento real de las instituciones. También en México, junto con las Universidades Interculturales de la CGEIB surgió una polémica, en la que se enfrentan los defensores de este modelo educativo (los que lo consideran como un arma contra la aculturación de los alumnos indígenas) con sus opositores que lo califican de artificial, inútil o segregacionista. Pero el debate va más allá de las evaluaciones blancas y negras y la variedad de aproximaciones se hace muy visible. A nuestro juicio, el punto de vista más relevante es el mencionado por Llanes, que considera las Universidades Interculturales de la CGEIB como una estrategia usada por del Gobierno para apaciguar las demandas autonómicas de los pueblos originarios, que simultáneamente se queda con una «puerta trasera» al declarar que las Universidades Interculturales no pueden albergar una educación nativa propia. (Precisamente por eso el modelo mexicano optó por la denominación «intercultural» y procura omitir el adjetivo

---

<sup>40</sup> Salvo las 23 universidades miembros del *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior* (PAEIIES), iniciado en México en 2001 ([paeiies.anuies.mx](http://paeiies.anuies.mx)). La UAEMex es miembro de este programa. Sin embargo, el impacto de estos programas, concretamente en la UAEMex, es cuestionable.

«indígena».) Es decir, hay una contradicción en la raíz misma del modelo educativo. A esta contradicción se suma el hecho de que algunos intelectuales indígenas sí consideren las universidades de la CGEIB como una respuesta pertinente a las necesidades de sus pueblos (Llanes, 2008, pp. 53-54). Además, según el mismo autor, la alta variación de las expectativas, metodologías pedagógicas o formas de colaboración y gestión (comunidades indígenas, instituciones oficiales y organizaciones civiles) insertan el fenómeno en una red de relaciones inmensamente compleja que apenas está empezando a investigarse (Llanes, n.d., p.10). En suma, no existe una sola explicación de lo que representan las Universidades Interculturales en un país o una región y, debido a las ideas estereotipadas y la falta de información, hay que tener presente que tanto la posición que evalúa el modelo educativo como sumamente positivo, como el extremo contrario, probablemente sean superficiales o tengan carga ideológica. En este contexto, nuestra investigación aspira a proporcionar información que arroje luz a ciertos temas controvertidos y consecuentemente reconciliar estas dos posiciones extremas.

El modelo educativo de la Universidad Intercultural se encuentra resumido en una publicación emitida por la SEP en 2006, elaborada por María Casillas y Laura Santini. Este manual teórico sirve de base para la implementación práctica del modelo educativo en México y nos va a servir como fuente principal para el entendimiento de la teoría educativa.

Para comenzar, la misión de la Universidad Intercultural se plantea como sigue:

La misión de la Universidad Intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural de las distintas regiones indígenas del país, revalorar los procesos de generación de conocimiento de los pueblos indígenas, la difusión de los valores propios de las comunidades a las que pertenecen, así como abrir espacios para promover procesos de comunicación, revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, busca favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo (Casillas y Santini, 2006, p. 145).

Respecto a la eliminación de la inequidad en el acceso a la educación, la selección de los estudiantes en las Universidades Interculturales no sigue los criterios académicos convencionales que favorecen a los candidatos con mayores recursos económicos procedentes

de zonas urbanas. De tal modo que las Universidades Interculturales seleccionan a sus alumnos mediante cuotas en las condiciones de equidad de género y de participación igualitaria de los pueblos indígenas de la región. Sin embargo, hay que enfatizar el hecho de que las Universidades Interculturales aceptan a los alumnos de cualquier procedencia étnica que estén interesados en el desarrollo de la región respectiva. Así, el alumnado suele dividirse entre los integrantes de los diferentes pueblos originarios y los llamados «mestizos», los conceptos identitarios manejados por las Universidades Interculturales. Sin embargo, hay que hacer notar que la autoadscripción indígena o mestiza son categorías meramente subjetivas. (Nos dedicaremos a esta problemática en el capítulo 4.)

Para lograr la anunciada pertinencia educativa, las Universidades Interculturales ofrecen una serie de carreras innovativas<sup>41</sup> que atienden las necesidades de la región que se pretende impactar. Los profesionistas egresados están formados para trabajar en y para las comunidades de la región de la que proceden, empeñándose en el desarrollo de éstas. Sin duda alguna, el diseño de carreras innovativas para las Universidades Interculturales tiene tanto sus fortalezas como debilidades: por un lado se cumple con el objetivo de ofrecer una educación pertinente en el contexto de la región y las cosmovisiones locales, por otro lado estas carreras en general no resultan lucrativas en el mercado laboral de la sociedad hegemónica.

En el campo de la docencia, se propone establecer el tal llamado constructivismo sociocultural (como estrategia formativa) que, en vez de la clásica transmisión del conocimiento del maestro al alumno, supone el rol activo y creativo de cada alumno en el proceso de aprendizaje. De este punto de vista el aprendizaje es una obra colectiva, donde el docente funciona más bien como intermediador y donde los alumnos se apoyan mutuamente en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, los profesores deben identificarse y comprometerse con el desarrollo de los alumnos a los cuales atenderán, ante todo entender su comportamiento cultural.

A lo largo de esta introducción nos pudimos fijar en una serie de rasgos definidores de la Universidad Intercultural promovida por la CGEIB. Y en primer lugar se trata del paradigma del desarrollo (entendido desde la modernidad en relación con el crecimiento y éxito) que impregna totalmente el modelo, con lo que llegamos a la inevitable pregunta: ¿quién crea la Universidad Intercultural, a quién está destinado el modelo educativo y qué metas encubiertas se buscan? La respuesta sería: el Gobierno mexicano a través de la SEP y la CGEIB, preferentemente a los pueblos indígenas complementados por los aspirantes

---

<sup>41</sup> Entre éstas se encuentra «Desarrollo Sustentable», «Medicina Intercultural», «Lengua y Cultura», «Comunicación Intercultural» o «Turismo Alternativo».

mestizos, el desarrollo de las regiones marginadas. (Hay que subrayar que estos elementos no se ostentan en el discurso oficial y que, por ende, la pregunta mencionada descansa implícitamente en los planteamientos de la CGEIB.) En otras palabras, en el modelo educativo se deja claro que los pueblos indígenas deben ser constructores de su desarrollo que, supuestamente, debe partir de sus propias cosmovisiones con base en el diálogo equitativo con la sociedad mayoritaria, pero que en realidad estará filtrado por un prisma científico ajeno (el occidental, de raíz europea). Tras una consideración crítica, necesariamente hay que concluir que la visión de la interculturalidad planteada desde la Universidad Intercultural pretende aprovechar las relaciones pacíficas entre los diferentes grupos étnicos para su propio proyecto civilizatorio. Por eso, desde el comienzo proponemos reconocer que la Universidad Intercultural no es una «universidad indígena» y bajo ninguna condición reacciona a las demandas autonómicas de los pueblos originarios. Por lo tanto, no sorprende que el modelo educativo tenga un techo formado por metas prácticas que corresponden a la idea del progreso y desarrollo. Está abierta a los alumnos de cualquier procedencia étnica, pero sus currículos se concentran en la problemática indígena propia de cada localidad, con lo que el desarrollo va claramente dirigido a las poblaciones indígenas, portadoras de culturas en cuyo marco la noción del desarrollo puede ser muy discrepante de la occidental<sup>42</sup>. Como consecuencia, en el plano de la enseñanza, los contenidos culturales indígenas se adaptan a las estructuras pedagógicas occidentales. Por todo lo anterior, volvemos a enfatizar que con las Universidades Interculturales no se pretende proporcionar a los pueblos indígenas mexicanos la autonomía educativa, sino brindarles la posibilidad de seguir el camino preestablecido hacia el desarrollo sin la aculturación y asimilación obligatoria (inevitable en las universidades convencionales). El cambio valorativo es un componente clave en este sendero. El desarrollo como la meta final debe darse en condiciones de igualdad y respeto entre las personas procedentes de diferentes ambientes culturales y lingüísticos, sin embargo, promoviendo un nuevo tipo de integración de los «diferentes» en la sociedad mayoritaria, esta vez con base en nuevos principios interculturales, no la autonomía que tanto demandan los pueblos indígenas.

No obstante las observaciones hechas, en este trabajo nos vamos a apegar a un sólo aspecto del modelo educativo, el sociolingüístico, y nuestra atención se va a centrar en los modos de atención a las lenguas originarias dentro de la *Universidad Intercultural del Estado*

---

<sup>42</sup> La cosmovisión mezoamericana está basada en principios ajenos al pensamiento occidental, tales como la economía ceremonial o «de prestigio», basada en el servicio gratuito a la comunidad a cambio del estatus social, en cuyo marco se desconoce el lucro individual, o la solidaridad y reciprocidad en la producción.

*de México*. Por eso, dejaremos nuestra reflexión sin desenlace, abierta para una investigación futura más amplia, y seguiremos desarrollando los objetivos del modelo educativo de corte lingüístico<sup>43</sup>. Podemos ubicar cuatro niveles en los que deben realizarse: actitudes lingüísticas, usos lingüísticos, enseñanza y mantenimiento y difusión.

Primero se trata de la revalorización de las lenguas originarias, es decir, de un cambio actitudinal del que debe encargarse la Universidad para equiparar a las lenguas originarias y el español y dotarlas del mismo estatus (*actitudes lingüísticas*). En segundo lugar, estas lenguas deben irse revitalizando (*mantenimiento y difusión, enseñanza*) al asegurar la comunicación en las mismas en el ámbito universitario (*usos lingüísticos*). La Universidad Intercultural se compromete a:

Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias (Casillas y Santini, 2006, p. 45).

Tal revitalización debe acabar con la tradicional diglosia entre las lenguas indígenas y el español y llevar a un bilingüismo equilibrado (*usos lingüísticos*), un resultado deseable del derecho a la educación en la lengua materna (*enseñanza*).

Claro está, no hay que ignorar el papel de la lengua española en la sociedad mexicana y tampoco entenderla como un conocimiento del que disponen automáticamente todos los HLI bilingües: los indígenas en general aprenden la variedad popular del español, por eso, aunque sean capaces de comunicarse en la lengua dominante, siguen siendo objetos de discriminación, ya que no tienen acceso a la variedad culta. Por lo tanto, el sistema educativo debería promover tanto la lengua materna como el uso culto de la lengua española para que la nueva generación pueda salir de este círculo vicioso de la discriminación lingüística (Díaz, 2009, p. 895). Por todo lo anterior, una de las metas de la Universidad Intercultural es propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en dos lenguas. La Universidad:

Fomenta el uso de la lengua originaria, con objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades para mantener viva la filosofía de la cultura de origen y,

---

<sup>43</sup> Para entender a fondo las metas lingüísticas establecidas por la Universidad Intercultural, recomendamos revisar el perfil de la carrera «Lengua y Cultura», la que tiene el enfoque lingüístico más marcado y representa el eje de la oferta educativa del modelo educativo. En el anexo VII reproducimos el texto en su extensión original.

por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo (Casillas y Santini, 2006, p. 40).

Finalmente, mediante la investigación debe generarse conocimiento sobre las lenguas originarias el que, por consiguiente, debe difundirse a nivel tanto nacional como internacional. A modo de conclusión queremos enfatizar que, aunque la escuela obviamente no es el único ámbito de aprendizaje y no puede suplir las políticas interculturales para toda la sociedad (Diez, 2004, p. 193), sí es la manera más eficaz de la que se dispone para influir de manera sistemática y en horizontes relativamente cortos sobre las nuevas generaciones. El papel de la educación es irremplazable. Como tal, la Universidad Intercultural no es un proyecto que ofrezca a los pueblos originarios la posibilidad de establecer sus propias metas de acuerdo con sus cosmovisiones, y seguramente no reconoce que el desarrollo entendido desde la óptica moderna no tenga que ser el único camino para todos. Pero como el vivo testimonio de la evolución en el campo de la educación mexicana, su importancia es enorme. Dicho con el extracto de la *Universidad Intercultural de México*, sobre la labor que se ha hecho:

Pienso que esta primera Universidad Intercultural constituye un aporte pequeño, no suficiente, entre todo lo que hay que construir en el marco de la intención intercultural (González, 2007, p. 269).

A pesar de sus debilidades, dentro del sistema educativo mexicano y los efectos asimiladores que tiene sobre los jóvenes culturalmente «diferentes», la Universidad Intercultural es un proyecto educativo sin precedentes. Parafraseando una afirmación histórica, es el mejor de los peores.

## 2. EL ESTADO DE MÉXICO Y SUS PUEBLOS ORIGINARIOS

### 2.1 Los pueblos originarios

El Estado de México<sup>44</sup> representa la entidad federativa más urbanizada e industrializada de la República (Korsbaek y Álvarez, 2002), lo que afecta la vitalidad de sus culturas y lenguas originarias. Se encuentra en la parte centro del país en la proximidad inmediata de la capital, cuyas periferias se «derraman» precisamente hacia el Estado de México. Debido a su inusual forma que de cierto modo «abrazo» el Distrito Federal (véase el Anexo IV), la parte nororiental de la entidad tiene carácter metropolitano, mientras que la parte principal ubicada hacia el occidente de la Ciudad de México es un espacio donde de forma caótica coexisten las zonas industriales, comerciales, de servicio y la prácticas de la agricultura. Aparte de la presencia aplastante de la capital, en la entidad se encuentran dos grandes ciudades, Toluca de Lerdo y Metepec.

Desde la perspectiva histórica, la población indígena siempre ha sido muy densa en esta parte del país y las relaciones con el Valle de México intensas. Sin embargo, en la actualidad, los pueblos originarios carecen de su antigua cohesión, estando dispersos en poblaciones pequeñas y marginadas pero al mismo tiempo no aisladas, bajo la influencia directa de la dinámica de la modernidad.

Los hablantes de lenguas indígenas (HLI) están presentes en todos los municipios del Estado de México, pero su mayor concentración se encuentra en la parte noroccidental, la que corresponde a la zona étnica mazahua y otomí. Los nahuas sí tienen presencia histórica en la entidad, pero ya bastante escasa, y hoy se ubican principalmente en las zonas conurbadas en la cercanía de la metrópoli; su pertenencia a la zona mexiquense en parte se debe a la forma del Estado de México ya mencionada, que se extiende hacia el oriente rodeando la capital. Retomando las reflexiones del marco conceptual, difícilmente encontraríamos una entidad federativa mexicana donde el concepto dinámico de la cultura resulte más fructífero para el análisis de su realidad étnica, por lo cual es necesario:

Reconocer que la comunidad indígena no es una corporación cerrada sino un proyecto político de construcción de sociedad, donde el estar abierto a las determinaciones e influencias externas representa una condición necesaria para alcanzarlo (González Ortiz, 2005, p. 32).

---

<sup>44</sup> Mientras que el adjetivo derivado de «México» es «mexicano», el adjetivo referente al «Estado de México» es «mexiquense».



Aunque en este trabajo frecuentemente haremos alusión al carácter globalizado, industrializado y urbanizado del Estado de México y el impacto de esta realidad sobre sus pueblos originarios (ante todo sus lenguas), será en evitación de una posible interpretación estática de las culturas ancestrales o la defensa de su «conservación». Por lo mismo, la *Universidad Intercultural del Estado de México* y los resultados de su labor revitalizadora se van a interpretar a partir de la realidad peculiar en la que está insertada.

Para entender el contexto actual, desarrollado más adelante, revisemos brevemente las peripecias históricas de los pueblos indígenas mexiquenses.

Los otomíes, mazahuas, tlahuicas y matlatzincas fueron los dueños originales del llamado Valle de Matlatzinco, el que hoy se denomina el Valle de Toluca, y una vasta zona que comprende los valles semifríos de Ixtlahuaca y Atlacomulco y los alrededores del volcán Xinantécatl. En la época precolombina, esta área fue un cruce de culturas, sobre todo a partir del siglo VII con la migración del Valle de México consecuente al abandono de Teotihuacán (García Hernández, 2004, p. 6). Entre los grupos que habitaban el Matlatzinco predominaban los del tronco otomiano, entre los cuales fueron los matlatzincas los más poderosos; la zona se conocía por su nombre tanto en la época prehispánica como en la colonial. Algunas fuentes primarias mencionan contactos y hasta lazos amistosos entre los toltecas y los pobladores del actual Valle de Toluca, que datan al siglo XI, y también con los tepanecas en el siglo XIII, lo que pudo haberse debido a la filiación lingüística entre estos pueblos (González Ortiz, 2005, pp. 35-36). También durante la guerra entre los tepanecas y los texcocoanos, los pueblos del Valle de Toluca apoyaban a los primeros. Sin embargo, después de su derrota y el surgimiento de la Triple Alianza formada por Texcoco, Tenochtitlan y Tacuba, los grupos otomianos del Matlatzinco quedaron en defensiva. Después de la expansión militar mexicana, su invasión al Valle de Toluca en la segunda mitad del siglo XV y el sometimiento de los matlatzincas, otomíes, mazahuas y tlahuicas, la región se complejizó con la influencia directa de la cultura y lengua nahuatl (Barrientos, 2004, p. 24). Sin embargo, la conflictiva relación entre los amos y los dominados y las frecuentes rebeldías de los otomíes motivaron a los mexicas a expulsarlos hacia la zona tarasca. Luego, el valle fue repoblado por los nahuas de la Triple Alianza. Es importante que ya en esta época, la conquista se dio también en el plano lingüístico, ya que la lengua del grupo dominante del pasado, el matlatzinca, en gran parte cedió paso al nahuatl, otomí y mazahua (García Hernández, 2004, p. 8).

Acabada la Conquista española, los pueblos indígenas mexiquenses pasaron por una transformación sociocultural, espiritual y política bajo las instituciones introducidas por los españoles y la catequización. Durante todo el periodo colonial tenían que luchar sin cesar

contra los hacendados que intentaban apropiarse de tus territorios, y trataban de legitimar sus reclamos argumentando con su profunda historia como pueblos mezoamericanos (Barrientos, 2004, p. 25). Estas luchas continuaban también después de que México consiguiera la independencia, ya que se multiplicaba el número de los indígenas que, privados de sus tierras de cultivo, trabajaban en las haciendas como peones. Los conflictos se agudizaron especialmente con las *Leyes de Reforma* debido a su carácter anticorporativo que afectaba a las comunidades indígenas y sus tierras, para que en el siglo XX, la Revolución trajera la institucionalización del sistema ejidal que hasta cierta medida restauró la tenencia de tierra de parte de los indígenas. Sin embargo, la época de la mayor descomposición de las estructuras tradicionales se inició en los años 40 del siglo XX, cuando el Estado de México emprendió una fuerte industrialización, con la que los pueblos originarios perdieron la zona lacustre de Lerma y con ella las tierras de cultivo más fértiles. Como consecuencia, se originó una intensa migración forzada hacia las zonas urbanas. En los años 70, los pueblos indígenas del Estado de México empezaron a politizarse para proteger sus espacios vitales y sus formas de vida tradicionales, firmando el *Pacto de Matlatzinca* en 1977, donde expresaron la solidaridad y formularon fines comunes, entre los cuales domina el derecho a la autodeterminación. En la década de los 90, el movimiento indígena recibió un fuerte impulso de la actividad zapatista en Chiapas (Barrientos, 2004, pp. 26-28).

A principios del nuevo milenio, la población indígena mexiquense presenta un panorama desalentador. Alcanza altos índices de marginalización, ya que apenas el 4% de los indígenas viven en localidades de tamaño mediano (entre 15 000 y 100 000 habitantes) y la casi totalidad de ellos se distribuye entre las ciudades grandes de más de 100 000 habitantes (donde su presencia se debe a la migración) y las localidades pequeñas de menos de 15 000 habitantes (La población hablante, 2004, p. 15). También en las zonas rurales, los indígenas se encuentran en desventaja, puesto que las cabeceras municipales suelen ser mestizas y los indígenas se concentran en las comunidades pequeñas en sus alrededores (Korsbaek y Álvarez, 2002, pp. 185-6).

Según la densidad de la población originaria, de los 125 municipios del Estado de México, solamente tres son propiamente indígenas<sup>45</sup> (Ixtlahuaca, San Felipe del Progreso, Temoaya), 37 tienen presencia indígena y 85 tiene población indígena dispersa (Panorama

---

<sup>45</sup> Esta tipología de los municipios se deriva de la proporción de la población indígena respecto a la mestiza: 1) más de 40% del total, 2) al menos 5 000 personas indígenas, 3) menos de 5 000 personas indígenas (Serrano, 2006).

socioeconómico, 2009, p. 8). Los resultados censales permiten cuantificar la población originaria de la siguiente manera:

<b>ESTADO DE MÉXICO</b>	
<b>Censo de Población y Vivienda 2000</b>	
Población total (5 años y más)	11 097 516 personas
Hablantes de lenguas indígenas (HLI)	361 972 personas
Población que se considera indígena	1.7% de la población mexiquense
<b>Censo de Población y Vivienda 2010</b>	
Población total (3 años y más)	14 289 433 personas
Hablantes de lenguas indígenas (HLI)	473 994 personas
Población que se considera indígena	11.3% de la población mexiquense

*Tabla 2. Resultados censales para el Estado de México (2000 y 2010).*

Podemos observar que la población total del Estado de México creció aproximadamente de 11 a 14 millones entre 2000 y 2010, y que se incrementó también el número de los hablantes de las lenguas indígenas (de casi 362 mil a casi 474 mil). Sin embargo, el crecimiento de los hablantes se nota más en números absolutos que relativos, ya que tanto en 2000 como en 2010, los HLI representaban el 3.3% de la población total; la población mestiza aumenta en un ritmo más dinámico que la indígena. En el marco conceptual expusimos sobre el valor informativo de los resultados censales y las complicaciones derivadas de las categorías usadas: «HLI» como equivalente de «indígena» en los años anteriores y, desde 2000, la problemática categoría «autoadscripción» que reveló la incoherencia entre la identidad indígena y la condición de HLI. Para evitar estimaciones poco fructuosas de la población indígena mexiquense y de acuerdo con el enfoque sociolingüístico de este trabajo, adelante nos va a interesar ante todo la población HLI, representada por casi medio millón de personas. Además, los grupos indígenas de nuestro interés van a ser los históricamente mexiquenses, ya que la UIEM dirige su atención específicamente a ellos.

Como se había adelantado, estos pueblos procedentes del Estado de México son los mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas y nahuas, sin embargo, debido a la migración, que se da principalmente a las zonas conurbadas de la metrópoli, la presencia indígena en la entidad se enriquece por los inmigrantes provenientes de otros estados de la República. Como señala González Ortiz, hay que tener en cuenta que el rasgo distinguidor del Estado de México respecto a las demás entidades federativas que cuentan con altas cifras de HLI es precisamente el componente urbano de la dinámica indígena, y que la autoadscripción nativa se aleja de los patrones tradicionales que asocian a lo indígena con lo rural (González Ortiz,

2005, p. 49). Entre los migrantes destacan numéricamente ante todo los de origen zapoteco, mixteco, mazateco y totonaco. A esta composición étnica corresponde la variedad de las lenguas indígenas habladas: las otopames (mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca), nahuatl (de la familia uto-azteca) y las lenguas de los migrantes recién mencionados. Como las redes sociales que permiten la migración de los indígenas a estas zonas ya están construidas, es de esperar que en el futuro, los miembros de estos grupos étnicos sigan llegando (González Ortiz, 2005, p. 52).

Cabe destacar que los mazahuas, matlatzincas y otomíes presentan una participación muy alta respecto al total nacional, ya que el 85% de todos los mazahuas, el 81% de los matlatzincas y el 36% de los otomíes residen precisamente en el Estado de México. Los hablantes de nahuatl, dispersos en varios estados mexicanos, participan con sólo 4% (La población hablante, 2004, p. 15).

Respecto a la distribución geográfica de los pueblos originarios (véase el anexo V), los mazahuas se encuentran en 427 localidades ubicadas en 13 municipios en la zona noroccidental y centro occidental del Estado de México, con el núcleo en los municipios de Atlacomulco, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Ixtlahuaca y Jocotitlán. Los otomíes habitan en 352 localidades en 21 municipios localizados en la zona centro-norte, con la mayor concentración en los municipios de Acambay, Aculco, Chapa de Mota, Lerma, Morelos y Temoaya, entre otros (Korsbaek y Álvarez, 2002, p. 184). Los nahuas viven en 34 localidades en 9 municipios ubicados en la Cuenca de México, Sierra de Monte Alto y la zona sur del estado. Sin embargo, solamente los asentados en los municipios de Texcoco y Temascaltepec se pueden considerar mexiquenses, ya que la presencia del resto de los nahuas se debe a la migración<sup>46</sup> (González Ortiz, 2005, p. 50). Los pueblos originarios más reducidos, matlatzincas y tlahuicas, se limitan a solamente 2 localidades en el municipio de Temascaltepec en el caso de los primeros, y a 5 localidades en el municipio de Ocuilan en el segundo (Ramírez, 2009, p. 63).

La distribución porcentual de los grupos étnicos según su autoadscripción y condición de HLI se encuentra en la tabla abajo, donde se puede observar que la población indígena mexiquense está concentrada sobre todo en la parte noroccidental de la entidad:

---

<sup>46</sup> A modo de hipótesis, González Ortiz explica este hecho con las antiguas circunstancias históricas. Durante el siglo XVI, los nahuas primero se esparcieron hacia las periferias de sus territorios bajo la presión de los españoles, para que siglos después volvieron a centralizarse en el marco de la migración a las ciudades (González Ortiz, 2005, p. 64).

<b>Los municipios en EdoMex donde más del 45% de la población total se considera indígena (2010)</b>	
<b>Municipio</b>	<b>%</b>
San Felipe del Progreso	94.5
Morelos	75.6
El Oro	71
Temoaya	61.4
Timilpan	58
Chapa de Mota	55.3
San José del Rincón	52.1
Ixtlahuaca	47.4
Acambay	46.9
Aculco	45.5
Temascalcingo	45.5
Atlacomulco	45.4
<b>Los municipios en EdoMex con mayor presencia de los HLI (2000)</b>	
<b>Municipio</b>	<b>%</b>
Temoaya	35.6
San Felipe del Progreso	28.2
Temascalcingo	26.3
Morelos	24.2
Donato Guerra	24.2
Ixtlahuaca	20.37
Atlacomulco	17.7
Acambay	16.8
Chapa de Mota	15.6
El Oro	15.4

*Tabla 3. Los municipios en el Estado de México donde más de 45% de la población total se considera indígena (resultados censales 2010) y los con mayor presencia de los HLI (resultados censales 2000).*

En general, las condiciones de vida de la población indígena mexiquense difiere de la mestiza en una serie de aspectos socioeconómicos<sup>47</sup>. La natalidad entre los indígenas es más alta, ya que la mujer indígena entre 15 y 49 años suele tener tres hijos, mientras que el promedio nacional y estatal son sólo dos. Solamente el 19% de los indígenas son solteros, mientras que entre la población mestiza el porcentaje alcanza el 37%; a eso corresponde que entre los indígenas hay más personas unidas en matrimonio o una relación libre (69%) que entre sus contrapartes no indígenas (56%). Los hogares indígenas suelen consistir en 5 y más personas en el caso de los mazahuas, otomíes y mixtecos, de más de 4 personas entre los nahuas y el promedio más bajo se registra entre los matlatzincas (un poco más de 4 personas).

La religión de la mayoría de los indígenas es católica, aunque las religiones evangélicas y protestantes también tienen influencia entre ellos (6%), en general mayor que

<sup>47</sup> El panorama sociodemográfico ha sido compilado de los resultados censales de los años 1990 y 2000 referentes a la población HLI.

en el caso de los mestizos (3%). Las diferentes etnias presentan proporciones semejantes de convertitas. Además, el 3% de los HLI declaran no tener religión.

En cuanto a la situación laboral, el nivel de ingreso mensual más frecuente entre los indígenas consta de 1 o 2 salarios mínimos (se trata del 39% de todos los HLI). En el sector terciario que abarca el comercio y servicios, se desempeña el 53% de los indígenas económicamente activos, sin embargo, sólo el 5% son profesionistas y técnicos y solamente el 1% son patronos y empresarios. En el sector secundario o industrial trabaja el 31% y en el tradicional sector primario (agropecuario) solamente el 14%. Esto se debe a las condiciones cambiantes y las transformaciones negativas del medio ambiente que priva a las comunidades de las tierras de cultivo, las que ya no alcanzan para brindar subsistencia a las familias. El grupo étnico que más se dedica a la agricultura son los matlatzincas (41%) seguidos por los mazahuas (29%) y otomíes (20%), es decir, los pueblos históricamente nativos de la entidad. Por lo tanto, la migración es una alternativa para todas las etnias mexiquenses, aunque antes de los años 80, la mayoría de los indígenas mexicanos no acostumbraba migrar: el fenómeno se generalizó desde dicha década. También esto se dio a causa del daño ecológico que han sufrido las tierras agrícolas y el paisaje del estado en general, a lo que ha contribuido de manera significativa la explotación no equilibrada de madera y la consecuente desaparición de los bosques (Ramírez, 2009, p. 147). En la actualidad, la Ciudad de México, que había funcionado como zona atractora durante varias décadas, a principios de los años 90 empezó a expulsar a los inmigrantes indígenas y enviarlos principalmente a las zonas conurbadas con la zona metropolitana pertenecientes al Estado de México (Ramírez, 2009, pp. 59-60). Como consecuencia, el 39% de los HLI establecidos en el Estado de México no nacieron en esta entidad; más de la mitad de cada 100 inmigrantes son jóvenes oaxaqueños o veracruzanos. Hay que recordar que el flujo de migrantes carece de mayor importancia para la población mexiquense, ya que estos inmigrantes representan sólo el 1% de la población total. En cambio, sí tienen impacto sobre la composición étnica de la población indígena, puesto que los inmigrantes oaxaqueños y veracruzanos superan numéricamente los grupos mexiquenses en vías de desaparición, los matlatzincas y tlahuicas.

## **2.2 La educación**

Como se nota de los resultados censales del año 2000, el 80% de los indígenas mexiquenses entre 6 y 14 años asisten a la escuela y las tasas de la asistencia escolar siguen subiendo (desde 1990 se ha registrado un crecimiento del 10%). Sin embargo, su situación todavía contrasta con la de los niños mestizos, entre los cuales la asistencia escolar es

aproximadamente 10% mayor. Dentro de este mismo grupo de edad, el 88% de los niños indígenas sabe leer y escribir, con lo que se nota un aumento en el número de niños alfabetizados en la entidad (del 7% durante la década 1990-2000). Además, la alfabetización entre los indígenas mexiquenses es más generalizada que entre los indígenas de las demás entidades, donde alcanza solamente el 72%. Sin embargo, conforme crece la edad, la asistencia escolar de los indígenas disminuye: de los que tienen más de 12 años y están económicamente inactivos, sólo el 5% de las mujeres y el 19% de los hombres estudian. Es donde se abre una brecha entre los HLI (de 15 años y más) y sus pariguales mestizos en cuanto al nivel de instrucción. En promedio, los HLI suelen estudiar un poco más de 4 años, es decir, hasta el cuarto grado de la primaria, mientras que los mestizos pasan aproximadamente 8 años estudiando, con lo que alcanzan hasta el segundo grado de la secundaria.

En adición, entre los HLI se nota una inequidad de género respecto a la instrucción alcanzada, puesto que el 38% de las mujeres HLI mayores de 15 años no tiene instrucción alguna y sólo el 15% de las jóvenes continuó estudiando después de completar la primaria. En el caso de los hombres, las cifras suben: el 16% de ellos no estudió nunca y el 30% siguió estudiando al egresar de la primaria. No hay tanta diferencia de género en cuanto a la instrucción primaria tanto incompleta (hombres: 30%, mujeres: 27%) como completa (hombres: 23%, mujeres: 19%), las «tijeras» entre los sexos se abren en relación con las instancias educativas más avanzadas. Allí es donde encuentra justificación la labor educativa de la UIEM, en la que los porcentajes de las mujeres son muy altos.

La explicación del rezago educativo entre los jóvenes indígenas está bastante clara, pero la respuesta debería ser más compleja de la que suele presentarse. Los diagnósticos en las comunidades otomíes y mazahuas revelan bastante descontento con los servicios educativos, los que se estiman como de mala o regular calidad. Esto se debe a la falta de infraestructura, las instalaciones insuficientes y el ausentismo de los profesores. Sin embargo, el problema va más allá de las oportunidades de acceso a la educación, la baja calidad de los servicios y la pobreza<sup>48</sup> y marginación de la población indígena, aunque sin duda alguna se trata de factores muy graves. Es también el choque cultural que se da en las escuelas desde las instancias más bajas, que genera el rezago educativo en los niños y jóvenes. Dicho de manera sencilla, las escuelas son aculturadoras y en general no pretenden o no saben atender las diferencias culturales entre los alumnos, lo que lleva a su estigmatización y la consecuente

---

<sup>48</sup> En las comunidades es común contar con alguna beca del Programa Oportunidades enfocado en la mejora de condiciones educativas, alimenticias y de salud de los hijos (Ramírez, 2009, pp. 153-154).

supresión de las identidades étnicas. Aunque en el Estado de México no resulta tan frecuente como en otras partes menos globalizadas del país, si a estos asuntos se agrega el problema lingüístico, los choques se agudizan, ya que la enseñanza en una lengua que el alumno no domina muy bien (el español, en este caso), influye de manera negativa sobre su rendimiento escolar. El sistema de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) no está instalado en todas partes y aunque la comunidad cuente con una escuela de este tipo, ésta no siempre cumple con su objetivo, sobre todo debido a la insuficiente preparación de los profesores y la falta de conocimiento de la lengua originaria hablada en el lugar. Como veremos adelante, el estado de descomposición en que se encuentran las lenguas originarias de la entidad, representa uno de los obstáculos más grandes de la UIEM.

### **2.3 Las lenguas originarias**

Con la excepción del idioma nahuatl que pertenece en la familia uto-azteca, las lenguas indígenas de la entidad proceden de la familia lingüística oto-mangue y, más específicamente, su rama otopame. La familia oto-mangue es la más amplia y diversificada de México; abarca la zona que empieza en el estado de San Luis Potosí (la lengua pame) y alcanza hasta Oaxaca (la lengua zapoteca). Anteriormente, el área donde se hablaban estas lenguas llegaba hasta Chiapas (la lengua chiapaneca) y Centroamérica (las lenguas mangue y subtiaba), pero estos idiomas ya están muertos (Catálogo, 2007, p. 40).

En números absolutos, la población mexiquense hablante de alguna lengua indígena creció de cca 159 mil en 1895 a casi 474 mil en 2010. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el aumento de la población HLI se debe principalmente a los flujos de los inmigrantes indígenas dirigidos ante todo a la zonas conurbadas, que nos son hablantes de las lenguas nativas de la entidad. La situación de las lenguas históricamente mexiquenses es mucho menos alentadora; son sólo los HLI nahuas y otomíes cuyo número incrementó a principios del nuevo milenio y se trató de tasas más bien bajas (el 7.6% entre los primeros y el 0.4% entre los segundos). Los hablantes del mazahua y matlatzinca están en claro decrecimiento (-0.1% y -1.3%) (La población hablante, 2004, p. 5).

La situación actual se puede consultar en la siguiente tabla:



<b>Grupos etnolingüísticos del Estado de México en 2005</b>	
<b>Grupo étnico</b>	<b>Nº de hablantes</b>
Mazahua	240 119
Otomí	227 791
Nahua	120 932
Mixteco	57 511
Zapoteco	33 301
Mazateco	20 720
Totonaco	19 106
Tlahuica	1 890
Matlatzinca	1 727

*Tabla 4. Los grupos etnolingüísticos del Estado de México en 2005 (Panorama socioeconómico, 2009, p. 10).*

Las lenguas indígenas mexiquenses están experimentando un fuerte proceso de abandono. Entre 1930 y 2000, el monolingüismo de los HLI en el estado bajó del 34% al 4%, es decir, en la actualidad el 96% de todos los HLI mexiquenses son bilingües. De tal modo que en el año 2000 existían solamente 4.5 mil mexiquenses monolingües en alguna lengua indígena. El monolingüismo es mucho más pronunciado entre las mujeres, pero se trata de las personas de edad avanzada, mientras que entre la generación actual (ya bilingüe), la condición de HLI ya no está tan ligada a los asuntos del género (La población hablante, 2004, pp. 15, 19-20). Mientras que el decrecimiento del monolingüismo no necesariamente refleja el decaimiento de la vitalidad lingüística, las bajas tasas del bilingüismo en alguna lengua indígena y el español ya son un indicador claro de esta tendencia. La condición de HLI es más frecuente entre las generaciones mayores que las jóvenes y la transmisión intergeneracional de este conocimiento lingüístico no está asegurada. Aunque entre los niños de menos de 4 años que viven en los hogares cuyo jefe es HLI existen condiciones para el aprendizaje de la lengua indígena, por factores actitudinales el proceso de abandono es considerable y hasta buena medida predecible.

Estas actitudes pueden estar determinadas por diferentes factores y llevar a distintas conclusiones. Por ejemplo, según Barrientos (2004, p. 6), para los otomíes<sup>49</sup>, la lengua no es el criterio primordial de la identidad étnica, la que en muchos casos persiste a pesar de que el conocimiento lingüístico ya se haya perdido. La participación en la misma cultura parece ser mucho más importante para su proyecto étnico que la lengua nativa. La pérdida de la lengua étnica está avanzando rápidamente también entre los nahuas de Texcoco, la parte del Estado de México ubicada hacia el nororiente de la capital. La actitud hacia la lengua nahuatl en esta

<sup>49</sup> Los otomíes habitan zonas ancestrales, hoy convertidas en parques industriales y urbes (corredores industriales Toluca-Lerma y Pastejé) y su contacto con la cultura globalizada es intenso.

zona ha sido más bien negativa, dada la cercanía de la metrópoli y la presión asimiladora del estilo de vida urbano. Por eso la lengua se ha ido abandonando entre los jóvenes y se mantiene sobre todo entre los hablantes ancianos (Carreón, 2007, pp. 17-18). Conforme esta tendencia general, también la lengua mazahua se está abandonando debido a las presiones exteriores, tales como la discriminación o la aspiración de mejorar las condiciones económicas (dado que la pobreza se asocia con los indígenas). Así, muchos indígenas sienten que junto con la lengua dejan atrás su condición étnica y sus posibilidades de participar en la cultura mayoritaria aumentan (*Se pierde la lengua mazahua*).

En cambio, la lengua es un fuerte indicador de la identidad en el caso de los tlahuicas. La mayoría de los hablantes de esta lengua se concentra en la comunidad de San Juan Atzingo en el sureste del estado. De ellos, aproximadamente la mitad son bilingües pasivos y se estima que sólo un 3%, sobre todo las personas ancianas, dominan la lengua en su plenitud. En la actualidad, el único discurso que se da en el tlahuica es el ritual (tanto a nivel comunitario como doméstico) y para este fin se usa la variedad ceremonial llamada *tlatol*<sup>50</sup>. En los tlatoleros, o sea, las personas que manejan la lengua ancestral, encuentra su continuidad la identidad étnica (Korsbaek y Álvarez, 2002, pp. 210-211). En su lengua, los tlahuicas se autodenominan *pjiëkak'joo* (lo que yo soy, lo que yo hablo), mientras que la palabra «tlahuica» se utiliza sólo para autodefinirse hacia el exterior, lo cual demuestra el papel identitario de la lengua (Álvarez, 2006, pp. 10-11).

Por último, los matlatzincas y su lengua son un ejemplo al mismo tiempo aflictivo y fascinante: en la época precolombina y sobre todo antes de la invasión mexicana, el matlatzinca se hablaba masivamente en el actual Estado de México, partes de Guerrero y Michoacán. Hoy, su uso se limita a una sola comunidad, San Francisco Oxtotilpan, situada en el municipio de Temascalcingo. La lengua sigue bastante vigente entre los ancianos y los adultos y se emplea para la comunicación cotidiana en la vida social y doméstica, a pesar de la total falta de atención a la lengua en las escuelas presentes en la comunidad (Korsbaek y Álvarez, 2002, p. 207). Sin embargo, la situación entre los niños y jóvenes delinea el rumbo futuro de esta lengua, ya que su conocimiento en las generaciones recientes es más bien pasivo. Esto se debe a la poca productividad de las tierras de cultivo que obligan a las familias a enviar a sus hijos a las ciudades para apoyar la economía familiar, y allí es donde se pone en marcha (o al menos se intensifica) la aculturación de los jóvenes (García Hernández, 2004, p. 28).

---

<sup>50</sup> Es interesante que en la lengua tlahuica, el nombre de la variedad lingüística «tlatol» sea de procedencia nahua (tlatoli – palabra).

Para resumir la problemática indígena mexiquense, podemos concluir que en la entidad coexisten dos realidades: 1) los grupos originarios históricamente mexiquenses que residen en las zonas rurales correspondientes a sus territorios tradicionales, aunque su migración a las urbes también es considerable, y que numéricamente superan a los inmigrantes, 2) los inmigrantes, que habitan en zonas urbanas o conurbadas, y cuyas tasas de crecimiento son mucho más altas que las de los indígenas históricamente mexiquenses. El aislamiento en las zonas rurales, típico para las épocas históricas anteriores, ya no es el único patrón existencial entre los indígenas mexiquenses y la industrialización masiva de la región obliga a los pueblos originarios a estar en un constante proceso de autoredefinición. En este contexto, la implementación del modelo educativo de la Universidad Intercultural se hace extremadamente interesante para el futuro de la región. Si lo étnico más que un estado es un proceso, la UIEM podría funcionar como catalizador y ofrecer un camino alternativo para ir atravesando la época globalizada.

### 3. LA UIEM Y SUS ALUMNOS

La *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM) empezó a funcionar en el año 2004 como la primera de las diez Universidades Interculturales planeadas en el marco del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Su fundación se realizó a través de un convenio firmado por la Secretaría de la Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Estado de México (GEM). La UIEM está ubicada en la cabecera del municipio San Felipe del Progreso en la zona étnica mazahua en la parte norte del Estado de México y su radio de acción abarca los cinco pueblos indígenas tradicionalmente mexiquenses; se trata de los dos grupos predominantes, mazahuas y otomíes, seguidos por los nahuas y los grupos étnicos más reducidos del estado, los matlatzincas y los tlahuicas. Sin embargo, de acuerdo con el modelo educativo, la Universidad también está abierta a los mestizos y los miembros de las demás etnias tanto mexicanas como extranjeras. Un hecho de suma importancia en el momento de evaluar la contribución de la UIEM, es que la participación de las etnias no mexiquenses (es decir, cuya presencia en la entidad se debe a la migración), prácticamente equivale a cero. En la actualidad hay sólo un alumno procedente de un grupo étnico no mexiquense (mixteco). Esto significa que Universidad no atiende la población originaria del Estado de México en su complejidad, ya que los sectores indígenas asentados en las zonas urbanas no participan en su actividad<sup>51</sup>.

Atendiendo a los alumnos como totalidad<sup>52</sup>, éstos se dividen de manera bastante equitativa entre las cuatro licenciaturas ofrecidas por la UIEM: «Lengua y Cultura», «Desarrollo Sustentable», «Comunicación Intercultural» y, más recientemente, «Salud Intercultural». Además de las carreras propiamente dichas, la UIEM cuenta con la llamada formación básica o tronco común con la duración de dos semestres, que representa un periodo de nivelación, es decir, una preparación previa considerada como necesaria para la conclusión exitosa los estudios académicos, que abarca los idiomas, pensamiento crítico, redacción de textos o computación.

En cuanto a la matrícula, se nota que desde el comienzo del funcionamiento de la UIEM en 2004, el número de los alumnos matriculados iba creciendo; hasta el año escolar

---

<sup>51</sup> Aunque esta problemática se desvía de los objetivos establecidos en este trabajo, puede recuperarse para una investigación futura.

<sup>52</sup> El análisis del estado actual del alumnado se ha efectuado con base en las estadísticas y otros documentos proporcionados por la administración de la UIEM.

2009/2010 se elevó de 267 a 627 personas<sup>53</sup>, siendo los nuevos ingresados 310 en el mismo ciclo. En otras palabras, se nota un crecimiento lineal en la matrícula<sup>54</sup>.

<b>EVALUACIÓN DE LA MATRÍCULA POR CICLO ESCOLAR Y CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS</b>									
<b>Ciclo escolar</b>	<b>Mazahua</b>	<b>Otomí</b>	<b>Nahua</b>	<b>Tlahuica</b>	<b>Matlatzinca</b>	<b>Otros</b>	<b>Alumnos indígenas</b>	<b>Alumnos mestizos</b>	<b>Total</b>
2004-2005	187 (70%)	21 (7.9%)	3 (1.1%)	17 (6.4%)	2 (0.7%)	-	<b>230 (86%)</b>	37 (14%)	<b>267</b>
2005-2006	274 (68.8%)	24 (6%)	5 (1.3%)	16 (4%)	2 (0.5%)	1 (0.3%)	<b>322 (81%)</b>	77 (19%)	<b>398</b>
2006-2007	335 (68.8%)	23 (4.7%)	5 (1%)	16 (3.3%)	2 (0.4%)	3 (0.6%)	<b>384 (79%)</b>	104 (21%)	<b>487</b>
2007-2008	394 (70.7%)	24 (4.3%)	8 (1.4%)	13 (2.3%)	2 (0.4%)	2 (0.4%)	<b>443 (80%)</b>	114 (20%)	<b>557</b>
2008-2009	331 (68.1%)	14 (2.9%)	6 (1.2%)	3 (0.6%)	-	2 (0.4%)	<b>356 (73%)</b>	130 (27%)	<b>486</b>
2009-2010	382 (60.9%)	30 (4.8%)	18 (2.9%)	3 (0.5%)	3 (0.5%)	4 (0.6%)	<b>440 (70%)</b>	187 (30%)	<b>627</b>

*Tabla 6. Evaluación de la matrícula por ciclo escolar y características étnicas. Compilación propia con base en los datos proporcionados por la UIEM.*

Al inscribirse, aproximadamente la mitad de los jóvenes solicitó beca (329 en 2009), de los cuales a la mayoría (317) le fue aprobada la solicitud, con lo que la matrícula beneficiada alcanzó un 50%.

En cuanto a la procedencia de los alumnos, debido a la ubicación de la UIEM, los mazahuas representan el grupo numéricamente predominante tanto dentro de los alumnos indígenas (70%) como del alumnado completo. Tanto en números absolutos como en los relativos, el grupo de los alumnos mazahuas se mantuvo más o menos estable durante los 6 años (entre aproximadamente 70% y 60%). Los cuatro pueblos mexiquenses restantes en su conjunto representan una minoría dentro de la UIEM, la que numéricamente sigue después de los mazahuas y los mestizos. Entre estos grupos étnicos predominan los otomíes y la minoría absoluta son los matlatzincas, ya que desde 2008, ningún alumno de esta etnicidad estudia en la Universidad. Ya en 2005 ingresó el primer estudiante indígena de una etnia no mexiquense (miskito), seguido más tarde por un alumno mixteco, sin embargo, se trata de casos aislados y el porcentaje de los alumnos de procedencia no mexiquense se mantiene muy bajo.

Después de los mazahuas, los jóvenes mestizos representan el grupo más numeroso en la UIEM, que además, durante los 6 ciclos escolares, fue en aumento tanto porcentualmente (crecimiento continuo del 14% al 30% desde 2004), como en cifras absolutas (de 37 alumnos en 2004 a 187 en 2009). Mientras que en 2004, los alumnos indígenas representaban el 86% del total, en los años posteriores su número iba disminuyendo hasta bajar al 70%, mientras

<sup>53</sup> Sin embargo, hay que tener en cuenta que la matrícula se ve perjudicada por la deserción al inicio del año escolar y que, como consecuencia, en 2009 solamente 563 alumnos realmente emprendieron sus estudios o continuaron estudiando en 2009.

<sup>54</sup> Según el ex-rector González Ortiz, la UIEM tiene la capacidad de albergar hasta 800 alumnos (cuenta con 11 hectáreas de terreno y 37 salones), por eso el crecimiento de la matrícula hasta ahora ha sido vista como un logro.

que el de los mestizos se iba incrementando. Sin embargo, como veremos más adelante, esta evolución de la matrícula no necesariamente tiene que reflejar fielmente la participación proporcional de los miembros de las etnias y sus contrapartes mestizas, ya que las categorías «indígena» y «mestizo» son meramente subjetivas y si en la UIEM se usan en oposición, esto responde más bien a factores identitarios personales que «objetivamente» culturales o lingüísticos.

Después de haber presentado las características generales del alumnado de la UIEM, vamos a tratar con más detenimiento las características concretas de nuestros informantes.

### **3.1 Las variables socioculturales y demográficas: carrera, género, edad, procedencia y características del trasfondo familiar**

Nuestros informantes proceden ante todo de la sección de «Lengua y Cultura», aunque en menor proporción están representadas también las demás licenciaturas. Esta selección ha sido hecha intencionalmente, ya que los alumnos de este perfil son los más vinculados con la problemática lingüística. Sin embargo, como se comprobó mediante las técnicas cualitativas, el hecho de estudiar una determinada licenciatura puede tener implicaciones que no habíamos intuido al inicio, tales como actitudes lingüísticas específicas. Es decir, si un alumno escoge estudiar la Licenciatura en Lengua y Cultura, probablemente ingresa en la Universidad con la vocación de dedicarse al estudio y la futura revitalización de las lenguas originarias, un hecho que en el caso de las demás carreras no tiene que venir implícito. En el último capítulo de este trabajo se trata a detalle esta problemática.

Respecto a las cuestiones de género, es importante destacar que, a principios del funcionamiento de la UIEM, el 66% de los 271 alumnos inscritos fueron mujeres, y esta tendencia se ha mantenido hasta la fecha. Es un hecho considerado como un gran logro de parte de los gestores de la Universidad, ya que implica que se ha alcanzado revertir la tradicional desventaja de las mujeres indígenas en el acceso a los estudios superiores<sup>55</sup>. Dentro de la muestra, dado que en la institución prevalece el elemento femenino, la representación de hombres y mujeres se mantuvo proporcional respecto al alumnado entero: las mujeres representan el 63.5% de la totalidad (127 personas).

---

<sup>55</sup> Debido al modelo tradicional de las familias indígenas y su estructura patriarcal, las mujeres jóvenes a menudo carecen de oportunidad de estudiar y mucho menos de concluir los estudios superiores, en lo cual entran diversos factores como el papel tradicional de la mujer en la familia o la distancia que separa la institución educativa del hogar de la joven. Por lo tanto, la alta presencia de mujeres en la UIEM, insertada en la región y accesible a las personas del ambiente rural, se explica como un rompimiento parcial de estas limitaciones impuestas sobre las mujeres indígenas.

En todos los casos, nuestros informantes son personas adultas, es decir, su edad es de 18 años o mayor. Podemos fijarnos en que los grupos de edad más frecuentes (los que abarcan al menos a 10 personas) son los entre 18 y 23 años. Aunque la escala se prolongue hasta los 29 años, se trata de casos aislados y la moda es representada por los 20 años de edad. La muestra no abarca a los alumnos que están cursando la formación básica y, dado que la encuesta se llevó a cabo durante la primavera, los informantes proceden del 2º, 4º, 6º y 8º semestre, siendo los que ya llevan casi 3 años en la UIEM el grupo más numeroso (4º semestre: 91 personas), seguidos por los que todavía no han cumplido dos años enteros en la institución (2º semestre: 53 personas). El resto de la muestra, los alumnos con la experiencia de 4 años (6º semestre) o a punto de egresar (8º semestre), está dividido de modo parejo.

Dado que la UIEM pretende atender a los jóvenes en desventaja respecto a los aspirantes urbanos, averiguamos las características del trasfondo familiar de nuestros informantes. Entre el alumnado de la UIEM están representados 23 municipios, mayormente del Estado de México, pero con presencia de los estados como Michoacán, Veracruz, Chihuahua, Puebla, Querétaro, Tlaxaca y el Distrito Federal. Específicamente en nuestra muestra, la procedencia de los jóvenes es preponderantemente rural, ya que la mayoría declaró vivir en las comunidades (no cabeceras) de los municipios adherentes o cercanos al de San Felipe del Progreso donde está ubicada la UIEM. Es decir, vienen de la región que la Universidad pretende impactar con su actividad. Los 7 municipios más representados en la muestra son los de San Felipe del Progreso (31%), Atlacomulco (19%), Ixtlahuaca (10%), Jocotitlán (8%), Temascalcingo (5%), Jiquipilco (4%) y San José del Rincón (4%). Un 13% se divide entre 18 localidades ubicadas en 13 otros municipios y en el resto de los casos los informantes no especificaron su domicilio.

Las familias de los que proceden nuestros informantes están integradas, en su mayoría, por 4, 5, 6 o 7 miembros (13%, 23%, 24% y 15%). El número de familiares por hogar más reducido son 2 y el más elevado 12 personas. De las ocupaciones mencionadas por los informantes se puede descubrir que es bastante frecuente el tradicional modelo familiar en cuyo marco la madre se dedica al hogar, el padre trabaja y los hijos estudian. En cuanto a la actividad laboral desempeñada, con más frecuencia se menciona que el padre o los padres se dedican a la agricultura, son empleados, comerciantes o, en un número muy reducido de casos, profesionistas.

### 3.2 LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS

#### 3.2.1 Presencia de familiares hablantes de alguna lengua originaria en el hogar

El hecho de que en la familia haya hablantes de alguna lengua indígena (HLI) representa una de las variables fundamentales para esta investigación, dado que el trasfondo familiar lingüístico moldea las actitudes y la identidad, tiene la fuerza de determinar los usos lingüísticos y está presente detrás del nivel de conocimiento de la lengua indígena que el alumno trae consigo a la UIEM.

Dentro de nuestra muestra son 118 (60%) las personas que proceden de los hogares donde se conserva alguna lengua originaria<sup>56</sup>, en otras palabras, se trata de más de la mitad de nuestros informantes (véase el Gráfico 1).

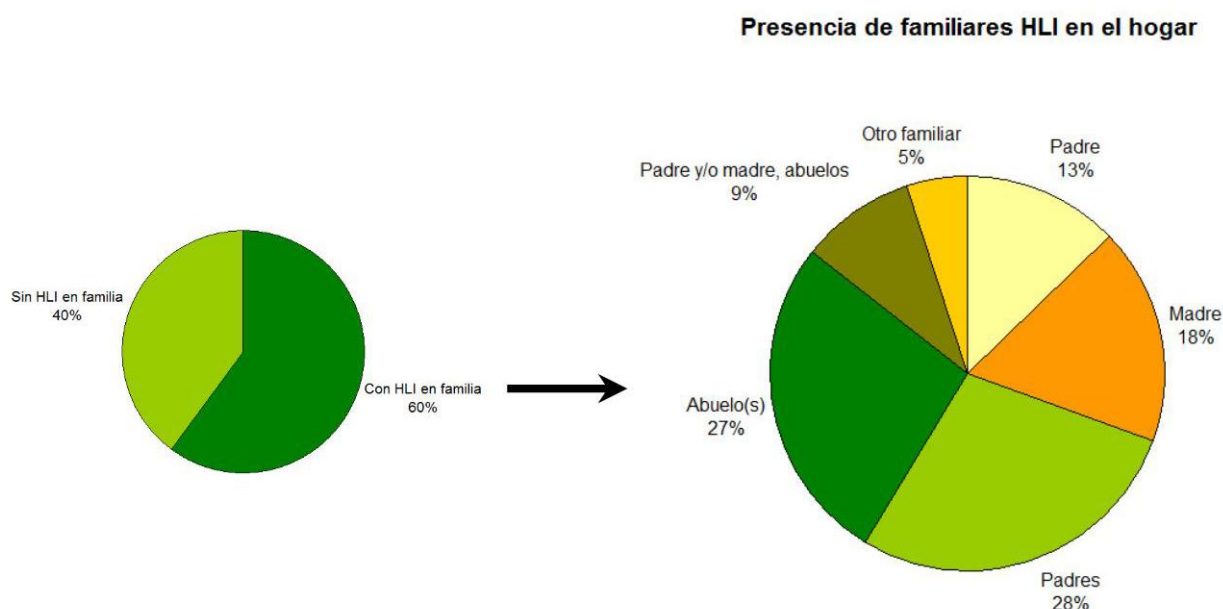


Gráfico 1. Presencia de los familiares HLI en el hogar.

Sin embargo, la distribución generacional de los familiares HLI varía. En 32 casos pareciera que la cadena de transmisión intergeneracional se ha interrumpido, ya que se menciona que los abuelos son los únicos portadores de este conocimiento lingüístico. En cambio, en 80 familias la transmisión lingüística entre la generación de los abuelos y la de los padres se mantiene, aunque, por cierto, el abandono de las lenguas entre la generación de los hijos es notorio. (También esta problemática se analizará a fondo en el último capítulo.)

<sup>56</sup> En la pregunta nos interesó averiguar si alguien en la familia del informante tiene conocimiento activo de alguna lengua indígena.



### **3.2.2 Lengua materna**

Dado que en la UIEM todos los alumnos cursan la materia obligatoria «Expresión y comunicación en la lengua originaria», lo que implica que cada uno de ellos maneja hasta cierto grado una de las lenguas nativas mexiquenses, consideramos oportuno preguntar por la lengua materna (L1) de los informantes para diferenciar a los que crecieron en un «ambiente lingüístico» nativo y los que están aprendiendo la lengua indígena como segunda lengua (L2).

En el cuestionario se usó el término «lengua materna», dado su manejo frecuente de parte de la institución y el hecho de que los alumnos están confrontados con él durante sus estudios, lo cual nos convenció de que estarían familiarizados con él. No obstante este presupuesto (que tampoco se vio refutado durante el pilotaje), muchos informantes declararon tener alguna lengua indígena como materna y al mismo tiempo estimaron su conocimiento de ésta como pobre o incluso pasivo y sus usos limitados. En estos casos, su L1 es obviamente el español y no la lengua indígena declarada. Nos encontramos, por cierto, ante un problema conceptual; detrás de estas contrariedades se esconde el hecho de que, conforme el léxico coloquial usado fuera los ambientes académicos, para muchos informantes dicho concepto es simplemente el sinónimo de la «lengua originaria». Contra las expectativas, esto sucede también en la UIEM.

Por eso, la L1 no pudo ser utilizada como variable o unidad de análisis como se había planteado y fue suplida por la combinación de las variables «presencia de HLI en el hogar» y «nivel de conocimiento de la lengua originaria». Además, el análisis de los usos lingüísticos nos permitió ubicar la lengua principal de cada uno de los alumnos, con lo que se compensó esta imperfección.

### **3.2.3 Autoadscripción**

Dado que el aspecto identitario se va a analizar más adelante (capítulo 4), por ahora nos limitaremos a familiarizarnos con las proporciones de las etnias respectivas en el alumnado con base en su propia percepción identitaria. Luego, más allá de una simple distribución étnica de los alumnos, averiguaremos hasta qué medida éstos están dispuestos a identificarse con las categorías «indígena» y «mestizo», es decir, mediremos su voluntad de encasillarse a sí mismos mediante estas categorías de uso oficial en la UIEM.

Al simplemente recoger las autoadscripciones declaradas, obtuvimos el siguiente panorama étnico de nuestros informantes, divididos en tres grupos básicos. El primero es el de los indígenas (65%), los que se reparten de manera desigual entre tres etnias mexiquenses: los mazahuas, dominantes tanto en la región y la Universidad como en la muestra (60%), los

otomíes (3%) y los nahuas (2%). Las etnias minoritarias del Estado de México, debido a su baja o nula representación en la UIEM, no aparecieron entre los informantes. El segundo grupo más numeroso está formado por los llamados mestizos (22%) y el último por las personas que no se autoadscriben como miembros de ninguna de las categorías recién mencionadas (13%). Como rasgo principal se puede observar que el elemento indígena es predominante en la muestra y dentro de él son los mazahuas la etnia prevaleciente.

Parece estar claro que el grado de voluntad de identificarse con las categorías preestablecidas («indígena» y miembro de una etnia específica, «mestizo») es alto en la UIEM, ya que el 87% de los informantes no hesitaron en acudir a ellas. Dentro del 13% restante, aproximadamente un tercio se siente ser parte de su comunidad de procedencia (identidad atada a la localidad) y los otros dos tercios prefirieron no especificar su origen étnico, aunque la mitad de ellos proceden de familias con presencia de HLI. Lo último se puede deber a dos razones principales: estos informantes o se incomodaron ante la pregunta, o no tienen claro su sentir identitario. Sin embargo, solamente 2 personas de la muestra entera cuestionaron la pertinencia de las categorías establecidas; un informante condenó abiertamente su insuficiencia y señaló que «todos somos seres humanos», y el otro se autoadscribió como indígena mazahua pero especificó que ya «con rasgos globalizados». Por ende, podemos concluir que la mayoría de la muestra toma por válidas las categorías oficiales, ya que solamente dos personas las atacaron directamente.

### **3.2.4 Lengua estudiada en la UIEM**

Como habíamos adelantado, todos los alumnos tienen que cursar la materia obligatoria «Expresión y comunicación en lengua originaria» sin importar la carrera a la que estén adscritos. Dado que a los alumnos se les asigna la lengua originaria para aprender en la UIEM (con base en su procedencia étnica o geográfica), los alumnos hablantes de una lengua originaria o procedentes de familias donde hay tales hablantes, siguen desarrollando el conocimiento precisamente de esta misma lengua. Dentro de la muestra ubicamos solamente 4 casos en los que se había roto la tradición lingüística familiar y, por lo tanto, podemos tratar este tipo de situaciones como anomalías.

Dentro de la muestra completa, la que abarca tanto a los alumnos que traen cierto conocimiento de sus casas como a los que carecen de estos antecedentes, resulta que la mayoría casi total está estudiando la lengua mazahua en la UIEM, seguida por los aprendices del otomí y nahuatl. Las etnias minoritarias (tlahuicas, matlatzincas) no están representadas

entre nuestros informantes ni en cuanto a la autoadscripción, ni al aprendizaje (véase el siguiente gráfico).

### Lengua estudiada en la UIEM

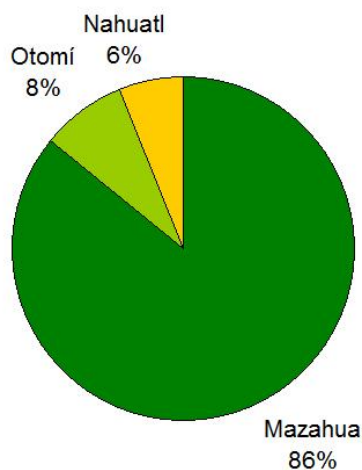


Gráfico 2. Lengua originaria estudiada en la UIEM

En los siguientes capítulos se van a analizar con más detenimiento los factores motivacionales ligados a la lengua estudiada en la UIEM.

### 3.2.5 Nivel de conocimiento de la lengua originaria

El objetivo de esta pregunta fue enterarnos de los diferentes grados de la competencia que traen los alumnos en la lengua indígena y el español. Durante el análisis de los resultados tuvimos en cuenta que la estimación que los alumnos hacen de su nivel de conocimiento sería altamente subjetivo. Además, es probable que en la autoevaluación de la competencia en la lengua indígena entren las actitudes como el factor determinante<sup>57</sup>.

El cuestionario no pudo arrojar datos empíricos que nos permitieran averiguar el nivel verdadero de los hablantes, tampoco nos los pudo proporcionar la metodología cualitativa. Éste sólo se puede estimar e intuir. Aún con la conciencia de esta limitación, resulta de sumo interés presentar el panorama de las competencias lingüísticas en la UIEM (gráfico 3).

---

<sup>57</sup> Por ejemplo, los alumnos que declararon ni hablar, ni entender la lengua originaria aprendida en la UIEM, probablemente lo hicieron bajo la influencia de una actitud negativa, ya que nuestros informantes de menos experiencia académica proceden del 2º semestre y a estas alturas ya habían cursado una lengua indígena a lo largo de casi 4 semestres, durante los cuales necesariamente adquirieron cierto nivel de conocimiento, aunque limitado. Por lo tanto, proponemos entender las estimaciones de tener «conocimiento cero» más bien como una reacción resentida a alguna realidad o frustración externa, es decir, como algo actitudinal.

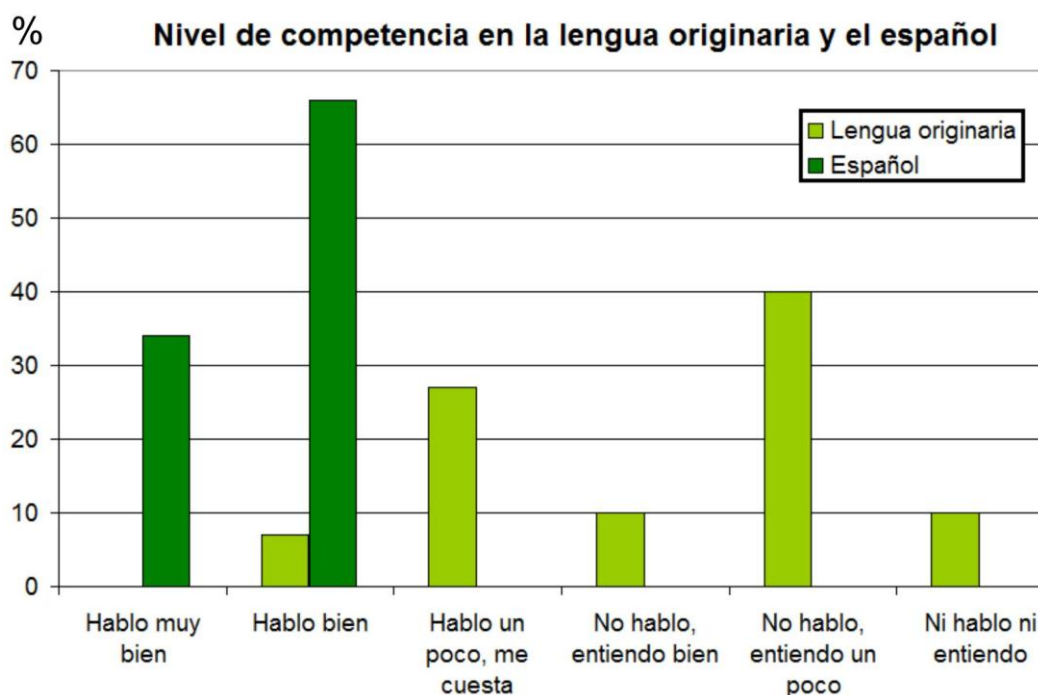


Gráfico 3. Nivel de competencia en la lengua originaria y el español.

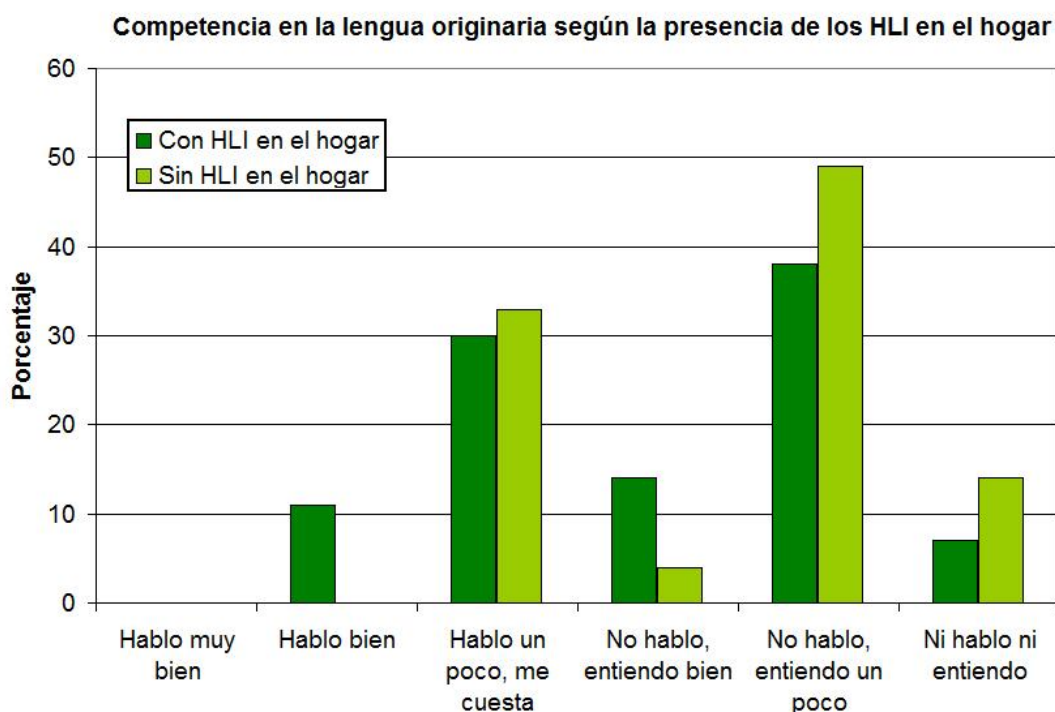
Primero hay que fijarnos en que todos los encuestados declaran tener el nivel de conocimiento del español muy bueno o bueno, incluso los que estiman su nivel en la lengua originaria también como bueno. Sin embargo, aunque en los jóvenes del Estado de México prácticamente no existe el monolingüismo en las lenguas originarias como sucede en otras partes menos globalizadas de México, según los docentes, el problema con el manejo insuficiente del español sí se hace notar en las clases.

A comparación con el español, el conocimiento de las lenguas originarias en general resulta mucho más deficiente. Dentro de la muestra ni un solo informante estimó su nivel como muy bueno y los que declararon hablar bien representan solamente el 7% del total (14 personas). Los dos grupos más numerosos son los que tienen conocimiento pasivo limitado (40%) y activo limitado (28%)<sup>58</sup>.

Al emplear la variable «presencia de HLI en el hogar», se nota que el buen conocimiento es privativo de los alumnos procedentes de las familias donde se habla alguna

<sup>58</sup> Para presentar un marco de comparación, en el año escolar 2006/2007, las competencias del alumnado completo se dividían entre la activa (36%), pasiva (26%) y básica (38%) (González 2007, pp. 267-268). La última categoría probablemente se refiere a niveles de conocimiento bajos. En 2011, dentro de nuestra muestra, los que declaran tener dominio activo fueron representados por el 38%, pasivo el 52% y ninguno el 10%.

lengua indígena, mientras que el conocimiento del segundo grupo empieza a nivel activo limitado<sup>59</sup>. Lo demuestra claramente el siguiente gráfico:



*Gráfico 4. Competencia en la lengua originaria según la presencia de HLI en el hogar.*

Sorprendentemente, en ambos grupos la respuesta más frecuente fue declarar el conocimiento pasivo limitado, aunque entre los alumnos con familiares HLI es más bajo (39%) que entre los que no proceden de tal ambiente (53%). La diferencia se nota también en cuanto al conocimiento cero, expresado más a menudo por los segundos (17%) que por los primeros (7%). Y por último, como es de esperar, un buen conocimiento pasivo es más frecuente (15%) entre los informantes procedentes de las familias donde la lengua se está perdiendo pero los hijos todavía tienen la posibilidad de escucharla, y bastante reducido entre los alumnos sin esta posibilidad (6%).

En resumen, en la muestra entera, el dominio de la lengua predominante es el reducido, pasivo antes que activo.

<sup>59</sup> Puesto que la distribución por las lenguas originarias no es numéricamente equitativa (como señalamos antes, no lo es ni siquiera en la UIEM), no vamos a analizar la situación por los hablantes de las lenguas respectivas. El ambiente familiar nos resulta un indicador más eficiente que el factor étnico.

### 3.3 Conclusiones

Haciendo el análisis primario por las variables socioculturales y lingüísticas, podemos resumir que adelante vamos a trabajar con una muestra en la que:

- ❖ la carrera estudiada es, en la mayoría de los casos, la «Lengua y Cultura»,
- ❖ la edad de los informantes prevaleciente es de 20 años,
- ❖ predominan las mujeres, con lo que se mantiene la proporción de género propia de la UIEM,
- ❖ los municipios de origen más mencionados son los de San Felipe del Progreso, Atlacomulco e Ixtlahuaca y sus comunidades rurales,
- ❖ la mayoría de los alumnos procede de las familias que tienen entre 4 y 7 miembros,
- ❖ el 60% pertenece a las familias donde alguien habla una lengua indígena,
- ❖ el 64% se autoadscribe como indígena con la predominancia casi total de los mazahuas,
- ❖ el 86% estudia la lengua mazahua en el marco de la materia «Expresión y comunicación en lengua originaria»,
- ❖ ninguno de los alumnos estimó su nivel de conocimiento de la lengua originaria como muy bueno y sólo el 7% como bueno.

## **4. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA UIEM**

Conforme nuestro primer objetivo parcial, el que consiste en identificar las actitudes lingüísticas en la UIEM e interpretarlas dentro del contexto universitario, vamos a analizar las aproximaciones a las lenguas originarias y el español de parte de la Universidad como institución y sus alumnos. La situación actitudinal va a servir de marco referencial también en los siguientes capítulos, ante todo en el dedicado a los usos lingüísticos.

En cuanto al modelo educativo, la UIEM establece el objetivo de lograr la revaloración de las lenguas originarias y las tradiciones de la diversidad cultural mediante la enseñanza. En otras palabras, establece como meta una transformación actitudinal que beneficie las culturas originarias y sus lenguas. Junto con el ex-rector de la UIEM, Felipe González Ortiz, estamos convencidos de que el mero reconocimiento de la pluralidad cultural de parte de la institución no basta, ya que son precisamente las actitudes positivas de las personas particulares que deben ayudar a formar una comunidad estudiantil culturalmente diversa pero al mismo tiempo no segregada (2007, pp. 254-255). Más allá del ámbito de la UIEM, los egresados durante su desempeño futuro deberían convertirse en intérpretes y traductores culturales que contribuyan al entendimiento entre las culturas presentes en México.

Teniendo en cuenta esta misión general, adelante vamos a concentrarnos únicamente en el aspecto lingüístico de lo actitudinal y analizarlo desde los siguientes enfoques:

1. Las percepciones de la interculturalidad universitaria y el peso del criterio lingüístico dentro de las mismas.
2. La transformación actitudinal de los alumnos bajo la influencia de la UIEM respecto a la realidad lingüística de México.
3. Las actitudes propiamente lingüísticas hacia:
  - a) el valor general entre el español y las lenguas originarias,
  - b) el mantenimiento de las lenguas originarias,
  - c) la variación diatópica de las lenguas originarias,
  - d) la posición atribuida a los HLI en México y en la UIEM,
  - e) la composición etnolingüística de la UIEM y la importancia del factor lingüístico.

Además, vamos a insertar nuestro análisis en el marco del concepto de la interculturalidad universitaria, extraído de la interpretación hecha por los gestores de la UIEM a partir del modelo educativo. Este concepto, fincado en la teoría, durante el funcionamiento práctico de

la UIEM adquiere formas nuevas que no necesariamente tienen que corresponder a lo preestablecido. Tales transformaciones prácticas se derivan de las reacciones y adaptaciones peculiares del modelo educativo a las situaciones cotidianas, con sus debilidades y fortalezas. Desde este punto de vista, la UIEM es como un organismo vivo, con sus propias maneras de ser, transformaciones, prácticas y otras realizaciones internas, las que intentaremos explicar también mediante el análisis de las actitudes lingüísticas, siendo éstas un buen indicador en lo que respecta al contraste entre la interculturalidad teórica y la interculturalidad en proceso de creación.

#### **4.1 LA INTERCULTURALIDAD PERCIBIDA EN LA UIEM**

La interculturalidad como concepto<sup>60</sup> dista de tener una sola acepción comúnmente aceptada y en el caso de servir de base para un modelo educativo, es probable que además adquiera connotaciones específicas, aún más visibles en el marco de una institución concreta, en este caso la UIEM.

En la conceptualización oficial de la UIEM, presentada en las páginas web universitarias, la interculturalidad consta de las siguientes dos aproximaciones. Primero, la UIEM se declara abierta a los alumnos de cualquier procedencia, de tal modo que la interculturalidad supone la interacción entre diferentes, no su mera coexistencia o hasta segregación:

Esta casa de estudios abre sus puertas a todas las personas no necesariamente de pueblos originarios como erróneamente se ha venido manejando, la Universidad Intercultural, no es una universidad para los mazahuas, es un espacio donde todas las personas sea del raza o etnia que sea es bienvenido. (...) La Universidad Intercultural no solo está dirigida a grupos indígenas, sino a toda la población interesada en aprender sobre los pueblos originarios. (...) Se asume que la monoculturalidad ha acentuado el rezago educativo, sobre todo en las comunidades apartadas, por ello este es un proyecto que tiene los ojos puestos en la interdisciplina entre lo mestizo y lo indígena como base para tejer nuevas formas sociales incluyentes<sup>61</sup>.

Segundo, al pretender dotar a las culturas originarias de un nuevo valor, tanto hacia el interior (los pueblos indígenas mismos) como el exterior (la sociedad mestiza). Con esta meta

---

<sup>60</sup> En el marco conceptual habíamos expuesto sobre la interculturalidad como concepto. En este capítulo analizaremos únicamente su definición en la UIEM.

<sup>61</sup> En: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Bienvenida/index.htm?ssSourceNodeId=237&ssSourceSiteId=uiem> (consultado el 14 de septiembre de 2011)



adquiere carácter propositivo, ya que pretende impactar la sociedad mexicana mediante un nuevo sistema actitudinal y así dotar a las culturas indígenas el mismo estatus del que goza la cultura mayoritaria o nacional.

Es importante destacar el significado de interculturalidad del proyecto, pues si bien su objetivo es preparar a hombres y mujeres como intelectuales y profesionales orgullosos de su cultura y comprometidos con sus pueblos, busca también la participación en el desarrollo sustentable de sus regiones, y una profunda interacción social en el marco de la diversidad cultural<sup>62</sup>.

El ex-rector González Ortiz, formulando una definición académica, describe la interculturalidad en la UIEM como el entendimiento de las manifestaciones ajenas y una actitud de aprendizaje sobre las mismas, la transformación valorativa para una sociedad más incluyente, la recuperación y revitalización de las culturas originarias evitando estrictamente su folklorización o idealización, y práctica educativa con raíces en las identidades culturales (González, 2007, pp. 250-256). De acuerdo con el marco conceptual donde presentamos la interculturalidad como un paradigma propositivo, también González relaciona la interculturalidad con la disminución de la desigualdad social:

En el proceso de reconocimiento de la diferencia cultural se debe integrar el de la lucha contra la desigualdad. (...) Quizás en esto consiste la interculturalidad, en construir los mecanismos para lograr los puentes de comunicación y entendimiento entre grupos culturales diversos basados en identidades positivas. (...) Sin duda la interculturalidad entendida como diálogo no es suficiente para la redistribución del poder necesario para posicionar a los pueblos dominados, pero me parece es un paso necesario para la construcción positiva de las identidades étnicas (González, 2007, pp. 248-250).

Si abandonamos este nivel abstracto y tratamos de entender los valores interculturales desde la perspectiva de los agentes comunes, tales como los maestros y los alumnos, llegamos a una interpretación cotidiana de lo intercultural y de sus implicaciones prácticas. Lo reflejan claramente las palabras de la profesora Laura, una de nuestras informantes entrevistadas, la que entiende la interculturalidad en relación con su experiencia vital como nahuahablante. Describe lo intercultural en el ejemplo de dos individuos, que según los patrones

---

<sup>62</sup> En: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Historia/index.htm> (consultado el 14 de septiembre de 2011)

discriminatorios de la sociedad mexicana podrían acabar teniendo una relación basada en la superioridad de uno y la inferioridad del otro (como consecuencia estigmatizadora de su competencia en una lengua originaria y su conocimiento deficiente del español). Sin embargo, si sus relaciones son interculturales, llegarán a tener el mismo estatus social y se demuestran respeto recíproco:

A mí me ha ido de maravillas por ser nahuatl, porque hablo nahuatl, me pagan. Defiendo los derechos de nuestros hermanos nahuas y me pagan. Vengo acá y les enseño nahuatl y me pagan. (...) Yo soy una de las beneficiarias. Ahora, con el nombre de la interculturalidad, eso es, depende de nosotros porque en eso hay que cambiar las actitudes en uno como persona. Yo te pido esto, pero a cambio de qué te ofrezco. Yo te pido respeto, respétame porque no hablo bien el español, allí entonces tú me respetas en esto, yo te respeto en otro. Entonces hay que conocernos bien (Laura).

El aspecto económico como efecto secundario de las relaciones interculturales resalta en este testimonio: conocimiento que carece del estatus social y valor práctico fuera de las comunidades nahuas, se convierte en una habilidad apreciada y un medio de manutención diaria.

También la idea que traen los alumnos sobre la interculturalidad se ve moldeada por su experiencia personal, además de la influencia directa de la axiología universitaria. Claro está, el planteamiento institucional y las interpretaciones individuales de los alumnos no necesariamente tienen que coincidir pero suponemos que cuánta más importancia la institución atribuya a la explicación de los conceptos claves del modelo educativo, más uniformidad existirá en las conceptualizaciones individuales de los alumnos. Nuestro informante entrevistado, Gabriel, alumno a punto de egresar, nos proporcionó un testimonio de lo recién dicho, en que se nota la evolución por la que debe pasar cada alumno durante sus estudios universitarios:

En cuanto a eso de la interculturalidad, pues no muchos tienen ese puente o esa conexión para poder entender ese término. Porque a mí me costó mucho trabajo, la neta ingresé y: «Interculturalidad, ¿qué es eso?» Entonces empezaba a dividir la palabra en partes, ¿no? «Inter», «cultural»... qué es eso, qué es eso. (...) Entonces después con los años, las experiencias, la convivencia vale mucho, te das cuenta que la interculturalidad son esos puentes que tú debes de construir para poder sostener el diálogo con la otra persona. (...) Es esa mente abierta... para poder entender al otro (Gabriel).

Respecto al guiado conceptual que proporciona la UIEM a sus alumnos, durante los primeros años de su funcionamiento no se atendía claramente el hecho de que la Universidad lleva la «interculturalidad» en su nombre. Parece que la actitud de la institución evolucionó con los años, de tal modo que en la actualidad, la comprensión de este concepto clave es el primer pendiente de los recién ingresados.

Mediante un análisis contrastivo de las diferentes visiones de lo que representa la interculturalidad, es posible ubicar el alcance de la influencia directa de la UIEM: la transformación actitudinal general de los alumnos en el marco del pensamiento intercultural. Aunque este subtema es bastante amplio, conforme con el enfoque de este trabajo nos va a interesar ante todo la manera de cómo entra lo lingüístico en estas nociones personales de lo intercultural.

El análisis que sigue está enraizado en las diferentes percepciones de la interculturalidad dentro de la Universidad tal como nos las proporcionaron los informantes, con lo cual pretendimos llegar a entender qué se imaginan los alumnos bajo este concepto. El análisis semántico de las respuestas nos llevó a distinguir dos unidades de análisis<sup>63</sup>:

- 1) categorías de acciones que se efectúan en el marco de la interculturalidad en la UIEM o para alcanzarla,
- 2) categorías de lo ajeno y lo propio, las que abarcan los tipos de objetos/sujetos involucrados en el «juego intercultural», o destinatarios del comportamiento intercultural.

La síntesis de los resultados y su distribución por categorías se puede consultar en la tabla abajo:

---

<sup>63</sup> Entre los 197 informantes se identificaron 65 verbos con la totalidad de 332 menciones en el primer grupo de categorías y 43 sustantivos con 259 menciones en el segundo grupo.

<b>NOCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD ENTRE LOS ALUMNOS DE LA UIEM</b>	
<b>Tipo de actividad intercultural</b>	
verbos referentes a la conexión multilateral (68 menciones)	<b>interactuar (27x)</b> , compartir (17x), (inter)relacionarse (12x), intercambiar (11x), complementarse (1x)
verbos que expresan la conexión (56 menciones)	<b>convivir (43x)</b> , socializar (3x), hacer de amigos (2x), tener contacto (2x), mantener contacto (2x), tener conexión (1x), estar en contacto (2x), vincularse (1x)
verbos referentes al enriquecimiento y aprendizaje (85 menciones)	<b>conocer (35x)</b> , aprender (23x), saber más (8x), aceptar (8x), adquirir (2x), enriquecerse (2x), crear un conocimiento (2x), apropiarse (1x), interesarse (1x), tener actitud de aprendizaje (1x), ampliar conocimiento (1x), ver la riqueza (1x)
verbos referentes al diálogo (23 menciones)	<b>entender/comprender (7x)</b> , comunicarse (5x), dialogar (3x), conversar (2x), platicar (1x), fundamentar la comunicación (1x), hablar (1x), llegar a acuerdos (1x), opinar (1x)
verbos referentes a las relaciones respetuosas (59 menciones)	<b>respetar (48x)</b> , tolerar (4x), tomar en cuenta opiniones (2x), fomentar respeto (1x), no hacer de menos (1x), valorar/valorizar (1x), admitir (1x), dar espacio (1x)
verbos referentes a la igualdad (17 menciones)	<b>no discriminar (7x)</b> , practicar la libertad (3x), expresarse libremente (3x), haber igualdad (1x), ser iguales (1x), tratar con igualdad (1x), dar el mismo valor (1x)
verbos referentes a la integración (5 menciones)	<b>integrar (3x)</b> , involucrarse (1x), juntarse (1x)
verbos referentes a la acción (19 menciones)	<b>rescatar (4x)</b> , enseñar (3x), desarrollarse (2x), dar a conocer (1x), ser dinámico (1x), seguir conservando (1x), dejar un legado (1x), dignificar (1x), difundir (1x), revalorizar (1x), practicar la ayuda (1x), seguir (adelante) (1x), tener solidaridad (1x)
<b>Categorías de otredad (tipos de sujetos hacia los que se dirige la interculturalidad)</b>	
personas (27 menciones)	<b>los demás/otros (12x)</b> , todas las personas (5x), otras comunidades (4x), diferentes grupos sociales (3x), población, mexicanos, nacionalidad (3x), las personas que nos rodean (2x), gente de diferentes lugares (1x)
cultura (82 menciones)	<b>otras/diferentes/demás culturas (52x)</b> , mis/nuestros orígenes, raíces, pasado (7x), nuestra cultura (6x), etnias, grupos originarios (4x), todas las culturas (2x), mi cultura (2x), varios contextos culturales (2x), persona de diferente lugar o nacionalidad (2x), diferentes culturas de nuestro país (1x), identidad propia (1x), culturas en la UIEM (1x), uno mismo (1x), culturas del Estado de México (1x)
integrantes de la UIEM (31 menciones)	<b>alumnos/compañeros de la UIEM (20x)</b> , docentes/maestros de la UIEM (5x), compañeros que son parte de otra cultura (4x), alumnos de diferentes pueblos (3x), alumnos de diferentes estados (1x), compañeros que hablan una lengua originaria (1x), administrativos de la UIEM (1x)
lenguas (31 menciones)	<b>otras/diferentes lenguas (16x)</b> , personas que hablan diferente lengua originaria (8x), lenguas y sus variantes (2x), mi lengua (1x), lenguas de mi país (1x), lengua de mi pueblo (1x), lenguas en la UIEM (1x), forma de hablar (1x)
conceptos abstractos (88 menciones)	<b>maneras de ser, pensar, vivir, ver las cosas, percibir el mundo (23x)</b> , costumbres, tradiciones, creencias (19x), ideas, opiniones, ideología (18x), saberes, conocimientos (17x), cosmovisión (4x), cosas que no sé (2x), religión (2x)

Tabla 7. Noción de la interculturalidad entre los alumnos de la UIEM

Agrupando los verbos de contenido semántico idéntico o altamente semejante se llegó a distinguir las siguientes categorías de verbos que se refieren a:

- 1) enriquecimiento y aprendizaje (85 menciones): *conocer, aprender*<sup>64</sup>
- 2) intercambio (68): *interactuar, compartir, (inter)relacionarse*
- 3) respeto (59): *respetar, tolerar*
- 4) conexión (56): *convivir, socializar*
- 5) diálogo (23): *entender, comunicarse, dialogar*
- 6) acción para tomar (19): *rescatar, enseñar*
- 7) igualdad (17): *no discriminar, practicar la libertad*
- 8) integración (5): *integrar*

Podemos fijarnos en que, para los informantes, la interculturalidad en la Universidad descansa ante todo en el hecho de tener una actitud de aprendizaje e ir adquiriendo conocimientos sobre los «otros». En segundo lugar se enfatiza la necesidad de un entrelazamiento con los demás para establecer una comunicación y evitar la unilateralidad, es decir, la importancia tanto del contacto necesario para el establecimiento del diálogo, como el diálogo mismo. Por consiguiente, las relaciones interculturales requieren de respeto hacia lo ajeno para que la comunicación y aprendizaje se den en un ambiente de equidad.

Ahora bien, en el segundo grupo de categorías se analizó la clase de objetos y sujetos que, en los ojos de los alumnos, sirven para delimitar la otredad en las relaciones interculturales. (Notemos que aquí entra por primera vez la asociación que liga la interculturalidad a la lengua.) Resulta que la alteridad se expresa respecto a:

- 1) las personas físicas,
- 2) las diferencias lingüísticas,
- 3) las diferencias culturales,
- 4) las diferencias de pensamiento.

En cuanto a la categoría de las personas, los alumnos declaran que la interculturalidad en la universidad se relaciona con:

- a) los alumnos de la UIEM en general, de los cuales algunos son hablantes de lenguas originarias o simplemente procedentes de otra cultura de la que se siente como propia (29 menciones),
- b) los «demás» u «otros» sin especificar de qué clase de personas se trata (12).

---

<sup>64</sup> Se trata de los dos o tres verbos con el mayor número de menciones dentro de cada categoría.

Respecto a las diferencias a nivel de lengua, en total el criterio lingüístico figura como base para la interculturalidad en 31 casos y, según los informantes, abarca los siguientes dos grupos más numerosos:

- a) las diferentes lenguas sin especificar cuáles son (16 menciones),
- b) los hablantes de estas lenguas (8).

En lo que se refiere a las diferencias culturales, la cultura percibida como propia se designa con las expresiones «pasado», «raíces» u «origen» y se acompaña con los posesivos «mía» o «nuestra». En total, 75 informantes la mencionaron como el rasgo distintivo del que se deriva la interculturalidad en la UIEM.

Las diferencias de pensamiento y de actuar abarcan los siguientes aspectos:

- a) cosmovisiones, maneras de ser, pensar, vivir, ver las cosas o percibir el mundo (27 menciones),
- b) costumbres, tradiciones (19),
- c) ideas, opiniones e ideologías (18),
- d) saberes, conocimientos (19),
- e) religión (2).

En suma, fueron 85 las respuestas en las cuales se definió la interculturalidad con base en el contacto de diferentes percepciones de la realidad.

Al resumir los resultados parciales, se llega a obtener una imagen bastante consistente que tienen los alumnos sobre la interculturalidad universitaria. Para éstos, las relaciones interculturales se desarrollan en el marco de una comunicación multilateral basada en el aprendizaje mutuo y el respeto hacia lo ajeno, lo cual está representado por las diferentes culturas, lenguas, formas de percibir la realidad y las personas portadoras de estos rasgos distintivos. Para citar una respuesta representativa de la muestra entera: la interculturalidad en una universidad significa «compartir ideas y pensamientos por medio de la interacción y convivencia con los otros». La lengua no parece ser plenamente definidora de la interculturalidad, ya que sólo fue mencionada por 31 alumnos. Por otro lado, llama la atención que la alteridad se expresa ante todo en el contexto interétnico, mientras que otros rasgos posibles, tales como cuestiones de género u orientación sexual, no han aparecido en las respuestas, y la religión fue mencionada por solamente 2 personas. Parece que las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas consumen casi plenamente la atención de los alumnos de la UIEM.

Como vemos, al menos en el plano conceptual y teórico, la visión intercultural de la institución y la de los alumnos hasta buena medida coincide: en ambos casos se enfatiza el

respeto, diálogo o equidad dentro de la diversidad. No obstante este aparente consenso, el conflicto está presente, aunque no esté muy accesible desde las conceptualizaciones individuales: en la encuesta, además de definir la interculturalidad en la Universidad, nueve alumnos complementaron sus respuestas con una crítica y en estos comentarios pusieron en duda la existencia de las prácticas interculturales en la UIEM, juzgándolas como puramente retóricas o cargadas de desigualdad. Por cierto, dentro de la muestra se trata de un porcentaje extremadamente reducido, sin embargo, hay que ser conscientes de que las conceptualizaciones proporcionadas pueden corresponder más a la influencia formadora de la UIEM (la reproducción de lo enseñado y lo aprendido), que a una verdadera interiorización de los valores interculturales. En otras palabras, si los alumnos tienen bastante claro qué representa la interculturalidad, esto no significa que son capaces (o tienen la voluntad) de practicar estas reglas de convivencia; hay que dedicarse a observar las interacciones cotidianas dentro de la Universidad para descubrir este plano conflictivo. En este momento cabe enfatizar que, de acuerdo con el marco conceptual, no nos identificamos con la postura que depura a la interculturalidad de los conflictos. Consideramos que una sociedad armónica y no conflictiva es utópica y que el choque cultural es algo inherente de las relaciones entre «diferentes». Si la interculturalidad se definiera como un estado armónico y descartara la posibilidad de choques, se aproximaría peligrosamente a un universalismo homogeneizador donde uno tiene que ceder paso al otro bajo presión. Por eso, la aportación de la interculturalidad deben ser las actitudes y metodologías que posibiliten la solución de los conflictos en un ambiente dialógico y respetuoso en evitación del racismo o hasta violencia.

Dada la formalidad del método del cuestionario, para descubrir una posible inconformidad entre el alumnado, resultaron más útiles las entrevistas y la observación participante. Por ejemplo, fue fructífero presenciar el intercambio de opiniones entre los docentes, ponentes y alumnos en los espacios de la UIEM durante la presentación de un libro dedicado a la interculturalidad. La sesión fue presidida por el actual rector de la UIEM, José Francisco Monroy Gaytán, y los ponentes procedían tanto del profesorado de la Universidad como de otras instituciones. Terminada la presentación, el debate consecuente se dio en un ambiente un tanto tenso, donde se pudo observar el choque entre el discurso oficial de parte de los representantes del sistema y los alumnos inconformes con el funcionamiento universitario. Aunque los comentarios de los alumnos fueron escasos y la mayoría permanecía callada, en su totalidad expresaron desagrado con los diferentes aspectos de la práctica intercultural universitaria, lo cual nos sirve de un valioso indicador en el momento de evaluar la calidad de relaciones en el ambiente universitario.

Describamos lo sucedido para dibujar una imagen ilustrativa de los conflictos que enfrenta la UIEM. En primer lugar, se mencionó el carácter retórico de las prácticas interculturales, ya que algunos alumnos declararon no encajar en la comunidad académica o haber experimentado alguna clase de la discriminación. Al respecto, uno de los ponentes constó que la interculturalidad por sí misma está fincada en conflictos, pero que éstos representan un reto y la posibilidad de salir adelante. Además recordó que uno de los primeros antecedentes de la Universidad Intercultural en el Estado de México fue la propuesta de las etnias mazahua y otomí de fundar universidades étnicas respectivas, sin embargo, la UIEM acoge a alumnos de toda procedencia étnica. Por consiguiente, el rector propuso elevar la calidad de la interculturalidad en la UIEM mediante la participación directa de los alumnos en la elaboración de un mural en el auditorio universitario. La idea surgió debido a que el pintor mazahua encargado de esta obra estaba presente en ese momento y se le proporcionó un breve espacio para presentar su concepción artística y, más adelante, ante las críticas de los alumnos, el rector propuso incorporar la iniciativa estudiantil en la segunda parte del mural. Los alumnos reaccionaron con desagrado declarando que era un gesto sin importancia que tendría efecto cero sobre los problemas reales que está enfrentando la Universidad. Este conflicto, aparentemente fincado en la problemática de una interculturalidad teórica y otra práctica, estaba estrechamente relacionado con el tema de la verticalidad en la toma de decisiones, a pesar de la constante acentuación del diálogo dentro de la institución. La solución propuesta por el rector fue la de establecer un Consejo Estudiantil como el organismo representativo del alumnado. La reacción de parte de los estudiantes fue positiva, sin embargo señalaron la probable tardanza en establecer tal organismo. La plática se cerró con la intervención de un joven docente, egresado de la UIEM, el que, probablemente debido a su experiencia todavía fresca de formar parte del alumnado, concluyó comentando que no sólo a la dirección de la UIEM, sino también a los alumnos mismos, les corresponde mostrarse activos ante la problemática universitaria, ya que, a pesar de estar reclamando, la mayoría de ellos carece de responsabilidad y se muestra pasiva, lo cual es visible por ejemplo en su baja asistencia a los eventos académicos organizados por la UIEM.

Las conclusiones que podemos derivar de lo anterior abarcan los problemas que está enfrentando un ambiente académico conceptualmente joven y al mismo tiempo bastante ambicioso, donde se entrelazan las políticas oficiales y los reclamos de autonomía, la vocación con la pasividad, las psicologías individuales y la misión de la institución, en otras palabras, la teoría y la práctica que no siempre coinciden debido a la discrepancia entre los intereses de los diferentes grupos. También se deja entrever que la interculturalidad no se



asocia solamente con la convivencia respetuosa entre culturas, sino que se suele extender hasta el campo de la democracia, autonomía y condiciones de igualdad. Es decir, uno de los temas ligados a la interculturalidad en la UIEM son las relaciones de poder. Y por último, aunque el tema de la interculturalidad impregne el discurso, no hay que olvidar que detrás de él se esconden motivaciones y frustraciones individuales. El hecho de que la interculturalidad se use como arma retórica para presentar todo tipo de quejas no relacionadas con el concepto (aversión del alumno hacia el maestro o al revés, un examen reprobado, celos hacia un compañero más exitoso) es un claro testimonio.

Después de habernos asomado en la problemática del conflicto, regresaremos con el tema en el apartado 3.5 de este mismo capítulo, dedicado a la convivencia interétnica.

#### **4.2 LA APORTACIÓN DE LA UIEM A LA TRANSFORMACIÓN ACTITUDINAL**

En este subcapítulo vamos a desarrollar los asuntos ya relacionados específicamente con la lengua: la medida en que la UIEM ha logrado influir sobre la percepción de los alumnos de la problemática lingüística de México, es decir, nos va a interesar si ha podido transformar las actitudes, enfocándolas positivamente hacia las lenguas indígenas<sup>65</sup>.

Como lo ilustra el testimonio de nuestra informante Leticia, la labor en este campo es ardua, ya que la plataforma actitudinal inicial reproduce los prejuicios históricos:

No es que no sepan hablarla (*la lengua indígena*) o que sea muy difícil aprenderla, existe mucha negativa de los estudiantes por hablar o aprender la lengua mazahua, muchos alumnos aunque tienen las habilidades de la lengua: comprensión, lectura, escritura y oral... se niegan frente a los maestros y compañeros, lamentablemente nuestra historia nos (*a los indígenas*) muestra como personas con pocas capacidades intelectuales y el hablarla no es una cuestión de orgullo si no todo lo contrario (Leticia).

Por otro lado, como veremos adelante, abundan testimonios del giro identitario y actitudinal bajo el guiado intercultural de la Universidad. Dicho con Sylvia Schmelkes, la ex-directora de la *Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB), la institución gubernamental encargada de la implementación de la Universidad Intercultural en México:

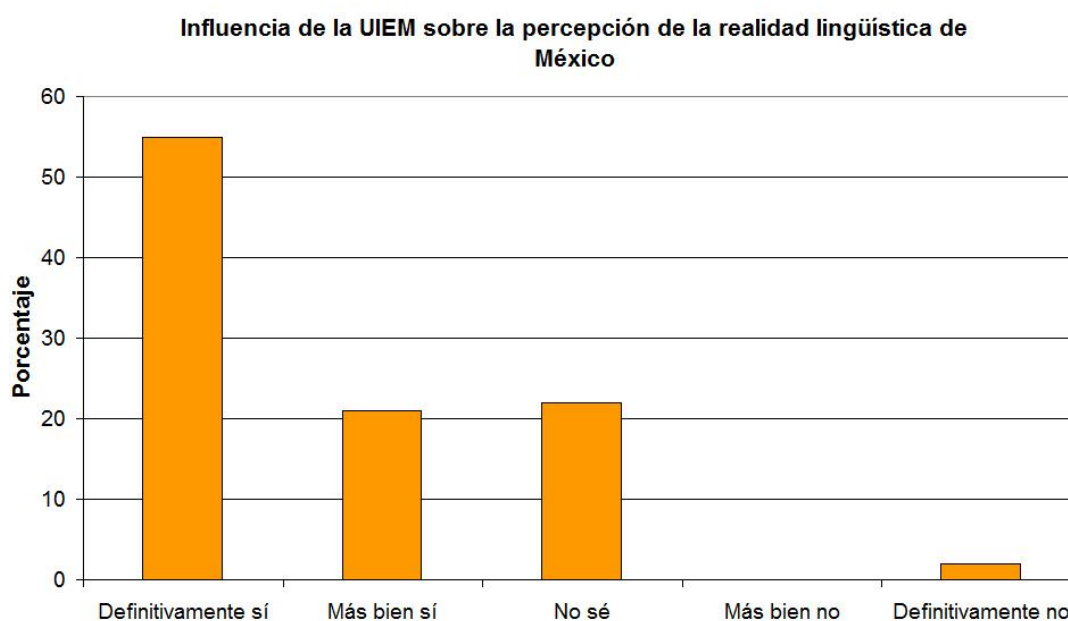
---

<sup>65</sup> Consideramos que la educación intercultural en México debería promover no solamente la revaloración de las lenguas indígenas, sino una idea más amplia de igualdad entre todas las lenguas, sin embargo, esta reflexión se desvía del marco de este trabajo.

La mayoría de los alumnos indígenas llegan a las universidades acostumbrados a avergonzarse de sus orígenes indígenas y deseando ocultar el hecho de serlo. Pronto, sin embargo, dejan atrás estas actitudes y se vuelven orgullosos de ser indígenas y, cuando lo hacen, de hablar una lengua indígena (Schmelkes, 2008, p. 336).

Para adentrarnos en este tema, en el cuestionario establecimos dos preguntas consecutivas: en la primera se preguntó sobre una posible influencia que la UIEM pudo haber ejercido sobre la percepción del informante acerca de la realidad lingüística de México. Si el informante contestó que la UIEM sí había influido sobre él de manera considerable o al menos moderada, se le solicitó exponer sobre el cambio concreto que se había dado en su manera de pensar. De tal modo que la primera pregunta, contestada por todos los informantes, permite estimar los diferentes grados de la influencia actitudinal que sienten haber experimentado los informantes, y la segunda pregunta, obtenida de 150 personas, posibilita concretar en qué sentido se produjo dicho cambio.

La primera pregunta, de carácter cerrado, fue formulada usando una escala de Likert de cinco niveles.



*Gráfico 5. Influencia de la UIEM sobre la percepción de la realidad lingüística de México*

Como se puede ver, la moda está representada por la primera opción, en la que se expresa la alta convicción de que la UIEM supo influir sobre las actitudes del informante respectivo, y la sigue la segunda opción que refleja una influencia más bien moderada. Sólo 4 alumnos están

ubicados en el otro extremo de la escala al opinar que la influencia fue mínima o ninguna. Como veremos más adelante, los tipos de la influencia ejercida por la UIEM favorece las lenguas indígenas en todos los casos, por lo cual podemos adelantar que el 76% de la muestra considera que la UIEM cumple con su objetivo de revalorizar las lenguas originarias.

Es curioso que cuando se emplea la variable «presencia de HLI en el hogar», no parece existir una diferencia significativa entre los dos grupos. Los alumnos que estimaron la influencia de la UIEM como promedia, baja o ninguna, fueron en el 22% los procedentes de familias donde se conserva alguna lengua indígena y en el 25% los provenientes de hogares sin tales hablantes nativos. Dicho de otro modo, no parece haber impacto graduado dependiente de la experiencia vital de los alumnos: los que crecieron rodeados por familiares HLI declaran que su manera de ver los asuntos lingüísticos de México se ha transformado en casi el mismo porcentaje de casos que se observa entre sus compañeros que fueron criados en ambientes hispanohablantes monolingües. Esto posiblemente remite a una realidad conocida; en la situación diglósica mexicana, tanto los hablantes de las lenguas indígenas como los hispanohablantes monolingües, a menudo comparten una actitud de desdén hacia las lenguas originarias, igualmente convencidos del bajo estatus de las mismas.

Acudiendo a las 150 respuestas abiertas, éstas fueron analizadas según el criterio semántico, con lo cual se obtuvieron tres categorías basadas en los diferentes aspectos de la influencia ejercida por la UIEM. Según el grado de especificidad, se trata de:

- 1) la influencia de índole específicamente lingüística (82 casos),
- 2) la influencia más abarcativa, que engloba la cultura en general (49 casos),
- 3) la influencia general sobre el modo de pensar de la persona (21 casos).

Si analizamos las respuestas según un patrón distinto, o sea, según el sentido en que se dio el cambio de percepción, ubicamos cuatro categorías diferentes.

- 1) En primer lugar se trata de la transformación de las actitudes hacia el entorno inmediato del informante o hacia la sociedad en la que vive. Esto se produce de manera general o específicamente para favorecer la no discriminación.
- 2) En segundo lugar se menciona el aprendizaje que lleva al respeto hacia las culturas y sus lenguas (siendo éstas tanto ajenas como propias) y/o la revaloración de las mismas.
- 3) En tercer lugar se enfatiza el hecho de haber adquirido nuevo o mayor conocimiento. Éste puede ser más bien general o específico: una ampliación del conocimiento sobre las culturas o lenguas tanto ajenas como propias. También se menciona

frecuentemente el aprendizaje puramente lingüístico (gramática, léxico) con el que nos desviamos parcialmente del campo de las actitudes.

- 4) Por último, algunos informantes declaran que la UIEM despertó en ellos la vocación por el rescate de las culturas y lenguas autóctonas.

Como vemos, la influencia de la UIEM en el campo de las actitudes hacia la lengua y cultura es más que considerable (véase la tabla abajo).

<b>TRANSFORMACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Transformación de las actitudes generales</b>	
Cambio de percepción de la realidad inmediata y de la sociedad	12
Para la no discriminación	5
<b>Respeto y revalorización</b>	
de las lenguas indígenas	23
de la lengua propia	21
de la cultura propia	19
de las culturas indígenas	8
<b>Mayor conocimiento</b>	
Aprendizaje lingüístico (morfología, fonética...)	17
Sobre las diferentes culturas	8
Sobre la cultura propia	8
Aprendizaje en general	4
De la lengua propia	4
Sobre las lenguas indígenas	4
<b>Rescate</b>	
de las lenguas indígenas	13
de las culturas (costumbres, tradiciones, cosmovisiones)	6

*Tabla 8. Transformación de la percepción de la realidad lingüística*

Aunque la influencia de la UIEM pudo haberse dado tanto en el sentido negativo como el positivo, el primer caso no se menciona en absoluto. Esto significa que si el alumno notó algún tipo de influencia, ésta ha favorecido la diversidad cultural de México. Por un lado no pretendemos ignorar a los informantes que no están seguros acerca del papel transformador de la UIEM, que representan casi una cuarta parte de la muestra, pero por otro lado, los alumnos que lo niegan por completo representan una minoría casi absoluta (2%). Podemos concluir que, con base en las declaraciones explícitas, la UIEM logró influir de manera positiva sobre las actitudes de tres cuartos de nuestros informantes.

### **4.3 LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS**

A diferencia de los dos subcapítulos anteriores que insertan la problemática actitudinal en la UIEM en un marco más amplio, en este momento ya nos van a interesar las actitudes puramente lingüísticas, consideradas como un valioso material para la interpretación de los usos lingüísticos en la Universidad, analizados en el siguiente capítulo.

Las actitudes lingüísticas y los usos que reciben las lenguas están entrelazadas mediante una relación causal: las actitudes determinan los usos. El punto problemático es llegar a descubrir las actitudes determinantes sin contrastarlas con la conducta, por eso no podemos depender solamente de las declaraciones de los informantes, sino que la observación participante es imprescindible. En este trabajo, siempre cuando es posible, presentamos las dos caras del asunto: la declarada y la observada. El aspecto conductual (los usos lingüísticos) se va a tratar a detalle en el siguiente capítulo.

Apegándonos al campo de las actitudes, nos vamos a ocupar de los siguientes puntos de interés:

- 1) Las actitudes generales hacia el español y las lenguas originarias en México.
- 2) Las actitudes hacia la conservación de las lenguas originarias, las que reflejan dos aspectos diferentes: a) las prioridades de los alumnos en cuanto al futuro deseado para las lenguas originarias, b) el grado de la voluntad personal de participar en su mantenimiento.
- 3) Actitudes hacia la variación diatópica de las lenguas originarias.
- 4) La estimación de la posición sociolingüística de los HLI en México y específicamente en la UIEM.
- 5) Las actitudes hacia la composición etnolingüística de la UIEM y el grado de determinación que ejerce el factor lingüístico sobre estos asuntos (la relación «lengua-identidad»).

Como se nota del esquema, el panorama actitudinal se va estrechando desde la relación entre las lenguas originarias y el español, a través de las lenguas originarias como conjunto, hasta enfocar la variación interna de las lenguas respectivas. A diferencia de los primeros tres puntos más generales, desde el cuarto punto, la UIEM figura como uno de los ambientes donde se aterriza la problemática actitudinal.

#### **4.3.1 El valor de las lenguas en México**

Puesto que la UIEM plantea el objetivo de revalorizar las culturas y lenguas indígenas, nos interesó descubrir hasta qué grado una meta de este tipo puede encauzar una posible posición

linguocéntrica. Ya habíamos mencionado que, en las proclamadas condiciones de igualdad, las estrategias de revalorización de lo nativo deberían complementarse por una difusión del relativismo lingüístico<sup>66</sup> para impedir el surgimiento de un etnocentrismo inverso.

Por lo anterior, preguntamos por el valor que los informantes atribuyen a las diferentes lenguas presentes en México (las lenguas originarias en su conjunto y el español), para descubrir la actitud lingüística básica: ¿cuál lengua resulta mejor o peor que otra?

Resulta que la posición equilibrada (la que podríamos llamar verdaderamente «intercultural») la sostiene un poco más de la mitad de los informantes, mientras que el resto se divide entre las dos posiciones extremas que atribuyen más valor o a las lenguas originarias mexicanas (34%) o al español (12%).

### Valor atribuido a las lenguas originarias y el español



Gráfico 6. El valor atribuido a las lenguas originarias y el español

Ahora bien, una hipótesis lógica es suponer que entre las personas procedentes de ambientes diferentes (familias con HLI y sin ellos) se notarán diferencias actitudinales acerca del valor de dichas lenguas. Sin embargo, el análisis mediante esta variable llevó a descubrir que las actitudes entre los dos grupos son casi idénticas.

Damos por bien conocido que en este tipo básico de actitudes confluyen los criterios de estatus y funcionalidad de las lenguas. En el marco de la sociedad mexicana marcada por

---

<sup>66</sup> Como se había explicado en el marco conceptual, con el concepto de «relativismo» no nos referimos a relativizar los contenidos de las diferentes culturas (incluyendo sus lenguas), sino plantear igualdad en condiciones de diversidad: en vez de calificar las culturas y lenguas de «mejores» y «peores», reconocerlas como simplemente diferentes y portadoras del mismo valor, ya que todas indistintamente cumplen con las necesidades comunicativas de los grupos que las usan.

una profunda diglosia entre la lengua alta (español) y las lenguas bajas (indígenas), las actitudes positivas hacia la primera suelen deberse a su prestigio y, en el caso de las segundas, al sentimiento de solidaridad grupal y/o apego personal. Además, como habíamos mencionado, es de esperar que las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas van a prevalecer, y no solamente entre los hispanohablantes mestizos, sino posiblemente entre los HLI mismos. Por lo tanto, podemos interpretar las actitudes de los alumnos de la UIEM (los que favorecieron el español como la lengua de más valor sólo en 12% de casos) como producto de la fuerza formativa de la institución donde estudian. Sin embargo, a pesar de que la mitad de la muestra reconozca la igualdad lingüística entre las lenguas mexicanas, queda exactamente un tercio de los informantes que siguen convencidos de la superioridad de algunas lenguas sobre otras, aunque, a diferencia de la tendencia predominante en la sociedad mexicana, las lenguas favorecidas sean las indígenas.

Consideramos que una alta noción del relativismo lingüístico mencionado al inicio, propio de la mitad de la muestra, sería el producto adecuado de una educación intercultural equilibrada. En este campo la UIEM todavía tiene una labor por delante.

#### **4.3.2 Mantenimiento de las lenguas originarias**

A la problemática del mantenimiento lingüístico fueron dedicadas dos preguntas interrelacionadas. Primero se preguntó sobre el valor que los informantes atribuyen a las lenguas originarias respectivas sin relacionarlas con el español, y, más específicamente, nos interesó descubrir qué postura sostienen acerca de su futuro deseable: la supervivencia de las más numerosas, la protección de las más amenazadas, el mantenimiento de todas sin distinciones o su simple abandono. El cuarto punto fue el de más interés, ya que revalida la pregunta anterior.

El segundo objetivo fue descubrir la voluntad declarada por los jóvenes de participar activamente en el mantenimiento de las lenguas indígenas en sus vidas futuras.

En cuanto al primer punto de interés, resulta que ningún informante está a favor del abandono de las lenguas indígenas, con lo que se confirma la consistencia actitudinal: ni siquiera el 12% que había atribuido más valor a la lengua española en la pregunta anterior, se expresa a detrimento de las lenguas originarias cuando de su conservación se trata. La conclusión es que la actitud declarada hacia las lenguas originarias en la UIEM es 100% positiva.

### Lenguas originarias que deberían conservarse preferentemente

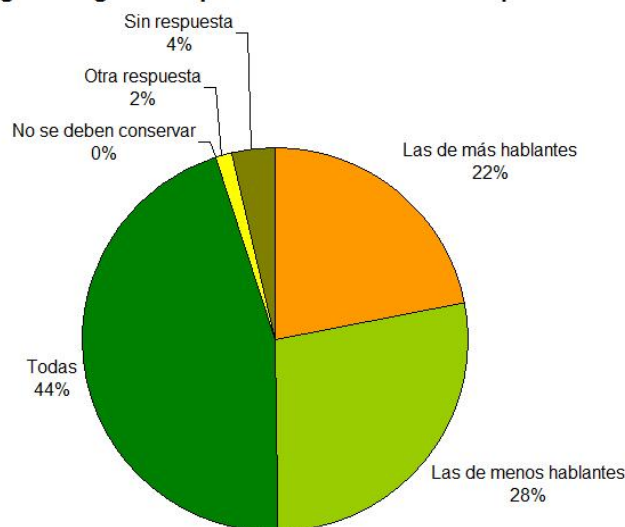


Gráfico 7. Las lenguas originarias que deberían conservarse preferentemente.

Las respuestas se fragmentan en cuanto a la estrategia para asegurar su mantenimiento, es decir, el grupo de lenguas que debería tener prioridad. Un poco menos de la mitad (48%) no quiere favorecer a ningunas lenguas en especial y proclama que las estrategias de conservación y mantenimiento deberían abarcar todas las lenguas originarias en México. La otra mitad se divide entre los que darían prioridad a las lenguas más amenazadas (29%) y los que, en cambio, piensan que el apoyo se debería dirigir a las lenguas con mayor número de hablantes (23%). Solamente 3 personas no se identificaron con ninguna de las opciones preestablecidas y expresaron su pesimismo debido a la influencia de la globalización o la convicción de que cada lengua debe tratarse en su debido contexto. (Los tres comentarios proceden de alumnos que viven en familias donde se conserva alguna lengua nativa.)

La proporción porcentual entre las respuestas se mantiene también respecto a la variable «presencia de HLI en el hogar», es decir, los dos grupos, con familiares HLI y sin ellos, contestaban de manera muy parecida.

En el momento de relacionar esta pregunta con la segunda, enfocada a la voluntad de los informantes de enseñar alguna lengua originaria a sus hijos, resulta que las actitudes positivas hacia el mantenimiento de estas lenguas también prevalecen: el 72% de los informantes declara querer enseñarlas a sus hijos en el futuro y el 2% ya está llevando esta intención a la práctica.

La conclusión que podemos formular con base en las respuestas de estas tres preguntas es que, al menos a nivel de actitud (no necesariamente conducta), los informantes parecen



confirmar el objetivo planteado por el modelo educativo de la Universidad Intercultural: la revalorización de las lenguas nativas.

### 4.3.3 Actitudes hacia la variación dialectal en las lenguas originarias

La variación diatópica de las lenguas originarias respectivas es la raíz de numerosas complicaciones didácticas, debido a que los alumnos y los docentes suelen traer diferentes trasfondos y conocimientos dialectales. Son frecuentes los pleitos que se originan desde los diferentes dialectos manejados por los alumnos y los profesores y el choque que se produce al preferir un dialecto al otro en la enseñanza. Por eso, decidimos mapear las actitudes de los alumnos hacia esta problemática. Entre las opciones procuramos abarcar la escala de las posibles actitudes: desde la evaluación claramente negativa («se complica la comprensión») y otra de enfoque más bien etnocéntrico («debe haber una sola variedad y preferentemente la mía»), a través de opciones más bien neutrales («es natural, no hay que buscar soluciones/sí debe existir una variante estándar») hasta las posturas abiertamente positivas hacia la variación dialectal («refleja la riqueza interna de cada lengua»).

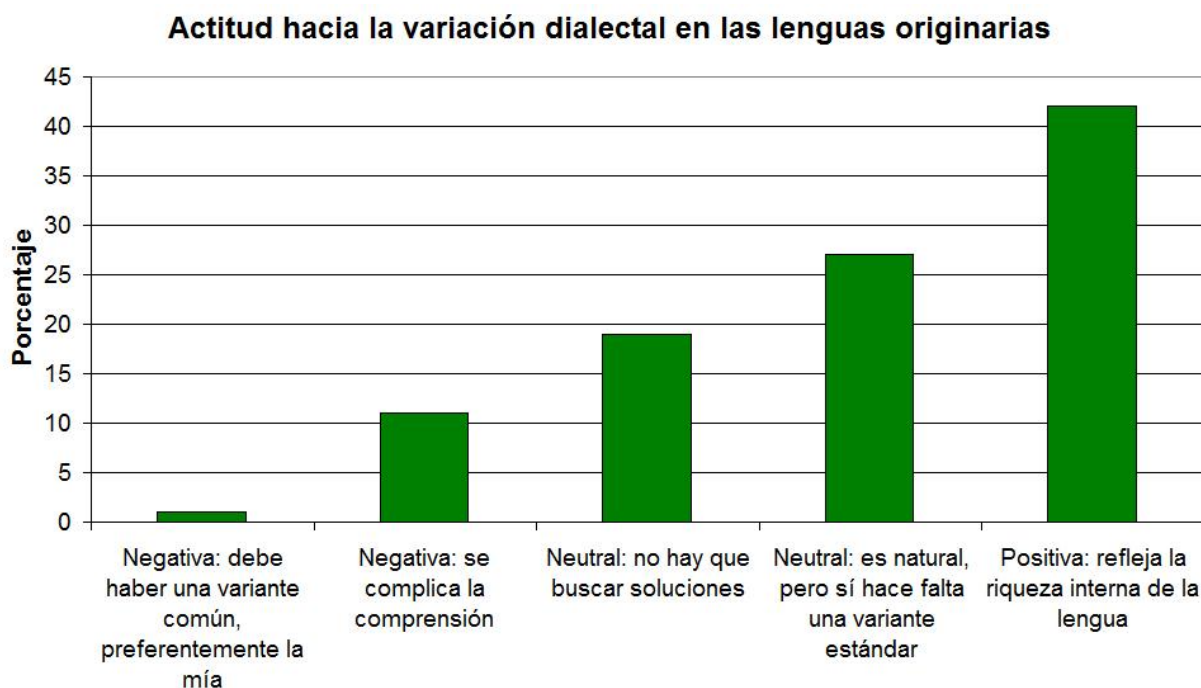


Gráfico 8. Actitud hacia la variación dialectal en las lenguas originarias.

Aunque la variación geográfica representa un tema relevante en la UIEM, parece que no afecta a todos los alumnos de la misma manera, ya que la muestra se dividió en tres bloques actitudinales: el positivo (42%), neutral (46%) y negativo (12%).

### Actitudes hacia la variación dialectal

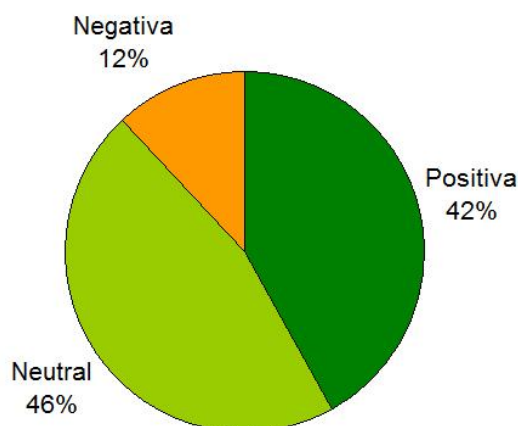


Gráfico 9. Actitud hacia la variación dialectal en las lenguas originarias.

Entre los que perciben la variación dialectal como un fenómeno natural de cada lengua, predominan los que sí están a favor del establecimiento de una variante estándar. La posición negativa fue marcada por una minoría y dentro de ella, la postura etnocéntrica es casi inexistente.

Parece que la mayoría de los alumnos (88%) es capaz de evaluar la variación diatópica como un fenómeno propio de la lengua y percibe las complicaciones prácticas en la enseñanza como un asunto aparte. En otras palabras, todo indica que la problemática por sí misma no es una manzana de discordia entre los alumnos y los profesores, más probablemente es la actitud del maestro que puede causar controversias y convertir este tema en un punto conflictivo. Según uno de los testimonios:

Decía (*el maestro*): «Allí se habla esto». Entonces había una chava que venía de El Oro que también hablaba mazahua, entonces ella decía: «Ah, profesor, pero por ejemplo mi abuelita lo pronuncia así, lo dice así.» «No, pero eso ahorita no lo vamos a utilizar, lo vamos a pronunciar de esta forma.» Entonces hubo una revuelta de alumnos contra maestros (Gabriel).

Esta hipótesis la apoyan los resultados de la pregunta enfocada a la personalidad del docente: resulta que en una escala de 11 ítems, las que representan las cualidades preferidas en el profesor de la lengua originaria, el respeto hacia las variantes dialectales de los alumnos se encuentra en la segunda posición, justo después de la actitud positiva hacia el mantenimiento

de las lenguas originarias. Es decir, es la segunda cualidad docente más exigida por los informantes.

En cuanto a la variable «presencia de los HLI en el hogar», nuevamente podemos fijarnos en que no existen discrepancias significativas entre las actitudes hacia la variación dialectal de los dos grupos. Es algo curioso dado que son principalmente los alumnos procedentes de las familias con HLI que ya traen bases, aunque limitadas, de alguna lengua originaria, y probablemente tendrán conflicto en el momento de obtener un profesor que maneja una variante distinta. Por otro lado, como veremos en el capítulo 6, la problemática dialectal no es un asunto únicamente de los alumnos procedentes de las familias donde se conservan lenguas originarias, ya que cada cambio de profesor implica que entra una nueva variedad que puede discrepar de la enseñada por el docente anterior. Esto afecta la continuidad de aprendizaje también de los alumnos que no traen conocimiento lingüístico desde sus casas.

#### **4.3.4 Posición sociolingüística atribuida a los hablantes de las lenguas indígenas**

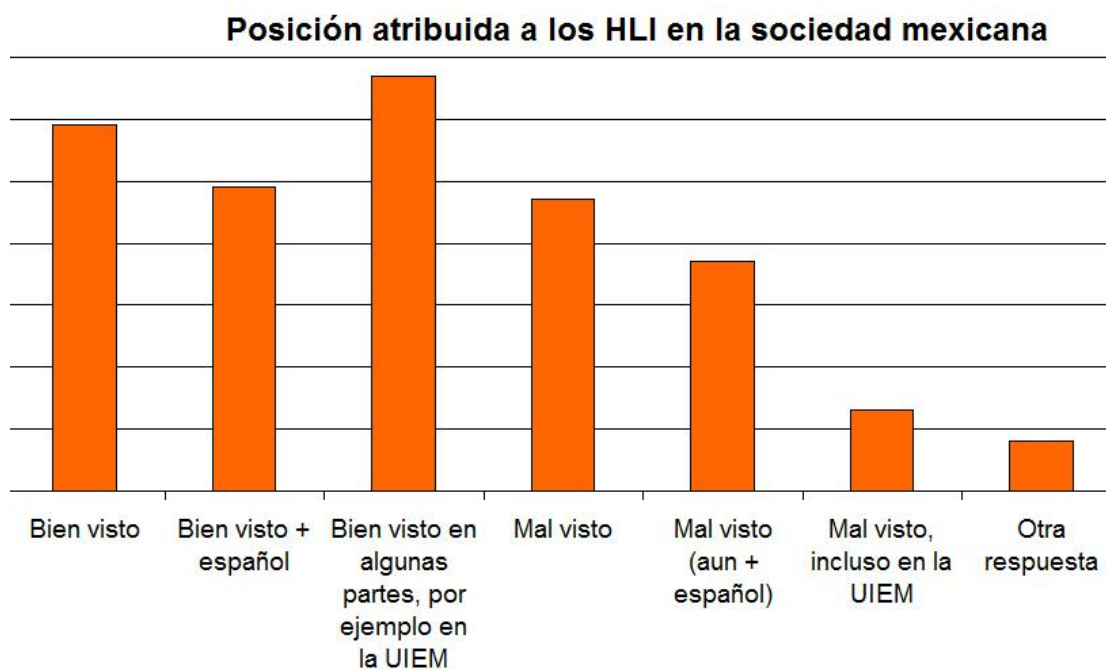
Mediante esta pregunta intentamos descubrir hasta qué medida consideran los alumnos que hablar una lengua indígena influye sobre el estatus de la persona dentro de la sociedad mexicana tanto en el sentido positivo como negativo, y cómo evalúan el ambiente de la UIEM en este contexto.

Las opciones ofrecían diferentes puntos de partida y distintas consecuencias: primero se esbozó la situación dicotómica clásica en la que las relaciones diglósicas entre el español y las lenguas originarias aparecen explícitamente en las actitudes (ser hablante de una lengua indígena está simplemente mal o bien visto en la sociedad mexicana). En el segundo caso se salió de la misma situación pero se matizaron las opciones: ser HLI está bien o mal visto en dependencia de su (des)conocimiento del español. Finalmente, en las dos últimas opciones se pretendió contrastar la situación general con una concreta: la posición sociolingüística de los hablantes de lenguas indígenas en la UIEM en su posible aspecto tanto positivo como negativo.

De tal modo que al poder seleccionar hasta tres opciones diferentes, los informantes iban creando panoramas individuales sobre la posición sociolingüística de los HLI en México incluyendo sus juicios de la situación en la UIEM.

Sorprendentemente, los resultados reflejan el poco consenso que existe entre los alumnos respecto a estos temas. Es importante que la opción marcada con mayor frecuencia fue la que evalúa la UIEM como un espacio donde está bien visto ser HLI. A pesar de esto,

hay que tener en cuenta que de los casi doscientos informantes, sólo el 34% marcó esta opción, en otras palabras, esta noción positiva de la UIEM no está presente de manera dominante en el panorama que tienen los alumnos sobre la problemática. Por otro lado, los informantes que perciben cierta discriminación lingüística en la UIEM representan una minoría (7%). En resumen, la UIEM figura en el 34% como un espacio libre de la discriminación lingüística y en el 7% como ocasionalmente discriminatorio.



*Gráfico 10. Posición atribuida a los HLI en la sociedad mexicana*

Contra todas las expectativas, la variable «presencia de los HLI en el hogar» una vez más no arrojó resultados altamente diferenciados. La únicas discrepancias significativas se refieren a lo siguiente:

- 1) En cuanto a la posición de los HLI bilingües en español, los alumnos procedentes de las familias hablantes de lenguas indígenas demuestran menos voluntad de creer que el conocimiento de la lengua española mejora la manera en como están vistos por la sociedad (13% y 21%). Hipotéticamente, esto podría estar relacionado con la experiencia directa con el rechazo lingüístico que posiblemente han vivido los alumnos que conviven con familiares HLI. Por la misma razón, la visión de los alumnos que no han experimentado tal convivencia podría ser ligeramente más optimista.

- 2) Los alumnos procedentes de las familias con HLI evalúan la UIEM como un espacio amistoso hacia los hablantes de lenguas indígenas en mayor número de casos que sus compañeros sin este trasfondo familiar (30% y 16%). Esto igualmente podría deberse a la razón expuesta en el párrafo anterior, es decir, también se ofrece una explicación basada en la experiencia vital que podría funcionar como la causa de una mayor valoración del espacio intercultural ofrecido por la UIEM.

Si enfocamos solamente el grupo de los 14 alumnos que tienen un buen dominio activo de la lengua originaria (el que debería tener mayor experiencia con lo que implica ser HLI dentro de la sociedad mexicana), podemos ver que la mitad de estos alumnos evalúa la UIEM como un ambiente favorable para los hablantes nativos y ninguno de ellos ha experimentado discriminación lingüística en sus espacios. Esto beneficia la imagen de la Universidad ante todo porque 10 de los 14 alumnos contrastan la situación en la UIEM con la que impera en la sociedad mexicana, juzgándola esta última como discriminatoria tanto hacia los HLI bilingües como los monolingües. Al contrario, sólo un informante de este grupo está convencido que ser HLI está generalmente bien visto. Aquí podemos fijarnos en que las respuestas sí dependen de la experiencia vital del informante y, debido a la baja competencia lingüística y comunicativa de la mayoría de los jóvenes encuestados, esta experiencia, forjadora de las actitudes, puede faltar. La escasez de la experiencia personal puede ser la explicación de que la visión de los informantes acerca de la supuesta posición de los HLI en México no tenga solidez y sea bastante fragmentada.

#### **4.3.5 La composición etnolingüística de la UIEM y el peso del factor lingüístico**

Para completar el panorama actitudinal dentro de la UIEM, nos interesó descubrir cómo los alumnos visualizan la institución en cuanto a su composición étnica deseable. La justificación de esta pregunta está anclada en la indiscutible predominancia etnolingüística del pueblo mazahua, la que hipotéticamente podría influir sobre la imagen que tienen los alumnos de la UIEM. Según Gabriel, al inicio, la Universidad dejaba la impresión de ser receptora principalmente de los mazahuas:

Yo me acuerdo que cuando se inició esa Universidad, el folletito que te dan para que veas, allí decía que esa Universidad en un principio se había construido para la comunidad mazahua únicamente. Entonces después lucharon y dijeron no: va a ser en San Felipe, va a ser abierto para todos, seas o no seas de origen mazahua o nahuatl. Y allí va la interculturalidad (Gabriel).

De hecho, la misma Universidad tuvo que aclarar el cambio de rumbo o las malinterpretaciones a las que fue sometida. De tal modo que hoy, sus páginas web ofrecen la siguiente explicación, ya reproducida anteriormente:

La Universidad Intercultural, no es una universidad para los mazahuas, es un espacio donde todas las personas sea del raza o etnia que sea es bienvenido<sup>67</sup>.

En la actualidad, la UIEM concuerda totalmente con los lineamientos del modelo educativo que presenta las Universidades Interculturales no como ámbitos de amparo para ciertos grupos étnicos, sino como lugares culturalmente diversos que se rigen según la regla principal de convivir y respetarse entre todos. En la problemática referente a las Universidades Interculturales en México, es probablemente la regla más malinterpretada.

Al mismo tiempo hay que tener comprensión por la complejidad de los ambientes creados por las Universidades Interculturales. Son ámbitos nuevos y hasta buena medida experimentales que todavía están consolidando sus prácticas. Por eso volvemos a insistir en que la interculturalidad dista de tener carácter no conflictivo y que los choques que se pueden dar en las Universidades Interculturales no son una señal del fracaso: no es la ausencia de conflictos, sino la manera de atenderlos y solucionarlos, la verdadera premisa de las relaciones interculturales, y una evaluación de los ambientes interculturales, incluyendo la nuestra, tiene que apegarse a este hecho. En este contexto nos parece importante reproducir un ejemplo ilustrativo proporcionado por Gabriel:

Me pasó algo muy curioso... Dios, el Creador, en mazahua se dice «mixokimi», entonces yo empecé a gritarle a una de mis compañeras: «¿Qué onda, mixokimi?» Entonces me escucharon unos de sus amigos los que eran este... mazahuahablantes y entonces la regañaron: «Dile a tu amigo que no diga esa palabra porque esta palabra para los mazahuas pues es el todo», y yo usándolo como cualquier cosa. Entonces yo dije: «No pues discúlpenme... díles a tus amigos que una disculpa que no lo vuelvo a hacer.» A aprendí algo (Gabriel).

En este caso, a pesar de haberse producido el conflicto, las personas involucradas supieron tranquilizar la situación y evitar consecuencias extremas como el resentimiento o enajenación.

---

<sup>67</sup> En: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Bienvenida/index.htm?ssSourceNodeId=237&ssSourceSiteId=uiem> (consultado el 14 de septiembre de 2011)

En concordancia con esta aproximación a la interculturalidad planteamos la existencia hipotética de actitudes encubiertas, una especie de espejo en el que se reflejan las diferencias de pensamiento entre los distintos grupos presentes en la UIEM, las que podrían llevar a diferentes efectos no deseables, como es el etnocentrismo. Aterrizando esta hipótesis en el campo de lo lingüístico, la autodefinition de la UIEM como un espacio académico incluyente que da cabida a todas las identidades y representaciones étnicas, no descarta la existencia de un posible «linguocentrismo» tanto a nivel «español-lenguas originarias», como entre las últimas. Por un lado, más adelante veremos que la temática identitaria en relación con la lengua presenta incoherencias, por otro, la lengua, como un rasgo fácilmente identificable, puede convertirse en un criterio de inclusión/exclusión. Al combinar estas tendencias aparentemente contradictorias llegamos a situaciones reales apoyadas por varios testimonios. Por ejemplo, algunos alumnos se sienten ser indígenas, aunque no hablen la lengua originaria respectiva, por lo cual sus compañeros procedentes de las familias con HLI pueden cuestionar su sentir identitario y hasta despreciar su procedencia «mestiza». Consideramos que las identidades étnicas en la Universidad no deben darse por sentadas, es más, tienen que seguir problematizándose. Buscar soluciones a este tipo de choques debería ser la prioridad de los gestores del modelo educativo.

Antes de acudir a los resultados obtenidos mediante la investigación, trataremos sobre los tipos de conflictos a los que puede llevar la convivencia interétnica en la Universidad.

Antes que nada tenemos que tomar en cuenta la posibilidad de que se reproduzcan las relaciones históricas y que también en la UIEM los indígenas vuelvan a ser objetos de la discriminación por parte de la sociedad mayoritaria mexicana, impregnada por los prejuicios y estereotipos. Según nuestros entrevistados, estas actitudes profundamente arraigadas en la conciencia mexicana se dejan ver también en la UIEM, aunque en menores proporciones y menos abiertamente que en otros tipos de escuelas:

O también sale la bromita: «Eh, pinches mazahuas». Esa bromita. Eso, eso aunque sea broma, deja así como un atentado o casi casi, es como una falta de respeto muy grande porque imagínate, tú te ríes, jajajaja, porque es tu compañero pero imagínate te va pasando un maestro, algo va a decir: «qué onda con estos chavos». Y pues sí, sí había una distinción. A mí me daba mucho coraje eso. A mí... que no hicieran eso con mis compañeros... (Gabriel).

Dado que no es una novedad encontrar este tipo de comportamiento en una institución educativa, vamos a centrarnos en asuntos de convivencia más específicos y generados concretamente por el ambiente peculiar de la UIEM. ¿Qué efectos secundarios crea la educación intercultural al abrirse paso entre los alumnos?

Como uno de los fenómenos más visibles podemos identificar claramente las tendencias etnocéntricas «inversas». Es decir, en una universidad que plantea como uno de sus objetivos la revalorización de las culturas nativas, la tradicional discriminación lingüística de los HLI de parte de la sociedad mestiza amenaza en convertirse en una discriminación dirigida a los hispanohablantes monolingües. Respecto a esto, en las aproximaciones hacia la cultura y la lengua propia ubicamos dos actitudes extremas. Por un lado, muchos alumnos hacen observaciones sobre el interés que muestra la gente venida desde fuera o directamente extranjera por las culturas indígenas:

Hay gente que no es de la comunidad y creo que aprecia mejor la cultura, que una persona que es de ese lugar (Juárez Cosme, UIEP).

Es impresionante que los extranjeros aprecien más nuestro trabajo, nuestras culturas, tradiciones, atuendos, bordados, etc., que nosotros mismos que somos los verdaderos originarios (Jesús Cruz, UIEM).

Por otro lado se genera una especie de celos por la cultura percibida como propia y la poca voluntad de compartirla con personas que carecen de estas raíces. Esto puede suceder también entre los maestros que tienen que acostubrarse al nuevo modelo educativo y abrirse al mundo:

Antes me costaba mucho enseñar. Porque traía unos celos tremendos porque lo mío es mi conocimiento y a nadie lo voy a transmitir. Eso es lo mío. Y pues ahora me da gusto, ¿no?, preparar para eso, para compartir lo que yo sé (Laura).

En este contexto resulta interesante la lectura entre líneas de un comentario adicional dirigido a la autora del cuestionario, hecho por una de las informantes:

Las personas que realizan este tipo de cuestionamientos, ¿hablan alguna lengua originaria o sólo lo hacen por una necesidad de complementar algún trabajo? Si habla una lengua está bien su inquietud de conocer más de los orígenes de donde venimos.



Indirectamente podemos ver que para la alumna es más justificable el hecho de que la autora provenga de una cultura nativa (y, además, hable la lengua originaria correspondiente) en el momento de llevar a cabo una investigación, que su interés privado por la problemática, no relacionado con asuntos identitarios personales, o la necesidad de escribir una tesis. En algunos casos, la cultura nativa se convierte en una propiedad a la que tienen el derecho únicamente los que la heredaron.

A lo último va aunado un etnocentrismo agudizado en cuyo marco se sobrevalora la cultura propia a detrimento de la cultura mestiza, y todo esto ligado estrechamente a lo lingüístico. El ex-rector González Ortiz reconoce que, en algunas ocasiones, los hispanohablantes monolingües en la UIEM hasta se sienten discriminados por no hablar ninguna lengua indígena<sup>68</sup>. Podemos respaldar su testimonio con otros, recogidos directamente en la UIEM o retomados de los alumnos de otras Universidades Interculturales mexicanas: parece que este problema lo tienen que enfrentar todas las universidades de este tipo y que es un punto que merece alta atención. Por ejemplo, según un grupo de alumnos de la *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH), en esta Universidad es frecuente que la menospreciada cultura mestiza ligada al español se etiquete como «cultura de plástico» (López, Guillén y Ramírez, UNICH). Un testimonio más personal proviene de una alumna de la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP), procedente de una familia «globalizada», la que señala que el hecho de hablar solamente el español y no tener una identidad claramente delimitada mediante la pertenencia a una etnia, se convierte en la justificación del desprecio para sus compañeros:

Sentí un coraje hacia ellos pero más por mí, pues después de insistir que si yo no hablo la lengua no fue mi culpa, que el esfuerzo de aprenderla lo estoy haciendo, que me gusta convivir mucho con los indígenas y sentirme parte de ellos... yo también estaba despreciando mi lengua materna, el español, y que no entendía que si mis padres no me enseñaron la lengua indígena fue porque ellos también sufrieron una discriminación, más fuerte años atrás, en particular mi mamá por casarse con un mestizo. La convivencia, dentro de la universidad, entre alumnos de diferentes culturas tiene muchas ventajas, pero esa misma diversidad puede herir los sentimientos de algunas personas como los hispanohablantes porque los indígenas creen que nosotros somos mestizos y no pertenecemos a una etnia bien definida y por lo tanto no tenemos identidad, por lo cual no merecemos los mismos beneficios dentro de una sociedad (Becerril González, UIEP).

---

<sup>68</sup> En el marco del debate después de la conferencia magistral impartida en la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, junio 2011.

Y por último, reproducimos la experiencia de Gabriel de la UIEM, en cuya familia no existe ninguna tradición indígena, y el que relaciona su falta de conocimiento de la lengua mazahua más bien con el grado de eficiencia de su propio proceso de aprendizaje:

Mis papás no son de origen indígena, no tienen una lengua, entonces yo sí me quedaba muy triste porque los que llegaban con sus tareas, pues: «Yo hablé con mi abuelita». «Yo hablé con mi mamá.» Entonces yo dije: «Yo hablé conmigo mismo». (risa) ¿Con quien hablo mazahua, con quien lo practico? (...) Y te presionaban, había mucha presión sobre el maestro, a mí no me gustaba eso, porque, pues, yo no tenía esa herramienta de tener alguien. Y no avanzaba mucho. Entonces yo practicaba en el salón con mis compañeros. (...) Sí había una distinción. Mucha mucha. De hecho hasta con el propio maestro. A mí me tocó tomar mis clases... con el maestro que decía: «A ver... este... qué dice aquí?» Y si no entendías, como que te... rezagaba. Así te decía: «Bueno, no entiende. ¿A ver quién entiende?» Ya con eso «a ver quién entiende» tú te quedabas así: «¿Entonces ora que? Yo vine a aprender» (Gabriel).

El mismo informante agrega que la actitud de los maestros «problemáticos» cambió con el tiempo, probablemente bajo la presión por parte de la Universidad. Sin embargo, también por razones de cantidad, es mucho más difícil erradicar este tipo de actitudes entre los alumnos que entre el personal docente.

Estas expresiones de etnocentrismo invertido representan una reacción extrema, aunque bastante comprensible, dadas las circunstancias históricas cargadas de desprecio por lo nativo. Sin embargo, al mismo tiempo son un producto no deseable de una educación supuestamente intercultural. Los choques de este tipo, aunque lógicamente tienen que ocurrir, puestos en marcha por los mecanismos de la sociedad mexicana, deben ser manejados cuidadosamente por la Universidad.

Por último, un problema muy específico se deriva de la variación dialectal de las lenguas originarias, la que puede causar disputas entre los hablantes de las distintas variedades del mismo idioma. Aquí nos alejamos de la oposición entre lo indígena y lo mestizo. Resulta interesante el testimonio de una alumna de la *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán* (UIIM), la que describe las confusiones dialectales en la enseñanza de la lengua purépecha con las siguientes palabras:

Esto significó una larga discusión sobre cual de todas las variantes era la correcta para hablar y sobre todo para escribir; esto ocasionaba el descontento de algunos de los compañeros si no se escogía su variante y de otros si se cambiaba de variante... (...) Al final se optó por utilizar todas las variantes y los mismos compañeros que no dominan esta lengua eligieran la variante que ellos quisieran aprender y con que se identificaban mejor (Agustín Diego, UIIM).

En la UIEM, lo mismo se repite en el caso (sobre todo) de los mazahuas, el grupo étnico numéricamente dominante. Dada la ausencia de una variedad estándar, se hace muy visible el arraigo a la comunidad de origen y la variedad lingüística correspondiente como la medida de corrección:

Había mazahuas que discriminaban a sus propios compañeros mazahuas y no tanto diciéndoles: «Tú eres de por allá. No. Solamente los mazahuas de este lado se vienen conmigo.» No tanto así. Sino en la forma de hablar, de expresarse. En la forma de decir las cosas en la lengua. Se pelean mucho por la lengua (Gabriel).

Ahora bien, para contrastar los testimonios expuestos con las actitudes de nuestros informantes, en los siguientes dos subcapítulos analizaremos dos unidades temáticas interrelacionadas: la lengua como factor identitario en el contexto de la UIEM y las actitudes hacia la composición étnica «ideal» de la institución.

#### **a) «Pertenece a una lengua»: lengua e identidad**

Tanto en el modelo educativo de la Universidad Intercultural como en la UIEM, su representación concreta, se manejan las categorías «mestizo» e «indígena» (en sus diferentes concreciones étnicas) para la descripción oficial de la distribución etnolingüística del alumnado. Además, la UIEM considera como uno de sus logros la transformación actitudinal de sus alumnos, en cuyo marco también se materializa la relación «lengua-identidad».

Según el ex-rector González Ortiz, en el primer semestre del funcionamiento de la UIEM, solamente el 10% de los alumnos ingresados manifestaron hablar o entender alguna lengua indígena (es decir, asumieron su identidad nativa), sin embargo, en el 2º semestre esta cifra creció al 25%. En este hecho se puede observar que los jóvenes que antes no estaban dispuestos a declarar su conocimiento de la lengua indígena, en el ambiente universitario con

tiempo declararon abiertamente su identidad nativa ligada a la lengua. Según el testimonio de la profesora Laura y el de nuestra informante Mayeli, que es ligeramente más pesimista:

Me cuentan mis compañeros, pus antes de decir mazahuas decían que no son mazahuas. Claro porque ellos... su lengua materna ya no es mazahua sino que es el español, pero acaban como que sí, sí soy mazahua porque mis padres, por la zona, por eso, por lo otro. Una cosa que han hecho las Universidades Interculturales es eso, como que reivindicar al chico de que todavía como que se regrese para ver por allá de dónde viene, ¿no?, cuáles son sus raíces, cuál es la identidad (Laura).

El que un chico se diga mestizo o indígena en la UIEM depende de como entienda él este término y sí, bien es cierto que en la Universidad no se ha sabido explicar el significado de ambos términos. Y a mi parecer los chicos que son indígenas son los que hablan la lengua y en su familia también pero en la mayoría de ocasiones se dicen mestizos por que les da pena o vergüenza reconocerse como indígenas (Mayeli).

Sin embargo, según lo observado, la situación es más complicada y no se puede reducir a un simple giro en la identidad impulsado por la UIEM. En esta problemática, las categorías «indígena» y «mestizo» resultan bastante confusas en adición, la lengua puede, pero no tiene que ser, el catalizador de la consolidación identitaria. Para agregar otra dimensión y problematizar todavía más el asunto, la identidad determinada por la lengua a menudo puede estar desligada de las raíces culturales de la persona. Adelante vamos a explicar estas reflexiones.

Es decir, según lo que se sucede en la UIEM, la lengua al mismo tiempo es y no es un componente de la identidad. Como se constó en el marco conceptual, a pesar de lo que sostienen muchos autores, la problemática identitaria es más compleja y la lengua no siempre tiene que funcionar como el factor determinante dentro de ella, una realidad demostrada por Korsbaek y Álvarez<sup>69</sup>:

---

<sup>69</sup> Estos autores critican la opinión generalizada de que «indígena» equivale a «HLI» y apoyan esta hipótesis con su investigación comparativa entre la comunidad matlatzinca San Francisco Oxtotilpan y la tlahuica San Juan Atzingo, las que, aunque se asemejan en cuanto al tamaño, situación económica e identidad étnica militante, el papel que atribuyen a la lengua nativa es diametralmente diferente, dado que en Oxtotilpan representa el vehículo de la comunicación cotidiana, mientras que en Atzingo se usa sólo con fines rituales (Korsbaek y Álvarez, 2002, p. 197).

La delimitación del grupo étnico está basada en la participación en un proyecto cultural compartido más que en la existencia de elementos clasificatorios estandarizados como la lengua o las costumbres (2002, p. 182).

De lo anterior se deriva el siguiente punto de interés: al relacionar la variable «autoadscripción» con la de «presencia de los HLI en el hogar», pretendemos descubrir si estas categorías realmente corresponden a la tradicional interconexión entre la identidad, cultura y lengua. En palabras concretas, si así fuera, los autodeclarados indígenas deberían proceder de las familias donde se conserva alguna lengua originaria y, de manera paralela, los autodeclarados mestizos deberían provenir de los ambientes familiares donde no existe tal tradición lingüística. Pero como se ha dicho, este modelo esquemático nos va a servir solamente como un punto de partida hacia la identificación de una intuida realidad más compleja, ya que el actual estado del concepto de la identidad ya no permite dualismos de este tipo<sup>70</sup>.

Como podemos observar abajo, entre los tres cuartos de los alumnos autodeclarados como indígenas y procedentes de las familias donde se habla alguna lengua vernácula, hasta buena medida funciona la tradicional conexión que asocia la identidad étnica con la lengua nativa hablada.

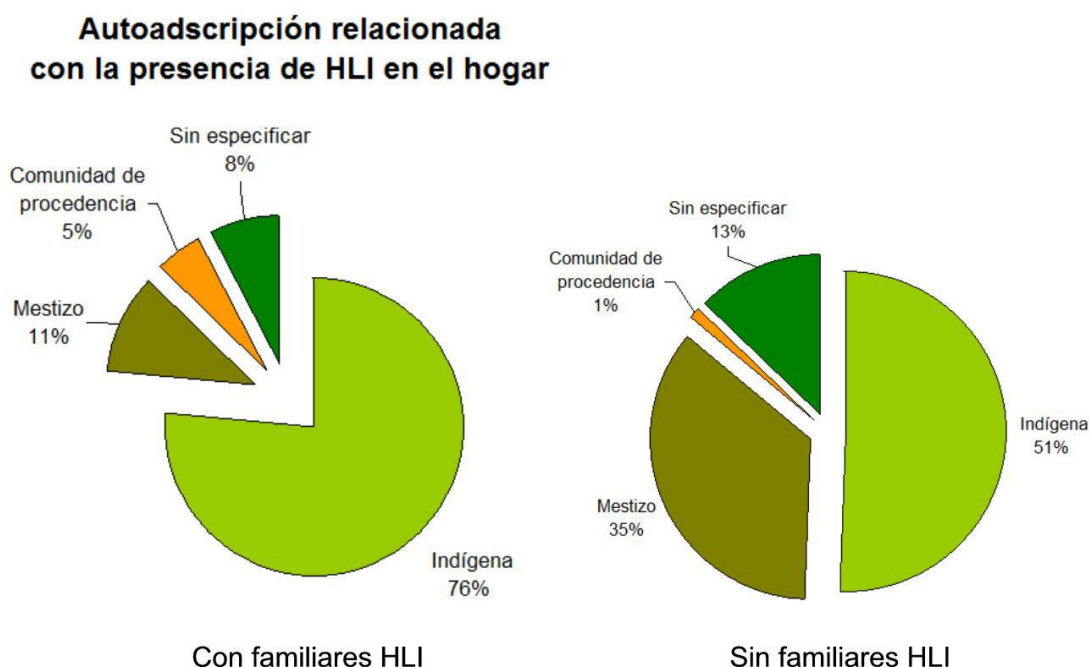


Gráfico 11. Autoadscripción relacionada con la presencia de HLI en el hogar.

<sup>70</sup> Un hecho que se puede ver claramente en las aproximaciones de los tres destacados intelectuales latinoamericanos: Daniel Mato, Néstor Canclini y Martín Barbero (Bermúdez, 2002).

En el caso de una décima parte de estos informantes ya no se guarda la identidad nativa, aunque estos jóvenes procedan de familias con HLI. Dado que la autoadscripción indígena no es estigmatizada en la UIEM, es más que probable que nos encontramos ante el hecho de que algunos informantes no se quieran reconocer como indígenas aunque en sus familias se conserve el conocimiento de alguna lengua nativa, usándolo como estrategia para demostrar su distanciamiento de la cultura de sus padres y su identificación con la sociedad moderna. En tal caso se nota que la Universidad no supo generar una influencia lo suficientemente fuerte para revertir este tipo de actitudes<sup>71</sup>.

En cambio, si enfocamos el grupo de alumnos procedentes de las familias donde no se conserva el conocimiento de ninguna lengua indígena, la interrelación entre la identidad y la lengua funciona en menores proporciones, ya que la mitad de estos jóvenes se siente ser indígenas aunque la tradición lingüística familiar lo contradiga, y solamente un tercio de ellos se autoadscribe abiertamente como mestizos.

Esto nos lleva a concluir que entre los alumnos procedentes de las familias con HLI obviamente existe más coherencia en cuanto a la relación entre la lengua y la identidad y, probablemente, la última está más claramente delimitada, mientras que entre los alumnos sin familiares HLI existe una mayor incertidumbre identitaria, quizás precisamente porque falta el aspecto lingüístico necesario para su identificación inequívoca. En otras palabras, la tendencia de este grupo de jóvenes de autoadscribirse como indígenas sin tener el trasfondo lingüístico respectivo es más alta que la tendencia de sus compañeros que tienen familiares HLI de asumirse como mestizos.

Por otro lado, el hecho de que la lengua ya no se hable activamente en algunos hogares, no necesariamente tiene que implicar que la familia es «mestiza» en el sentido de que puede seguir conservando el sistema valorativo y la cosmovisión étnica, desligada de su componente lingüístico. De tal modo que, dentro del grupo de alumnos procedentes de familias sin HLI, que se consideraría como mestizo según los tradicionales criterios censales<sup>72</sup>, se puede justificar su frecuente autoadscripción indígena. La otra explicación de este asunto puede ser la identificación que los alumnos sienten con la región, la cual los motiva a asumirse como indígenas, aunque en sus familias no exista tal tradición étnica, ni a nivel de lengua, ni a nivel

---

<sup>71</sup> Claro está, podemos cuestionar esta conclusión desde la ética: nadie puede obligar a una persona, aunque sea de claras raíces indígenas, a asumir una identidad que no siente como suya o no la quiere aceptar. Si insistiéramos en la continuidad étnica incondicional, el individuo y su plan de vida tendrían que disolverse en colectividades, y la etnicidad se convertiría en una prisión abstracta. Por lo tanto, nuestra afirmación no cuestiona el derecho a la autodeterminación individual, sino que se refiere al modelo educativo y el cumplimiento de sus objetivos.

<sup>72</sup> Condición de HLI y presencia de HLI en el hogar (ya que la autoadscripción personal se empezó a emplear hasta el año 2000).

de pensamiento. Hemos recogido varios testimonios de esta actitud en la UIEM. Por ejemplo, Gabriel la declara de la siguiente manera:

Los que hablaban mazahua, ellos decían: «No, yo soy mazahua.» Y por ejemplo yo decía que yo era mazahua porque pus yo vivo en la región y... pues la región es mazahua. Aunque muchos dicen «eso no es válido» porque si... aunque vivas en la región, si no conoces nada de las formas, si no conoces nada de las tradiciones, no te puedes considerar. (...) Había compañeros mazahuas que sí te hacían así como que... tu sí te sentías mal porque ellos como que se alzaban del cuello diciendo que pertenecían a una lengua. Y tú como eres... este... mestizo, no perteneces a ninguna lengua, ¿no? Al principio los de la lengua se pusieron así, muy estrictos, y también exigimos por esas partes porque había personas que sí marginaban al revés. Es decir, tú como hablante de mazahua decías: «No, este ni habla mazahua, este qué va a saber.» Y te quedabas helado y decías «qué onda» (Gabriel).

Para Gabriel es natural expresar el hecho de ser indígena con la frase «pertenecer a una lengua (indígena)» y escuchamos estas mismas palabras también en otras ocasiones con otras personas. Esto demuestra claramente que el factor lingüístico resulta ser muy distinguidor en el momento de querer trazar una línea divisoria entre los «indígenas» y los «mestizos», y que al mismo tiempo limita a los que quisieran asumir la identidad étnica pero no disponen de características lingüísticas que apoyen tal elección. Dado que escasean otros rasgos externos que podrían delimitar los miembros de una etnia, como la vestimenta típica, la lengua se convierte en un indicador de suma importancia.

La otra motivación que pueden tener los alumnos para asumirse como indígenas sin tener el trasfondo lingüístico correspondiente son los beneficios que les brindaría la proclamada condición indígena en el marco del apoyo gubernamental (becas, apoyos para familias, etc.). Sin embargo, como en la UIEM las becas no se otorgan en dependencia de la procedencia étnica, este motivo probablemente no será el clave.

Por último, enfoquemos solamente el grupo de los 14 informantes que se pueden considerar realmente bilingües, ya que tienen un buen dominio tanto del español como de la lengua indígena. Aunque en estos casos la relación entre la cultura, lengua e identidad es más que clara y debería llevar a una unívoca autoadscripción indígena, resulta que tres personas dentro de este grupo reducido se consideran mestizos.

Con base en los resultados opinamos que la UIEM, mediante el uso de las categorías simplificadoras «indígena» y «mestizo», ubica a su alumnado en casillas preestablecidas, en

las cuales los jóvenes reales no encajan, dado que su sentir identitario difícilmente cabe en este molde y puede reflejar diferentes situaciones y motivaciones, resumidas a continuación por nuestra informante Leticia:

Hay una fuerte confusión pensando en que podemos decir que somos mestizos desde el punto de vista que no existe ya una raza que no se haya mezclado con otra... Además de eso, en nuestra comunidad ya puede verse que se mezclan las culturas por el hecho de que muchas personas salen de las comunidades y se trasladan a diferentes partes de la República en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. (...) En mi familia si se habla la lengua mazahua, mis padres son de la misma comunidad, asimismo mis abuelos pertenecen a la misma cultura, entonces pensando en la definición... yo puedo decir que soy indígena mazahua. Sin embargo, yo creo que el tiempo y la forma de vida actual nos han obligado a integrarnos a la sociedad y para ello muchas veces es necesario desprenderse de nuestra cultura (Leticia).

Esta afirmación está respaldada por la situación sociocultural de los grupos indígenas en el Estado de México<sup>73</sup>, donde la identidad étnica no está tan íntimamente interconectada con la lengua nativa como en otras regiones, se une más bien al territorio habitado y también está sometida bajo una fuerte influencia del discurso político (ser o declararse indígena puede resultar ventajoso debido a que este grupo se ve beneficiado por el paternalismo gubernamental). De tal modo que, aunque los alumnos de la UIEM sigan empleando las categorías impuestas por la sociedad y la institución, el significado de estos conceptos en sus interpretaciones individuales puede ser heterogéneo y reaccionar a diferentes aspectos del trasfondo personal. Al correlacionar la autoadscripción con el trasfondo lingüístico familiar, se descubren numerosas incoherencias que demuestran el carácter artificial de tal encasillamiento. Como consecuencia, estos asuntos identitarios y actitudinales no resueltos pueden provocar malentendidos y confrontaciones. La discriminación de los hispanohablantes o los mestizos es una de las más graves.

#### **b) Grupos para atender preferentemente en la UIEM**

Como ya se había mencionado en varias ocasiones, la UIEM, conforme con el modelo educativo de la Universidad Intercultural, se declara incluyente al admitir a jóvenes de cualquier procedencia étnica. Sin embargo, al mismo tiempo centra su atención en los

---

<sup>73</sup> El Estado de México es la entidad federativa más urbanizada e industrializada de toda la República (Korsbaek y Álvarez, 2002, p. 183).



provenientes de las regiones de alta marginación social que suelen estar en desventaja respecto a sus contrapartes urbanas, por lo cual toma en cuenta la calidad (muchas veces deficiente) de su educación recibida en las instancias anteriores, y descarta los tradicionales métodos de selección de aspirantes mediante criterios de exclusión. Es decir, el ingreso del aspirante no depende de un tradicional examen de admisión usado por las universidades convencionales y las cuotas juegan un papel importante en el ingreso.

El planteamiento teórico de esta igualdad proclamada encuentra una interesante encarnación práctica, la que podemos encontrar en los criterios de selección de los aspirantes a ingresar a la Universidad. La UIEM establece lo siguiente:

Con el fin de atender el sentido de equidad que promueve la Universidad Intercultural, la admisión de los aspirantes se hará en el siguiente orden de prelación:

- 1) Aspirantes provenientes de pueblos indígenas y no indígenas del Estado de México, preferentemente de escuelas públicas de la entidad.
- 2) Aspirantes provenientes de pueblos indígenas y no indígenas de otros estados del país, preferentemente de escuelas públicas de las entidades federativas.
- 3) Aspirantes provenientes de pueblos indígenas y no indígenas de otros países.

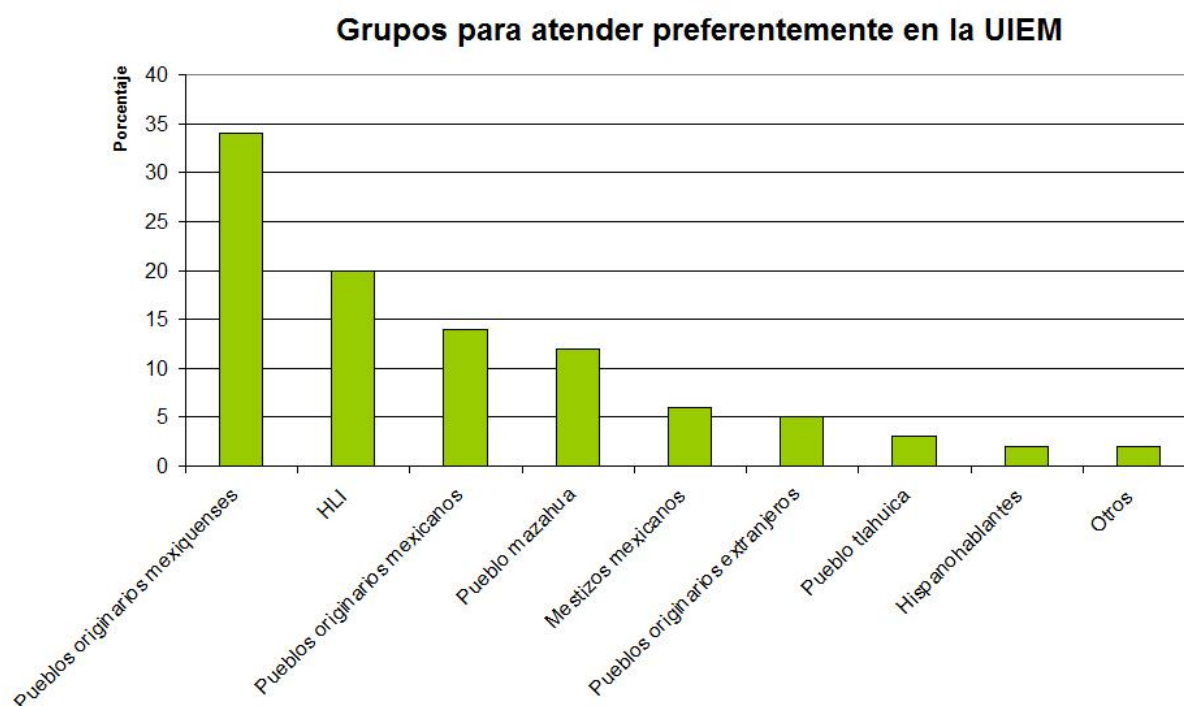
Como podemos observar, la equidad en los ojos de los gestores de la UIEM en realidad equivale a una «prelación», es decir, la preferencia que se da a grupos de cierta proveniencia ante los demás. De tal modo que la UIEM, con base en el criterio geográfico y debido a su objetivo de impulsar desarrollo en la región de impacto, admite preferentemente a los jóvenes mexiquenses.

En cuanto a los requisitos lingüísticos, éstos no incluyen el conocimiento de ninguna lengua indígena como se sigue pensando erróneamente, y se limitan a una carta de exposición de motivos escrita en la lengua que el aspirante maneje con más naturalidad. Desde hace varios años, a los nuevos ingresados se les aplica un examen de ubicación que permite evaluar el grado de dominio en la lengua originaria, que sirve de base para la repartición de los alumnos a los diferentes grupos de la materia «Expresión y Comunicación en Lengua Originaria» conforme su nivel.

Como vemos, la igualdad teórica necesaria para la existencia de una institución intercultural se ve reducida en su funcionamiento práctico, lo que permite intuir que también en la perspectiva estudiantil, detrás del modelo educativo ideal podrían existir diferentes maneras de entender la UIEM y su composición. Por eso, y en concordancia con la

problemática «lengua-identidad» expuesta, consideramos oportuno complementar el panorama actitudinal de los informantes por su percepción de los diferentes grupos que en la vida cotidiana encarnan la interculturalidad en la UIEM.

Para ello, preguntamos a nuestros informantes sobre los grupos que debería atender preferentemente la Universidad. Dado que cada alumno pudo marcar de 1 a 3 opciones, se reunieron 499 respuestas divididas entre 9 categorías, cuyo porcentaje refleja el grado de preferencia que recibió cada grupo.



*Gráfico 12. Grupos para atender preferentemente en la UIEM.*

En cuanto al papel de la lengua, podemos ver que este criterio de selección se ha posicionado en el segundo y octavo lugar de la escala. Relacionando este hecho con las preferencias puramente étnicas (sin tomar en cuenta la lengua), resulta que el enfoque de la institución en los ojos de sus alumnos es claramente indígena: sólo 30 informantes piensan que la UIEM debería atender a las personas que no son portadoras de ninguna cultura originaria, o sea, mestizos. Por la misma razón, se da preferencia a los hablantes de las lenguas originarias ante los hispanohablantes, los que se ubican en la penúltima posición de la escala.

El enfoque indígena de la institución además adquiere características claramente estatales, ya que numerosos informantes dieron preferencia o a los pueblos originarios mexiquenses en su conjunto (169 menciones) o a alguna etnia concreta (78 menciones). Allí es donde hay correspondencia entre el enfoque institucional y el estudiantil. El carácter

nacional de la UIEM es menos visible para los alumnos y abarca a los informantes que opinan que la UIEM debería atender a los mexicanos tanto indígenas (72 menciones) como mestizos (30 menciones).

En cuanto a la representación de las etnias mexiquenses en la UIEM, parece que los mazahuas, a pesar de su dominación cuantitativa, no están considerados como el elemento constitutivo de la institución, y tampoco lo es la etnia más amenazada del estado, los tlahuicas.

Los que acudieron a la respuesta abierta, en su totalidad expresaron la opinión (no representada en el cuestionario) que la UIEM debe atender a todos sin distinciones. Parece que son los únicos alumnos cuya noción del concepto de interculturalidad excede las barreras estatales, nacionales, étnicas o panindígenas, sin embargo, su representación es mínima (10 menciones).

En adición, resulta interesante observar que la mayoría de los encuestados escogió de dos a tres opciones, aunque el cuestionario también les permitía limitarse a una sola. Solamente una décima parte de la muestra entera marcó una sola opción: en todos los casos dieron su preferencia a los pueblos indígenas del Estado de México. También esto es un testimonio de los horizontes regionales de algunos alumnos y los límites de su noción de lo que implica la interculturalidad.

A la luz de lo anterior, es el criterio lingüístico el único ampliamente representado que de cierta manera sobrepasa estas visiones fragmentarias de la Universidad Intercultural: la mitad de todos los informantes marcó la lengua originaria (sin especificar cuál) como uno de los tres «boletos» de acceso a la UIEM. Acudiendo a nuestros entrevistados, la afirmación de Leticia, que es mazahuahablante, lo expresa rotundamente:

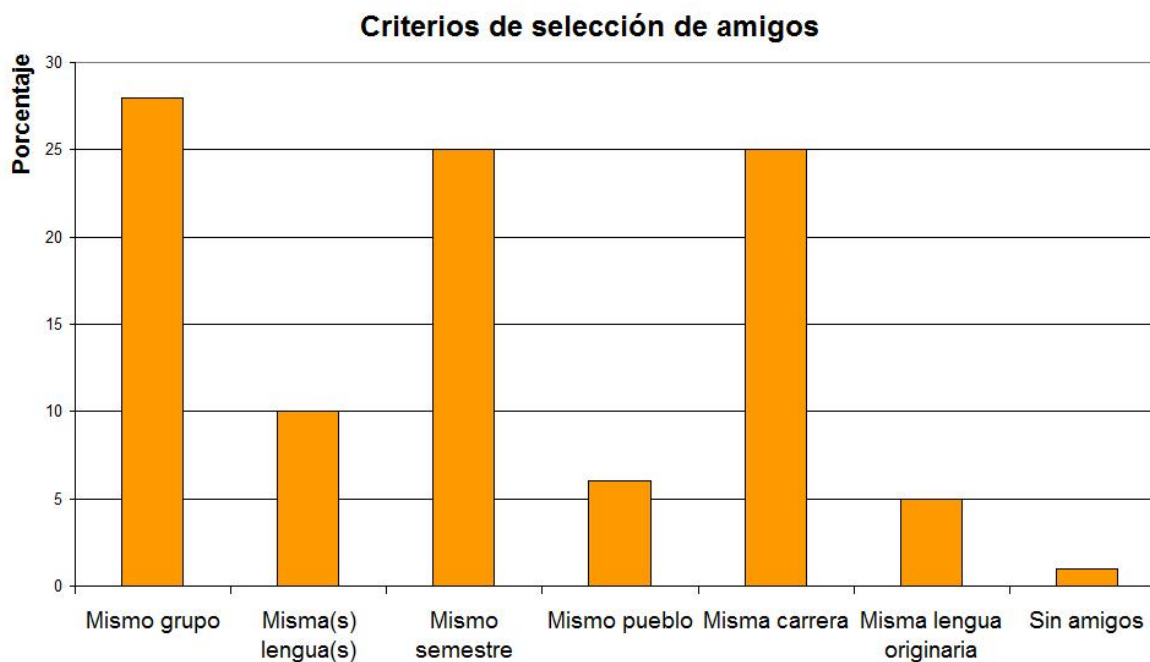
Yo creo que la esencia de nuestra Universidad son precisamente las lenguas originarias, aprenderlas, conocerlas y lo más importante difundirlas, darle voz a nuestra gente es el motivo principal de su creación. Nos hace falta concientizarnos y conocer y empaparnos del verdadero propósito de la UIEM pero esto sólo se logrará con el tiempo y con la cooperación tanto del grupo académico como del estudiantil. (...) Debo decirte que aprender la lengua fue una de las cosas que más me motivaban a seguir en la UIEM (Leticia).

Contra todas las expectativas, la variable «presencia de HLI en el hogar» no parece tener ningún papel en la manera de como los informantes ven la composición étnica del alumnado,

ya que las proporciones de las respuestas entre los dos grupos coinciden casi totalmente. Por eso, si en la UIEM existen ciertas tendencias de percepción de la realidad institucional, son compartidas por los estudiantes como totalidad.

Ahora bien, para complementar el tema anterior, preguntamos acerca de los criterios del establecimiento de amistad dentro del alumnado. Nos interesó descubrir si la convivencia entre alumnos está determinada también por factores lingüísticos. Si así fuera, este hecho tendría que reflejarse también en los usos lingüísticos declarados, es decir, los usos de lenguas indígenas en la UIEM tendrían que ser considerables.

Los informantes pudieron marcar de 1 a 3 diferentes aspectos que figuran en sus selecciones personales de los amigos en la UIEM. Los resultados (440 respuestas), revelaron que el criterio principal es la pertenencia al mismo grupo de aprendizaje, seguido por la misma carrera y el mismo semestre. Los demás criterios son mucho más reducidos. La necesidad de compartir la(s) misma(s) lengua(s) cuenta con 43 menciones, y la misma necesidad con énfasis en la lengua originaria con solamente 24.



*Gráfico 13. Criterios de selección de amigos.*

El análisis complementario se hizo mediante la variable «nivel de conocimiento de la lengua originaria» con lo cual se buscó comprobar si la importancia del criterio lingüístico aumenta entre los alumnos que declaran tener niveles más altos de dicho conocimiento. Sin embargo, ni siquiera entre los que evalúan su dominio de la lengua originaria como activo (sea bueno o

limitado) incrementa la importancia de hablar la misma lengua originaria como un presupuesto para establecer amistad.

Como se puede observar, las amistades se crean sobre todo con base en el grado de convivencia académica en el espacio educativo de la UIEM (los compañeros del mismo grupo, semestre y carrera), mientras que los factores lingüísticos o geográficos son secundarios. Como declara escuetamente Mayeli: «La convivencia va más allá de que hables o no hables una lengua originaria».

Entendemos este hecho como una prueba de la baja vitalidad de las lenguas originarias en la región atendida y en la Universidad misma. Sin embargo, otros entrevistados, de los cuales reproducimos las palabras de Gabriel, matizaron el asunto:

Los grupos de salón siempre fueron. De hecho, los maestros siempre nos regañaban mucho: «Se trata de jalar la liga todos de un lado, no que la liga jale pa allá, pa acá». Yo cuando entré aquí en la Universidad, éramos como cinco grupos adentro del grupo y divididos totalmente. Era la falta de comunicación con los demás. No te daban la oportunidad de conocernos, nadamás el: «hola, buenos días», «ah, hola!» Yo al principio me juntaba con los que no hablaban la lengua. Pero después, a mí me interesaba, yo que quería era hacer amigos, pues era la Universidad, entonces los que hablan la lengua «háblame, háblame». (...) Y en mi grupo, yo tenía una, dos... tres amigas que hablaban mazahua bien, y eso ayuda mucho (Gabriel).

Según estos testimonios complementarios, la amistad suele establecerse también con base en los criterios lingüísticos: en los grupos integrados por los recién ingresados es común que se formen subgrupos que reflejan claramente las diferencias de procedencia étnica entre los compañeros. Parece que más que un buen dominio de la lengua originaria, es el origen étnico común que une a los miembros del grupo: aunque el conocimiento no sea suficiente y la comunicación se dé principalmente en español, es un rasgo identitario que crea lazos. Sin embargo, se trata más bien de una reacción defensiva en una situación nueva y desconocida, ya que en el transcurso de los estudios, estos subgrupos tienden a disolverse y los lazos de amistad empiezan a adquirir el carácter que podemos observar en los resultados de la encuesta o el testimonio de Mayeli.

#### **4.4 Conclusiones**

Según las consideraciones personales de los alumnos, la transformación actitudinal bajo la influencia de la UIEM respecto a la realidad lingüística de México parece ser notable y fue reconocida por tres cuartos de nuestra muestra. Como resultado lógico, la mayoría abrumadora de los informantes declara tener una actitud positiva hacia las lenguas originarias y su variación interna. La UIEM figura de manera positiva en este panorama actitudinal expuesto: en una gran parte de casos se reconoce su influencia transformadora sobre las actitudes lingüísticas del alumnado y en casos muy reducidos fue explícitamente calificada como un espacio donde también se da la discriminación lingüística.

Las percepciones de la interculturalidad en la UIEM también parecen favorecer el modelo educativo de la Universidad Intercultural, ya que se reveló un acuerdo bastante sólido respecto a su interpretación. Dentro de sus propias conceptualizaciones, los alumnos parecen enfatizar la buena calidad de contactos entre culturas. Por otro lado, su horizonte de la interculturalidad es bastante estrecho: los alumnos no extienden la interculturalidad más allá de la convivencia pacífica entre las diferentes culturas que integran México, a menudo con el enfoque bastante regional. Conforme esto, entre los alumnos predomina la idea de que la Universidad debería atender preferentemente a los indígenas mexiquenses o hablantes de las lenguas indígenas: el criterio lingüístico es altamente usado.

Respecto a la relación entre la interculturalidad y lo lingüístico, la lengua originaria (quizás no tanto hablada como percibida como «propia») sabe perturbar el ambiente académico y representa una de las semillas de conflicto. El sentir identitario es uno de los moldes en el que nacen las actitudes y suele considerarse estrechamente interconectado con la lengua. En la UIEM, el lado lingüístico de la identidad está marcado por una controversia. Por un lado la lengua se ve como un marcador bien identificable de la pertenencia étnica, pero por otro lado existe incoherencia entre la lengua de la tradición familiar (originaria o española) y la autoadscripción. Como consecuencia, en la muestra coexisten alumnos que se consideran mestizos, aunque en sus familias se hable alguna lengua indígena, con los estudiantes autoadsritos como indígenas que carecen de este trasfondo familiar. Aunado a esto, tanto los últimos como los autodeclarados mestizos hispanohablantes monolingües, en ocasiones resultan ser objetos de desprecio de parte de sus compañeros conscientes de sus raíces indígenas. Opinamos que la poca transparencia de los asuntos identitarios y la obligación de asumirse como «A» o como «B» puede ser una de las razones de las cuales se alimentan las tendencias discriminatorias.

La conclusión general que podemos derivar de este capítulo nos lleva a tomar en consideración la diferencia entre las actitudes declaradas (cuestionario) y las conductas reales (entrevistas y la observación participativa). De haber dependido únicamente de las respuestas del cuestionario, habríamos obtenido un panorama casi ideal; los métodos cualitativos nos permitieron matizar esta información para acercarnos un poco más a la realidad. Mientras que el impacto de la UIEM sobre las actitudes de sus alumnos es notable (y allí es donde se comprueba nuestra hipótesis parcial), sus prácticas están marcadas por conflictos, en los cuales podemos descubrir consecuencias de las barreras centenarias que bloquean la reconciliación entre los pueblos originarios y la sociedad mayoritaria en el marco de una interculturalidad para todos. A pesar de las raíces obvias de tales conflictos, éstos tienen que ser atendidos y tratados: la formación para la solución dialógica y pacífica de los choques culturales es la piedra angular de la educación para la interculturalidad. Allí es donde descansa el gran pendiente de las Universidades Interculturales; la formación de actitudes bajo la axiología intercultural parece estar dando frutos, pero su aspecto conductual supone una intensa labor para el futuro.

## 5. LOS USOS LINGÜÍSTICOS EN LA UIEM

### 5.1 El análisis de los usos lingüísticos

En el capítulo anterior llevamos a cabo el análisis de las actitudes lingüísticas y concluimos que (al menos a nivel de lo declarado) son bastante coherentes y generalmente positivas hacia la problemática de las lenguas originarias de México.

Ahora bien, en la comunidad académica existe un consenso bastante sólido acerca de la relación causal entre las actitudes positivas hacia una lengua y el aumento de sus usos lingüísticos que lleva a su mantenimiento (Urrutia, 2002; Romani, 1992; Fábregas, 2009). Según Fábregas, el rector de la *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH):

Una primera consecuencia de la revitalización de las lenguas vernáculas es el aumento de su uso en la propia comunidad universitaria. Es característico de la vida escolar en la UNICH escuchar en los pasillos las conversaciones sostenidas en tojolabal, zoque, tseltal, ch'ol o tsotsil. En los actos académicos abiertos al público, se suele iniciar con introducciones en los idiomas vernáculos antes de usar el castellano (Fábregas, 2009, p. 264).

Hingarová aborda el tema desde un ángulo diferente, pero llegando a las mismas conclusiones:

El desplazamiento lingüístico está esencialmente influido por lo discursivo. Es decir, los hablantes cambian sus normas y su comportamiento lingüístico, dependiendo de los comentarios que ellos escuchan sobre su lengua (Hingarová 2011).

Sin embargo, nos atrevemos a cuestionar la premisa inicial al proponer la hipótesis de que las actitudes por sí mismas no son capaces de revertir el proceso de abandono. En el caso de las regiones donde la población indígena tiene alta densidad, las lenguas étnicas mantienen su vitalidad y su conocimiento por parte de los jóvenes todavía es bastante alto, entran otros factores (no relacionados con la competencia) que causan que los HLI decidan no emplear sus lenguas en algunos ambientes, incluyendo el ámbito universitario convencional. Nos referimos ante todo a la presión de la sociedad mestiza sobre los HLI para que abandonen sus lenguas ancestrales. Por ende, en el momento en que desaparezcan las barreras causadas por la discriminación lingüística y la tímidez individual que de ella se deriva, los usos de las



lenguas nativas pueden aumentar. Sin embargo, en la UIEM somos testigos de una situación distinta. Cada región mexicana tiene características propias y concretamente en el Estado de México, las lenguas no están presentes de una manera que podríamos llamar «latente» (es decir, escondidas por la voluntad propia, limitadas a usos estrictamente informales, domésticos y comunitarios), sino que su abandono ha alcanzado un grado difícil de revertir<sup>74</sup>. Por lo tanto, proponemos la hipótesis de que el cambio principal que puede impulsar la UIEM se da precisamente en el campo de las actitudes lingüísticas, sin que éstas necesariamente se reflejen en el crecimiento consecuente de los usos, un hecho en buena medida determinado por la baja competencia que tienen los jóvenes en estas lenguas «erosionadas». Todos los entrevistados han mencionado esta realidad, adelante reproducimos el testimonio de Mayeli:

Son muy pocos los estudiantes que realmente aprendieron primero su lengua materna (*indígena*) y después el español. Un claro ejemplo estaba en mi grupo, ya que de 42 que conformábamos al grupo, sólo 5 eran los que realmente sabían hablar bien bien la lengua materna (Mayeli).

Desarrollemos esta propuesta, no sin antes analizar la teoría del marco educativo de la UIEM, la que considera como uno de sus objetivos clave la implementación de la comunicación en las lenguas indígenas en el ámbito universitario. El modelo educativo es bastante explícito sobre estos asuntos y enfatiza la necesidad de establecer un bilingüismo equitativo:

(*La Universidad*) fomenta el uso de la lengua originaria, con objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades para mantener viva la filosofía de la cultura de origen y, por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo (Casillas y Santini, 2006, p. 40).

---

<sup>74</sup> Es una consecuencia de muchos factores interrelacionados, tales como el hecho de que el Estado de México sea una de las zonas más industrializadas y urbanizadas del país, la cercanía del Distrito Federal y la migración indígena que disuelve las comunidades rurales, la insuficiencia del sistema de la EIB a nivel preescolar y primaria que o no está presente en las comunidades o en realidad no fomenta la vitalidad de las lenguas originarias, los intereses políticos relacionados con las poblaciones indígenas (el interés en explotar los recursos naturales en sus territorios y la lucha de los partidos políticos por sus votos). Por último, las actitudes lingüísticas de los hablantes mismos en muchos casos no favorecen el mantenimiento de las lenguas originarias, dada su baja utilidad y estatus, y la indiferencia de parte de sus hablantes que prefieren resignar a su uso para asegurar una mejor posición socioeconómica para sus hijos.

Por consiguiente y, conforme su objetivo de revalorizar las culturas indígenas, el modelo educativo plantea la meta de ampliar la funcionalidad de las lenguas originarias dotándolas de un nuevo ámbito de uso que les permanece cerrado en las universidades convencionales:

Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias (Casillas y Santini 2006: 45).

La UIEM, basándose en los dos principios recién expuestos, resume su aspiración en el campo de lo lingüístico bajo el objetivo de «estimular el desarrollo de capacidades básicas y crear espacios adecuados que permitan al estudiante expresarse en su lengua materna»<sup>75</sup>.

Mientras que el modelo educativo tiene carácter general, las Universidades Interculturales respectivas están insertadas en diferentes tipos de contextos socioculturales. Como habíamos adelantado en el capítulo anterior, en comparación con las demás Universidades Interculturales mexicanas<sup>76</sup>, la UIEM tiene la desventaja de estar situada en la zona más marcada por la modernización, donde el grado de descomposición de las estructuras tradicionales indígenas es muy significativo y el número de hablantes de las lenguas originarias bastante reducido. Lo último es particularmente cierto en el caso de la generación actual, la que llena los salones de la Universidad. Con las palabras de Leticia:

La integración a la sociedad provoca un desprendimiento total de la cultura, no es por justificarnos como alumnos, sólo que es una cuestión ideológica que con la historia se ha enmarcado en nuestra mente (Leticia).

La consecuencia lógica es que las lenguas originarias mexiquenses enseñadas en la UIEM suelen ser las segundas lenguas de los alumnos, y nos atrevemos a decir que en el caso de algunos, el distanciamiento de los ambientes donde se hablan estas lenguas es tal, que hasta se

---

<sup>75</sup> Páginas web de la UIEM: En: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Valoresyobjetivos/index.htm?ssSourceNodeId=252&ssSourceSiteId=uiem> (consultado el 15 de diciembre de 2011).

<sup>76</sup> Tanto por la experiencia propia como según los testimonios ajenos, en otras Universidades Interculturales la situación es diametralmente distinta. Por ejemplo, para mencionar dos casos, en la *Universidad Intercultural de Chiapas* es común escuchar las lenguas originarias en los pasillos y lo mismo sucede en la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*: «si se hace un recorrido encontraremos a varios grupos de alumnos que hablan el náhuatl» (Juárez Cosme, UIEP).

salen del concepto de la segunda lengua<sup>77</sup>. Por eso mismo resulta más útil manejar el concepto de la «lengua principal» que se refiere a la lengua usada con más espontaneidad y con mayor frecuencia.

Las diferencias entre las competencias de los alumnos en lengua originaria y español pueden ser significativas. De tal modo que mientras que algunos estudiantes son capaces de platicar entre sí y con el maestro en la lengua originaria, otros se limitan a un simple saludo:

Yo vi que A. (*un profesor bilingüe*) llegaba con las alumnas: «Kimi»<sup>78</sup>. Con las alumnas que sabían hablar el mazahua. Porque yo, a mí me decía: «Kimi.» «Kimi, profesor.» Y ya, porque no sabía más que decirle (Gabriel).

Sin embargo, aunque el dominio de la lengua sea suficiente para una conversación, el principal vehículo de comunicación es el castellano. Mayeli y Leticia, siendo la primera hispanohablante con competencia limitada en mazahua y la segunda tanto hispanohablante como mazahuahablante, señalan una realidad casi monolingüe:

Se escucha más el español... la realidad sería el 95% habla el español en la Universidad y fuera de ella y el 5% rara vez habla la lengua originaria (Mayeli).

La mayoría hablamos español, y solamente la (*lengua indígena*) practicamos en la clase de lengua originaria, en los pasillos quizá solo se llegara a escuchar una que otra frase o rara una conversación entre un alumno y profesor, puedo decirte que la práctica como tal de la lengua es nula (Leticia).

La profesora Laura comenta estar acostumbrada a platicar con sus alumnos en nahuatl, sin embargo, los únicos que cumplen con la competencia necesaria para entablar una plática fluida son los que sí tienen la lengua originaria como L1 y no son muchos.

En los numerosos testimonios y observaciones recogidos podemos ver que cuando un joven HLI entra en la UIEM, puede ocupar su competencia en la lengua originaria sin obstrucciones, pero la probabilidad de que un alumno sin tal conocimiento previo alcance la misma competencia es muy baja. La pregunta que por ahora no podrá ser contestada es, si los

---

<sup>77</sup> Hacemos alusión al grado de enajenación existente entre las comunidades que emplean las lenguas originarias y algunos alumnos que no entran en contacto con ellos en sus vidas cotidianas, por lo cual no encajan en el esquema delimitado mediante la L1 (lengua materna), la L2 (lengua que tiene presencia en la comunidad donde la persona vive, pero no es su L1) y la LE (lengua extranjera).

<sup>78</sup> Una de las formas de saludarse en mazahua.

8 semestres que dura la Licenciatura en la UIEM son suficientes para que un principiante logre llegar al nivel avanzado en alguna lengua originaria. La diferencia lingüística abismal entre el español y las lenguas otopames y el nahuatl debe ser una de las causas del avance moderado de los que tienen el español como la lengua principal: la fonética, la gramática, las diferencias culturales, todo esto son factores que retardan el aprendizaje. Por otro lado, las motivaciones personales y la voluntad de no dejarse vencer ante estas dificultades lingüísticas seguramente influyen de manera decisiva. Dicho de otro modo, es más fácil declarar actitudes positivas hacia las lenguas originarias que hacer el inmenso esfuerzo para aprender una. Esto no significa que las actitudes declaradas sean inventadas o falsas, pero sí implica que difícilmente pueden influenciar de modo positivo la vitalidad de las lenguas indígenas.

Como consecuencia de lo recién expuesto, una de nuestras hipótesis particulares es que la mayoría de los alumnos probablemente entiende la lengua indígena estudiada en la UIEM en el marco de la asignatura «Expresión y comunicación en lengua originaria» y como tal la maneja: los usos lingüísticos en los salones durante la clase se limitan al español y si se llega a emplear la lengua indígena, entonces como el objeto de estudio y no como el medio de comunicación.

Este presupuesto, además de su fundamento anclado en las entrevistas y la observación participativa, está sustentado en el hecho de que muchos alumnos consideren el estudio de las lenguas originarias como algo propio de la Licenciatura en Lengua y Cultura, algo que carece de importancia para las demás carreras. Según el comentario de una alumna, en la UIEM: «Deberían de enseñar más lenguas originarias aunque no estemos en la Lic. de Lengua y Cultura». O, según Mayeli y la situación en la licenciatura en «Comunicación Intercultural»:

Dicen: «los que realmente deberían aprender esas lenguas serían los que estudian Lengua y Cultura, a nosotros para qué nos va a servir» y más comentarios de este tipo (Mayeli).

Para delimitar y explicar los usos lingüísticos en la UIEM, salimos de los resultados que nos había arrojado la combinación de las diferentes metodologías: el cuestionario, donde se preguntó explícitamente sobre los modos de uso de las lenguas originarias y el español (los ámbitos de uso incluían tanto los espacios educativos de la UIEM como la casa y el pueblo de procedencia), las entrevistas que permitieron matizar los datos cuantitativos, y la observación participante que se efectuó tanto en los salones como en el campus de la UIEM.

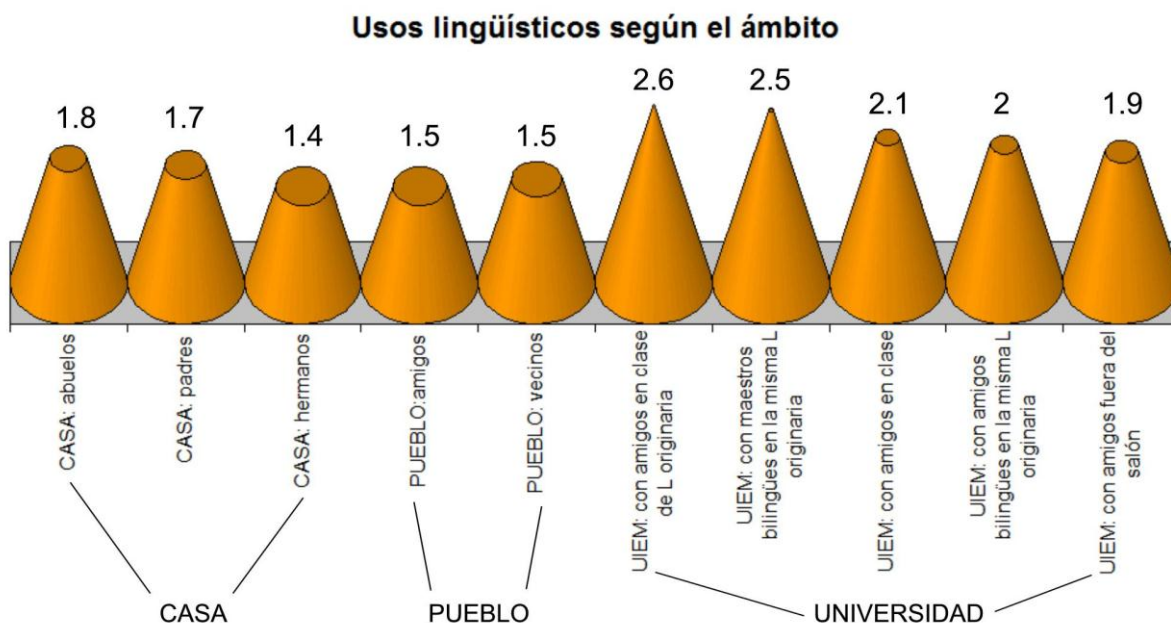
En el cuestionario se pidió a los informantes que posicionaran sus usos lingüísticos en una escala de 5 ítems, donde el 1 representa los usos monolingües en español y el 5 los usos monolingües en lengua originaria:

- 1 - siempre en español
- 2 - casi siempre en español
- 3 - tanto en español como en lengua originaria
- 4 - casi siempre en lengua originaria
- 5 - siempre en lengua originaria

Empleando la escala del diferencial semántico (Fasold, 1996, pp. 234-235), los resultados de la encuesta revelaron una clara jerarquía de los usos lingüísticos de tendencia descendente. Antes de nada podemos notar que los usos están posicionados entre el punto 1 y 3, es decir, se ubican en la primera mitad de la escala y abarcan: a) los usos monolingües en español, b) los usos con predominancia del español y c) los usos distribuidos equitativamente entre las dos lenguas.

<b>USOS LINGÜÍSTICOS</b>		
<b>CASA</b>		
<b>En casa con mis abuelos hablo</b>		
siempre en español (1)	1.8	siempre en lengua originaria (5)
<b>En casa con mis padres hablo</b>		
siempre en español (1)	1.7	siempre en lengua originaria (5)
<b>En casa con mis hermanos hablo</b>		
siempre en español (1)	1.4	siempre en lengua originaria (5)
<b>PUEBLO</b>		
<b>En mi pueblo con mis amigos hablo</b>		
siempre en español (1)	1.5	siempre en lengua originaria (5)
<b>En mi pueblo con mis vecinos hablo</b>		
siempre en español (1)	1.4	siempre en lengua originaria (5)
<b>UIEM</b>		
<b>En la UIEM con los amigos en clase de lengua originaria</b>		
siempre en español (1)	2.6	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los maestros bilingües en la misma lengua originaria hablo</b>		
siempre en español (1)	2.5	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos en clase hablo</b>		
siempre en español (1)	2.1	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos bilingües en la misma lengua originaria hablo</b>		
siempre en español (1)	2	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos fuera de salón</b>		
siempre en español (1)	1.9	siempre en lengua originaria (5)

*Tabla 9. Usos lingüísticos según el ámbito.*



1 - siempre en español. 2 - casi siempre en español. 3 - tanto en español como en lengua originaria. 4 - casi siempre en lengua originaria. 5 - siempre en lengua originaria

Gráfico 14. Usos lingüísticos según el ámbito.

A diferencia de otras regiones más tradicionales y sus respectivas Universidades Interculturales, en la UIEM en ningún ámbito prevalece el uso de las lenguas originarias y sus usos monolingües son inexistentes. Las diferencias entre los usos lingüísticos en las Universidades Interculturales respectivas es bastante visible para los que han tenido la posibilidad de comparar (también a nosotros se nos hizo obvio cuando visitamos el campus de la UNICH). Por ejemplo, Gabriel es consciente de esta limitación de la UIEM, ya que su asesor le había comentado que en la *Universidad Indígena Intercultural de Michoacán* (UIIM), el uso de la lengua purépecha es muy frecuente entre los estudiantes.

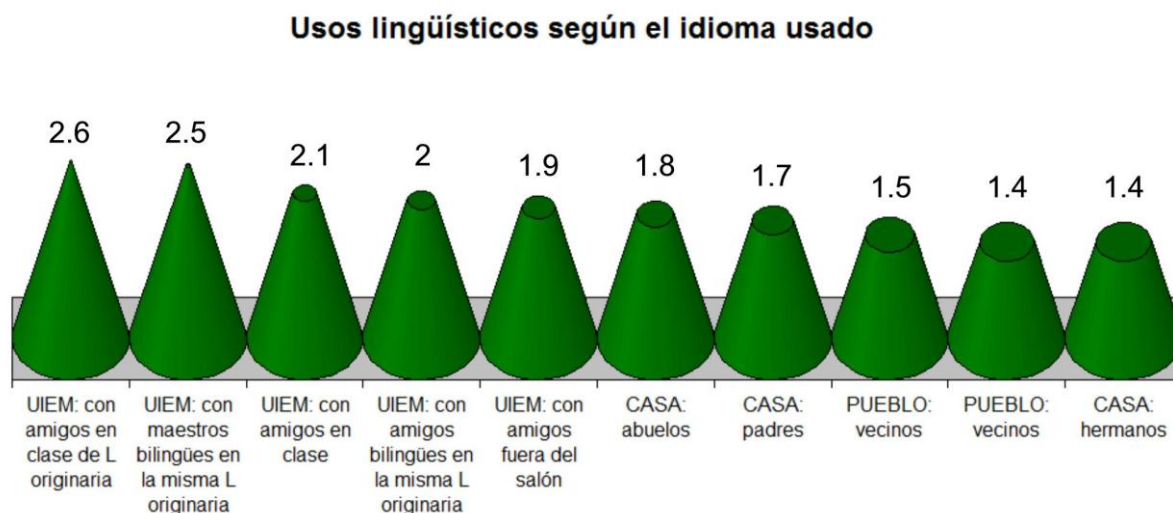
La situación se hace particularmente interesante cuando analizamos los usos por ámbito, ya que resulta que las lenguas originarias se utilizan con más frecuencia en la UIEM que en los ámbitos no universitarios (casa y pueblo). Esto aparentemente va parejo con el objetivo de la Universidad de mantener y difundir las lenguas originarias. Sin embargo, cuando analizamos solamente el segmento que se refiere a los usos internos de la UIEM, llegamos a la conclusión de que el empleo más frecuente de las lenguas originarias se da en los salones, o sea, durante el proceso de aprendizaje, donde las lenguas representan más bien un objeto de estudio que un vehículo de comunicación informal. En cambio, las lenguas indígenas se emplean con menos frecuencia fuera del salón. Esto apoya nuestra hipótesis de que el uso de

las lenguas originarias en la UIEM se da principalmente en el marco de su enseñanza formal, lo cual no necesariamente tiene que elevar su vitalidad. Según el testimonio de Gabriel:

Básicamente era como un desinterés, ¿no? Yo vi a compañeros que decían: «Pues nadamás pasar y ya, un 8 en la materia y ya.» Simplemente la calificación. Todavía no hay como esta conciencia de aprender la lengua (Gabriel).

Aquí hay que tener en cuenta que las actitudes de este tipo (y los usos correspondientes) pueden ser más agudos en las licenciaturas no tan estrechamente relacionadas con las lenguas indígenas como la «Lengua y Cultura» y que Gabriel es alumno de la «Comunicación Intercultural».

La otra variable relevante en los usos lingüísticos es la edad de los interlocutores. Mientras que esta variable no resulta de tanto interés en el espacio educativo de la UIEM donde los usos se rigen más bien por el ámbito y el contexto situacional (dentro/fuera del salón, con amigos/maestros bilingües en la lengua originaria...), en los ambientes no académicos, representados por el hogar y el pueblo, con la edad del interlocutor crecen los usos de las lenguas originarias.



**1** - siempre en español. **2** - casi siempre en español. **3** - tanto en español como en lengua originaria. **4** - casi siempre en lengua originaria. **5** - siempre en lengua originaria

*Gráfico 15. Usos lingüísticos según el idioma usado.*

Éstas se emplean con mayor frecuencia con la generación de los abuelos, seguidos por la de los padres, y en menor medida con los contemporáneos: amigos y hermanos. Es un claro

ejemplo del proceso de abandono que afecta las lenguas indígenas mexiquenses, cuya vitalidad va disminuyendo con cada nueva generación.

Tampoco son raros los usos homogéneos en todos los ámbitos y siempre se trata de los usos monolingües en español. En el primer bloque que consiste de los ámbitos «hogar» y «pueblo», el 40% de los informantes declararon usar la lengua española incondicionalmente. Dado que 35 de estos alumnos proceden de las familias donde se conserva el conocimiento de alguna lengua indígena, podemos deducir que de entre los 118 informantes que conviven con familiares HLI, aproximadamente el 30% nunca ha empleado la lengua originaria (o ya ha abandonado sus usos activos) y se expresa únicamente en español con todos los miembros de la familia, amigos y vecinos.

Por lo contrario, en el ámbito de la UIEM, solamente el 11% declara usar solamente el español<sup>79</sup>. Tal como en el apartado anterior, también aquí están presentes los alumnos procedentes de las familias HLI y los que carecen de este trasfondo familiar. En cuanto a los primeros, los que declaran tener usos monolingües en español representan el 8% de todos los hijos de las familias donde se habla alguna lengua indígena.

Al sumar estos dos bloques de usos, llegamos a la conclusión que el uso que se da puramente en español en todos los ámbitos concierne al 11% de la muestra entera.

En el caso de los informantes que evalúan su nivel como activo limitado o pasivo, sus usos de la lengua originaria bien se pueden deber a su competencia lingüística insuficiente que no les permite desarrollar una comunicación fluida con los demás hablantes. Sin embargo, entre los alumnos que sí dominan la lengua bien, esta razón desaparece. Esta diferencia permite descubrir si los usos lingüísticos de cada alumno se deben a su competencia lingüística o a las actitudes determinantes. Mediante la correlación de las variables «nivel de conocimiento de la lengua originaria» y «usos lingüísticos», llegamos a obtener datos que nos permiten estimar si entre los alumnos que dominan la lengua originaria a buen nivel activo, suben los usos en esta lengua (lo cual se puede observar en la tabla y el gráfico abajo).

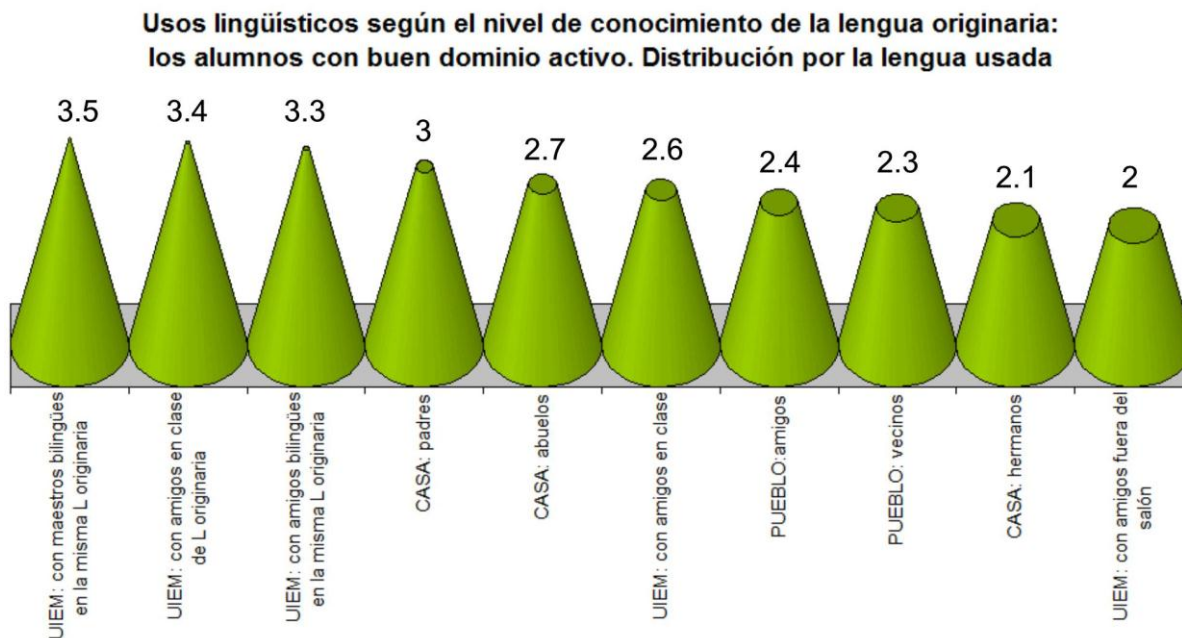
---

<sup>79</sup> Dado que todos los alumnos tienen que participar activamente de algún modo en la materia «Expresión y comunicación en la lengua originaria», es más que probable que estos informantes no hayan considerado su actividad en la clase como usos verdaderos de las lenguas originarias.



USOS LINGÜÍSTICOS: ALUMNOS CON BUEN DOMINIO ACTIVO EN LA LENGUA ORIGINARIA		
<b>En la UIEM con los maestros bilingües en la misma lengua originaria hablo</b>		
siempre en español (1)	3.5	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos en clase de lengua originaria</b>		
siempre en español (1)	3.4	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos bilingües en la misma lengua originaria hablo</b>		
siempre en español (1)	3.3	siempre en lengua originaria (5)
<b>En casa con mis padres hablo</b>		
siempre en español (1)	3	siempre en lengua originaria (5)
<b>En casa con mis abuelos hablo</b>		
siempre en español (1)	2.7	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos en clase hablo</b>		
siempre en español (1)	2.6	siempre en lengua originaria (5)
<b>En mi pueblo con mis amigos hablo</b>		
siempre en español (1)	2.4	siempre en lengua originaria (5)
<b>En mi pueblo con mis vecinos hablo</b>		
siempre en español (1)	2.3	siempre en lengua originaria (5)
<b>En casa con mis hermanos hablo</b>		
siempre en español (1)	2.1	siempre en lengua originaria (5)
<b>En la UIEM con los amigos fuera de salón</b>		
siempre en español (1)	2	siempre en lengua originaria (5)

Tabla 10. Usos lingüísticos según el nivel de conocimiento de la lengua originaria: los alumnos con buen dominio activo. Distribución por la lengua usada.



1 - siempre en español. 2 - casi siempre en español. 3 - tanto en español como en lengua originaria. 4 - casi siempre en lengua originaria. 5 - siempre en lengua originaria

Gráfico 16. Usos lingüísticos según el nivel de conocimiento de la lengua originaria: los alumnos con buen dominio activo. Distribución por la lengua usada.

Si los usos lingüísticos generales de la muestra están posicionados en el número 1.9 de la escala de 5, los usos específicamente de los alumnos que hablan bien la lengua originaria son más altos y favorecen la lengua indígena: 2.7. En otras palabras, si los usos nivelados de la muestra entera se dan en el marco del número 1 y 2 («siempre en español» y «casi siempre en español»), los de sus compañeros bilingües exceden también hacia el número 3 («tanto en español como en lengua originaria»), pero sin que el empleo de la lengua indígena predomine claramente respecto al español.

En cuanto a los dos diferentes ambientes, las proporciones entre los usos «hogar-pueblo/UIEM» se ubican en los puntos 2.5/3 de la escala en el caso de los alumnos bilingües, mientras que los usos generales de la muestra se localizan «más arriba»: 1.6/2.2. Un resultado lógico y esperable.

En primer lugar llama la atención que en ambos casos, la UIEM representa el ámbito donde las lenguas originarias se emplean ligeramente más que en el ambiente comunitario y doméstico. Si acudimos a los resultados parciales para cada ámbito específico de la UIEM, vemos que esto es 100% cierto para los usos de la muestra entera (véase la tabla abajo).

Usos generales de la muestra entera	Usos de los alumnos con buen dominio en la lengua originaria
<b>UIEM:</b> con los amigos en clase de lengua originaria (2.6)	<b>UIEM:</b> con los maestros bilingües en la misma lengua originaria (3.5)
<b>UIEM:</b> con los maestros bilingües en la misma lengua originaria (2.5)	<b>UIEM:</b> con los amigos en clase de lengua originaria (3.4)
<b>UIEM:</b> con los amigos en clase (2.1)	<b>UIEM:</b> con los amigos bilingües en la misma lengua originaria (3.3)
<b>UIEM:</b> con los amigos bilingües en la misma lengua originaria (2)	<b>Casa:</b> con los padres (3)
<b>UIEM:</b> con los amigos fuera de salón (1.9)	<b>Casa:</b> con los abuelos (2.7)
<b>Casa:</b> con los abuelos (1.8)	<b>UIEM:</b> con los amigos en clase (2.6)
<b>Casa:</b> con los padres (1.7)	<b>Pueblo:</b> con los amigos (2.4)
<b>Pueblo:</b> con los amigos (1.5)	<b>Pueblo:</b> con los vecinos (2.3)
<b>Pueblo:</b> con los vecinos (1.4)	<b>Casa:</b> con los hermanos (2.1)
<b>Casa:</b> con los hermanos (1.4)	<b>UIEM:</b> con los amigos fuera de salón (2)

*Tabla 11. Usos generales y usos de los alumnos bilingües según la frecuencia de utilización de las lenguas originarias.*

Los alumnos bilingües parecen emplear las lenguas originarias preferentemente con los maestros y amigos bilingües en la misma lengua originaria y durante la enseñanza de la misma en la clase de «Expresión y comunicación en la lengua originaria». En cambio, los usos de la lengua indígena disminuyen en otro tipo de clases y también la interacción en esta

lengua con los compañeros fuera del salón se da principalmente en español. De lo anterior podemos inducir que el empleo de la lengua indígena entre los alumnos bilingües reacciona de manera lógica a las situaciones que lo favorecen, es decir, donde se cuenta con la presencia de interlocutores que tienen una alta competencia en la lengua indígena, sean maestros, amigos o alumnos más avanzados en la clase de la lengua. En estas situaciones los usos se convierten realmente en usos bilingües, ya que se distribuyen de manera bastante equitativa entre las dos lenguas.

¿Qué conclusiones podemos extraer de esta cuantificación? De la manera más general posible quisieramos destacar el hecho de que las diferencias de los usos entre los dos principales bloques de ámbitos son visibles, pero en realidad no muy significativas, es decir, no reflejan cambios de gran magnitud. Dado que los alumnos bilingües desempeñan su doble dominio lingüístico en las situaciones que les brindan a interlocutores adecuados, y además, estos usos bilingües cuantitativamente superan los usos domésticos y comunitarios, podemos concluir que la UIEM proporciona un ambiente libre de la discriminación lingüística que favorece la interacción en las lenguas originarias, siempre que los hablantes cumplan con el suficiente nivel de conocimiento para poder llevarla a cabo. La mayor complicación descansa en que los hablantes realmente bilingües son una minoría en la UIEM (representan sólo el 7% de la muestra entera), por lo cual los usos de las lenguas originarias también son deficientes. Es donde parece fallar la intención de la Universidad de elevar la vitalidad de las lenguas mexiquenses.

## **5.2 ¿Se puede hablar del bilingüismo en la UIEM?**

Si salimos del planteamiento de la UIEM que pretende lograr un bilingüismo equilibrado entre sus alumnos, a la luz del análisis de los usos lingüísticos, ¿de qué tipo de bilingüismo podemos hablar? Una posible clasificación de este fenómeno está en la tabla abajo (Coronado, 1987, cit. en Díaz, 2009, p. 902).

<b>Sistema comunicativo bilingüe (SBC)</b>	<b>Usos funcionales de las lenguas</b>	<b>Uso diversificado por sectores de población</b>	<b>Socialización</b>	<b>Valoración lingüística</b>
<b>SCB A</b> <b>Sustitutivo o reemplazante</b>	Aumento del uso del español. Uso limitado de la lengua indígena, sólo por necesidad.	Jóvenes bilingües, personas mayores monolingües en lengua indígena. Niños monolingües en español.	En español en la mayor parte de la población.	Sobrevaloración del castellano y la cultura occidental.
<b>SCB B</b> <b>Continuado por complementariedad</b>	Asociación clara entre lengua y dominios sociales específicos. Distribución complementaria.	Bilingüismo en todos los sectores.	Proceso de socialización bilingüe.	Valoración de las dos lenguas por diversas razones comunicativas y simbólicas.
<b>SCB C</b> <b>Persistente</b>	Uso generalizado de lengua indígena en todos los dominios internos. Uso del español como lengua franca sólo por necesidad comunicativa.	Bilingüismo en todos los sectores de población, sobre todo jóvenes y adultos. Monolingüismo en lengua indígena en niños.	En lengua materna y limitadamente bilingüe.	Valoración de la lengua indígena como lengua de identidad y cohesión social. Se destaca su valor cultural autóctono y como medio de diferenciación.
<b>SCB D</b> <b>Instrumental</b>	Uso generalizado de lengua indígena como única alternativa. Uso de intermediarios bilingües.	Bilingüismo en individuos que por ciertas razones personales adquirieron el castellano. Principalmente hombres.	Monolingüismo en lengua indígena. No hay alternativa por falta de dominio de la lengua.	Valoración idealizada de la lengua que se desconoce.

*Tabla 12. Tipos de sistemas comunicativos bilingües según Coronado (1987).*

Podemos observar que la UIEM está generando una nueva especie de bilingüismo que no encaja en la tabla de Coronado. Basándonos estrictamente en los usos lingüísticos, dado que no hemos identificado mayor diferencia entre los usos de las lenguas originarias en el ámbito universitario y los ámbitos informales (casa, pueblo), podríamos denominar el bilingüismo en la UIEM como sustitutivo. Sin embargo, la discrepancia con la clasificación de Coronado consiste en que en el campo de las actitudes (o «valoración lingüística» según este autor), en la UIEM no se trata de sobrevalorar la cultura dominante y la lengua ligada a ella. Todo lo contrario: las actitudes declaradas hacia las lenguas indígenas son sumamente positivas, aunque este hecho no se refleje en los usos respectivos. Consideramos que esta situación poco estándar, en la que las actitudes positivas no determinan la magnitud de los usos correspondientes (tanto en la actualidad en la UIEM como, probablemente, en las vidas futuras de los egresados), es una consecuencia de la limitación funcional de las lenguas originarias.

Al mismo tiempo, esta limitación funcional está determinada por el contexto sociocultural mexiquense marcado por un alto grado de industrialización y urbanización.

Según Díaz, a mayor desarrollo social (modernización, acceso a la educación, infraestructura), menor vitalidad de las lenguas originarias. Por eso, las lenguas indígenas insertadas en las regiones de alta marginación social gozan de mayor índice de vitalidad lingüística. Según el mismo autor, esto no se debe tanto al fuerte sentir identitario de los pueblos que viven en tales zonas, sino más bien a su exclusión. Por lo mismo, si se buscan maneras de cómo elevar la vitalidad lingüística, se debe ofrecer trabajo en áreas donde tal conocimiento lingüístico no sólo se valore, sino que además resulte útil (proyectos comunitarios, escuelas con programas EIB, etc.) (Díaz, 2009, p. 897). Éste es precisamente el razonamiento de las Universidades Interculturales, las que pretenden impactar sus regiones al formar profesionistas por medio de carreras diseñadas para las necesidades locales. Aún así, en el caso de la UIEM, no todos los egresados van a cumplir con este presupuesto y saldrán a buscar trabajo fuera de los ámbitos rurales de su región de origen (véase el capítulo 7), donde la funcionalidad de las lenguas originarias es baja o cero. Según un testimonio concreto:

Me cuesta creer que hay personas que algunas veces las cuestionemos sobre sus orígenes y nos digan que pertenecen a una cultura indígena... si los cuestionamos si hablan su lengua, y después digan que en el medio en el que se desarrollan para que les va a servir hablar su lengua, si lo básico para ellos es hablar inglés. (...) Qué ese tipo de ideas no nos las hicieran saber, porque estamos aquí para aprender, y escuchando este tipo de comentarios como alumnos nos desanimamos (Cayetano García, UIEM).

Cómo se puede observar de este fragmento, aunque los alumnos posiblemente valoren las lenguas originarias, su nivel de aprendizaje suele ser bajo, el número de hablantes nativos de estas lenguas limitado y los ámbitos en los que se puedan emplear escasos. Por eso, la causalidad entre la actitud y el uso no puede funcionar de manera lineal.

### **5.3 Conclusiones**

En la UIEM, los usos monolingües en lengua indígena no existen, mientras que los mismos usos en español conciernen el 11% de nuestra muestra. De acuerdo con la escala utilizada, las situaciones que se dan entre nuestros informantes abarcan el tipo 1 (usos monolingües en español), tipo 2 (usos casi monolingües en español) y tipo 3 (usos equitativos entre el español y la lengua originaria). Es decir, las lenguas indígenas en ningún caso superan el español respecto a la frecuencia de uso: los tipos 4 y 5 (usos casi monolingües y totalmente

monolingües en la lengua originaria) sí aparecen de manera aislada entre nuestros informantes, pero se disuelven en el promedio final.

Los resultados parecen favorecer nuestra hipótesis, según la cual los usos de las lenguas originarias van a ser más frecuentes en la UIEM que en los ámbitos informales (casa, pueblo). Sin embargo, intentamos ir más allá de la simple confirmación de este hecho que fácilmente se podría interpretar como el éxito de la UIEM y su labor «revitalizadora». Por un lado todo indica que la UIEM representa un ambiente libre de la discriminación lingüística donde los HLI pueden desempeñar su competencia en la lengua nativa sin el temor de acabar estigmatizados. Por otro lado, los usos que se dan en la UIEM favorecen las lenguas originarias sobre todo en las circunstancias de la enseñanza formal, ya que la utilización de estas lenguas con los amigos fuera del salón equivale a 1.9, que se aproxima a los usos casi monolingües en español. Esto nos permite concluir que las lenguas indígenas, más que un medio de comunicación representa una materia, un conocimiento para adquirir en el aula, probablemente motivado por la calificación final. Si los usos lingüísticos corresponden a la situación en que los alumnos perciben las lenguas indígenas como una materia para cursar, no pueden impactar directamente la vitalidad lingüística de las comunidades. Bajo la óptica recién expuesta, la funcionalidad de las lenguas mexiquenses es tan baja que no motiva su aprendizaje, con lo cual surge un círculo vicioso: los usos deficientes se deben a los bajos niveles de conocimiento entre los alumnos, pero al mismo tiempo su aprendizaje no avanza, dado que los alumnos carecen de ámbitos donde puedan emplear el conocimiento adquirido.

A pesar de la responsabilidad que muchos lingüistas sienten por las lenguas amenazadas (aunque no las hablen), hay que ponernos una serie de preguntas sinceras. ¿Cuántas personas que hablan sólo el español y viven rodeadas por hablantes igualmente monolingües, realmente harían el esfuerzo de dominar una lengua extremadamente difícil de aprender, la que conocen más bien indirectamente (porque algún familiar mayor o anciano la habla), en un mundo donde esta lengua casi carece de valor práctico y a menudo se encuentra ante el rechazo de parte de los que no la hablan o hasta de sus propios hablantes? En otras palabras, ¿dedicaríamos tiempo y energía al aprendizaje de una lengua que nos enseñaron a valorar pero que posiblemente no tengamos con quien ocupar? ¿Y con mayor razón si en el mundo de hoy hay otras lenguas que sí pueden asegurar el éxito futuro del alumno, tal como el inglés? Es ésta la condición de los alumnos de la UIEM, de los cuales se exige que se superen y adquieran un buen dominio en las lenguas de sus antepasados, ejerciendo un considerable esfuerzo personal. Es un reto que muchos de nosotros, si estuviéramos en su posición, a lo mejor ni siquiera aceptaríamos.

## 6. EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

El capítulo anterior fue dedicado a los usos de las lenguas originarias y una de nuestras conclusiones fue que las circunstancias de la enseñanza formal forman el ámbito principal donde estas lenguas son empleadas. En este capítulo nos centraremos en los aspectos de estos procesos educativos formales; procuraremos identificar las estrategias educativas propias de la UIEM y los problemas prácticos que se enfrentan en la enseñanza de las lenguas indígenas, para poder explicar hasta qué grado coincide la teoría educativa y el funcionamiento práctico de la UIEM en esta área específica.

Según el planteamiento del modelo educativo, la Universidad Intercultural no solo está dirigida a los pueblos indígenas, sino a toda la población interesada en aprender sobre ellos, fomentando y respetando el derecho a una educación en la lengua materna. Una formulación casi idéntica de este mismo objetivo se menciona también en las páginas web de la UIEM<sup>80</sup>. Es bastante curiosa la formulación «*en* la lengua materna» (la énfasis es nuestra), ya que con esta preposición se causa la impresión de que en la Universidad, las clases se imparten tanto en el español como en las lenguas originarias mexiquenses, dependiendo de la lengua materna de los alumnos. No obstante esta formulación aberrante, en la UIEM, las lenguas originarias son ante todo el objeto y no el vehículo de estudio: su enseñanza se atiende con la materia «Expresión y comunicación en lengua originaria», es decir, se realiza principalmente en los salones. Para resumir, se enseñan las lenguas indígenas, pero no se enseñan las materias *en* las lenguas indígenas. Por numerosas razones<sup>81</sup>, llevar a la práctica lo segundo representaría un obstáculo insuperable para la UIEM en este momento, aún así esto no explica por qué la Universidad sigue presentando la enseñanza en la lengua propia como una de sus metas.

---

<sup>80</sup> En: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/LaInstitucion/Historia/index.htm?ssSourceNodeId=250&ssSourceSiteId=uiem> (consultado el 15 de diciembre de 2011).

<sup>81</sup> Para mencionar sólo las más llamativas: la baja vitalidad de las lenguas mexiquenses tanto en la región como entre los alumnos, la índole occidental de los contenidos curriculares y las diferencias conceptuales entre las lenguas indígenas y el español, la falta de estandarización de las primeras... Éstas son las complicaciones que prácticamente impiden la introducción de las lenguas nativas en los salones como medio de enseñanza. Por otro lado, hipotéticamente, no resultaría completamente utópico en las Universidades Interculturales que se desenvuelven en contextos socioculturales más tradicionales donde una gran parte del alumnado es HLI. Dado que esta problemática está ligada al debate sobre la autonomía educativa indígena, tal análisis nos desviaría del marco de este trabajo.

## **6.1 LA MATERIA «EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA LENGUA ORIGINARIA»**

La «Expresión y comunicación en lengua originaria» es una asignatura de carácter obligatorio para todas las licenciaturas que se cursa durante los 8 semestres y que está presente ya en el tronco común (el primer año académico).

En los primeros años del funcionamiento de la UIEM, a los alumnos se les dejaba la «mano libre» para escoger la lengua originaria mexiquense a la que se quisieran dedicar durante sus estudios, pero más recientemente, la Universidad ha cambiado de método y empezó a decidir el asunto con base en la procedencia geográfica de cada alumno. En el caso de los alumnos procedentes de las familias donde se conserva el conocimiento de alguna lengua nativa, tal decisión es sencilla y éstos siguen desarrollando sus competencias en la lengua de la tradición familiar. Como vimos, en nuestra muestra funciona esta lógica con la excepción de muy reducidos casos, los que probablemente se deben al periodo en el que la UIEM todavía dejaba a los ingresados escoger la lengua que les resultaba de más atracción, sin importar su trasfondo lingüístico familiar. En el caso de los alumnos procedentes de los ambientes familiares donde el conocimiento de la lengua originaria se ha perdido o nunca ha existido, la Universidad decide según la comunidad de origen del alumno y la tradición etnolingüística de la misma.

Cabe mencionar que la oferta básica cubre las cinco lenguas tradicionalmente mexiquenses (mazahua, otomí, nahuatl, matlatzinca y tlahuica)<sup>82</sup>, aunque en los casos específicos de los alumnos procedentes de otras etnias es posible ampliarla para atenderlos en la lengua de su pueblo<sup>83</sup>.

Debido a la autoridad ejercida por la UIEM en la selección de la lengua indígena, los alumnos no siempre acaban aprendiendo la lengua que prefieren. Durante la investigación ubicamos varios casos, en los que se entrelazan diferentes factores y actitudes. Por ejemplo, nuestra informante Mayeli, procedente del municipio de Jocotitlán, estudia la lengua mazahua en la UIEM, pero hubiera preferido aprender nahuatl (por razones ante todo estéticas y fonéticas), porque en su familia no se practica el mazahua, la lengua nativa de Jocotitlán. Aunque no siente resentimiento hacia la lengua mazahua, cuyo aprendizaje se le complica, la

---

<sup>82</sup> Falta señalar que la enseñanza de mazahua es masiva en la UIEM y, aunque la lengua otomí la siga en cuanto al número de aprendices, resulta minoritaria en el momento de hacer una comparación numérica. Los grupos de aprendizaje de nahuatl ocupan la tercera posición y el tlahuica y el matlatzinca en general suelen contar con un solo grupo compuesto por muy pocas personas (en la actualidad, la enseñanza del matlatzinca no se lleva a cabo en la UIEM).

<sup>83</sup> Un caso interesante lo representa un alumno mixteco, el que decidió aprender otomí en vez de ir desarrollando la lengua de su pueblo.



actitud de Mayeli es resignada y la lengua nahuatl le causa mucho más entusiasmo. El otro ejemplo lo representa Gabriel quien procede de una familia sin tradición indígena, que se ve atraído por la lengua nahuatl debido a su interés personal por la cultura mexicana, sin embargo, dado que vive en el municipio de San Felipe del Progreso, en el corazón de la zona étnica mazahua, estudia el mazahua en la UIEM. Sus actitudes hacia esta lengua son más positivas que las de Mayeli, ya que, a pesar de que no habría sido su primera elección, su «sonido» le parece agradable y la está aprendiendo con ganas.

Mayeli y Leticia dicen respecto a sus compañeros de la «Comunicación Intercultural» lo siguiente:

Si es que aprenden una segunda lengua es por lo mismo que al entrar a la Universidad tienes que elegir alguna lengua de este tipo para aprenderla aunque a la mayoría de estudiantes de la UIEM no les agrada esta idea (Mayeli).

En mi licenciatura había compañeros que no entraban a clase de lengua originaria por la idea de que no les sería útil y porque les parecía de poca transcendencia aprenderla. (...) En general creo que los estudiantes sabemos que tomar clases de lengua originaria es obligatorio en la Universidad (Leticia).

Aunque también aquí es de suponer que las actitudes van a variar según la licenciatura estudiada, no hay que ignorar que si la asignatura «Expresión...» a veces causa desagrado entre los alumnos, es más que probable que es una fuente de actitudes negativas que posiblemente puedan afectar el éxito del aprendizaje de las lenguas originarias y, como consecuencia, su vitalidad en la UIEM.

Después de bosquejar el carácter general de la asignatura y su contexto, nos ocuparemos de dos aspectos específicos de la enseñanza de las lenguas indígenas en la UIEM: la improvisación como una práctica omnipresente y la metodología didáctica concreta empleada en las clases.

Como se ha mencionado en varias ocasiones, las Universidades Interculturales se encuentran en un constante proceso evolutivo. Si la UIEM es la más antigua de estas instituciones, el «hervor interno» de las que la siguieron debe ser todavía mayor. Las prácticas no se encuentran consolidadas, aparecen los antiguos estereotipos y prejuicios o se forman nuevos, en los ambientes académicos multiculturales surgen situaciones que nadie sabía predecir y para las cuales no existen «recetas» de antes, el profesorado no cuenta con la

preparación necesaria para cumplir con los requisitos del modelo educativo y las expectativas de las instituciones, comunidades y jóvenes a menudo difieren. Como es de esperar, esta realidad complicada no siempre está aceptada por todos los involucrados y las Universidades tienen que enfrentar críticas ante todo de parte de sus propios alumnos. Según la información que nos fue proporcionada en la *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH), los primeros ingresados esperaban llegar a una institución completamente preparada para emprender su funcionamiento y brindar servicios académicos de calidad, pero encontraron una universidad hecha a medias que apenas iba definiendo sus prácticas y una gran parte de los problemas prácticos la tenía ir resolviendo en el transcurso del primer semestre. Lo mismo sucedió en la UIEM, la que, durante el primer año de su funcionamiento, todavía no contaba con el edificio de hoy y según los testimonios de los alumnos, muchos aspirantes se desanimaban ante las condiciones improvisadas de los espacios académicos. Aún ahora, pasados 7 años desde su fundación, el campus se encuentra en la fase de construcción y la biblioteca abrió hasta el primer semestre del 2011. Por otro lado sucedió algo curioso: finalizado el edificio principal, la originalidad de la construcción se convirtió en cierto tipo de imán que atrae a los jóvenes de la región, y no es raro escuchar comentarios como el de Gabriel:

Sí te motiva, sí te emociona, porque dices: «Órale, ya está creciendo la Universidad como un proyecto, que muchos decían que iba a fracasar, y no, allí está el proyecto» (Gabriel).

En cuanto las lenguas indígenas como objeto de estas prácticas improvisadas, parece que el éxito de un docente y el fracaso del otro depende hasta buena medida precisamente de la flexibilidad demostrada. Según un testimonio de la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP):

Cada cual que no entra en el vestido prefabricado se convierte en problema para el sastre, que no ha aprendido que los buenos vestidos se hacen a medida... Sospecho que su formación es más realista que la de los maestros que no han aprendido a tomar las medidas antes de confeccionar su enseñanza... (...) Las consecuencias son inevitables: más se diferencian los clientes, menos les cabe el vestido único. (...) El problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas (Juárez Cosme, UIEP).

Y otra experiencia, proporcionada por Leticia:

No existía un programa que guiara a los profesores de la lengua mazahua ya que en contados semestres el tema que nos habían dado en el primer semestre era el mismo tema que se veía en los semestres siguientes. Esto provocaba que nosotros como alumnos nos aburriéramos porque era ver los mismos temas durante mucho tiempo (Leticia).

Por lo anterior, la flexibilidad y la improvisación son no solamente la realidad sino sobre todo la necesidad pedagógica. Esto está causado por dos factores principales. Por un lado se trata de la falta de estandarización de las lenguas indígenas y su considerable variación dialectal que complican al maestro la intención de dar una explicación clara a sus alumnos, por otro lado, la escasez de los materiales didácticos que se deriva del carácter oral de las lenguas indígenas que apenas, bajo la presión del sistema educativo dominante, están empezando a penetrar en el campo de la expresión escrita.

Cómo podemos ver, las complicaciones esbozadas tienen raíces en una realidad mucho más compleja: el choque entre dos visiones pedagógicas, la oral y más bien informal indígena y la escrita y formal occidental. El hecho de que la forma escrita de las lenguas originarias se esté imponiendo dentro las estrategias pedagógicas en la UIEM y que la falta del material didáctico escrito se interprete como una deficiencia para superar, de alguna manera define la Universidad Intercultural y el grado de la autonomía educativa indígena presente en ella: las lenguas se ven obligadas a aceptar la forma escrita para combatir su propia desaparición en el mar globalizado en el que ya están sumergidas.

El énfasis puesto en la forma escrita, en general no estandarizada, puede complicar la vida tanto a los maestros como a los alumnos: desde los principiantes hasta los avanzados. Y aunque las reglas estén claramente establecidas, la fonética en las lenguas indígenas (ante todo las otópames que son tonales) resulta extremadamente difícil para captar y pasar en el papel. Además, la falta de la producción bibliográfica, la variación dialectal y el hecho de que los mismos HLI rara vez utilicen su lengua para escribir, dificulta el aprendizaje de la escritura, ya que escasean ocasiones para practicarla. Ésta ha sido la experiencia de varios informantes, incluyendo la de Gabriel:

Yo sí me molestaba mucho, mucho, porque yo decía: «¿Cómo me van a enseñar a mí escribir mazahua si no lo entiendo?» Tons lo que me conviniera a mí primero era entenderlo, qué me hablaran así como en el español como mi mamá mi enseñó a mi hablar

el español «hola», «papá», «casa», este... «silla», «mesa». Y ellos no, ellos creían que escribieras escuchando (...) A mí, y fíjate que yo salí de la Universidad, no hablo muy bien el mazahua, pero yo a veces escucho a las señoras aquí en los portales y entiendo. Entonces yo con eso ya me quedo, yo digo, con que lo entienda, la escritura vendrá (...) Y en las escalas siempre pesaba mucho la escritura. Siempre siempre siempre. (...) Y por ejemplo había chavos que la hablaban muy bien, perfecto, pero no le escribían, entonces se atrasaban (Gabriel).

Claro está, un método de enseñanza que conviene a un alumno puede resultar inaceptable para el otro. Hablando de la escritura, más bien pretendemos relacionarla con una problemática más amplia: las culturas originarias están basadas en la transmisión oral del conocimiento y sus lenguas reflejan este rasgo. Al trasladar las lenguas nativas al papel, no cambian sólo las circunstancias sociolingüísticas (la escritura debe llevar a la elevación de su prestigio y funcionalidad social), sino que se transforma la cultura indígena misma para acercarse a la dominante. La enseñanza tradicional indígena, esencialmente práctica, no se da en lugares formales sino en el seno de la comunidad, y se lleva a cabo con las personas que cuentan con la suficiente experiencia y prestigio social para poder transmitirla a los demás. Se efectúa principalmente de manera oral; los jóvenes indígenas aprenden platicando y practicando. A la luz de esto, en una institución educativa híbrida como es la Universidad Intercultural, a pesar de los objetivos enfocados a la revitalización de las culturas nativas, la escritura es una clara imposición cultural emitida desde la sociedad mayoritaria, la que considera la expresión escrita como un rasgo civilizatorio y un camino hacia la eternidad según el antiguo estereotipo «una sociedad sin escritura es una sociedad sin historia». Por otro lado, hay que reconocer que la Universidad Intercultural no se define como un espacio educativo autónomo indígena, así que no nos puede sorprender su tipología de las prácticas de aprendizaje, sólo podemos destacar algunos puntos del modelo educativo que consideramos problemáticos<sup>84</sup>.

Si nos concentramos específicamente en la problemática de la variación dialectal en los salones, nos fijamos en que este fenómeno puede provocar conflictos graves entre el maestro y sus alumnos. Todos los entrevistados nos proporcionaron sus experiencias al respecto:

El verdadero problema era ése, que había diferentes variantes y cada uno quería que se le enseñara la variante que el hablaba (Mayeli).

---

<sup>84</sup> Como una propuesta para el futuro planteamos un análisis de la encubierta visión hegemónica presente en el modelo educativo de la Universidad Intercultural en México, el que impone las estructuras educativas sobre la población indígena mediante su propia interpretación del concepto de la interculturalidad.

Era muy confuso ya que en un semestre aprendías una forma de escritura y de pronunciación y en el siguiente era diferente (Leticia).

Ella (*una compañera*) habla muy bien el mazahua... Y se me hace increíble que era mazahuahablante, su mamá así mazahua, totalmente, y 6 en los exámenes. Yo decía: «¿Cómo puede ser posible, o sea, yo, que no sé, un 7, un 8. Y ella?» (...) Y ella tal vez, ella en su comunidad puede hablar de lo más fluido, de lo más... muy bien, pero llega a la Universidad y aplican un examen donde ella cree que le están preguntando una cosa y la maestra dice que no, que eso es otra cosa. (...) Te digo que hubo un conceso para que se estandarizara la lengua. Una revuelta, sí, creo que fueron dos días en que estuvieron allá, amontonados los maestros y los alumnos peleándose por a ver qué variante se quedaba y después creo que los maestros comprendieron que eso de variante sera un error, ¿no? porque era como decir quienes son los originales y quienes los falsos (Gabriel).

Podemos ver que diferentes profesores ofrecen distintas estrategias para enfrentar la variación dialectal en sus clases. En la UIEM, durante nuestra asistencia a las clases, pudimos presenciar este tipo de situaciones. Por ejemplo, en la clase del otomí (nivel intermedio), se encontraban dos hablantes maternos de esta lengua, uno proveniente del estado de Hidalgo y otro de Puebla. Esto significa que su nivel era más alto que el del resto de sus compañeros, y que al mismo tiempo manejaban dos variedades diatópicas diferentes tanto entre sí, como de la variedad de la maestra. Durante la clase, la profesora solucionaba esta discrepancia mediante las consultas que hacía con estos alumnos acerca del léxico, con base en sus variedades propias.

Otra estrategia fue mencionada por una alumna de la *Universidad Indígena Intercultural de Michoacán* (UIIM) respecto a la enseñanza de la lengua purépecha:

Para el aprendizaje de esta lengua comenzamos con palabras que en todas o casi todas las variantes se escriben y pronuncian igual; continuando con algunas *pirekuas* muy conocidas entre los *p'urhépechas*... también se aplicaron algunas dinámicas como el de la ayuda mutua, en donde dentro del grupo se formaron parejas entre compañeros, compuestas por un *p'urhépecha* hablante y uno que no dominaba... (Agustín Diego, UIIM).

Y según Gabriel, las soluciones se van buscando, encontrando y convirtiendo en prácticas estables:

Pero en mis últimos años en la Universidad tomando lengua mazahua tuve maestros muy versátiles que me enseñaban tres formas a la vez. Esos maestros siempre nos decían: «Apréndanse las tres formas pa' que cuando a una zona que lleguen y empiecen a hablar, ustedes digan: ah, ya, entiendo.» Entonces teníamos por ejemplo de un objeto de una casa las tres formas en las que se dice en mazahua la casa. Entonces era muy interesante. A la hora del examen lo que me gustaba era que cuando te aplicaban el examen, podías poner cualquier de las tres formas, entonces era válida (Gabriel).

Resulta particularmente interesante contrastar estos testimonios con las actitudes declaradas: recordemos que sólo el 12% de nuestra muestra considera la variación dialectal como algo puramente negativo y casi nadie propone que la única variante hablada sea la suya (1%). Al contrario, la muestra casi entera se divide de manera equitativa entre los que perciben esta problemática como natural (neutral) o positiva. Por otro lado, en la práctica cotidiana en la UIEM, los asuntos dialectales provocan choques constantes. Consideramos que el panorama actitudinal de los alumnos no necesariamente tiene que ser «inventado» o «falso», es decir, los jóvenes en general probablemente no guardan resentimiento por el fenómeno dialectal por sí mismo (sólo un cuarto de ellos considera la estandarización como una necesidad para el futuro), son más bien las confrontaciones prácticas derivadas de la variación que saben desatar pasiones. El problema parece ser sobre todo metodológico y allí es donde la práctica intercultural parecía fallar en los años pasados. Aunque los profesores han buscado maneras de atender esta problemática para la satisfacción de todos, el asunto todavía no se ha cerrado.

Aparte de la problemática ligada a la estandarización y la variación dialectal, el otro problema que tienen que enfrentar las Universidades Interculturales en el campo de la enseñanza de las lenguas es la incompatibilidad lingüística de los alumnos tanto en las lenguas originarias como en el español. Los principales aspectos de esta incompatibilidad son dos: primero el hecho de que, debido a diferentes niveles de conocimiento de las lenguas originarias y el español, existan grupos donde unos cuantos alumnos avanzados están rodeados por compañeros con dominio limitado, y segundo, la insuficiente metodología que existe para la enseñanza de las segundas lenguas en situaciones de bilingüismo en español y una lengua originaria.

En cuanto a las diferencias de nivel, la solución implementada por la UIEM ha sido aplicar a los recién ingresados un examen de ubicación y dividirlos en tres grupos: principiantes, intermedios y avanzados. Mientras que entre los alumnos que aprenden

mazahua u otomí es relativamente sencillo agruparlos según el nivel, entre los aprendices de las lenguas minoritarias (nahuatl, tlahuica o matlatzinca) tal división se complica y no resulta práctica, ya que los grupos se fragmentarían demasiado. La profesora Laura describe su experiencia personal de la siguiente manera:

Pues hablantes solamente hay tres. Tres hablantes, dos son de la variante de la zona centro y uno de la Huasteca Veracruzana. Todos los demás lo están tomando como segunda lengua. Pero el nivel que tienen en... náhuatl académico es diferente al nivel que traen los nahuahablantes. Y dentro de estos que lo están tomando como segunda lengua, nahuatl, hay dos características: unos de ellos que tienen raíces nahuas que más o menos se les facilita, traen a veces palabras sueltas y el otro grupo de estudiantes, es que ellos entran cuando no tienen contacto con nahuatl, ni una palabra conocen de nahuatl, entonces... a veces en el ritmo de ir aprendiendo cambia. Hay que empezar desde cero y tratarlos como niños y jugar con ellos como si fueran los niños. Ahora, con los otros chicos que son de raíces nahuas, entonces con ellos de otro nivel un poquito más avanzado, aunque ellos no... este... hablan la lengua, pero como traen palabras, entonces ya como que el chico viene más motivado y «¿Cómo se le llama a este?». Como que les salen más preguntas a comparación de los otros chicos que están así como que... cero (Laura).

Para mencionar otro ejemplo concreto, una alumna de la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP) dice al respecto:

Teníamos que hacer un diagrama de parentesco de uno de los integrantes del equipo que tuviera la familia más grande pero teníamos que conversar de acuerdo al idioma que hablaríamos. Y nos dimos cuenta de que a muchos les costaba, mucho incluyéndome. A otros les daba pena estar hablando en su lengua, otros no lo podían pronunciar bien (Juárez Cosme, UIEP).

Parece que todas las Universidades Interculturales combaten este problema en diferentes fases de su existencia. Mientras que en la *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH) hasta recientemente se decidió mezclar a los grupos compuestos por hablantes maternos (los que representan la mayoría dentro del alumnado) con los hispanohablantes maternos, lo cual hizo surgir muchas complicaciones en la enseñanza, la UIEM tuvo esta experiencia negativa al inicio de su funcionamiento y esto motivó a sus gestores a que empezaran a dividir a los alumnos según su nivel de conocimiento de la lengua originaria.

El otro aspecto de la problemática tiene que ver con el nivel de conocimiento de la lengua española que traen los estudiantes, ante todo los bilingües. Éste ha sido objeto tanto de críticas unilaterales, como de estudios científicos. Gabriel comenta las actitudes hacia esta problemática de la siguiente manera:

Que llegaron unos maestros de Toluca, entonces ellos siempre llegaban al salón diciéndonos: «¿Por qué hablan así? ¿Por qué hablan... este... por qué combinan?» Es que la gente que habla la lengua combina el mazahua con el español como por ejemplo decir «el falda». Alegaban eso. Entonces M., ella es una mazahuahablante, le respondía: «Es que no es que tengamos otra forma, profe.» (...) Y ella decía que era por la falta del uso del español... (...) Porque sí había compañeros que hablaban así y luego las burlas, ¿no?, de que «¿por qué habla así?» Yo siento que eso es una falta de conciencia todavía que tenemos muchos, que todavía es una falta de respeto (Gabriel).

El español de los bilingües por un lado se ha calificado de deficiente, por otro ha motivado a reflexionar sobre la necesidad de elaborar una metodología para la enseñanza del español como segunda lengua. Según Mina Viáfara, profesora e investigadora de la UIEM:

No afirmamos que en el discurso bilingüe no existan errores auténticos, pero defendemos el derecho que éste tiene a ser respetado y a que el profesor considere sus características lingüísticas dentro de la planeación educativa en el aula de clase (Mina, 2007, p. 202).

La propuesta de esta autora consiste en la elaboración de materiales didácticos diseñados específicamente para las situaciones de bilingüismo donde el español figura como la L2. La diferencia entre los libros enfocados a la enseñanza de las segundas lenguas de procedencia europea y las indígenas descansa en el hecho de que la metodología tiene que estar ajustada al carácter oral de las segundas, además de tener que reaccionar a las diferencias existentes entre las lenguas provenientes de las diferentes familias lingüísticas: por ejemplo, en los ejercicios de redacción hace falta incluir estrategias para el uso de las frases conectoras, preposiciones y concordancias gramaticales, las que los alumnos HLI no tienen que tener automatizadas, ya que en estas lenguas los recursos sintácticos son diametralmente diferentes.

Hay que partir del establecimiento de los niveles de bilingüismo (en la situación de lenguas-sustrato en proceso de desplazamiento como es el caso de las lenguas otopames del Estado de México) para preparar estrategias de enseñanza eficaces, para predecir los



posibles problemas en el aprendizaje que enfrentan estos bilingües (Mina, 2007, pp. 203-204).

La metodología de la enseñanza de las segundas lenguas es altamente relevante también en el caso de las lenguas indígenas aprendidas por los hispanohablantes maternos, ya que en la UIEM, una gran parte de los alumnos no trae ningún conocimiento previo desde sus casas. Cómo se han puesto de acuerdo los maestros bilingües de la UIEM (en diálogo con la autora), en la Universidad, la mayoría de los alumnos manejan la lengua indígena no como L1, sino como L2 y las estrategias educativas deben atenderlos con una metodología adecuada<sup>85</sup>. La profesora Laura comenta al respecto:

En la Universidad se nota mucho. Hay algunas veces, se da el tema, por decir, otra materia, de qué será... de Traducción. O la materia incluso de Lectura crítica. Entonces: «Oyes, ¿entiendes esta palabra?» «Sí, sí.» «¿Todo está claro?» «Sí.» Pero aquella persona que no lo entendió no lo dice. Entonces esas dudas se van allí haciendo grandes grandes grandes y llega el momento en donde, pues, nunca preguntó, nunca nada, así estuvo allí, y al último lo reconoce el chico. «¿Pero por qué no lo hiciste?» También eso tiene que ver mucho con el autoestima: «Pues cómo yo voy a preguntar, los demás se ríen.» Es obvio que el avance en ciertas materias va a ser diferente, pero no los vamos a juzgar igual... se atiende de manera diferente, intercultural, con respeto (Laura).

Analicemos ahora las estrategias que adoptan los maestros bilingües<sup>86</sup> en sus clases. La enseñanza improvisada de las lenguas indígenas no representa una novedad en el campo de la EIB y, como habíamos adelantado, torna alrededor de dos puntos principales: la elaboración de los materiales didácticos y la invención de la metodología pedagógica.

Durante una sesión del profesorado bilingüe con la autora, los maestros se pusieron de acuerdo en cuanto a la necesidad de ir inventando sus estrategias en cada momento: declaran que ellos mismos van convirtiendo la teoría en práctica. No consideran la escasez de los libros de texto para los alumnos como la única complicación, ya que también faltan libros para profesores con metodología práctica que les facilite la enseñanza. Según sus propias palabras, son los alumnos mismos que participan activamente en este proceso de invención

---

<sup>85</sup> Al respecto, en la UIEM, un grupo de alumnos ha propuesto un método didáctico de la lengua mazahua precisamente para responder a esta necesidad. Se trata de: «un trabajo percibido desde la trinchera del no conocedor y no hablante originario de la lengua mazahua, pero que pretende la difusión, el mantenimiento y fortalecimiento de la misma» (Vélez y López, UIEM).

<sup>86</sup> Con la denominación «maestro bilingüe» nos referimos al docente bilingüe en español y una lengua indígena, la cual imparte en la UIEM.

continua, ya que con sus comentarios ayudan a ubicar los problemas para solucionar y en el marco de sus proyectos se dedican a la elaboración de materiales. Este es el caso de Gabriel, quien también ha participado en esta actividad:

Por ejemplo nosotros en mazahua, hubo dos años en que yo hice una material didáctico, un manual de mazahua y acabé haciendo uno de las partes del cuerpo, y de plantas medicinales en mazahua. Hay muy poquito material didáctico para así... revisarlo y decir: «Ah, mira, aquí se dice así y así» (Gabriel).

Los maestros declararon que dentro del profesorado bilingüe existe un fuerte sentimiento de vocación y compromiso con la región, de la cual son oriundos en numerosos casos. Esta vocación los mantiene en sus posiciones a pesar de tener que enfrentar problemas de diversa índole (económicos, para mencionar el principal). Enfatizan haber aprendido a trabajar en equipo para ir sistematizando el conocimiento generado y los avances logrados, lo que se lleva a cabo con las publicaciones de materiales didácticos impresos.

Para complementar las informaciones proporcionadas por los maestros por las observaciones de la primera mano, en la observación participante se incluyó también la asistencia a varias clases de la lengua mazahua, otomí y nahuatl, impartidas en la UIEM. En todos los casos, los maestros eran hablantes maternos de las tres lenguas mencionadas.

Para sistematizar nuestra observación en los salones, dividimos nuestro análisis en tres niveles:

1. la lengua originaria y el español como medios de enseñanza y de interacción,
2. la metodología didáctica: lo oral y lo escrito,
3. la pertinencia cultural de los contenidos.

En el primer nivel se trataba de analizar la interacción y la selección de una u otra la lengua para fines de la enseñanza. Aquí nos interesaba en particular la frecuencia de uso de la lengua originaria. Sin embargo, recordemos que para la mayoría de los alumnos, la lengua originaria enseñada no es la L1, así que la falta de su uso en el aula no se debe interpretar como el resultado de una represión lingüística, como podría resultar en otro tipo de escuelas. En el segundo nivel se analizaba la metodología usada durante la enseñanza con énfasis en la oposición «escrito/oral». Y por último, nos centramos en los contenidos curriculares de cada clase para estimar su pertinencia en el contexto de la enseñanza de la lengua originaria.

Dado que la mayoría de los alumnos aprende la lengua originaria como L2, la problemática tanto lingüística como cultural de estas lenguas se explica ante todo en español y

sólo a veces en la lengua respectiva. Los maestros procuran minimizar el empleo del español, pero debido al nivel de los alumnos, las explicaciones importantes necesariamente se tienen que dar en la lengua principal, acudiendo a la terminología lingüística científica (adjetivo, conjugar...). A niveles menos avanzados, el profesor emplea la lengua indígena sobre todo al poner preguntas sencillas relacionadas con la organización de la clase (¿ya casi? ¿listos?), combinándolas en español y la lengua enseñada. En cuanto a los alumnos, éstos preguntan al maestro en español y todas las dudas se aclaran también en esta lengua.

En general, las clases son bastante interactivas con énfasis en las habilidades comunicativas. Como se había mencionado, la expresión escrita al mismo tiempo forma una parte importante de la enseñanza. En rasgos generales, aunque los maestros sean hablantes maternos de la lengua nativa, emplean la escritura como método de enseñanza, sobre todo en el momento de explicar la problemática lingüística, la cual se acompaña con apuntes escritos en el pizarrón.

Los materiales didácticos existentes todavía son escasos y los maestros utilizan materiales que ellos mismos habían elaborado. Sin embargo, lo escrito luego se convierte en oral dado que el maestro suele leer lo que acaba de escribir y pide a los alumnos que lo repitan en voz alta, es decir, la automatización de los conocimientos a menudo se lleva a cabo mediante la repetición después del profesor. Otro método bastante empleado es la traducción o la redacción de párrafos cortos: terminado el ejercicio, los alumnos toman turnos leyendo sus creaciones a los compañeros bajo la supervisión del docente. Los juegos grupales son otra parte imprescindible de las clases y el maestro activamente participa en ellos (trabalenguas enfocados a la precisión de la pronunciación, práctica de léxico, etc.). Los juegos a veces implican actividad física, lo que ayuda a atraer la atención de los alumnos y mantener su concentración.

Tanto los temas, como el nivel de interacción entre los alumnos y el profesor, depende del nivel. A niveles más bajos se empieza con temas sencillos, derivados de la realidad de las comunidades indígenas de la región, y relacionados con los temas gramaticales elementales (por ejemplo, el ámbito de la casa y lo que se encuentra en su interior, con relación a la problemática de los numerales y la expresión de posesivos). A niveles más avanzados ya es posible manejar temas más complejos y abstractos, tales como leer un cuento escrito en la lengua originaria y luego debatir sobre su contenido, o platicar sobre las palabras onomatopéicas y los sonidos de los animales y la naturaleza. El nivel también permite realizar conversaciones cortas, breves escenificaciones, etc.

Se puede ver que el enfoque temático de las clases está centrado en la realidad indígena de la región, sin embargo, como señalaron varios maestros (en diálogo con la

autora), no se evita el uso de neologismos para que los alumnos vean su uso práctico y no los consideren meras construcciones académicas. A menudo, la enseñanza de la lengua se entrelaza con temas de la cultura nativa y su cosmovisión (por ejemplo, los saludos en mazahua se enriquecen por las expresiones físicas correspondientes).

Terminada la clase, los alumnos regresan a la comunicación en español. Si suena la lengua indígena, se trata de fragmentos aislados (enunciados, unidades léxicas) que los alumnos necesitan aclarar y los consultan con sus compañeros.

Las lenguas se desarrollan también fuera del salón mediante varias actividades que incluyen ante todo talleres con diferentes temáticas (tejido, bordado, danza, etc.). Las actividades realizadas en el marco de la vinculación con la comunidad<sup>87</sup> representan una manera de salir del salón para emplear la lengua interactuando con sus hablantes maternos. Sin embargo, como veremos más adelante, los alumnos apreciarían mayor contacto con los hablantes nativos durante el proceso de aprendizaje.

## 6.2 EL DOCENTE

El personaje del profesor representó un considerable reto para la nueva institución, dado que el modelo educativo requiere de personal docente capaz de actuar como guía y promotor de las relaciones interculturales, lo cual presupone, entre otras cosas, entender las maneras de pensar de las culturas regionales. Además, en teoría se le exige que supere la tradicional división entre el maestro y los alumnos, siendo el primero más bien un coordinador de la enseñanza que un profesor autoritario<sup>88</sup>. En general, la superioridad docente está mal vista por los alumnos indígenas, y este problema no se limita a la UIEM. Por ejemplo, citando a los alumnos de la *Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)*:

Vemos aún dentro de siete semestres de ocho, que aún existen docentes dentro de estas modalidades educativas que a estas alturas siguen justificando su práctica didáctica informativa más que formativa, al decir, que fueron formados desde modelos educativos tradicionales y no saben nada de enseñanza intercultural y que los mayas “*no lo saben todo*” para disfrazar la poca creatividad que tienen para aprovechar la diversidad cultural en miras de un conocimiento más integral, local pero sobretodo, contextual (López, Guillén y Ramírez, UNICH).

---

<sup>87</sup> Una actividad obligatoria en cuyo marco los conocimientos adquiridos y los proyectos elaborados se llevan a la práctica en las comunidades indígenas de la región.

<sup>88</sup> De hecho, varias Universidades Interculturales usan terminología que se aleja de la propia de las universidades convencionales: por ejemplo, en la *Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, Sinaloa)*, al profesor se le denomina «facilitador».

En este testimonio de la UNICH podemos observar que la problemática de la personalidad del docente está rodando alrededor de los siguientes puntos clave: el grado de su autoritarismo, sus habilidades interculturales, sus capacidades pedagógicas y la amplitud de sus conocimientos. Más adelante vamos a analizar las cualidades del docente que prefieren los alumnos de la UIEM.

Para poder llevar a cabo los objetivos, dentro del modelo de la Universidad Intercultural se requiere de hablantes nativos de las lenguas originarias para su enseñanza, lo cual por sí mismo representa un reto. En la UIEM, los primeros candidatos a los puestos de los profesores de lenguas nativas lógicamente fueron los indígenas, no necesariamente profesionistas o procedentes del Estado de México. Según la información proporcionada por el ex-rector González Ortiz<sup>89</sup>, cuando se estaba reuniendo la plantilla para la nueva universidad, resultó que sí existían docentes nahuas o mayas con maestrías y doctorados, pero escaseaban maestros mazahuas con estos grados académicos, ya que en su mayoría sólo contaban con licenciatura y muchos de ellos trabajaban como profesores en primarias rurales. De tal modo que al inicio, la Universidad empleaba a los hablantes de mazahua sin formación académica alguna, que manejaban la lengua a la perfección, pero les faltaba la metodología y la experiencia docente. Según varios testimonios, esto se convirtió en una verdadera manzana de discordia que supo dividir la plantilla docente y también a los alumnos:

¿Cómo que ella que es ama de casa que cómo le van a pagar lo que me están pagando a mí que yo estudié tantos años? Yo me acuerdo hubo muchos maestros que se fueron por este motivo. (...) Y siempre hubo esas cuestiones con los maestros y más con los de la Lengua (y *Cultura*) porque decían: «Es que el maestro de lengua ni sabe ni me enseña» (Gabriel).

Tal como en las universidades convencionales, también la UIEM realizó una serie de evaluaciones enfocadas a la persona del maestro y los diferentes aspectos de su desempeño<sup>90</sup>. Vamos a retomar una parte de estas evaluaciones, referentes solamente al grupo de los maestros bilingües, y extraer de ellas la información que nos permita esbozar el perfil deseable del profesor de la lengua originaria en los ojos de los alumnos. Aquí hay que acentuar que, mediante estas evaluaciones, no pretendimos demostrar las cualidades

---

<sup>89</sup> En el marco del debate después de la conferencia magistral impartida en la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, junio 2011.

<sup>90</sup> Como una observación, a pesar de su indiscutible derecho de expresarse en las lenguas originarias respectivas, en las evaluaciones escritas los alumnos usaron español con la excepción de un solo alumno.

«objetivas» del profesorado bilingüe<sup>91</sup>, sino analizar las observaciones de los alumnos acerca de la enseñanza de las lenguas originarias y ubicar los rasgos a los cuales atribuyen importancia en el personaje de su profesor. Los datos reunidos luego fueron usados como base para la pregunta del cuestionario enfocada al docente bilingüe como prototipo, mediante la cual intentamos corroborar la solidez de la imagen ideal que tienen los alumnos del mismo.

Ahora bien, en el cuestionario evaluativo de la UIEM figuran los siguientes aspectos del proceso educativo: el esfuerzo del docente para llevar a cabo un diálogo intercultural basado en el respeto hacia las diferencias y para enseñar sobre la diversidad cultural de México y la historia de sus pueblos indígenas, la amplitud del conocimiento del docente acerca de las culturas de México, el compromiso que ha demostrado con el desarrollo de las comunidades indígenas y, por último, su empeño en generar nuevos conocimientos sobre los pueblos indígenas mediante consultas, investigaciones o proyectos con las comunidades. La cuantificación de los resultados se encuentra en la tabla abajo.

<b>EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA</b>	
<b>Aspecto</b>	<b>Evaluación</b>
<b>a) diálogo intercultural y respeto</b>	Máxima: 94%
	Media: 6%
	Mínima: -
<b>b) aprendizaje de diversidad cultural</b>	Máxima: 93%
	Media: 7%
	Mínima: -
<b>c) formación profesional en conocimientos</b>	Máxima: 92%
	Media: 8%
	Mínima: -
<b>d) compromiso con el desarrollo comunitario</b>	Máxima: 91%
	Media: 9%
	Mínima: -
<b>e) generación de conocimiento</b>	Máxima: 94%
	Media: -
	Mínima: 6%

*Tabla 13. Evaluación general de las clases de lenguas originarias de parte de los alumnos de la UIEM. (Compilación propia con base en los datos proporcionados por la UIEM)*

<sup>91</sup> Desde el comienzo hay que poner un énfasis especial en el hecho de que tales evaluaciones representan un método altamente subjetivo y por eso son una arma de doble filo: por un lado la institución se entera de los problemas subyacentes, por otro lado, los alumnos pueden usarlas como un medio de quejas y críticas no constructivas para aliviar a sus frustraciones y problemas personales con los maestros. Durante la investigación, tanto profesores como alumnos repetidamente nos avisaban sobre este hecho y, dada la situación «delicada» de la UIEM y su posición frágil en el sistema educativo mexicano, se nota que muchos alumnos toman a mal este tipo de quejas. Dos testimonios ilustrativos: «Siempre decían lo que faltaba pero tú nunca dabas algo a cambio, o sea, nunca ponías el empeño. O quizás: "oiga, profe, la neta yo no le entiendo". Nunca fue así. Te quejas, te quejas, te quejas y no propones nada» (Gabriel). O, según una de nuestras encuestadas: «No sé cual sea el objetivo pero las preguntas están mal encaminadas, otros compañeros pueden verlo como medio de escape a quejas.» Sin embargo, no podemos esperar de nuestros informantes que evalúen la realidad con la máxima objetividad posible y sólo a partir de sus juicios subjetivos podemos ir descubriendo los conflictos encubiertos.

Los alumnos generalmente evalúan a los docentes bilingües de una manera positiva: éstos recibieron el máximo número de puntos de parte del 94% de los alumnos que participaron en la evaluación en lo que respecta a la capacidad de llevar el diálogo intercultural y la generación de conocimiento. Las demás áreas evaluadas siguen con diferencias porcentuales mínimas (evaluación máxima en el 93%, 92% y 91% de los casos). El porcentaje restante se divide entre la evaluación media que se posiciona entre el 6% y 9%. La evaluación negativa se refiere solamente al último aspecto (generación del conocimiento sobre los pueblos indígenas), el que recibió puntaje mínimo por el 6% de los alumnos.

Aunque la evaluación efectuada por la UIEM haya sido casi plenamente satisfactoria, los comentarios adicionales (obtenidos de 66 estudiantes) permiten matizar las cualidades valoradas en los maestros y dejan entrever los conflictos concretos que se generan entre ellos y sus alumnos (véase la siguiente tabla):

<b>Aspectos concretos valorados en los docentes</b>
1. Respetar la variación dialectal (24 menciones)
2. Tomar en cuenta el nivel, no exigir demasiado (17)
3. Posibilitar contacto con HLI, hacer clases prácticas (12)
4. Tener actitud positiva hacia las lenguas originarias (5)
5. Usar material didáctico variado (5)
6. Proceder de la cultura cuya lengua enseña (3)

*Tabla 14. Aspectos concretos valorados en los docentes.  
(Compilación propia con base en los datos proporcionados por la UIEM)*

Dentro de nuestra propia investigación profundizamos este tema mediante una pregunta compuesta por la batería de 11 cualidades del docente; para su formulación pertinente, la encuesta efectuada por la UIEM nos había brindado pistas valiosas. A los informantes se les solicitó que marcaran las cuatro que más valorarían en su profesor, con lo que se reunieron 761 respuestas que, al ser insertadas en la escala de 11 ítems, reflejan las prioridades del alumnado (véase la tabla abajo).

<b>CUALIDADES VALORADAS EN EL DOCENTE</b>		<b>Nº de menciones</b>
1.	Actitud personal positiva hacia el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias	124
2.	Respeto hacia las variantes dialectales de los alumnos, aunque difieran de la del profesor	118
3.	Compromiso con el aprendizaje de los alumnos	92
4.	Posibilitar el contacto de los alumnos con los hablantes nativos	80
5.	Buen conocimiento de la lengua, sin importar el grado académico del profesor	72
6.	Promover el uso activo de la lengua originaria en el salón	64
7.	Mucho material didáctico variado	58
8.	Tener en cuenta el nivel de conocimiento de los alumnos y no exigir demasiado	42
9.	Dar espacio a las opiniones de los alumnos y tomarlos en cuenta	40
10.	Tener grado académico	39
11.	Proceder desde dentro de la cultura cuya lengua enseña	33

*Tabla 15. Cualidades valoradas en el docente.*

La cualidad más mencionada por nuestros informantes está representada por dos aspectos de la actitud del docente hacia la lengua impartida: primero su actitud en el marco de la asignatura, es decir, el compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, y segundo, en cuanto a la problemática de la conservación de la lengua originaria respectiva. Se trata de dos caras de la misma moneda altamente representadas dentro de nuestra muestra, ya que 124 personas consideraron como sumamente importante la actitud del docente hacia la lengua enseñada y 92 que aprecian a maestros comprometidos con el avance de sus alumnos (el primer y tercer puesto de la escala).

En segundo lugar, tanto en la evaluación hecha por la UIEM como entre nuestros informantes, se repite constantemente la cuestión de la variación dialectal de las lenguas originarias y la estrategia que se debería tomar en las clases para evitar choques. Resulta interesante que en los dos cuestionarios, el de la UIEM y el nuestro, la hostilidad ante el dialecto manejado por el docente es minoritaria (véase el capítulo 4): los alumnos en su mayoría simplemente abogan por un mayor respeto hacia la diversidad dialectal en el salón.

Entre los comentarios hechos en el marco de la encuesta efectuada por la UIEM podemos distinguir dos peticiones opuestas, en las cuales, a nuestro juicio, entra el nivel de conocimiento de la lengua originaria como el factor decisivo. Por un lado se solicita a los profesores que no manejen tantas variedades dialectales en la clase, porque se dificulta ir aprendiéndolas al mismo tiempo y muchos alumnos todavía no tienen un buen dominio de ni una sola variante. Por otro lado se pide que en la clase se tomen en cuenta todas las variedades dialectales en un ambiente de respeto mutuo, una petición probablemente proveniente de los alumnos que traen conocimiento de la lengua originaria desde sus casas y su variedad no es la



misma que la del maestro. Además, en una gran parte de los comentarios se ruega que el docente mantenga calma ante las variedades de los alumnos, en otras palabras, que tenga paciencia, no se moleste ante las preguntas y que tome en cuenta el conocimiento y las opiniones de los alumnos.

Otro problema relacionado con la variación dialectal se origina cuando a un grupo se le cambia de profesor y el nuevo docente maneja una variante diferente de la de su predecesor, lo que confunde a los alumnos. Dos profesores suelen equivaler a dos variantes dialectales y esto interrumpe la continuidad de la enseñanza entre diferentes semestres.

Observemos que en este conflicto aparentemente lingüístico se entrelazan las tres habilidades generales del docente expuestas más arriba: el grado de su autoritarismo o respeto, su capacidad de ir manejando las situaciones conflictivas con base en el pensamiento intercultural y por supuesto la magnitud de sus conocimientos y su habilidad de transmitirlos.

El tercer grupo de preferencias abarca el carácter práctico de las clases y el aprendizaje que se logró mediante el uso activo de la lengua mediante el contacto directo con los hablantes nativos (64 y 80 menciones). El hecho de que el maestro posibilite la interacción directa con los HLI es bastante apreciado y encuentra apoyo entre los alumnos que comentaron que el aprendizaje se les complica cuando intentan practicar sus conocimientos con hablantes nativos fuera de la clase pero no logran encontrar a interlocutores en la zona donde viven.

Por consiguiente, ubicamos una problemática ligada a la procedencia de los docentes y el nivel de su formación profesional, mencionada ya en la parte introductoria de este subcapítulo, como uno de los retos de la institución. Parece que entre los alumnos interesados por estos asuntos prevalece la opinión de que, mientras que el docente tenga un buen dominio de la lengua que enseña, no es necesario que cuente con la formación académica (72 casos). Los que opinan lo contrario, o sea, prefieren el grado académico al hecho de que el docente sea hablante materno de la lengua originaria, son menos numerosos (39 casos). Suponemos que estas preferencias están motivadas por el tipo de experiencia con los profesores de ambos «tipos». Por último, aparte del debate acerca del grado necesario de la formación académica de los maestros, 33 alumnos aprecian que el profesor provenga de la etnia cuya lengua enseña, es decir, que no se produzca una ruptura entre la lengua y la cultura que le dio origen.

Pasando al penúltimo aspecto, aunque la falta de material didáctico escrito es un problema que suele subrayarse en la UIEM, parece que los alumnos no lo consideran como una de las razones principales de desagrado (la necesidad de emplear más material didáctico formal fue mencionada por 58 informantes).

Por último, conforme el ritmo personal de cada profesor, los alumnos principiantes a veces consideran las clases como demasiado «rápidas» y exigentes para su nivel, algo muy frecuentemente enfatizado en la encuesta realizada por la UIEM y, en menor proporción, por nuestros informantes. Parece que este asunto resultaba más problemático cuando los grupos todavía eran mezclados, es decir, integrados por alumnos de diferentes niveles. En este tipo de situaciones, la consecuencia lógica es que una parte de los alumnos sienta que las clases resultan repetitivas y el aprendizaje escaso, mientras que la otra parte enfatice la necesidad de que las clases sean entendibles y de un ritmo más lento. Como ya se había mencionado varias veces, también la variación dialectal puede contribuir a la confusión en el salón, ante todo si se trata de principiantes que apenas se están asomando en la lengua originaria respectiva.

### **6.3 Conclusiones**

Al comienzo del análisis ubicamos una importante incoherencia entre la teoría y la práctica de la UIEM: no se cumple con el objetivo de proporcionar enseñanza en la lengua materna. Resulta curioso que la institución se apegue a esta meta, ya que existen complicaciones prácticas que por ahora impiden la realización de tal proyecto. Por lo tanto, podemos concluir que las lenguas originarias se aterrizan en la UIEM como un objeto de estudio y no como un medio de enseñanza, lo que podemos relacionar con la problemática de los usos lingüísticos y la baja vitalidad de las lenguas indígenas en el ámbito universitario.

Ubicamos los principales asuntos relacionados con la enseñanza de las lenguas originarias en la UIEM:

1. Las complicaciones causadas por la variación dialectal dentro de las lenguas originarias y por la falta de estandarización.
2. La incompatibilidad de los alumnos dentro del mismo grupo en cuanto al nivel de competencia en la lengua originaria (solucionado parcialmente en la actualidad).
3. El hecho de que muchos alumnos aprendan la lengua originaria como L2; aunado a eso, el aprendizaje de las lenguas indígenas se percibe más como una materia para cursar que la adquisición de los conocimientos lingüísticos para emplear en el futuro.
4. El español de los bilingües que a menudo está interpretado como deficiente, y la falta de materiales didácticos que enfoquen el español como L2 y apoyen adecuadamente su enseñanza.
5. Problemas derivados del énfasis puesto en la escritura, tal como la falta de materiales didácticos escritos (obviamente considerado como un problema más de parte de la

UIEM que por los alumnos mismos) o las complicaciones que experimentan los alumnos bilingües al aterrizar su conocimiento oral en la expresión escrita.

A la luz de lo anterior, nuestra hipótesis, según la cual la UIEM buscaría estrategias propias y flexibles, se vio comprobada: las prácticas docentes en el marco de la materia «Expresión...» están sometidas bajo una improvisación y una constante necesidad de flexibilidad ante los asuntos derivados de la inexistente estandarización de las lenguas indígenas, la que no permite alcanzar consenso acerca de la variedad dialectal que debe usarse en el salón. También la metodología didáctica es producto de las estrategias personales inventadas por los maestros.

En la enseñanza de las lenguas originarias, la persona del profesor es clave. Según las declaraciones de los encuestados, la relación entre el maestro y los estudiantes depende ante todo de su actitud personal positiva hacia la lengua impartida y el avance de sus alumnos. Una de las cualidades más deseadas en el maestro es su habilidad intercultural en situaciones marcadas por la variación dialectal (su sensibilidad hacia estos asuntos y la capacidad de atenderlos). En cambio, los informantes parecen atribuir importancia mínima al grado académico de profesor, siempre que su conocimiento de la lengua impartida y sus habilidades docentes sean buenos. Tampoco parece importar demasiado el hecho de que el maestro proceda o no proceda desde dentro de la cultura cuya lengua enseña.

Las estructuras de la enseñanza tienen procedencia claramente occidental, ya que responden a la pedagogía empleada por el sistema educativo propio de la sociedad mayoritaria. Las culturas y lenguas originarias están reflejadas más bien en el contenido de los cursos que en su forma, lo que se nota también en el énfasis puesto en la expresión escrita. Claro está, también este contenido está altamente fusionado con el científico occidental, tal como lo propone el modelo de la Universidad Intercultural. Estas formas híbridas sí pueden ser cuestionadas desde un enfoque más amplio, pero no se desvían de los planteamientos del modelo educativo.

## **7. PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO**

En este capítulo pretendemos documentar cómo los alumnos estiman el conocimiento adquirido de la lengua originaria, centrándonos en los siguientes aspectos: 1) su percepción del rendimiento de la enseñanza de las lenguas indígenas, 2) la aplicabilidad de los nuevos conocimientos lingüísticos y, 3) la estimada reproducción lingüística como producto de la actividad educativa de la UIEM.

### **7.1 RENDIMIENTO DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ORIGINARIA**

En los capítulos anteriores expusimos sobre la escasa funcionalidad de las lenguas indígenas mexiquenses. A pesar de eso, o quizás precisamente por ello, la UIEM plantea el objetivo de formar a profesionistas comprometidos con sus regiones de origen, a lo que está estrechamente ligada la competencia en la lengua indígena. Aunque nuestro objetivo no es evaluar el impacto inmediato de la UIEM en la sociedad, sí vamos a concluir nuestro análisis del panorama de la realidad lingüística en la Universidad con los puntos de vista de los alumnos acerca de su probable conducta lingüística en el futuro.

#### **7.1.1 El motivo de escoger la lengua originaria aprendida en la UIEM**

Desde la aportación de Lambert a finales de los años 60, la motivación ha sido considerada el elemento constitutivo del éxito en el aprendizaje lingüístico. Sustractivo o aditivo, el bilingüismo se genera con base en las actitudes negativas o positivas hacia la lengua aprendida. Además, la actitud positiva hacia la segunda lengua contiene una doble motivación: la instrumental y la de la integración. En el caso de la primera prevalece el oportunismo lingüístico, es decir, la lengua aprendida se percibe como útil para los intereses del aprendiz. En el caso de la segunda, el enfoque es menos práctico, ya que la motivación consiste en el deseo de conocer mejor la comunidad que habla esta lengua para facilitar el acceso del hablante a la misma. Como señala Janés (2006, pp. 123-124), estas dos motivaciones no están separadas sino que generalmente van de mano dentro de cada persona.

Hay que recordar que el conocimiento de la lengua originaria, quizás casi impracticable en la mayoría de las posiciones laborales convencionales, no está visto de este modo en las Universidades Interculturales, ya que forma uno de los aspectos del desarrollo comunitario que tiene la posición central en la misión de este modelo educativo. Como aclara González Ortiz:

Así como los modelos de Universidades Tecnológicas apuntan como clientes a las empresas y fábricas, el modelo de Universidad Intercultural apunta a las comunidades originarias. (...) No se quiere decir que los egresados se quedarán a vivir el resto de sus vidas en sus comunidades, sino que ellos mismos, trabajen en el País, Estado o Región en que trabajen, estarán arraigados a sus lugares de origen. (...) Nuestros egresados tendrán las competencias suficientes para competir en el mercado de trabajo. No queremos formar un egresado que limite su proyecto de vida al mercado laboral sino que él mismo lo abra mediante la elaboración de productos (González Ortiz, 2007, p. 269).

El planteamiento teórico es una cara del asunto y las interpretaciones particulares son la otra. Aunque la UIEM tiene sus objetivos claramente establecidos, debido a sus criterios inusuales y benevolentes hacia la selección de los ingresados, en algunos casos se convierte involuntariamente en una «última opción» para los jóvenes que no habían sido admitidos en otras universidades percibidas como más prestigiosas<sup>92</sup>.

Parece que la falta de motivación de estos alumnos no se debe tanto a una actitud negativa hacia las lenguas originarias, como al desinterés por el modelo educativo de la UIEM en general. Habrían optado por una universidad convencional, pero por falta de otras posibilidades ingresaron en la UIEM sin conocimiento previo de su misión y visión.

En los diferentes testimonios se hace visible que los alumnos se dividen entre los que sienten apego por la UIEM y su enfoque educativo, y los que están resentidos y desanimados por haber preferido otra institución, a la que no habían logrado ingresar. Opinamos que la UIEM se autopresenta de una manera bastante transparente y si admite a jóvenes que no están familiarizados con el modelo educativo o no lo aprecian, es un efecto secundario difícil de erradicar: los criterios de selección de los ingresados son demasiado sueltos para impedir que entren jóvenes cuya única motivación es lograr un grado académico, aunque tengan que estudiar en una universidad que no es de su agrado o que hasta desprecian.

Dos testimonios de la UIEM que reproducimos a continuación lo ilustran de manera bastante clara:

---

<sup>92</sup> Una de las principales objeciones en contra del modelo educativo es que folkloriza a los grupos étnicos. A pesar de la «juventud» de la Universidad Intercultural, ya existe una imagen estereotipada según la cual las aulas están llenas de jóvenes vestidos en los atuendos indígenas que aprenden sobre los «usos y costumbres» y el folklore indígena. Como consecuencia, las Universidades a veces suelen defender y ostentar su carácter intercultural al dar a todos el mismo trato y no visualizar demasiado a los grupos indígenas respecto a sus contrapartes «mestizas». Un testimonio ilustrativo: «Ella (*una amiga*) propuso que porque no en la Universidad, aunque sea una vez o dos veces a la semana, nos vistieramos con nuestro atuendo original, los náhuatl trajeran su pantalón de manta, las mazahuas sus faldas, los otomís sus fajas, pero no funcionó. O sea, dijeron no porque... como que era distinguir a la comunidad» (Gabriel).

Había chavos, si pensaban «Comunicación» se creían de la UAEM o del CUI, una Comunicación de ese tipo... Una vez nos hicieron una encuesta y dicen qué nos parece nuestra carrera y muchos dijeron que no, que estaban decepcionados, que la habían escogido nadamás porque era la última opción... Yo también la escogí porque era la última opción pero a mí la verdad sí me gustó, yo sí salí bien y yo lo disfruté, yo dije sí tuvo sus complicaciones. (...) Cuando yo entré, había una falta de fe en esa escuela, todavía hay maestros que llegan y dicen «esta escuela ya... se pela, va a tardar muy poco». (...) Y de globalidad nos decían que «¿cómo vas a competir contra chavos de la UNAM, chavos del Poli?» Nosotros como egresados, no sé si nos llegaba la melancolía... (Gabriel).

Cómo es que yo voy a estar en una universidad, donde su prioridad es el rescate de la cultura, y el requisito es entender o hablar una lengua materna, no, eso no era para mí, mi idea era integrarme a otra escuela... Qué es lo que me puede ofrecer esa escuela, cómo estoy segura que con hablar una lengua originaria egresando tendré un trabajo sólido... Quizá muchos pertenecemos a una de ellas (*Universidades Interculturales*) por probar, por saber que se sentía estar dentro de una institución de educación superior y sobre todo porque durante nuestra estancia en el nivel medio superior escuchamos muchas veces a nuestros profesores decir que una universidad intercultural no tenía futuro... Al oír este tipo de comentarios muchos de nosotros se desanimaba, y veía a la universidad intercultural como ultima opción, nunca se pensaba como la primera (Cayetano García, UIEM).

Consideramos que tales polémicas se deben en una buena medida al hecho de estar comparando dos sistemas que en realidad o resultan incomparables, o al menos plantean objetivos diferentes. En otras palabras, el sistema educativo mexicano en su totalidad no necesariamente tiene que responder al tradicional modelo surgido desde la civilización occidental, enfocado a la formación de profesionistas ambiciosos y competitivos, ya que tal educación lleva a la exclusividad y al beneficio individual. Estamos convencidos de que ciertas modalidades educativas, tal como la de la Universidad Intercultural, pueden fincarse en la solidaridad social en vez de medir el éxito de sus alumnos por el nivel de su asertividad y ambición. Desde este punto de vista, las Universidades Interculturales en México representarían una alternativa educativa, no un sistema que aspire a la competitividad exitosa con las universidades convencionales ya existentes. Adelante reproducimos la experiencia y actitud de Gabriel al respecto:

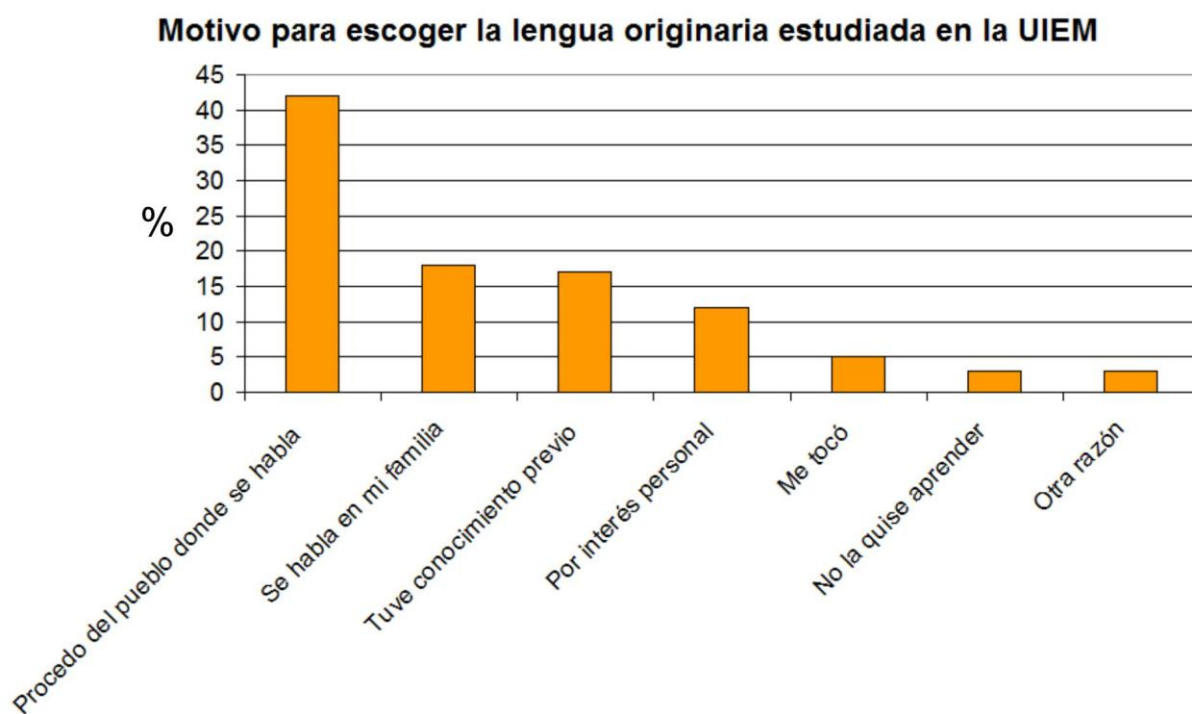
Yo la (*UIEM*) veía así como una forma diferente de enfocar la ciencia de la comunicación, la lengua y cultura y el desarrollo sustentable y ahorita la salud. Es como otro ramo, otra alternativa. (...) Porque no tampoco que esta Universidad no sea UNAM, no la vamos a querer y yo siempre decía que la Universidad la hacíamos nosotros, mucho mucho mucho, y es para nosotros (Gabriel).

Es difícil estimar hasta qué punto los alumnos se ocupan de este tipo de reflexiones. En el cuestionario, esta problemática fue representada por una tabla de motivaciones de diferentes tipos, concretados con base en la tipología de Lambert recién expuesta. La escala abarca tanto el aspecto sustractivo como el aditivo: a) el aprendizaje por interés personal, b) la selección no voluntaria de la lengua concreta, c) el aprendizaje no deseado pero obligatorio. También incluye algunas motivaciones específicas (tipo «integración») derivadas del contexto de la UIEM: d) el conocimiento previo que se pretende desarrollar, e) la lengua con tradición en la familia o en el pueblo del hablante. El aspecto instrumental de la motivación, o sea, los modos de empleo de la lengua originaria en el futuro, lo enfocaremos más adelante.

Los informantes pudieron escoger de 1 a 3 opciones, de modo que de cada alumno encuestado obtuvimos los principales aspectos motivacionales.

En este momento cabe recordar que, con muy pocas excepciones, los alumnos en cuyas familias existe alguna tradición lingüística nativa, suelen apegarse precisamente a esta lengua. En cambio, los alumnos sin esta tradición antes elegían por razones estéticas y otros criterios subjetivos, lo que se ilustra en la explicación de uno de los encuestados: «Porque me fue muy llamativa –tengo más compatibilidad– aunque en mi comunidad se hable la lengua mazahua». Sin embargo, recordemos que en la actualidad, la UIEM hace la decisión por sus alumnos guiándose por su lugar de procedencia y no les da la libertad de escoger la lengua mexiquense que más les atraiga. Por eso, con nuestra pregunta pretendíamos descubrir sobre todo el grado de inconformidad de los alumnos con estas políticas, ya que era de esperar que las opciones «procedo del pueblo donde se habla», «se habla en mi familia» y «porque tuve conocimiento previo» serían las más marcadas.

En el gráfico que viene abajo (Gráfico 17) podemos notar que la motivación positiva para aprender la lengua originaria prevalece en la UIEM. Los comentarios adicionales confirman esta actitud: «Porque quiero ayudar a las personas que hablan esta lengua a comprender las cosas espirituales.» «Porque me interesa y gusta.»



*Gráfico 17. Motivo para escoger la lengua originaria estudiada en la UIEM.*

En cuanto a la posición sustractiva, pocos informantes expresaron su desagrado (sumadas, tales menciones son 23). En primer lugar sucede debido a que están aprendiendo una lengua, aunque habrían escogido otra, si les hubieran dado tal posibilidad. En segundo lugar, algunos estudiantes se ven molestos por el mismo hecho de tener que estudiar alguna lengua originaria, ya que nunca pretendieron hacerlo por su propia voluntad, como lo demuestran los siguientes comentarios: «Fue (*la UIEM*) mi última opción después de la *Ánahuac* y el *Tec*.» «Porque la implementan aquí.» «Tenía que estudiar una lengua originaria.»

En nuestra encuesta, los alumnos que carecen de la motivación para aprender la lengua originaria no son muy numerosos, pero al mismo tiempo, en los testimonios de los entrevistados se suele mencionar cierta inconformidad. Parece que la realidad estará posicionada en medio y que una gran parte de los alumnos (sobre todo los adscritos a la «Lengua y Cultura») realmente estudian la lengua conforme la selección que ellos mismos habrían hecho o al menos no se sienten molestos por la selección que la UIEM había hecho por ellos.

En cuanto al papel de la variable «presencia de HLI en el hogar», resulta que entre los dos grupos, el criterio de selección más relevante es el pueblo de procedencia y la lengua originaria unida con éste: es un resultado lógico dado que la UIEM divide lingüísticamente a los ingresados según este mismo criterio. Cómo es de esperar, la inconformidad con la lengua



estudiada es un poco más alta entre los alumnos sin la tradición lingüística nativa. La misma diferencia, aunque ligera, se mantiene también respecto a los alumnos que se ven forzados a aprender la lengua originaria.

## **7.2 EMPLEO DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ORIGINARIA EN EL FUTURO**

Con esta pregunta intentamos descubrir cuál es el rendimiento percibido en la enseñanza de las lenguas originarias en la UIEM a través de la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos: en otras palabras, el aspecto instrumental de la motivación. ¿Cómo proyectan los alumnos sus vidas futuras, tanto privadas como laborales, y cuántos de ellos las relacionan con el empleo de la lengua originaria? Hay que empezar este subcapítulo con la siguiente pregunta retórica, hecha por uno de nuestros encuestados:

Quando nos ponemos a pensar porqué estamos estudiando esta lengua si más adelante y ahora noto los que egresan de aquí no tienen trabajo, es algo contradictorio para todos, ¿no crees?

El dilema de los alumnos que deciden estudiar en la UIEM tiene dos estadios: primero, cómo dar seguimiento a los estudios a nivel posgrado (si éste es el caso) y segundo, cómo encontrar trabajo con el perfil de la carrera estudiada.

Si el Licenciado egresado de la UIEM decide entrar en posgrado, suele encontrarse ante numerosas dificultades: las carreras ofrecidas por la UIEM no tienen compatibilidad curricular con las proporcionadas por las universidades convencionales, con lo que se complica la admisión<sup>93</sup>. Según González Ortiz, la situación de los egresados de la carrera «Lengua y Cultura» es más fácil dada la alta compatibilidad con las carreras convencionales como la antropología o la lingüística y algo parecido sucede con la «Comunicación Intercultural». Sin embargo, estos antecedentes no existen en el caso de la carrera «Desarrollo Sustentable» y es de esperar que se complicará bastante también a los egresados de la «Medicina Intercultural», una carrera de establecimiento reciente, cuya primera generación apenas está por graduarse. El enfoque de esta última carrera es preventivo, incluye el ritual

---

<sup>93</sup> En cuanto a la especificidad de las carreras, según González Ortiz, antes de la fundación de la Universidad se efectuó un diagnóstico en la región para identificar qué carreras quisiera la gente local que ofreciera la nueva institución. Allí surgió un problema, ya que las personas mencionaban las carreras conocidas y entendidas como lucrativas, mientras que las carreras inventadas específicamente para la Universidad Intercultural no les llamaban la atención, quizás precisamente por desconocidas.

nativo, y probablemente encontrará poca aceptación de parte de la medicina occidental estrictamente científica. Además de los perfiles incompatibles de las carreras, los problemas surgen también debido a las diferentes posiciones actitudinales de las universidades receptoras. Por ejemplo, según González Ortiz, la prestigiosa UNAM es una de las instituciones donde los egresados de la UIEM encuentran mayores obstáculos para entrar en los estudios de posgrado.

Respecto al trabajo desempeñado, la UIEM cuenta con algunos datos referentes a la actividad laboral de sus egresados. La primera generación de la UIEM egresó en el año académico 2008/2009 (177 personas), sin embargo, la información acerca de sus trayectorias laborales está disponible sólo a partir del siguiente año. De tal modo que 70 de los alumnos egresados en el periodo 2009/2010 en la actualidad se encuentran incorporados en el campo laboral<sup>94</sup>. De éstos, 13 trabajan como maestros en la educación indígena a nivel preescolar y primaria, 4 en las preparatorias en los municipios de San Felipe del Progreso, Atlacomulco e Ixtlahuaca donde imparten clases de lenguas europeas (inglés y español), 3 egresados se incorporaron en el profesorado de la UIEM y se dedican a la enseñanza de la lengua mazahua, 15 se desempeñan en las telesecundarias como maestros de la asignatura estatal «Mazahua» y los 35 restantes están esparcidos entre diferentes áreas, como son las diversas ONGs, empresas u organizaciones.

Podemos observar que son 32 las personas dedicadas a la docencia relacionada directamente con el ámbito indígena y las lenguas allí habladas; se trata de casi la mitad (46%) de todos los egresados que ya tienen empleo. En los demás campos no relacionados con la docencia resulta más difícil estimar el grado de empleo de la lengua originaria. Aún así, la mitad de los egresados que se ha convertido en maestros de lengua originaria en diferentes instancias educativas, representa una cifra significativa.

Para insertar esta problemática en un contexto más amplio, consideramos que uno de los grandes pendientes relacionados con la EIB en México es la formación adecuada de los maestros bilingües. Hasta la fecha, los maestros que trabajan en estas escuelas suelen ser egresados de las escuelas normales o de la carrera correspondiente ofrecida por la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN). A pesar del nuevo enfoque «intercultural» promovido por la *Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB) en el campo de la formación docente, en general se mantiene la incompatibilidad entre la

---

<sup>94</sup> No disponemos de datos que nos permitan estimar cuál porcentaje del total de los egresados representan, lo que más nos interesa en este momento es analizar los campos laborales en los que se encuentran estas personas, y su relación con las lenguas indígenas.

comunidad y el maestro. Esto sucede porque muchos docentes trabajan en comunidades de cuya cultura no proceden y cuya lengua no hablan<sup>95</sup>. De tal modo que los maestros a menudo acaban resignando al carácter bilingüe de la enseñanza por falta de materiales, estrategias didácticas y la formación deficiente para enfrentar este tipo de retos (o simplemente carecen de actitudes positivas hacia la enseñanza de las lenguas originarias). Por lo anterior, al menos en el campo de la docencia, las Universidades Interculturales podrían responder precisamente a esta necesidad de formación del profesorado. En varios testimonios se expresa la convicción de que los egresados de «Lengua y Cultura», a diferencia de las demás licenciaturas, sepan impulsar un cambio en la realidad lingüística del estado.

Creo que la mayoría que no cursó la carrera de «Lengua y Cultura» se olvidan de la lengua materna y... buscarán un trabajo en donde no se requiera hablar la lengua originaria pero para los egresados de «Lengua y Cultura» sí la seguirán difundiendo por lo mismo de que su perfil es más para ser profesores de lengua materna y sí creo que forme buenos profesores... (Mayeli).

Es complicado que sigan practicando la lengua a menos que el trabajo se los requiera... aquí hay pocas oportunidades de empleo y los lugares donde los hay pocos requieren de la lengua originaria. (...) En general creo que los estudiantes tenemos la capacidad de integrarnos al mercado laboral, y particularmente los chavos de «Lengua y Cultura» tienen aún más campo laboral... La mayoría de los chavos de Lengua (y *Cultura*) son personas que entienden en gran medida, más que nosotros (*risa*) la lengua originaria, y el estudio en la Universidad les da las herramientas necesarias para enseñarla (Leticia).

Aquí es donde el perfil de la carrera tiene más peso que el carácter general del modelo educativo, ya que el puesto de trabajo lógico para los que estudiaron la licenciatura en «Lengua y Cultura», es la del profesor. Esto se ve apoyado por el hecho de que los alumnos suelen provenir de las comunidades locales y en muchos casos traen raíces indígenas; la formación lingüística académica proporcionada por la Universidad les permite entender más a fondo sus propias lenguas desde la perspectiva didáctica.

---

<sup>95</sup> A muchas instancias oficiales todavía se mantiene la actitud de que «lo indígena» es homogéneo y cuando a una comunidad indígena le hace falta un maestro bilingüe, es posible enviar a cualquier profesor indígena sin importar su procedencia étnica concreta. Como consecuencia, una comunidad otomí puede obtener un maestro bilingüe en español y mazahua, con lo que se esfuma por completo la lógica y eficiencia de la EIB.

En suma, entre los alumnos, se tiende a relegar la misión lingüística de la UIEM a los egresados de la «Lengua y Cultura», sin embargo, quedan muchos interrogantes en cuanto a la funcionalidad práctica de este presupuesto.

Después de la parte introductoria vamos a adentrarnos en el campo del «puede ser», es decir, en el campo de las estimaciones que hacen los alumnos acerca del camino para tomar en el futuro, sostenido por sus actitudes lingüísticas.

Las declaraciones de nuestros informantes (en forma de respuestas formuladas abiertamente) revelan que la mayoría de ellos siente compromiso con la lengua aprendida en la UIEM, ya que sólo 7 personas negaron la posibilidad de ocupar la lengua originaria en el futuro y 9 todavía no están seguras. En otras palabras, la mayoría de los alumnos expresa cierta vocación personal para el aprendizaje de las lenguas como una manera de contribuir a su mantenimiento y/o difusión. La maestra Laura hace constar que esta vocación se hace notar, aunque al menos a nivel de actitud:

Lo que sí puedo decir es que por lo menos ya están concientes nuestros jóvenes de que la lengua debe de seguir, que la lengua no se debe de perder (Laura).

Como quedó claro de la pregunta enfocada al cambio de la percepción de la problemática lingüística de México, es probable que esta transformación actitudinal se dio bajo la influencia de la UIEM.

Analicemos ahora con más detenimiento los posibles ámbitos de empleo de las lenguas originarias en el futuro. El campo más relacionado con los conocimientos adquiridos en la Universidad es obviamente el laboral (116 menciones), pero los otros ámbitos no se quedan atrás: sumados, cuentan con 148 menciones y abarcan ante todo el hogar y la comunidad de origen. Dado que en la muestra confluyen informantes de las cuatro carreras con la clara predominancia de los de la «Lengua y Cultura», en las respuestas a menudo figura la docencia, el campo de desempeño lógico de los egresados con este perfil.

<b>MODOS DE EMPLEO DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ORIGINARIA</b>	
<b>Sin emplear la lengua</b>	<b>16</b>
Sin haberlo pensado	9
Sin interés o aspiraciones a emplear el conocimiento	7
<b>En el campo laboral</b>	<b>116</b>
Docencia en diversas instituciones educativas	74
En el trabajo en general	18
Trabajo con las comunidades	10
Trabajo para alguna organización	5
Intérprete, traductor(a)	5
Implementación de proyectos	4
<b>Otros ambientes y situaciones</b>	<b>148</b>
Mi comunidad (emplear la lengua y enseñarla)	58
Hogar	44
Cualquier ambiente, cualquier persona interesada	17
Académico como estudiante (en la UIEM, otra universidad, vinculación con la comunidad, servicio comunitario, trabajo de campo, investigaciones)	14
Otro estado, otra comunidad	11
Situaciones de solidaridad	3
Creaciones literarias	1

*Tabla 16. Modos de empleo del conocimiento de la lengua originaria en el futuro.*

Como habíamos adelantado, en los casos más frecuentes, el conocimiento lingüístico representa un medio para la revitalización de las lenguas originarias: sea mediante la enseñanza (formal o informal) o como un vehículo de comunicación en la comunidad de origen. El 22% de nuestros informantes expresa explícitamente su vocación personal de ir revitalizando las lenguas originarias y este grupo no se limita a los alumnos procedentes de las familias donde existe alguna tradición lingüística nativa: una tercera parte de ellos no cuenta con este trasfondo familiar. Por ejemplo, Gabriel, quien no procede de una familia indígena, declara lo siguiente:

Yo había pensado tomar un curso, ir todavía a clases de mazahua, ir así, normal, como si fueran clases, reforzar mi mazahua, reforzar mi escritura y poder empezar a impartir a los chavos, no sé, de nuevo ingreso o los que vienen, básico (Gabriel).

Y casos parecidos existen también entre los alumnos que conviven con HLI en sus familias, como Leticia:

Podría ser que los niños aprendieran de la misma forma a como lo hicimos muchos estudiantes en la Universidad, escuchando hablar a nuestros padres o abuelos, pero veo

muy complicado que cumplan ese propósito si ellos mismos no conocen la lengua en su totalidad y me incluyo porque aunque la entiendo me hace falta reforzarla (Leticia).

Tal como Gabriel, muchos informantes nuestros proclaman la misma intención, aún siendo muy concientes de sus propias limitaciones lingüísticas. La pregunta es, si tal entusiasmo puede combatir las necesidades prácticas de ganarse la vida. Lo que nos gustaría hacer y lo que realmente haremos bajo la presión de las circunstancias cotidianas son dos cosas que no siempre confluyen.

Aunado a lo anterior, podemos suponer que los alumnos que planean dedicarse a la docencia en sus vidas profesionales, lo hacen también con la motivación de parar el proceso de abandono de las lenguas originarias (por cierto, sin descartar la posibilidad de que sea el único camino que se les ofrezca). En su caso por supuesto sube la probabilidad de que realmente cumplan su vocación.

Respecto a la docencia consideramos oportuno analizar las respuestas del grupo de los alumnos bilingües (es decir, los que declaran tener un buen conocimiento de la lengua originaria), ya que, a diferencia de los que traen un nivel más bajo, sí son capaces de transmitir la lengua nativa en su plenitud tanto en su aspecto lingüístico como el cultural. Resulta que de los 14 alumnos que tienen buen dominio de la lengua originaria, 6 planean dedicarse a la docencia y 8 pretenden ir revitalizándola desde los ámbitos informales, tales como el hogar, la comunidad de origen y las demás comunidades donde se habla o antes se hablaba. En resumen, todos comparten una vocación personal por el mantenimiento de la lengua nativa. Parece que a través de estos alumnos, la UIEM logra cumplir plenamente con su objetivo de revitalizar las lenguas originarias del Estado de México.

Dando voz a los alumnos que no cuentan con un nivel tan avanzado, entre sus opiniones podemos encontrar dos extremos. Por un lado un entusiasmo que lleva a la aspiración de participar en el rescate de las lenguas indígenas: «pues es muy exagerado, pero quisiera restaurar uso de la lengua en mi comunidad», por otro lado opiniones más bien pesimistas: «pues creo que es bueno aprender y conocer sobre una lengua pero es una pérdida de tiempo pues no creo ocuparlo en mi trabajo ni en mi vida diaria». Es curioso que los alumnos que formularon estas dos opiniones contradictorias procedan de familias sin HLI. Sin embargo, la mayor parte de los alumnos sostiene una actitud positiva pero moderada y declara querer aplicar el conocimiento de la lengua originaria en los ámbitos fácilmente accesibles como es el hogar o la comunidad («en mi comunidad y con mis hijos que aprendan la lengua y no se pierda con el tiempo») o en el trabajo, teniendo en cuenta que una gran parte de ellos

planea dedicarse a la docencia («principalmente con las nuevas generaciones, es decir, proveer la lengua en escuelas de nivel básico para que no se pierda, y en mi vida familiar»). Una de las opiniones bastante equilibradas estima que las lenguas originarias pueden ser un rasgo cultural distintivo que no necesariamente tiene que competir con el español, sino simplemente coexistir con él: «En casa y con mis amigos, no podemos quitar el español nada más así, pero la lengua materna puede ser como extra» (alumna con familiares HLI).

### **7.3 TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA**

En seguimiento del modelo educativo en el que se establece como meta tanto el mantenimiento como la difusión de las culturas y lenguas indígenas, vamos a documentar ambas situaciones.

Bajo el mantenimiento lingüístico vamos a entender la situación de los alumnos procedentes de las familias con la tradición lingüística nativa, que declaran tener conocimiento activo (bueno o limitado) de alguna lengua indígena. En esta situación se trata de mantener el conocimiento presente en la familia mediante su desarrollo en la Universidad, con lo que se pretende impedir la continuación del proceso de abandono lingüístico.

Con la difusión lingüística nos referimos a la situación de los alumnos procedentes de las familias «mestizas» o sin HLI que declaran tener algún conocimiento activo, es decir, que aprendieron la lengua originaria hasta en la Universidad. Mediante este aprendizaje académico el conocimiento no se está manteniendo sino difundiendo, ya que la lengua adquiere nuevos hablantes.

Con este propósito vamos a cuantificar las cadenas de transmisión lingüística existentes entre los informantes.

Desde nuestra perspectiva, mediante la combinación de las variables «presencia de HLI en el hogar» y «nivel de conocimiento de la lengua originaria» llegaremos a identificar la eficiencia de la UIEM en cuanto a los procesos de mantenimiento y difusión. Por consiguiente, si sumamos los resultados de ambos procesos, llegamos a identificar el grado de la revitalización lingüística alcanzada por la Universidad.

#### **7.3.1 La voluntad de participar en la revitalización lingüística**

Antes de acudir al análisis de la transmisión lingüística en las familias de nuestros informantes, decidimos mapear las actitudes de los alumnos hacia la posibilidad de participar en este proceso. Recordemos que la importancia de la carrera estudiada es uno de los factores actitudinales fuertes. De tal modo que, como veremos más adelante, las actitudes hacia la

transmisión lingüística son sumamente positivas, pero los testimonios de los alumnos que no estudian en «Lengua y Cultura», como es el caso de Mayeli, pueden reflejar una realidad distinta:

Pienso que no le han dado el valor que realmente tiene a la lengua materna. La mayoría estudian una lengua originaria porque tienes que elegir una, no quedas exento de quieres o no aprender alguna de estas lenguas. (...) Pues veo muy nula esa opción de que enseñen a sus hijos, tal vez un 2% de todos... enseñarían a sus hijos en un futuro, pero lo dudo (Mayeli).

Este bloque temático se divide en tres partes: 1) la parte hipotética: el grado de voluntad de los informantes de mantener las lenguas originarias en sus futuras familias, 2) la parte real: el mantenimiento de las lenguas originarias practicado por los alumnos que ya tienen familias, 3) la inseguridad acerca de la conducta personal en el futuro. Tanto la primera como la segunda parte está formada por dos polos opuestos: la voluntad de enseñar a los hijos o el rechazo de esta posibilidad.

Antes que nada hay que destacar que los alumnos que todavía no han establecido familias son la mayoría, por lo tanto, las respuestas abarcan ante todo la primera y la tercera parte. En cuanto a la parte hipotética de la pregunta, en la muestra es obvia la predominancia de la actitud positiva hacia el mantenimiento (72%), mientras que el rechazo directo es mínimo (3%). La inseguridad acerca del futuro entre los informantes no cubre ni una cuarta parte de la muestra (20%). En cuanto al aspecto real, los alumnos que ya tienen hijos (2% de la muestra) en todos los casos declaran ya enseñarles la lengua originaria.

Los comentarios hechos por los informantes dejan entrever los diferentes matices incluidos en esta decisión. Algunos se basan en el nivel de la lengua que tendrán como los futuros padres: «Cuando crezca mi beba le enseñaré lo poco que sé de mazahua.» «Si aprendo la lengua sí me gustaría enseñarles a mis futuros hijos.» Otros están convencidos de que tienen que ser los hijos que harán la decisión: «No sabría decir, si ellos tuvieran interés.»



### Actitudes hacia la reproducción lingüística



Gráfico 18. Actitudes hacia la reproducción lingüística.

Si empleamos la variable «presencia de HLI en el hogar» en el análisis, descubrimos que existe una discrepancia entre los dos grupos a todos los niveles de la pregunta. Esta diferencia es más visible en el grado de la inseguridad expresada por los informantes: entre los que proceden de las familias con tradición lingüística nativa, esta incertidumbre es menos alta (12%) que entre los alumnos de las familias sin este trasfondo (32%). También el rechazo directo de la posibilidad de enseñar alguna lengua vernácula a los hijos es menor entre los primeros (1%) que entre los segundos (5%).

Por último, si enfocamos sólo a los alumnos que declaran tener un buen nivel de la lengua originaria, resulta que su aproximación es totalmente positiva, ya que 11 de ellos demuestran voluntad de enseñar la lengua a sus hijos y 3 ya les están instruyendo.

#### 7.3.2 El mantenimiento lingüístico

En este apartado nos va a interesar únicamente el grupo de los informantes que procede de familias donde hay hablantes de alguna lengua indígena (60% de la muestra).

Analizando los trasfondos familiares particulares, el caso más frecuente es que los portadores de dicho conocimiento pertenezcan en la generación de los padres (58% de este segmento de la muestra). En estas familias, los HLI son o ambos padres (33 casos), o sólo uno de ellos (la madre en 21 casos y el padre en 15 casos). La generación de los abuelos y la de los padres integran la misma cadena de transmisión lingüística, es decir, si los padres son hablantes de una lengua indígena, la aprendieron a través de sus propios padres, que son los

abuelos de nuestros informantes. Esta situación se refiere a 80 encuestados y vamos a denominarla la «cadena generacional A».

Si los informantes declaran que los únicos HLI en sus familias son los abuelos (26% de este segmento de la muestra), significa que la cadena de transmisión ya se ha interrumpido, dado que los padres ya no hablan la lengua, al menos no de manera activa, y probablemente también los hijos habrán sido criados como monolingües en español. Esta situación la llamaremos la «cadena generacional B».

Incorporando la variable «nivel de conocimiento de la lengua originaria»<sup>96</sup>, el siguiente paso supone dividir las cadenas A y B en tres unidades parciales:

- 1) la designada con el símbolo + se refiere a la subcadena donde el conocimiento lingüístico se ha heredado en tres generaciones, ya que la generación de los hijos maneja la lengua a nivel activo (muy bueno, bueno o limitado),
- 2) la designada con el símbolo – significa que el conocimiento no se ha perdido en la generación actual, pero se ha convertido en pasivo (bueno o limitado) y como tal no favorece una futura transmisión,
- 3) la designada con 0, donde el conocimiento en la generación actual ya no se mantiene en ninguna forma.

<b>CADENAS DE TRANSMISIÓN LINGÜÍSTICA</b>	<b>% respecto al grupo con familiares HLI</b>
<b>CADENA GENERACIONAL A</b> (abuelos → padres → hijos: informante)	<b>71%</b>
<b>Cadena a+</b> (abuelos → padres → informante con nivel activo)	<b>27%</b>
Activo muy bueno	0%
Activo bueno	10%
Activo limitado	17%
<b>Cadena a-</b> (abuelos → padres → informante con nivel pasivo)	<b>40%</b>
Pasivo bueno	12%
Pasivo limitado	28%
<b>Cadena a0</b> (abuelos → padres → informante con ningún conocimiento)	<b>4%</b>
<b>CADENA GENERACIONAL B</b> (abuelos x→ padres x→ hijos: informante)	<b>29%</b>
<b>Cadena b+</b> (abuelos x→ padres x→ informante con nivel activo)	<b>14%</b>
Activo muy bueno	0%
Activo bueno	1%
Activo limitado	14%
<b>Cadena b-</b> (abuelos x→ padres x→ informante con nivel pasivo)	<b>12%</b>
Pasivo bueno	2%
Pasivo limitado	10%
<b>Cadena b0</b> (abuelos x→ padres x→ informante con ningún conocimiento)	<b>2%</b>

Tabla 17. Cadenas de transmisión lingüística.

<sup>96</sup> Conocimiento activo: a) hablo muy bien, b) hablo bien, c) hablo un poco pero me cuesta. Conocimiento pasivo: a) no hablo pero entiendo bien, b) no hablo pero entiendo un poco. Ningún conocimiento: ni hablo ni entiendo.

En la tabla arriba podemos ver que la cadena A prevalece entre nuestros informantes, ya que abarca las familias del 71% de ellos. Dentro de ella es la unidad a– la más frecuente, es decir, en el grupo de los informantes en cuyas familias podemos trazar el conocimiento de alguna lengua indígena en una o dos generaciones anteriores, el dominio de los hijos es, en casi la mitad de los casos, pasivo, con la predominancia del nivel más bien limitado.

En el 27% el conocimiento transmitido es activo, pero ninguno de los informantes estimó su nivel como muy bueno y sólo el 10% como bueno.

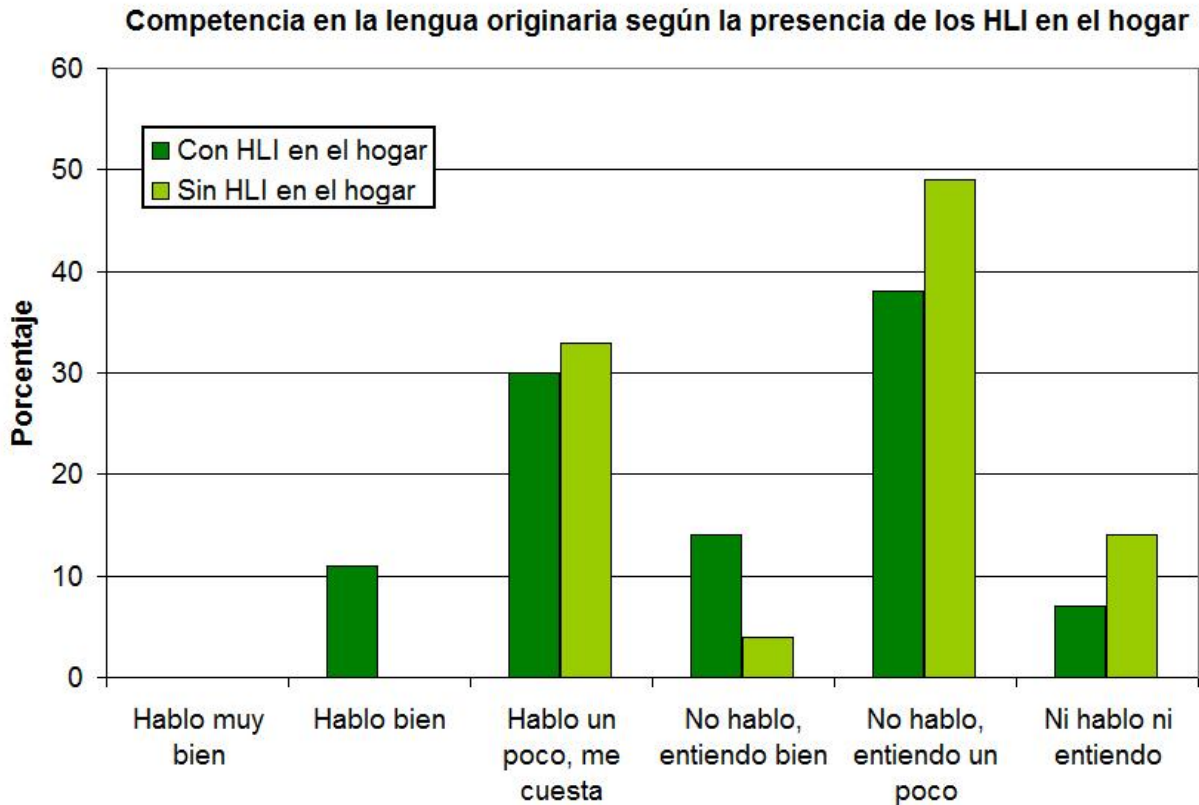
En la cadena generacional B, donde ya se ha producido una interrupción en la transmisión lingüística entre los abuelos y los hijos, es donde entra la labor de la UIEM. Es decir, en estos casos, el nivel de conocimiento que traen los alumnos hasta cierta medida se pudo haber adquirido de los abuelos, pero probablemente fue la Universidad la que contribuyó a su mantenimiento y desarrollo. La trayectoria del aprendizaje de Leticia es un buen ejemplo:

En mi caso aprendí primero el español, la lengua originaria la aprendí por lo poco que escuchaba en la casa con los abuelos, pero en realidad mis padres no se molestaron en ningún momento porque tanto yo como mis hermanos la aprendiéramos, yo podría decir que la aprendí de manera informal. Y en la universidad puede aprender la escritura y las demás competencias que requiere... (Leticia).

Sin embargo, el caso de Leticia bien puede ser aislado, ya que en el marco de esta cadena ya no encontramos ni siquiera el nivel activo bueno y algo parecido sucede con el pasivo: en ambos casos prevalece el conocimiento limitado.

### **7.3.3 La difusión lingüística**

Entre los alumnos procedentes de las familias donde no hay ningunos HLI, no existe ni una sola persona que haya estimado su conocimiento como muy bueno o bueno. Casi la mitad autoevalúa su dominio como «pasivo limitado» (49%), seguido por un tercio que lo estima como «activo limitado» (33%). El hecho de que el buen dominio pasivo sea casi inexistente es un resultado lógico dado que se trata de los alumnos que han adquirido su conocimiento en el salón y no mediante la socialización con los hablantes nativos en el seno de la familia. Volvemos a reproducir el gráfico donde se reflejan las diferencias de nivel entre los informantes en dependencia de su trasfondo lingüístico familiar:



*Gráfico 19. Competencia en la lengua originaria según la presencia de los HLI en el hogar.*

La difusión lingüística impulsada por la UIEM es más fácil de estimar, dado que salimos del presupuesto de que estos alumnos ingresaron en la Universidad sin conocimiento previo. Por eso, aunque sus niveles en general sean bajos (activo limitado y pasivo limitado), se pueden considerar como una especie de logro, ya que es más que probable que estos jóvenes no habrían alcanzado nivel alguno de no haber estudiado en la UIEM. Aunque se trate de avances pequeños, sí tienen su peso en la sociedad, tal como lo ilustra la iniciativa de Gabriel:

Mi papá como es de esta zona él sí conocía algunas palabras y: «¿Y porqué tú no seguistes aprendiendo?» Yo le pregunté a mi papá y dijo que no. Como que hay un desinterés por esa parte. (...) Y le dije a mi mamá: «Oye ma, ¿y tú hablas alguna lengua o algo así?» Y: «No hijo, no.» Y yo: «Yo te voy a enseñar mazahua, ma». Le empecé a hablar a mi mamá y: «Mira ma, cuando te diga *kimi*, tú me respondes con la misma palabra.» Entonces ya estuvimos jugando un rato. Y sí, fue muy... sí me resultó (Gabriel).

Tales logros más que prácticos son actitudinales, porque a través de los hijos, la generación de los padres se está fijando en un cambio de pensamiento, el cual puede retroalimentar su propia visión de la realidad. Sin embargo, y esta pregunta hay que dejarla abierta todavía, es

cuestionable hasta qué grado la UIEM se acerca al cumplimiento de sus objetivos lingüísticos principales: el mantenimiento de las lenguas originarias. Dados dos factores, primero la descomposición del conocimiento lingüístico indígena en el Estado de México y segundo el hecho de que la identidad étnica bien puede seguir vital aún desligada de su componente lingüístico, quizás el esfuerzo de la UIEM en el campo lingüístico es en vano y la verdadera revitalización se dará en lo actitudinal e identitario.

#### **7.4 Conclusiones**

Como todos los universitarios, también los alumnos de la UIEM se preocupan por sus trayectorias futuras. En éstas, las lenguas originarias teóricamente figuran en casi todos los casos y su empleo se divide entre el campo laboral y el informal (hogar, comunidad). Aquí es donde se refuta nuestra hipótesis de que los alumnos cuestionarían la posibilidad de la aplicación práctica de la lengua indígena aprendida en la UIEM. Contra este presupuesto inicial, sólo el 8% de nuestros informantes declaran abiertamente que no van a usar la lengua indígena en el futuro o no tienen claro donde podrían hacerlo.

Parece que el aprendizaje de la lengua originaria está motivado por factores predominantemente positivos, siendo los inconformes una minoría dentro de nuestra muestra. Para los que piensan seguir trabajando en los ambientes comunitarios, el conocimiento de la lengua originaria puede ser un instrumento útil, y esto es particularmente cierto respecto a los jóvenes que piensan dedicarse a la docencia de las lenguas indígenas en sus futuras vidas laborales (más de una tercera parte de nuestros informantes). Suponemos que la docencia es y será uno de los campos donde los hablantes de lenguas indígenas encontrarán mayor empleo.

Aunque las estimaciones que los alumnos hacen de sus vidas futuras favorecen las lenguas indígenas, éstas se demuestran en otra luz al ser contrastadas con nuestra propuesta de evaluación de la revitalización lingüística mediante las variables «presencia de HLI en el hogar» y «conocimiento de lengua originaria». Resulta que los niveles de conocimiento de la lengua indígena más altos se encuentran en la cadena de transmisión tipo A (abuelos-padres-hijos), pero es probable que se deban más bien a la continuidad de la tradición lingüística familiar que al papel que desempeña la UIEM en su mantenimiento.

Además, esto se ve apoyado por el hecho de que en la cadena tipo B (abuelos-(padres)-hijos), donde la transmisión lingüística está más amenazada, los niveles en general son más bajos. Es decir, si la UIEM supliría eficientemente el papel de la familia y como tal influyera de manera significativa sobre el dominio lingüístico de sus alumnos procedentes de

las familias con HLI, los resultados entre las cadenas A y B tendrían que asemejarse. Sin embargo, los datos reunidos reflejan una realidad distinta.

Por otro lado, el nivel del resto de los alumnos que carecen de la tradición lingüística nativa en sus familias, sí puede considerarse como un éxito de la UIEM, aunque, a pesar del optimismo observable en las actitudes estudiantiles, consideramos que difícilmente va a llevar a la revitalización de las lenguas indígenas del Estado de México, ya que los niveles del conocimiento lingüístico entre estos alumnos son demasiado bajos.

De manera tentativa podemos concluir que, aparte de lo actitudinal, la aportación de la UIEM es más visible en el campo de la difusión que en el mantenimiento lingüístico.

## CONCLUSIONES

La universidad teórica y la universidad real no van a ser una misma, ésta fue nuestra hipótesis inicial. Habíamos fundamentado este presupuesto en las condiciones en las que está sumergida la UIEM: el Estado de México es altamente industrializado y urbanizado, lo que perjudica la vitalidad de las lenguas étnicas.

Desde el comienzo hay que reconocer que la intuición nos falló en el momento de atribuir importancia a la variable «presencia de HLI en el hogar». Suponíamos que esta variable iba a reflejar las diferentes maneras de cómo los alumnos procedentes de las familias indígenas y las nos indígenas perciben el modelo educativo y también las distintas experiencias que han tenido con él. No obstante tales expectativas, los resultados no varían de manera significativa en dependencia de esta variable, lo que se puede explicar precisamente por la alta disolución de los grupos originarios mexiquenses y sus identidades étnicas. De tal modo que podemos concluir que, aunque dentro de la comunidad universitaria hayamos ubicado un abanico de experiencias y actitudes, éstas no se ven muy determinadas por la procedencia étnica. Ésta, al mismo tiempo, es difícil de definir claramente, ya que, al relacionar la variable «autoadscripción» con la «presencia de HLI en el hogar», pudimos ubicar una importante problemática identitaria que pone en tela de juicio las categorías oficiales de «indígena» y «mestizo».

Ahora bien, para fundamentar nuestra hipótesis, seleccionamos los 4 objetivos lingüísticos del modelo educativo de la Universidad Intercultural e investigamos sobre la manera de cómo se llevan a cabo en una universidad concreta, la UIEM. Estos objetivos principales se dan en los siguientes planos: 1) actitudes lingüísticas, 2) usos lingüísticos, 3) enseñanza de las lenguas, 4) mantenimiento y difusión de las lenguas originarias.

En el campo de las actitudes lingüísticas, el modelo educativo plantea como objetivo una transformación actitudinal que lleve a la revalorización de las culturas y lenguas originarias. Iniciamos el análisis de esta problemática con la descripción de la imagen que tienen los alumnos de la UIEM acerca de lo que son o deben ser las prácticas interculturales en una universidad intercultural. Así se reveló un consenso bastante sólido acerca del objetivo de este modelo educativo: la Universidad se percibe como un espacio de aprendizaje para un mayor respeto y diálogo entre culturas. Aunado a esto, los alumnos declararon que es notable la transformación que se había dado bajo el guiado de la UIEM respecto a su manera de entender la realidad lingüística de México. De allí que las actitudes hacia las lenguas originarias generalmente son positivas. Es más, el papel de la lengua es especialmente

considerable en los asuntos identitarios; las características lingüísticas se perciben como una especie de legitimación en el momento de querer asumir la identidad étnica. Por eso, en ocasiones, los hispanohablantes maternos en cuyas familias no se habla ninguna lengua indígena, pueden acabar estigmatizados de parte de sus compañeros con estas raíces lingüísticas. Esto se ve bien ilustrado en el uso de la locución «pertenecer a una lengua» en lugar de «pertenecer a una etnia/pueblo originario». Allí es donde cabe advertir que una educación cuyo fin es revalorizar las culturas y lenguas antes consideradas como inferiores, fácilmente puede tomar un camino extremo y encauzar nuevos etnocentrismos.

La UIEM obviamente cumple con su labor transformadora en el campo actitudinal, sin embargo, consideramos que un guiado cuidadoso en evitación de las opiniones extremas sigue siendo una de sus necesidades principales. Observamos en esta problemática un ejemplo casi prototípico de la discrepancia entre la teoría y sus productos reales. Es una razón no tanto para críticas, sino para reflexiones.

En segundo lugar, como resultado de la transformación actitudinal, el modelo educativo pretende crear un espacio lingüístico libre de la discriminación, es decir, entre sus paredes deberían existir prácticas bilingües equitativas. Por lo tanto, la UIEM establece el objetivo de implementar la comunicación en las lenguas indígenas en el ámbito universitario para equipararlas con el español, la «lengua alta» de México.

Como vimos a lo largo de nuestro análisis, la UIEM es un ambiente donde no se discrimina a los hablantes de las lenguas indígenas, esta condición inicial ya ha sido establecida en la práctica. Lo que confunde es el hecho de que, aún así, los usos de estas lenguas no sean muy frecuentes. Contra el conocido postulado, las actitudes positivas por sí mismas obviamente no son capaces de revertir el proceso de abandono. Apoyamos esta afirmación principalmente por la baja competencia que los alumnos tienen de las lenguas indígenas, tanto entre los que proceden de familias con HLI, como entre los que carecen de este trasfondo familiar. Dado que en otras Universidades Interculturales, asentadas en regiones menos globalizadas, la eliminación de la discriminación lingüística ha traído una transformación de los usos que favorecen las lenguas indígenas locales, es probable que en la UIEM, esta misma lógica falla debido a los antecedentes históricos y las circunstancias actuales que causaron una fuerte descomposición de las tradicionales estructuras indígenas. Nuevamente, los objetivos planteados han chocado con una realidad difícil de revertir. Tal vez, en esta materia, la UIEM y su labor revitalizadora ha llegado demasiado tarde al Estado de México.



En tercer lugar, también en la problemática de la enseñanza, la discrepancia teórico-práctica se nota desde el inicio, aún sin la necesidad del trabajo en campo: obviamente no se respeta la formulación que compromete a la UIEM con la implementación de una educación «en» la lengua materna. Al relacionar la enseñanza de las lenguas originarias con las circunstancias descritas anteriormente (ante todo la baja vitalidad lingüística de las lenguas mexiquenses), no sorprende que estos idiomas se aterricen en la UIEM más bien como un objeto de estudio en vez de servir como un medio de enseñanza. Resulta comprensible que un proyecto de tal magnitud no se ha implementado, ya que supone una larga y exigente labor, pero no es lógico que figure en el discurso universitario.

Al llevar las lenguas originarias a los salones, la flexibilidad de parte de la institución y los docentes particulares es imprescindible: la metodología se va inventando en el transcurso de la enseñanza y tiene que reaccionar no sólo a los retos meramente lingüísticos (estrategias didácticas, etc.), sino también sociolingüísticos, ya que la diversidad cultural de los alumnos requiere de aproximaciones sensibles. Son especialmente las diferencias dialectales que detonan conflictos entre los alumnos y los maestros.

Por último, en el modelo educativo se especifica que las Universidades Interculturales deben asegurar la «revitalización, consolidación y desarrollo» de las lenguas originarias. Reunimos estas propuestas bajo las denominaciones «mantenimiento» en el caso de que los alumnos traen conocimiento previo de sus casas, y «difusión» en el caso de enseñar la lengua originaria a alumnos sin tales precedentes lingüísticos.

Teniendo en cuenta el nivel de competencia en las lenguas originarias, la frecuencia de los usos de las mismas, las actitudes declaradas y las circunstancias familiares (presencia de los HLI en el hogar), todo indica que aunque en el campo actitudinal la UIEM ha hecho una labor significativa, su aportación práctica está limitada por el carácter globalizado de la zona y la baja vitalidad de las lenguas étnicas en el momento de la fundación de la Universidad. En cuanto al mantenimiento de las lenguas originarias, podrían sorprender los bajos niveles de conocimiento de parte de los alumnos procedentes de las familias con HLI, ya que estos jóvenes tienen una indiscutible ventaja respecto a sus contrapartes que carecen de familiares HLI con quienes podrían practicar la lengua indígena. Esto está reflejado en los usos lingüísticos observables en la institución, los usos declarados por los informantes en los demás ámbitos (casa, pueblo), y en el hecho de que la atención a las lenguas originarias se aterrice sobre todo en la materia «Expresión y comunicación en lengua originaria», la que, además, en muchos casos se percibe como una simple asignatura para cursar. Aunque el rendimiento práctico del conocimiento de la lengua indígena en el futuro no está visto como

demasiado irreal (sólo una pequeña parte de los informantes estima no usar la lengua originaria en el futuro), opinamos que es precisamente en este campo donde lo actitudinal y lo conductual discrepan de mayor manera; es probable que en el futuro se abra un abismo entre el entusiasmo declarado y las presiones de la vida cotidiana.

A la luz de todo esto, la teoría del modelo educativo y las dificultades prácticas que obstaculizan su implementación rigurosa no se deben entender como el fracaso de la Universidad Intercultural. Al contrario, contribuyen a la comprensión de la realidad en todos sus aspectos tanto agradables como desagradables, afirmando que el manual teórico es solamente un punto de partida y que las complicaciones son una parte natural de cada proceso de creación. Así, no podemos concluir que el modelo educativo de la UIEM funciona bien o mal: simplemente está funcionando. Nuestra investigación aportó la explicación de los mecanismos de este funcionamiento.

Como la reflexión final, consideramos que la aportación principal de la UIEM en el campo de una futura interculturalidad mexicana es la de establecer un espacio académico étnicamente transparente que posibilita la interacción necesaria para el «descubrimiento» directo del otro. A comparación con los ambientes académicos convencionales, discrepar de la sociedad mayoritaria no se estigmatiza y ostentar raíces culturales distintas no se reprime. Lo lingüístico tiene un peso muy notable en estos asuntos. Claro está, el ambiente universitario culturalmente diverso que ofrece la UIEM no está libre de conflicto, ya que desde su esencia no puede aniquilar el estrés emocional y el choque cultural. Este choque paradójicamente se reduce en las universidades convencionales donde la diversidad cultural del alumnado no se toma en cuenta y, en tal ambiente aculturador, los alumnos no están obligados a enfrentar cara a cara la otredad. En cambio, la UIEM abre una especie de arena amistosa a las diferencias, posibilitando la interacción interétnica. Las actitudes que forma tienen el poder de influir sobre la sociedad de la región, aunque por ahora a pequeña escala, y difícilmente llevarán al mantenimiento de las lenguas originarias mexiquenses. Sin embargo, hay que recordar que todos los grandes cambios de pensamiento (tales como el abolicionismo o el feminismo) han ocurrido desde iniciativas minoritarias y su fuerza se ha demostrado décadas o siglos después, de tal modo que hoy se perciben como naturales. La conclusión de varios autores de que la etnicidad puede sobrevivir sin su componente lingüístico, apoya la posibilidad de que las identidades indígenas se mantengan (precisamente gracias a las actitudes interculturales), aunque sus lenguas se pierdan. Por eso, no hay que condenar la actividad de las Universidades Interculturales como sin sentido. La UIEM contribuye de manera importante al sistema educativo mexicano proporcionando un marco en el que las

relaciones interétnicas pueden ir evolucionando, ante todo bajo el guiado profesional de parte de los profesores y gestores, a los cuales les corresponde ir canalizándolas en el marco de una interculturalidad quizás imperfecta pero «posible».

## BIBLIOGRAFÍA

Aguado Odina, M. T. (1991). *La educación intercultural concepto, paradigmas, realizaciones*. En M. Jiménez Fernández (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.

Aguirre, R (n.d.). Los caciques en las instituciones españolas durante el periodo colonial tardío. Una primera aproximación. Obtenido el 3 de marzo de 2012 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2289/4.pdf>.

Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.

Agustín Diego, A. (n.d.). La resistencia de la lengua materna (purhépecha). Pátzcuaro: UIIM. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=39&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=39&Itemid=62)

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.

Álvarez Fabela, R. (2006). *Pueblos indígenas del México contemporáneo. Tlahuicas*. México: CDI.

Angulo Aguilazoch, M. S. (Ed.). (2011). Universidad Autónoma Indígena de México. Bienvenido a la comunidad UAİM. Obtenido el 20 de enero de 2012 de <http://uaim.edu.mx/MODELO%20EDUCATIVO%20UAİM.pdf>

Atriano Mendieta, R. A. (2009). *La creación de las universidades interculturales como posibilidad de disminución de la exclusión social de los indígenas*. En M. Tovar Gómez, M. V. Avilés Quezada, M. Viveros García, M. Kreisel, F. Viveros García (Eds.), *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria. Volumen I* (pp. 387-394), México: Fundación Ford.

Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Trace*, 53, 64-82.

Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber, *Revista de Educación y Desarrollo*, 16, 19-25.

Badillo Guzmán, J., Casillas Alvarado, M. y Ortiz Méndez, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana, *Cuadernos interculturales*, 6 (10), 33-61.

Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism. Basic principles*. Clavedon: Multilingual Matters Ltd.

Barnach-Calbó Martínez, E. (1997): La nueva Educación Indígena en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.

Barrientos López, G. (2004). *Pueblos indígenas del México contemporáneo. Otomíes del Estado de México*. México: CDI/PNUD.

Barrón Pastor, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas de educación superior, *Trace*, 53, 22-35.

Becerril González, A. D. (n.d). Los hispanohablantes como grupo étnico con identidad propia. Puebla: UIEP. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=40&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&Itemid=62)

Bermúdez, E. (2002). *Procesos de globalización e identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo "propio y lo "ajeno"*. En D. Mato (comp.), Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: CLACSO.

Bertely Busquets, M. (n.d.). Panorama histórico de la educación para indígenas en México. Obtenida el 15 de noviembre de 2011 de <http://setebc.wordpress.com/2010/07/18/panorama-historico-de-la-educacion-para-los-indigenas-en-mexico/>

*Campaña nacional por la diversidad cultural de México. Documento rector*. Obtenido el 5 de octubre de 2011 de <http://eib.sep.gob.mx/difusion/pdf/Documento%20Rector.pdf>

Canul Góngora, E. M., Fernández Hernández, Y., Cruz Cáceres, M. E. y Ucan Yeh, W. B. (2008). El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. *Trace*, 53, obtenido el 20 de septiembre de 2010 de <http://trace.revues.org/index379.html>

Cardoso Ruiz, R. P. (2007). *Los estudiantes indígenas y la educación superior en México*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), 3<sup>r</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas. Memoria (pp. 141-145). Toluca: UAEMex.

Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (3), 9-43.

Carreón Flores, J. (2007). *Pueblos indígenas del México contemporáneo. Nahuas de Texcoco*. México: CDI.

Casillas Muñoz, M. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: un modelo educativo*. México: SEP.

Castillo Hernández, M. A. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan, *Anales de Antropología*, 40-I, 283-317.

*Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (2007). México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Obtenido el 26 de mayo de 2011 de <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

Cayetano García, E. (n.d.). Soy mazahua porque la historia lo dice y porque no me avergüenzo de serlo. San Felipe del Progreso: UIEM. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=38&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=38&Itemid=62)

Comboni Salinas, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina, *Política y Cultura*, 17, 261-288.

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2002). Diversidad y educación en México y Bolivia, *Política y Cultura*, 17, 333-362.

Concepto de interculturalidad (2003). *Cuadernos interculturales*, 1 (1), pp. 1-2.

Córdova Ortiz, M. (2006). La interculturalidad: ¿Proceso que pertenece sólo para los indígenas? *Interculturalidad*, 3. Obtenido el 1 de septiembre de [http://interculturalidad.org/numero03/2\\_08.html](http://interculturalidad.org/numero03/2_08.html)

Coronado Malagón, M., Mena Ledesma, P., Blancas Moreno, E., Mancha Herrera, H. L., Vásquez Miranda, A. y Ruiz López, A. (2009). *Una propuesta curricular para posgrado: un enfoque intercultural*. En M. Tovar Gómez, M. V. Avilés Quezada, M. Viveros García, M. Kreisel, F. Viveros García (Eds.), II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria. Volumen I (pp. 413-418), México: Fundación Ford.

Cruz, S. (n.d.). Vinculación y experiencias en la comunidad de San Jerónimo de los Dolores (municipio de San José del Rincón). San Felipe del Progreso: UIEM. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=38&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=38&Itemid=62)

Cruz Díaz, Z. y Pérez Morales, B. J. (n.d.). El uso del video para la revitalización de los idiomas originarios. San Cristóbal de las Casas: UNICH. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=36&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=36&Itemid=62)

Cruz López, D. (2007). *El problema educativo en los estudiantes indígenas*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), 3<sup>er</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas. Memoria (pp. 95-99). Toluca: UAEMex.

Czarny, G. (2006). *La interculturalidad como práctica escolar invisible*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria (pp. 40-45). México: Fundación Ford.

Díaz Couder, E. (2009). *México*. En Sichra, I. (Ed.). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (pp. 889-916). Cochabamba: UNICEF / FUNPROEIB Andes.

*Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Obtenido el 21 de enero de 2012 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).

Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad, *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.

Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior?, *Trace*, 53, 5-12.

Dimas Huacuz, B. (2006) *¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena*. Obtenido el 5 de diciembre de 2011 de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1449](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1449)

Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L. y Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile, *Estudios Pedagógicos*, XXXII (1), 21-31.

Fábregas Puig, A. (2009). *Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México*. En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-278). Caracas: UNESCO-IESALC.

Fábregas Puig, A. (2008). *La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas a cuatro años de su fundación. Informe de la administración 2005-2008*. Obtenido el 15 de diciembre de 2011 de <http://www.unich.edu.mx/pdf/Informe2011.pdf>

Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor Libros.

Fell, C. (1999). La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución mexicana. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México, pp. 109-122.

Flores García, G., Garduño Oropeza, G. y Zúñiga Roca, F. (2007). *El indígena entre la diversidad y la institución; la identidad entre la ética y el estereotipo*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), *3<sup>er</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas*. Memoria (pp. 53-59). Toluca: UAEMex.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones, *Universidades*, 32, 27-37.

García Canclini, N. (2007). *De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo*. En: A. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (Comps.), *¿A dónde va la antropología?* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa.

García Castaño, J., Pulido Moyano, R. y Montes del Castillo, A. (2009). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Obtenido el 13 de febrero de 2011 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm>

García Hernández, A. (2004). *Pueblos indígenas del México contemporáneo. Matlatzincas*. México: CDI/PNUD.

García Marcos, F. (1993). *Nociones de sociolingüística*. Barcelona: Octaedro.

Giesecke Sara-Lafosse, M. (2003). Cuestionando la globalización desde la interculturalidad, *Revista de Antropología*, 4<sup>a</sup> época, 1, año 1, 151-164.

Gonzalbo Aizpuru, P. (1999). Mitos y realidades de la educación colonial. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México, pp. 25-37.

González Martínez, J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. En I. O. Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

González Ortiz, F. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México, *Ra Ximhai*, 2, año 3, 243-272.

González Ortiz, F., colab. Reyes Álvarez Fabela et al. (2005). *Estudio sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

González Ortiz, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural, *Ciencia Ergo Sum*, 11 (3), 303-307.

Grant, C. A. y Brueck, S. (2011). *A global invitation. Toward the expansion of dialogue, reflection, and creative engagement for intercultural and multicultural education*. En C. A. Grant y A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 3-11). New York: Routledge.

Hernández, N. (2007). *La educación intercultural en la perspectiva universitaria*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), *3<sup>er</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas*. Memoria (pp. 13-21). Toluca: UAEMex.

Hernández Reyna, M. G. y Terrazas, A. R. (et al.) (2006). *Hacia una comprensión de la interculturalidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.

Hingarová, V. (2011). *La administración del lenguaje del náhuatl en México*. Tesis doctoral. Praga: Universidad Carolina.

Hingarová, V. (2010). *Indiánské jazyky v Mexiku*. En V. Hingarová, S. Květinová y G. Eichlová (Eds.), *Mexiko. 200 let nezávislosti* (pp. 261-284). Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Iturrioz Leza, J. L. (1995). *Cultura nacional versus cultura indígena*. En: J. L. Iturrioz Leza (Ed.), *Reflexiones sobre la identidad étnica* (pp. 15-46). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 117-132.



Juárez Camacho, G. (2007). *Identidad y uso de la lengua indígena*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), 3<sup>er</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas. Memoria (pp. 251-254). Toluca: UAEMex.

Juárez Cosme, M. (n.d.). Tratamiento de las lenguas originarias en el modelo educativo de las universidades interculturales. Puebla: UIEP. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=40&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&Itemid=62)

Korsbaek, L. y Álvarez Fabela, L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de México, *Convergencia*, 29, año 9, 181-216.

Kottak, K. P. (2006). *Breve historia de las principales teorías antropológicas*. En K. P. Kottak (Ed.), *Antropología Cultural* (pp. 341-350). McGraw-Hill/Interamericana de España.

Kottak, K. P. (2003). *Espejo para la humanidad. Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre "la cultura", *Diálogos en la acción*, 1<sup>a</sup> etapa, 13-19.

*La población hablante de lengua indígena del Estado de México. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000* (2004). México: INEGI.

*La población indígena de México. Documento de consulta de la información de los Censos de Población y Vivienda 1990 y 2000* (2004). Aguascalientes: INEGI.

Larraín Barros, H. (1997). Los por qué de la interculturalidad. Argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe, *Revista de Ciencias Sociales*, 7, 3-15.

Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: Colegio de México.

León Portilla, M. (2002). *El destino de las lenguas indígenas en México*. En Natalio Hernández, *El despertar de nuestras lenguas. Quemán tlachixque totlahtolhuan*. México: Fondo Editorial de las Culturas Indígenas.

López Santiz, M., Guillén Pérez, M. y Ramírez Herrera, E. (n.d.). Interculturalidad, ¿problema o misterio? San Cristóbal de las Casas: UNICH. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=36&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=36&Itemid=62)

Loyo Bravo, E. (1999). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México, pp. 139-143.

Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación*. Lima: SERVINDI.

Llanes Ortiz, G. (2008). Interculturalización fallida. *Trace*, 53. Obtenido el 20 de septiembre de 2010 de <http://trace.revues.org/index390.html>

Llanes Ortiz, G (n.d.): Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. Obtenido el 2 de octubre de 2011 de <http://tsikbalooob.blogspot.com/2010/06/una-mirada-critica-las-universidades.html>

Luna Pineda, F. (n.d). *Un acercamiento a la interculturalidad*. Obtenido el 10 de octubre de 2011 de <http://www.caaap.org.pe/archivos/interculturalidad.pdf>

Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Mato, D. (Coord.). (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (Coord.). (2009b). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior. Diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas, *Nómadas*, 27, 62-73.

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, *ALCEU*, 11, 120-138.

Mendoza Zuany, R. (2009). Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Cuadernos Interculturales*, 7 (13), 125-140.

Mina Viáfara, C. E. (2007). *Discriminación en el español de los bilingües*. En J. D. Martínez Tapia (Comp.), 3<sup>er</sup> Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas. Memoria (pp. 197-205). Toluca: UAEMex.

Monaghan, J. y Just, P. (2006). *Una brevísima introducción a la antropología social y cultural*. México: Editorial Océano de México.

Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México: Debolsillo.

Montes Ocampo. A. (2006). *Los peligros de la enseñanza en una segunda lengua*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria (pp. 388-390). México: Fundación Ford.

Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. México: Ariel.

Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mundt, C. (2004). Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Nacional de Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Muñoz Cruz, H. (1999). *Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México*. En H. Muñoz Cruz (Coord.), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Muñoz Sedano, A. (n.d.). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Obtenido el 24 de mayo de 2011 de [http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=106](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=106)

Navarrete Linares, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI.

Nieto Sotelo, E. y Millán Dena, G. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: Driada.

*Panorama socioeconómico de la población indígena del Estado de México. Indicadores e información sobre los pueblos indígenas del Estado de México* (2009) México: CDI/PNUD.

Pérez Barragán, I. (2006). *Hacia una teoría del comunitarismo. Aportes desde la semiótica de la cultura a las ciencias de la educación*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), *I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria* (pp. 52-55). México: Fundación Ford.

Pérez Tapías, J. (2000). Una escuela para el mestizaje. Educación intercultural en la época de la globalización, *Aldea Mundo*, 4 (8), 34-43.

Pineda, F. y Landorf, H. (2011). *Philosophical and historical foundations of intercultural education in Mexico*. En C. A. Grant y A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 138-153). New York: Routledge.

Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects*. En C. A. Grant y A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 12-28). New York: Routledge.

Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

Ramírez González, I. (2009). *Perfiles indígenas en el Estado de México*. Toluca: UAEM.

Rebolledo Recéndiz, N. (n.d.). La formación de profesores indígenas bilingües en México. Educación de adultos. Obtenido el 18 de abril de 2011 de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación, *El Cotidiano*, 25 (160), 75-83.

Rendón Monzón, J. J. (2006). *Por una educación indígena comunalista*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), *I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria* (pp. 27-31). México: Fundación Ford.

Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios. Tomo I*. México: CONACULTA.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell Publishers.

Romani, P. (1992). *Conservación del idioma en una comunidad italo-mexicana*. México: INAH.

Ruiz, V. y Lara, G. (n.d.): El Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México. Obtenido el 22 de octubre de 2011 de [http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%209%20%E2%80%93%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Diversidad%20y%20desigualdad%20en%20los%20nuevos%20contextos/GT9%20-%20Ponencia%20\[Ruiz\].pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%209%20%E2%80%93%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Diversidad%20y%20desigualdad%20en%20los%20nuevos%20contextos/GT9%20-%20Ponencia%20[Ruiz].pdf)

Ruiz Osorio, A. y Bautista Sánchez, M. B. (2006). *Cultura, identidad y comunidad en la educación indígena, desde la cosmovisión de los pueblos indios*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria (pp. 59-61). México: Fundación Ford.

Salgado Medina, R. M. (n.d.). Los valores para la interculturalidad. Un reto para elevar la calidad de la educación. *Xictli*. Obtenido el 25 de enero de 2011 de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/56/03.html>

Sánchez López, D. y Galicia, R. (2006). *La educación intercultural, un nuevo invento desde fuera contra los pueblos indios*. En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y F. Viveros García (Eds.), I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria (pp. 74-77). México: Fundación Ford.

Sandoval Forero, E., Guerra García, E. y Delgado Buelna, R. (2008). Una visión sociointercultural del ausentismo intermitente de yoremes y mestizos en la UAIM, *Tiempo de Educar*, 9 (17), 9-34.

Sandoval Forero, E. y Guerra García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México, *Ra Ximhai*, 3 (2), 273-288.

Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural. El caso de México. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior". Guadalajara, 17-19 de noviembre, (paper). Obtenido el 18 de septiembre de 2010 de <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5Cindigenas%5Cinformes%5Cmexico%5C09%20%20La%20educ.%20sup.%20ind%C3%ADgena%20en%20M%C3%A9xico%20Silvia%20Schmelkes.pdf>

Schmelkes, S. (n.d.). Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? Obtenido el 19 de septiembre de 2010 de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf)

*Se pierde lengua mazahua*. Boletín del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Obtenido el 10 de enero de 2012 de <http://www.inah.gob.mx/index.php/boletines/247-historia/1012-se-pierde-lengua-mazahua>.

Sebba, M. (2011). *Societal Bilingualism*. En R. Wodak, B. Johnstone y P. Kerswill (Eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp. 445-459). SAGE Publications.

Serrano Carreto, E. (Coord.). (2006). *Regiones indígenas de México*. México: CDI-PNUD.

Sichra, I. (Ed.). (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (2 tomos). Cochabamba: UNICEF / FUNPROEIB Andes.

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.

Solís Fonseca, G. (2001). Interculturalidad. Encuentros y desencuentros en el Perú. Obtenido el 10 de octubre de 2011 de [http://interculturalidad.org/numero03/2\\_01.htm](http://interculturalidad.org/numero03/2_01.htm)

Spolsky, B. (2011). *Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the Sociology of Language*. En R. Wodak, B. Johnstone y P. Kerswill (Eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp. 11-23). SAGE Publications.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics. Oxford Introductions to Language Study*. Oxford: Oxford University Press.

Staples, A. (1999). Una falsa promesa. La educación indígena después de la independencia. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México, pp. 53-63.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos, *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 83-96.

*Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Informe de actividades 2011*. Obtenido el 20 de diciembre de 2011 de <http://www.uiet.edu.mx/docs/Informe%202011.pdf>

*Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Modelo educativo intercultural* (2010). Obtenido el 19 de diciembre de 2011 de [http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/MODELO\\_EDUCATIVO\\_UIMQROO\\_Marzo\\_2010.pdf](http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/MODELO_EDUCATIVO_UIMQROO_Marzo_2010.pdf)

Urrutia Cárdenas, H. (2002). *Usos y actitudes sociolingüísticos en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca)*. En M. T. Echenique Elizondo y J. P. Sánchez Méndez (Coords.), *Actas del V Congreso internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1807-1844). Valencia.

Vélez Avendaño, V. y López Arellano, C. (n.d.). Análisis morfosintáctico, transcripción fonética y técnicas de traducción en el aprendizaje de una segunda lengua, "Vida mazahua". San Felipe del Progreso: UIEM. Obtenido el 4 de abril de 2011 de [http://www.redui.org.mx/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=38&Itemid=62](http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=38&Itemid=62)

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

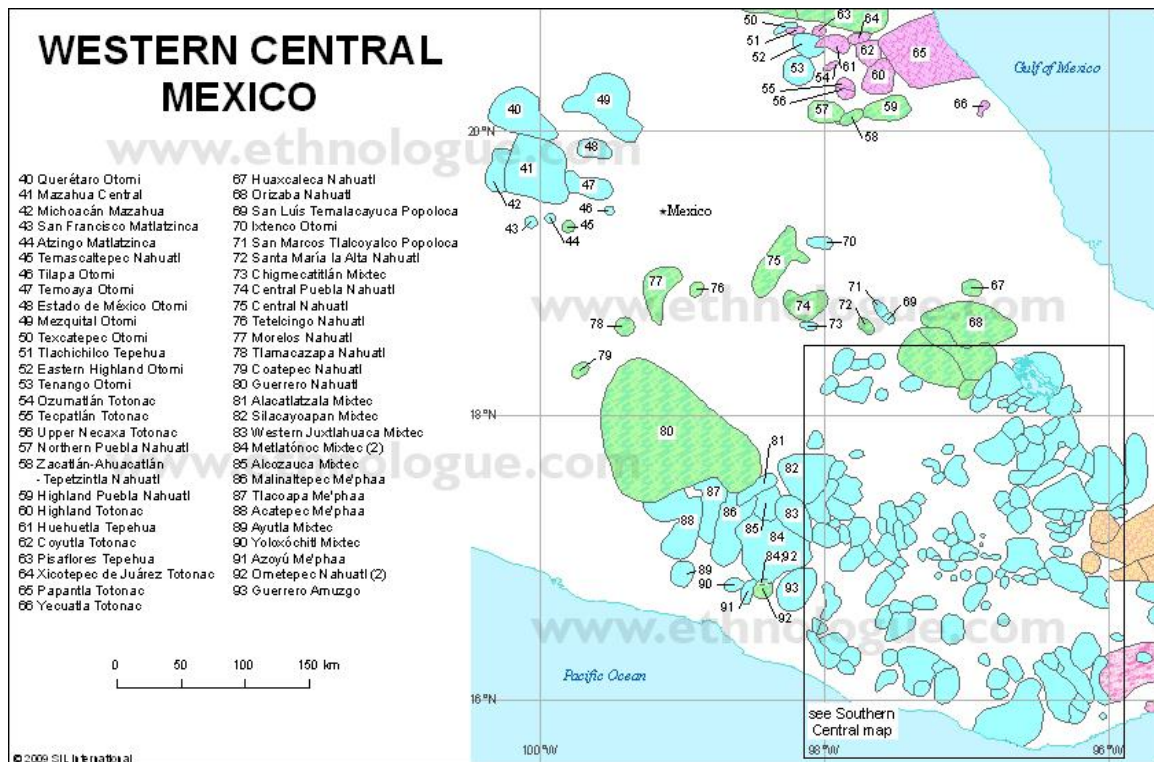
Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?, *Cuadernos interculturales*, 2 (3), 23-34.

Zapata Silva, C. (2008). Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. Obtenido el 2 de diciembre de 2011 de [http://isees.org/dmdocuments/isees\\_articulo\\_4e.pdf](http://isees.org/dmdocuments/isees_articulo_4e.pdf)

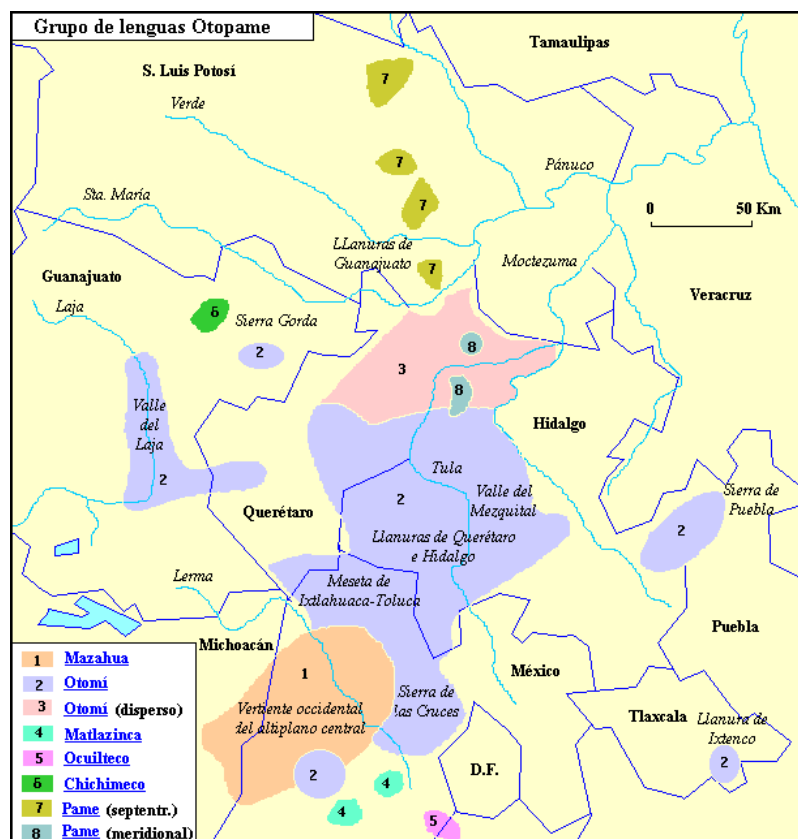
Zolla, C. y Zolla Márquez, E. (2004). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. México: UNAM. Obtenido el 30 de agosto de 2010 de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>

# ANEXOS

## ANEXO I. Las lenguas originarias del México central (Fuente: Ethnologue)



## ANEXO II. México central: lenguas otopames (Fuente: Proel)



**ANEXO III. La familia lingüística oto-mangue (Inali: Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, pp. 40-41)**

**OTO-MANGUE**

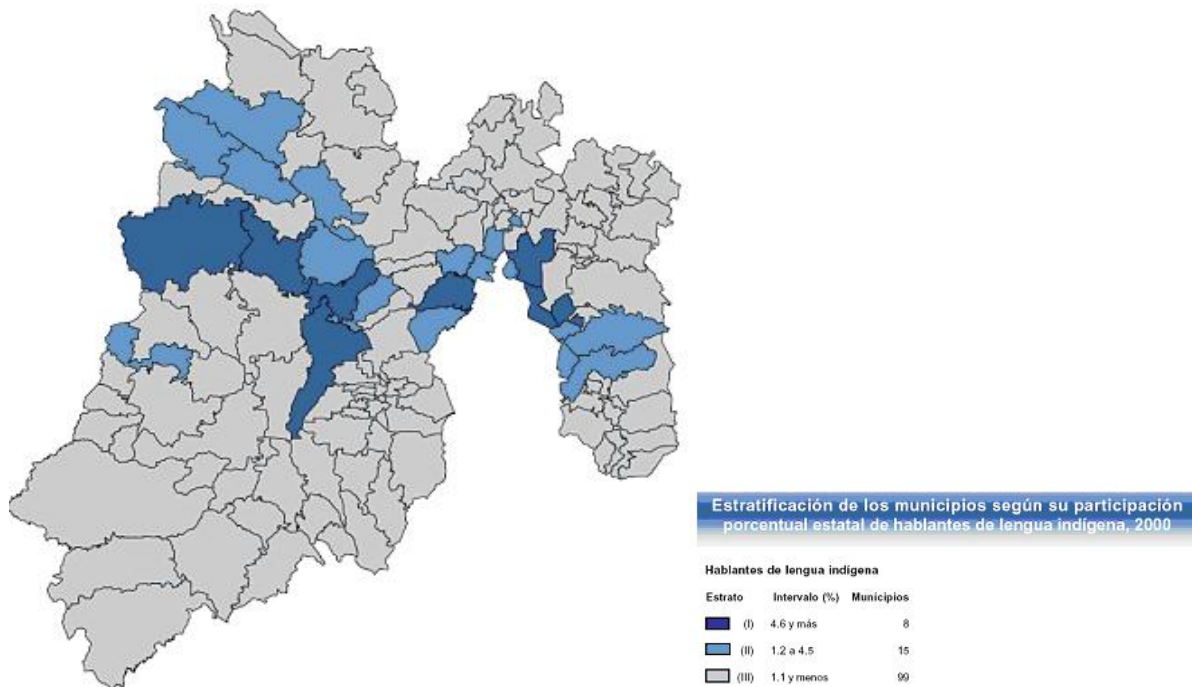
**Oto-mangue del oeste**

- Oto-pame-chinantecano
- Oto-pame
  - otomí
  - mazahua
  - Matlatzínca-tlahuica
    - matlatzínca
    - tlahuica
- pame
- chichimeco
- Chinantecano
  - Chinanteco
- Tlapaneco-mangueano
  - tlapaneco-subtiaba
    - Subtiaba †
    - tlapaneco
- Mangueano
  - chiapaneco †
  - Mangue †

**Oto-mangue del este**

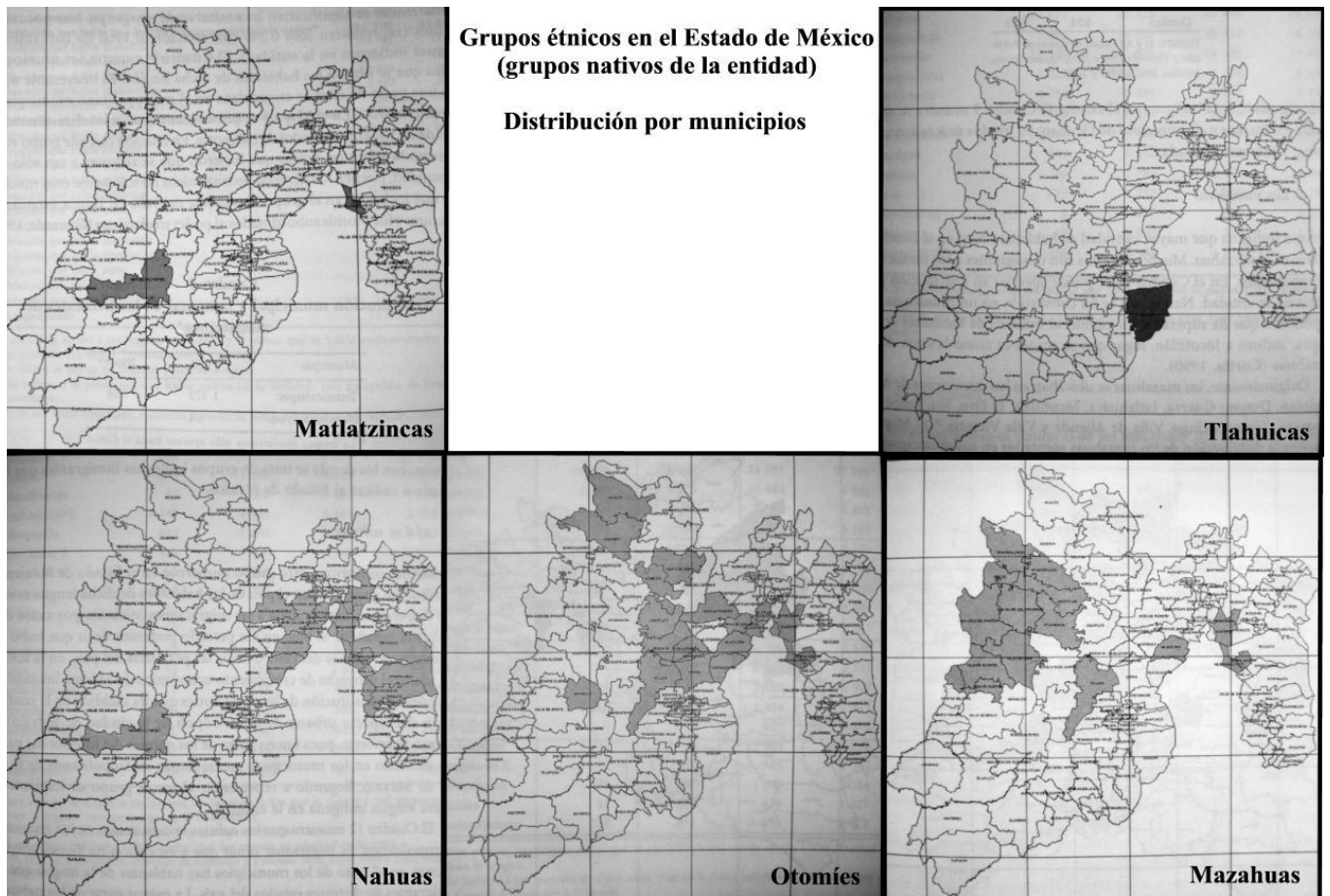
- Popolocano-zapotecano
  - Popolocano
    - mazateco
    - ixcateco
    - chocholteco
    - popoloca
- Zapotecano
  - zapoteco
  - chatino
- Amuzgo-mixtecano
  - amuzgo
  - Mixtecano
    - mixteco
    - cuicateco
    - triqui

**ANEXO IV. Estado de México. Estratificación de los municipios según su participación porcentual estatal de hablantes de lengua indígena, 2000 (La población hablante, 2004, p. 7)**





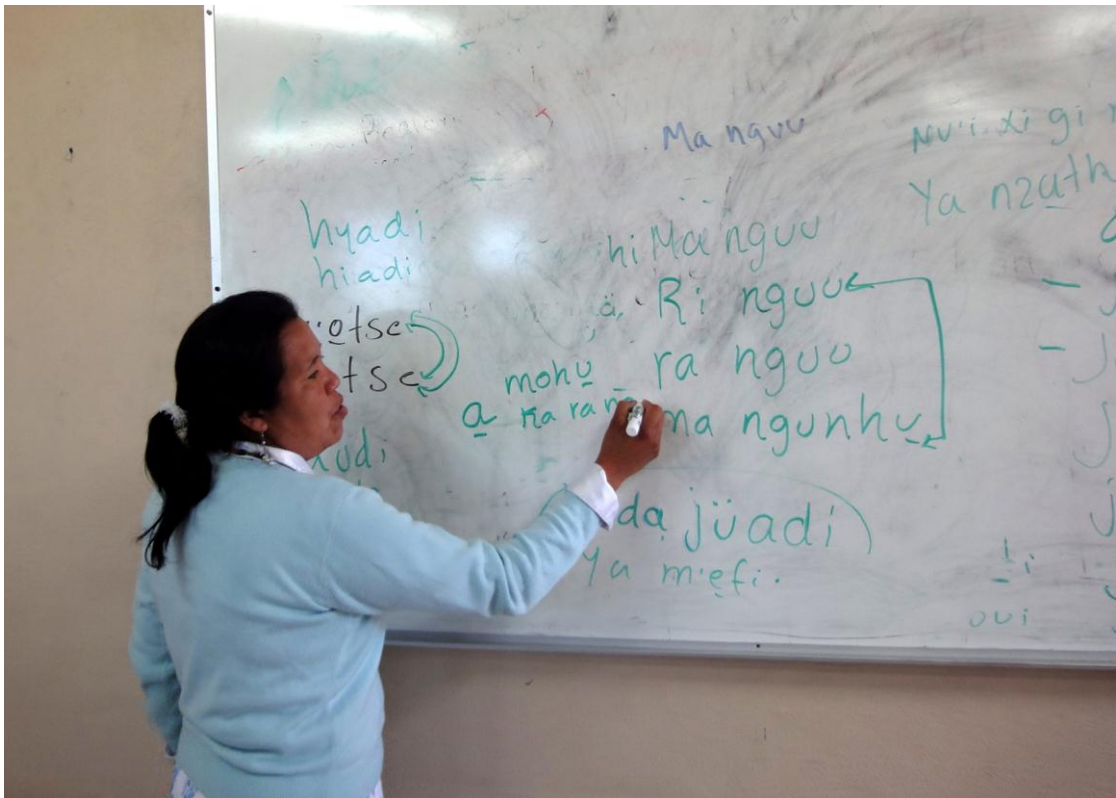
**ANEXO V.** Grupos étnicos en el Estado de México. Distribución por municipios (González Ortiz, F., colab. Reyes Álvarez Fabela et al., 2005, pp. 56-63).



**ANEXO VI. Documentación fotográfica (acervo personal)**



*La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*



*Materia «Expresión y comunicación en lengua originaria». La lengua otomí.*

**ANEXO VII. Perfil de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM** (Casillas y Santini, 2006, pp. 188-191).

<b>LENGUA Y CULTURA</b>	
<b>Objetivo de la carrera</b>	
	Formar profesionales capaces de promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan. Estos procesos de comunicación deberán impactar el desarrollo de las relaciones sociales tanto al interior de sus comunidades como hacia el resto de la sociedad, ya que permitirán vincular su formación con la cultura propia, las culturas regionales de influencia en la región o entidad, la cultura nacional y la cultura universal.
<b>Perfil de egreso</b>	
	<p>El egresado de esta licenciatura será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Atender procesos de uso de la lengua originaria en ambientes de comunicación, de desarrollo cultural y de aprendizaje. Desarrollará diversas prácticas y elaborará materiales lingüísticos y culturales que favorezcan el fortalecimiento, conservación y promoción de su lengua y cultura, así como de los valores tradicionales en los que dicha cultura se fundamenta.</li> <li>▶ Apoyar y resolver problemas de comunicación oral y escrita en ámbitos institucionales y situaciones de interés comunitario tanto en su lengua nativa como en español.</li> <li>▶ Participar en el diseño e instrumentación de proyectos de gestión y difusión cultural en contextos multilingües.</li> <li>▶ Participar en el diseño e instrumentación de programas educativos orientados al desarrollo cultural y lingüístico en comunidades y regiones multiculturales.</li> <li>▶ Participar en el diseño e instrumentación de programas de planeación y revitalización lingüística.</li> <li>▶ Promover la reglamentación y el uso de las lenguas nativas, especialmente en el ámbito educativo.</li> <li>▶ Apoyar y asesorar procesos legislativos tendientes a definir el estatus de las lenguas minoritarias en el contexto nacional.</li> </ul>
<b>Campo de trabajo</b>	
	<p>El campo de trabajo del licenciado en Lengua y Cultura se ubica dentro de las diversas instancias y dependencias de gobierno, los organismos descentralizados y no gubernamentales que promueven y realizan programas de desarrollo comunitario, educativos, culturales, de procuración de justicia y de atención a la salud, dirigidos a la población que habita en zonas multiculturales (por ejemplo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, oficinas de derechos humanos y derechos indígenas, oficinas de procuración de justicia, oficinas del Poder Legislativo, oficinas de gobiernos estatales y municipales, hospitales y dependencias educativas del ámbito federal y estatal).</p> <p>El egresado podrá desarrollar proyectos educativos y culturales dirigidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La restitución y ampliación de las funciones comunicativas de las lenguas originarias de las comunidades.</li> <li>▶ El desarrollo de proyectos y acciones concretas de revitalización lingüística y cultural.</li> </ul> <p>El egresado cuya inclinación se oriente hacia la docencia será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Contribuir a la creación de ambientes educativos interculturales con pleno respeto a la diversidad cultural.</li> <li>▶ Colaborar con docentes de diferentes niveles educativos, responsables de programas educativos interculturales, en la instrumentación de procesos de enseñanza/aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística.</li> <li>▶ Colaborar, a partir de su conocimiento de la lengua y la cultura indígena, en el diseño y producción de materiales de apoyo a la educación intercultural.</li> <li>▶ Aplicar alfabetos prácticos y guías ortográficas en alguna de las lenguas originarias en contextos educativos y de gestión cultural.</li> <li>▶ Apoyar procesos educativos –en el nivel de EMS, principalmente– con el fin de contribuir a orientar con pertinencia cultural el proceso educativo.</li> </ul>

## ANEXO VIII. Guía de entrevista

<p><b>Autoadscripción: indígena y mestizo.</b> En la UIEM se manejan las categorías de «indígena» y «mestizo» para describir la situación étnica en la institución.</p>	<p><i>¿Qué factores podrían causar que un alumno se autoadscriba como indígena o como mestizo?</i></p>
<p><b>Lengua materna como problema conceptual.</b> Muchos alumnos señalaron tener una lengua indígena como L1 pero al mismo tiempo declararon que su competencia en esta lengua es muy baja o hasta pasiva.</p>	<p><i>¿Qué significado(s) tiene la lengua materna?</i></p>
<p><b>Usos.</b> La mayoría de los alumnos declara usar principalmente el español en las situaciones cotidianas. Las lenguas originarias se usan más en el contexto del salón, durante la enseñanza en la UIEM. Todo indica que las lenguas originarias representan más bien una materia para cursar que un vehículo de comunicación cotidiana</p>	<p><i>¿En qué situaciones se suelen usar las lenguas originarias y el español en la UIEM?</i></p>
<p><b>Lengua originaria percibida como algo propio de la Licenciatura en Lengua y Cultura</b></p>	<p><i>¿Cómo ven los alumnos procedentes de diferentes Licenciaturas la materia «Expresión y comunicación en la lengua originaria»?</i></p>
<p><b>Nivel de conocimiento de la lengua originaria.</b> Entre los encuestados, ni un solo alumno señaló hablar «muy bien» alguna lengua originaria y sólo un grupo muy reducido dijo que hablaba «bien».</p>	<p><i>¿Cuál es el nivel más frecuente que los alumnos tienen en la lengua originaria?</i></p>
<p><b>Enseñanza de las lenguas originarias en el salón</b></p>	<p><i>¿Con qué problemas se tiene que enfrentar el maestro durante la enseñanza de las lenguas originarias en el salón?</i></p>
<p><b>Futuro empleo del conocimiento de las lenguas originarias</b></p>	<p><i>Cuando los alumnos egresen, ¿dónde podrán ocupar los conocimientos de las lenguas indígenas adquiridos en la Universidad?</i></p>
<p><b>Egresados de «Lengua y Cultura» como fuente de maestros bilingües.</b> El empleo lógico de los egresados de la carrera «Lengua y Cultura» es la docencia, así que la UIEM puede formar docentes de calidad para la EIB.</p>	<p><i>¿A qué se podrán dedicar los egresados de la «Lengua y Cultura»?</i></p>
<p><b>Interculturalidad no funcional.</b> Una parte de los encuestados declara que la interculturalidad en la UIEM existe sólo en teoría y en realidad no se practica, es posible que exista algún tipo de etnocentrismo.</p>	<p><i>¿Cómo son las relaciones entre los que sienten ser mazahuas, otomíes, etc. y los que no pertenecen a ninguna cultura originaria?</i></p>

## ANEXO IX. Cuestionario

Proyecto: Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad lingüística de la *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM). Mgr. Zuzana Erdošová (UAEM/UPOL).

**Este cuestionario es parte de una investigación académica y es anónimo. Le agradecemos de antemano su sinceridad al completarlo: no hay respuestas correctas o incorrectas, éstas simplemente reflejan su opinión personal. ¡Gracias!**

Marque la opción escogida con lapicero. En el caso de las preguntas abiertas, complételas libremente.

1. Sexo:  M  F

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. Semestre: \_\_\_\_\_

4. Partiendo de la cultura, ¿cómo se considera a sí mismo?

- a) Me considero miembro de un pueblo originario (especifique cuál: \_\_\_\_\_).
- b) Me considero mestizo.
- c) Prefiero no responder.
- d) Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántas personas integran su hogar? \_\_\_\_\_ Y ¿a qué actividades se dedican? \_\_\_\_\_

6. Lugar de residencia (domicilio): \_\_\_\_\_

7. ¿Cuál es su lengua materna?

- a) español
- b) lengua originaria (especifique cuál: \_\_\_\_\_)

8. ¿Cuál lengua(s) originaria(s) estudia en la UIEM? \_\_\_\_\_

9. ¿Estudiar en la UIEM ha transformado su manera de percibir la realidad lingüística de México?

- a) Definitivamente sí.
- b) Más bien sí.
- c) No estoy seguro.
- d) Más bien no.
- e) Definitivamente no.

10. Si ha marcado la opción a) o b) ¿en qué sentido ha influido la UIEM sobre tal percepción?

---

---

---

11. ¿Cómo estimaría su grado de conocimiento de las siguientes lenguas?

Lengua originaria		Español	
¿Cuál es? _____			
Hablo muy bien.	No hablo pero entiendo bien.	Hablo muy bien.	No hablo pero entiendo bien.
Hablo bien.	No hablo pero entiendo un poco.	Hablo bien.	No hablo pero entiendo un poco.
Hablo un poco, pero me cuesta	Ni la hablo ni la entiendo.	Hablo un poco, pero me cuesta	Ni la hablo ni la entiendo.

12. ¿Cómo emplea sus conocimientos de la(s) lengua(s) originaria(s) y el español en su vida cotidiana? Asigne a cada opción el número correspondiente.

- 1 - hablo siempre en español
- 2 - hablo casi siempre en español
- 3 - hablo tanto en español como en lengua originaria
- 4 - hablo casi siempre en lengua originaria
- 5 - hablo siempre en lengua originaria

En casa con mis padres	1	2	3	4	5
En casa con mis abuelos	1	2	3	4	5
En casa con mis hermanos	1	2	3	4	5
En mi pueblo con los vecinos	1	2	3	4	5
En mi pueblo con mis amigos	1	2	3	4	5
En la UIEM con los maestros que hablan la misma lengua originaria que yo	1	2	3	4	5
En la UIEM con los amigos que hablan la misma lengua originaria que yo	1	2	3	4	5
En la UIEM con mis amigos cuando estamos en clase	1	2	3	4	5
En la UIEM con mis amigos cuando estamos en clase de lengua originaria	1	2	3	4	5
En la UIEM con mis amigos fuera de salón	1	2	3	4	5

13. En su hogar, ¿algún familiar habla alguna lengua originaria?

- a) No
- b) Sí (especifique cuál familiar: \_\_\_\_\_ y cuál lengua: \_\_\_\_\_)

14. ¿Piensa enseñar alguna lengua originaria a sus hijos?

- a) Todavía no tengo hijos pero pienso enseñarles.
- b) Todavía no tengo hijos pero *no* pienso enseñarles.
- c) No sabría decir.
- d) Ya tengo hijos y les enseño.
- e) Ya tengo hijos pero *no* les enseño.
- f) Otro: \_\_\_\_\_

15. Para Usted, ¿qué significa practicar la interculturalidad en una universidad?

---



---



---

**16. Según Usted, ¿qué cualidades debería tener un profesor de lengua originaria en la UIEM?** *Escoja 4 cualidades que más valoraría en su profesor.*

- a) Qué tenga una actitud personal positiva hacia el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias.
- b) Qué demuestre compromiso con el aprendizaje de sus alumnos.
- c) Qué tenga un grado académico.
- d) Qué muestre respeto hacia las variantes dialectales de sus alumnos, aunque difieran de la suya.
- e) Qué use mucho material didáctico variado.
- f) Qué dé espacio a las opiniones de sus alumnos y los tome en cuenta.
- g) Qué tenga un buen conocimiento de la lengua, sin importar su grado académico.
- h) Qué proceda desde dentro de la cultura cuya lengua enseña.
- i) Qué tenga en cuenta el nivel de conocimiento de sus alumnos y no exija demasiado.
- j) Qué promueva el uso activo de la lengua originaria en el salón.
- k) Qué posibilite el contacto de sus alumnos con los hablantes nativos (por ejemplo, mediante salidas a las comunidades).
- l) Otra: \_\_\_\_\_

**17. En el futuro, ¿dónde planea emplear el conocimiento de la lengua originaria que aprendió en la UIEM?**

---

---

---

**18. Según Usted, ¿a qué grupos debería atender preferentemente la UIEM?**

*Escoja de 1 a 3 grupos.*

- a) pueblos originarios del Estado de México
- b) pueblos originarios de otros estados de la República
- c) pueblos originarios de otros países
- d) hablantes maternos de lenguas originarias
- e) hispanohablantes
- f) mazahuas, ya que son el pueblo más numeroso del Estado de México
- g) tlahuicas, ya que son el pueblo más reducido del Estado de México
- h) mexicanos mestizos
- i) otro grupo: \_\_\_\_\_

**19. Mis amigos en la UIEM son principalmente...** *(Puede marcar de 1 a 3 opciones.)*

- a) los compañeros de mi grupo.
- b) los compañeros que hablan la(s) misma(s) lengua(s) que yo.
- c) los compañeros del mismo semestre que yo.
- d) los compañeros que proceden del mismo pueblo que yo.
- e) los compañeros de la misma carrera que yo.
- f) los compañeros que hablan la misma lengua originaria que yo.
- g) No tengo amigos en la UIEM.
- h) Otros: \_\_\_\_\_

**20. Para Usted, ¿qué valor tienen las diferentes lenguas habladas en México?**

- a) Las lenguas originarias tienen mayor valor que el español, que es una lengua traída desde afuera.
- b) El español tiene mayor valor que las lenguas originarias, ya que es la lengua oficial de México.
- c) El valor de las lenguas originarias y el español es igual.
- d) Opino otra cosa: \_\_\_\_\_



**21. ¿Piensa que algunas lenguas originarias se deberían conservar preferentemente?**

- a) Sí, las que cuentan con el mayor número de hablantes.
- b) No, hay que esforzarse a preservar a todas.
- c) Sí, las que se encuentran en peligro de extinción.
- d) Las lenguas indígenas no se deben conservar.
- e) Opino otra cosa: \_\_\_\_\_

**22. En su opinión, ser hablante de una lengua originaria en el México de hoy...**

*Puede marcar de 1 a 2 opciones.*

- a) está bien visto (no lleva ningún estigma social).
- b) está mal visto (lleva un estigma social).
- c) está mal visto, *aunque* la persona hable también español.
- d) está bien visto, *siempre que* la persona hable también español.
- e) está mal visto, a veces incluso en la UIEM.
- f) está bien visto en ciertos ambientes, por ejemplo en la UIEM.
- g) Opino otra cosa: \_\_\_\_\_

**23. Cada lengua originaria consiste en varios dialectos. Para Usted, tal variación dialectal representa:**

- a) algo negativo, ya que se complica la comunicación y la comprensión.
- b) algo natural de cada lengua, no hay que buscar soluciones.
- c) algo natural, pero sí debería existir una variante estándar.
- d) algo positivo, ya que refleja la riqueza interna de cada lengua.
- e) algo negativo, debería haber una variante común para todos, preferentemente la que hablo yo.
- f) Opino otra cosa: \_\_\_\_\_

**24. ¿Por qué escogió la lengua originaria que está estudiando en la UIEM?**

*Puede marcar de 1 a 3 opciones.*

- a) Porque procedo de un pueblo donde se habla esta lengua.
- b) Porque me tocó, habría preferido aprender otra.
- c) Porque se habla en mi familia.
- d) Porque quise desarrollar mi conocimiento previo de esta lengua.
- e) Por interés, no tengo lazos directos con las comunidades donde se habla.
- f) En realidad nunca quise aprender ninguna.
- g) Otra razón: \_\_\_\_\_

**25. Si hay cualquier comentario, aclaración, etc. que quiera hacer acerca del cuestionario y el tema del que trata, por favor, exprese aquí:**

---

---

---

**¡Gracias por su cooperación!**

*(Si le interesan los resultados de este proyecto, contáctenos con toda confianza por el siguiente correo electrónico: [zuzana.erdosova@gmail.com](mailto:zuzana.erdosova@gmail.com))*