

Problemática sociolingüística de las universidades interculturales mexicanas a la luz de su ideología educativa¹

Zuzana Erdösová²

Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Las Universidades Interculturales gubernamentales fundadas en México a partir del año 2000 representan un modelo educativo novedoso enfocado prioritariamente a las poblaciones indígenas, entre cuyas metas principales pertenece la revitalización de las lenguas indígenas. En el presente artículo se desglosan los objetivos lingüísticos de este modelo educativo y se analiza su alcance práctico con base en el trabajo de campo realizado por la autora entre 2011 y 2014 en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Se concluye que la ideología presente en la teoría educativa de la Universidad Intercultural basada en la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad nacional pone límites a la aspiración institucional de revitalizar las lenguas originarias de México.

Palabras Claves: Educación, lenguas indígenas, interculturalidad, pueblos originarios, revitalización

1. El presente trabajo se sustenta en dos proyectos de investigación doctorales. El primero se enmarca en Doctorado en Lenguas Romances ("Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México", 2009-2012, por la Universidad de Palacký en Olomouc, República Checa, bajo la asesoría de la Mtra. María Miranda Madrazo) y el segundo en el Doctorado en Humanidades: Estudios Latinoamericanos ("El modelo educativo de la Universidad Intercultural en el marco de los procesos democratizadores en América Latina. Una perspectiva desde México a través del estudio de los egresados", 2012-2015, por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, bajo la asesoría del Dr. René Patricio Cardoso Ruiz).
2. Investigadora de origen checo, Licenciada y Maestra en Humanidades (Filología Hispánica en combinación con Historia) y Doctora en Lenguas Romances por la Universidad de Palacký en Olomouc, la República Checa, asimismo Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Desde 2012 vive en México y en la actualidad trabaja como profesora por asignatura en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Su línea de investigación abarca la sociolingüística latinoamericana y la problemática de la interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Correo: zuzana.erdosova@gmail.com

Abstract

Sociolinguistic problems of intercultural Mexican universities in the light of their educational ideology

The state Intercultural Universities founded in Mexico since 2000 are an innovative educational model focused primarily on the indigenous peoples and the revitalization of their languages. This paper analyzes the practical reach of the educational model's linguistically oriented goals, making use of the fieldwork data acquired by the author between 2011 and 2014 at the Intercultural University of the State of México (UIEM) and the Intercultural University of Chiapas (UNICH). The conclusion is that the educational ideology of the Intercultural University based on the inclusion of the indigenous peoples into the national society sets limits to the institutional goal of revitalizing the Mexican native languages.

Key words: Education, indigenous languages, interculturality, native peoples, revitalization

1. La Universidad Intercultural y su ideología lingüística

En Latinoamérica, la Universidad Intercultural (y/o Indígena) representa una serie de modelos educativos basados en diferentes premisas ideológicas. Aunque el rasgo compartido es algún tipo de involucramiento de los pueblos originarios³ americanos, los diferentes proyectos educativos crecen de bases distintas, de tal modo que algunos son conceptualizados y gestionados directamente desde las organizaciones y movimientos indígenas y otros se enmarcan en las iniciativas educativas oficiales de los estados respectivos. Estas últimas a menudo conllevan tendencias asistencialistas y de discriminación positiva. El modelo educativo de la Universidad Intercultural mexicana que se analiza en este artículo pertenece en el segundo grupo. Se trata de un producto ideológico del gobierno de Vicente Fox (2000-2006) creado con base en la nueva retórica interculturalista, que al mismo tiempo está enraizado en la larga relación paternalista y asimilacionista del Estado mexicano hacia los pueblos originarios⁴. En el Plan Nacional de Educación (PNE) para el periodo 2000-2006 se planteó la creación de diez Universidades Interculturales alineadas a la Secretaría de la Educación Pública (SEP), cuya gestión fue encargada a la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe

(CGEIB). Hasta la fecha han sido fundadas doce de estas instituciones, sin embargo, en este trabajo se analizan los casos concretos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), las dos universidades más antiguas de este nuevo subsistema de la educación superior mexicana. En estas instituciones se llevaron a cabo dos investigaciones complementarias basadas en el trabajo de campo; la primera transcurrió entre 2009 y 2012 y la segunda entre 2012 y 2015. El primer proyecto estaba centrado en la problemática sociolingüística de la UIEM y utilizaba una metodología mixta con técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios) como cualitativas (entrevistas). El aspecto cuantitativo consistía en la aplicación de 200 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, abarcando aproximadamente el 30% de la matrícula total de la UIEM. Se consideró conveniente dado que en ese periodo aún escaseaban estudios rigurosos sobre las Universidades Interculturales mexicanas y era necesario trabajar con la mayor muestra posible para asegurar su representatividad y detectar los fenómenos sociolingüísticos más extendidos ante la ausencia de fuentes de apoyo previas. En cambio, durante el segundo proyecto ya era posible ir matizando y ahondar en la problemática estudiada a través de la técnica cualitativa de la entrevista a profundidad. Ésta se llevó a la práctica tanto en la UIEM

3. Por razones prácticas, el adjetivo "originario" se va a usar como sinónimo del adjetivo "indígena". Aunque el primer término resulta más neutro y adecuado, el segundo se encuentra tan arraigado en el lenguaje científico, institucional y político, que sería complicado evitarlo.
4. En la historia reciente, esta tradición data al inicio del siglo XX cuando surgió el nacionalismo mexicano moderno y el pensamiento indigenista con la idea central del mestizaje, que se perpetúa, con ciertas transformaciones, hasta la fecha ("neoindigenismo").

como en la UNICH y abarcó una mayor variedad de actores: los institucionales (rectores, académicos) y los egresados; en total 28 entrevistas. Después de 8 años de investigación, análisis y reflexión sobre la situación sociolingüística en los ámbitos universitarios interculturales, es posible afirmar que, a pesar de las diferencias metodológicas, los dos proyectos arrojaron datos compatibles y complementarios que permiten construir una imagen resultante coherente. Ésta, por razones ya expuestas, se adecua más bien a una reflexión que a una exposición detallada de los datos obtenidos; de esta manera, el presente artículo aspira a analizar el alcance práctico de los objetivos (socio) lingüísticos de la Universidad Intercultural de la SEP mexicana a la luz de la ideología educativa que contiene dicho modelo universitario.

Cabe señalar que ambas universidades de nuestro interés, la UNICH y la UIEM, atienden dos regiones mexicanas bastante diferentes. Mientras que Chiapas es uno de los cuatro estados de la República con mayor presencia de los pueblos originarios, al mismo tiempo que es uno de los más marginados social y geográficamente, el Estado de México representa la entidad federativa más urbanizada e industrializada del país (Korsbaek y Álvarez, 2002) que se encuentra en la 15ª posición de 32 en cuanto a la presencia indígena, la que además se debe en buena medida a la migración a las ciudades mexiquenses y a las zonas conurbadas de la metrópoli, o sea, de la Ciudad de México.

Dado el enfoque de este texto, es oportuno aproximarnos a la situación sociolingüística chiapaneca y mexiquense haciendo uso de algunos datos básicos, con énfasis en la vitalidad de las lenguas indígenas regionales. En términos muy generales, tal vitalidad es mayor en Chiapas que en el Estado de México. Las lenguas más habladas en la primera entidad son el tzeltal, tzotzil (ambas tienen alrededor de 400 mil hablantes) y chol, las que concentran el 88% de todos los hablantes indígenas chiapanecos, seguidas por el zoque y el tojolabal. Estas cinco lenguas son las únicas cuyos hablantes van en aumento, ya que en el caso de los idiomas minoritarios se registra la pérdida de hablantes (La población hablante de lengua indígena de Chiapas, 2004: 5, 14). En cuanto al Estado de México, en la entidad se hablan las lenguas otopames (mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca), náhuatl (de la familia uto-azteca) y las lenguas de los migrantes procedentes de otros estados. Las lenguas originarias locales presentan un panorama desalentador: son sólo los hablantes de náhuatl y otomí cuyo número se in-

crementó a principios del nuevo milenio y aun así se trató de tasas más bien bajas; en cambio, los hablantes del mazahua y matlatzinca están en claro decrecimiento (La población hablante de lengua indígena del Estado de México, 2004: 5). Entre las lenguas de los migrantes destacan numéricamente ante todo el zapoteco, mixteco, mazateco y totonaco.

La vitalidad lingüística se refleja también en las tasas de monolingüismo registrada entre los hablantes de las lenguas indígenas (HLI) en ambas entidades. Entre los pueblos originarios de Chiapas, este tipo de monolingüismo alcanza el 32.5%; es una tasa bastante alta, dado que el promedio nacional es del 14.7% (Perspectiva estadística, 2011: 23). El monolingüismo es más marcado entre las mujeres y los niños pequeños, lo que se debe al papel femenino tradicional y a la asistencia escolar tardía de los niños, y entre ambos sexos es mayor en el grupo de edad de 50 años y más (La población hablante de lengua indígena de Chiapas, 2004: 21). En cambio, el monolingüismo en las lenguas indígenas mexiquenses bajó entre 1930 y 2000 del 34% al 4%, es decir, en la actualidad, el 96% de todos los HLI de la entidad tienen algún dominio del castellano. Tal como en Chiapas, el monolingüismo es mucho más pronunciado entre las mujeres, pero se trata más bien de 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 de lengua indígena del Estado de México, 2004: 19-20).

Después de conocer las características de ambas entidades federativas, revisemos los objetivos sociolingüísticos establecidos por la Universidad Intercultural de la SEP. En el modelo educativo, plasmado en el documento elaborado por Casillas y Santini (2006) se expresa el compromiso 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: 45).

En la práctica universitaria, esto se traduce en el ideal de un bilingüismo social equilibrado entre las lenguas indígenas y el castellano. Para entender cómo se está realizando este objetivo ambicioso en los ámbitos universitarios selectos, vamos a desglosar la problemática por los siguientes aspectos:

- a) las actitudes lingüísticas y la problemática identitaria étnica tal como se nos presenta en los testimonios personales procedentes de la UNICH y la UIEM,
- b) las lenguas originarias entendidas como puente o barrera en el acercamiento entre las culturas,
- c) los asuntos prácticos de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM,
- d) el rendimiento y aplicabilidad de la competencia en las lenguas originarias en la vida real desde el punto de vista de los egresados.

Ahora bien, para contar con herramientas interpretativas, consideramos oportuno primero reflexionar críticamente sobre la misión lingüística de la Universidad Intercultural.

Primero, la práctica ha demostrado que la idea del rescate lingüístico impulsado desde las instancias oficiales no es suficiente para revertir el proceso de abandono de las lenguas. La institución de la escuela es una herramienta importantísima en estos procesos cuyo espacio no es meramente de aprendizaje sino también político. En este contexto hay que subrayar que la educación en las comunidades indígenas, implementada desde afuera de sus culturas y espacios propios, suele ser formulada desde las posiciones de poder y desde la ideología modernizante y como tal habitualmente reprime sus cosmovisiones e identidades étnicas.

Segundo, aunque se reconozca que los hablantes de las lenguas amenazadas son los actores claves para asumir la responsabilidad por la supervivencia cultural de sus colectividades, se sigue haciendo demasiado hincapié en la premisa que una educación de tipo intercultural y bilingüe que promueva y resigne el valor social de las lenguas amenazadas podrá asegurar su mantenimiento. Los gestores de las modalidades educativas denominadas interculturales y bilingües obviamente son conscientes de que los hablantes optan por abandonar sus lenguas debido a una multitud de razones y motivaciones que se generan ante las presiones de la vida cotidiana en la que el estatus social del hablante de una lengua indígena es extremadamente bajo. Al fin y al cabo, desde la sociolingüística es bien sabido que el desplazamiento y muerte de las lenguas sucede en reacción a las presiones de varios tipos (sociales, políticas, económicas e incluso militares) sobre la comunidad (Romaine, 2010: 320). También se cierran los ojos ante el hecho de que para

el mantenimiento exitoso de las lenguas en desplazamiento, la conscientización de los hablantes no es la única tarea pendiente, dado que las ideas abstractas, por plausibles que sean, chocan con la realidad difícil que los hablantes están experimentando con base cotidiana. Como arguye Vasco, las confrontaciones sociales no se dan entre culturas y lenguas sino entre grupos sociales, algunos de los cuales buscan desviar hacia la escuela la solución de esta confrontación, situándola en el campo de una “interculturalidad” (Vasco 2002, cit. en Díaz, 2012: 237). De tal modo que los numerosos antropólogos y lingüistas que han ido inculcando a las autoridades de las diferentes comunidades indígenas que su lengua forma parte de la inmensa riqueza cultural del país chocaron con la argumentación de los padres de familia quienes optan por no enseñar la lengua ancestral a sus hijos para salvarlos de la discriminación y desprecio que ellos mismos habían vivido. En este contexto social, los llamados tanto por una conciencia abstracta de rescate lingüístico, como por la eliminación de la discriminación social y lingüística acudiendo únicamente a los valores llamados “interculturales”, quedan flotando en un vacío metodológico. Desafortunadamente, la idea central de la Universidad Intercultural de la SEP está basada precisamente en este tipo de presupuestos. Se plantea que será suficiente dotar a los alumnos del concepto de la interculturalidad (entendida como una relación respetuosa y dialógica entre las diferentes culturas) para que después de egresar vayan transformando la sociedad por dentro, logrando una convivencia pacífica entre las culturas que conforman México (entendidas como bloques más bien comunicados) y la preservación de sus racionalidades culturales, incluyendo sus lenguas ancestrales. A nuestro juicio, el problema reside en que desde el modelo educativo de la Universidad Intercultural, el concepto de la interculturalidad se considera una arma mucho más poderosa de lo que realmente es. Para que dicho concepto tenga un potencial social verdadero, además de reconocer el racismo existente, tendría que absorber la idea central de las relaciones de poder que rigen el funcionamiento de la sociedad mexicana y que subordinan unos a otros no sólo en cuestiones políticas o económicas, sino también culturales. Asumirse como culturalmente “otro”, aunque profundamente convencido de los valores interculturales y dispuesto a practicarlos, equivale a exponerse a toda una clase de abusos en la sociedad. Por eso, relegar los asuntos de cultura y etnicidad a la esfera privada (plasmada en la identidad individual) significa ocultar una responsabilidad mucho más amplia que no corresponde solo a los individuos, sino

también y sobre todo a las instituciones incluyendo su faceta más abstracta, el Estado. Obviamente, ante la marginación social, los estados suelen optar por promover programas bien publicitados a favor de la diversidad lingüística, o sea, atender los síntomas en vez de ir transformando las jerarquías sociales y económicas que produjeron la marginalización en primer lugar (Lyukx, 2011, cit. en Díaz, 2012: 232). De tal modo que la atención oficial que se presta a las diferencias culturales y lingüísticas frecuentemente se estanca en un elogio folclorizante.

Esta reflexión nos lleva a repercusiones de amplio alcance. Reconocer que los representantes de los pueblos originarios se merecen una posición digna dentro del país, exige no sólo educar hacia el respeto y la tolerancia, sino sobre todo replantear las relaciones de poder actuales que impiden que los “otros” organicen sus vidas según los patrones culturales propios, a veces bastante discrepantes respecto a la lógica de la cultura occidental moderna. Esto motiva a numerosos movimientos indígenas de América Latina a exigir alternativas estructurales entre las cuales destaca la propuesta de un régimen político que reconozca la autonomía de los pueblos originarios en los diferentes países de la región⁵.

La tendencia oficial predominante es la de institucionalizar el uso de las lenguas originarias en las escuelas descuidando la importancia del ámbito familiar y comunitario y minimizando su empleo en la cotidianidad (Díaz, 2012: 231-233). Sin embargo, con base en varias experiencias empíricas⁶ estamos convencidos de que las lenguas originarias como solo pueden recobrar su vitalidad como verdaderos medios de comunicación. Es decir, en vez de mantenerse por costumbre, nostalgia, orgullo étnico u otras razones que van de mano con su desplazamiento, tienen que resultar útiles y socialmente rentables, lo cual no es posible bajo las condiciones actuales donde la civilización occidental homogeneizante se antepone obligatoriamente a cualquier otra racionalidad cultural. No olvidemos que las lenguas vivas ni surgen ni se mantienen como herramientas meramente simbólicas (aunque puedan adquirir esta función en determinados

contextos) sino que son principalmente vehículos de la comunicación humana. Cuando la interacción social en una lengua deja de ser eficiente, lo que puede deberse a la aparición de una lengua situada más arriba en la jerarquía de poder, se inicia el proceso de desplazamiento. Para revertirlo, deben cambiar primero las relaciones sociales que generan diglosia, las que a menudo están ancladas precisamente en ciertas posiciones ideológicas. En el caso de México, éstas son más que nada eurocéntricas, a veces hasta ciegamente modernizantes, y saben elevar barreras falsas entre lo que a veces de nombra “la tradición” y “la modernidad”.

Ahora bien, desde esta óptica, ¿qué productos sociolingüísticos reales pueden generar las Universidades Interculturales de la SEP? A continuación vamos a aproximarnos a esta problemática de acuerdo con la posición crítica recién expuesta.

2. Las actitudes lingüísticas y las identidades en los ámbitos interculturales de la UNICH y la UIEM

En los dinámicos procesos identitarios que transcurren en las Universidades Interculturales, el papel de la lengua hablada es especialmente importante. Al hablar de los logros de este modelo educativo, generalmente se mencionan primero los giros identitarios que reflejan una importante conscientización de los alumnos por parte de los ámbitos universitarios interculturales. Muchos jóvenes cuyas familias traen características culturales originarias se reencuentran con sus raíces en la Universidad Intercultural y aprenden a dar valor a sus culturas de procedencia. Es probable que la persona consciente de las raíces indígenas de su familia o hablante de una lengua indígena, en la Universidad Intercultural utilice estos elementos culturales para la reconstrucción de su sentir identitario. También es notable que una gran parte de los alumnos que por falta de un término más adecuado llamaremos “mestizos” o “no indígenas” empieza a prestar atención a la problemática de la diversidad cultural y lingüística de su país (y a valorarla positivamente)

5. Citemos por ejemplo el proyecto plurinacional del movimiento indígena del Ecuador reunido bajo la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

6. Mencionemos el programa de inmersión total en la lengua originaria “nido de lengua”, retomado de Nueva Zelanda y en la actualidad implementado en Oaxaca y algunos otros estados gracias al esfuerzo comunal por recuperar la lengua y cultura originarias (véase Meyer y Maldonado, 2010; Meyer y Soberanes, 2009: 21). También resaltemos la experiencia del sistema educativo autónomo de los zapatistas en Chiapas (véase Gómez, 2011).

precisamente en la Universidad Intercultural. Las actitudes hacia las lenguas originarias generalmente son positivas entre los alumnos: ni en la UIEM, ni en la UNICH detectamos actitudes negativas hacia las lenguas originarias ni por parte de sus hablantes, ni de sus compañeros mestizos. Según varios testimonios entre los cuales podemos destacar el del ex-rector de la UIEM, Felipe González Ortiz, la voluntad de (auto) reconocerse como miembro de un pueblo originario crece con la influencia axiológica de la Universidad: en el cuestionario aplicado a la primera generación de los estudiantes de la UIEM, sólo 30 de 280 declararon hablar alguna lengua originaria, pero al final del ciclo escolar, tras la aplicación del mismo cuestionario en el mismo grupo de alumnos, el número de los HLI creció a 70 personas (González, 2007: 82-83). En este contexto, las actitudes lingüísticas fungen como importantes componentes de los procesos identitarios que las Universidades Interculturales están impulsando y apoyando.

Resaltemos también que el componente lingüístico tiene el potencial de agrupar a los jóvenes según su procedencia “indígena” o “mestiza”. Obviamente, estas categorías tan arraigadas en la sociedad mexicana representan meramente una descripción dicotómica de la realidad cultural, cuando en realidad sería más adecuado hablar en términos de un *continuum*. Aunque algunos jóvenes sienten que en cuanto a la pertenencia cultural en la actualidad, “mestizo” e “indígena” son categorías vacías, hay otro grupo numeroso que sigue autodefiniéndose con base en ellas. Sea como fuere, es indiscutible que en ambas universidades analizadas, las características lingüísticas de los individuos se perciben como una especie de legitimación en el momento de querer asumir una identidad étnica, o sea, la indígena. Esto se ve bien ilustrado en la expresión “pertenecer a una lengua” en lugar de “pertenecer a un pueblo originario” usada por uno de nuestros entrevistados. El aspecto lingüístico resulta tan determinante de la formación identitaria de las personas que en ocasiones, los hispanohablantes en cuyas familias no se habla ninguna lengua indígena pueden acabar estigmatizados por parte de sus compañeros que sí cuentan con tales raíces culturales y lingüísticas. En resumen, la alteridad cultural tiende a visualizarse fuertemente a través de la lengua hablada⁷, una tendencia documentada en mayor medida en la UNICH que en la UIEM, lo que probablemente tiene relación con el hecho de

que en la región mexiquense, la proporción de los HLI respecto a la población “mestiza” es mucho más baja que en Chiapas.

Es interesante que mientras que las lenguas originarias se perciben como un rasgo diferenciador que facilita la delimitación cultural de una persona, la lengua española (y de hecho, también la cultura moderna de corte occidental) no tiene el mismo potencial identitario. Lo mismo fue documentado también por Guitart (2008) entre los alumnos de la UNICH: mientras que la referencia a la lengua hablada era clave entre los indígenas, no existía una identificación semejante entre los alumnos mestizos, quienes no tendían a expresar orgullo por ser hablantes del castellano.

Despertar o apoyar una consciencia étnica positiva entre los alumnos de raíces indígenas y contribuir a la formación de actitudes respetuosas hacia la diversidad cultural de México es un logro que no se puede negar a las Universidades Interculturales. No obstante su atractivo, ¿qué alcance práctico de lo recién expuesto podemos observar?

3. La convivencia interétnica: el factor lingüístico

Una gran ventaja brindada por las Universidades Interculturales es que sus alumnos no sólo están adquiriendo los valores abstractos “interculturales” sino que al mismo tiempo se encuentran sumergidos en una realidad universitaria étnicamente compleja donde la interacción con las personas provenientes de diferentes ámbitos y contextos socioculturales se hace cotidiana y necesaria. Si en el plano actitudinal existe una aproximación positiva hacia las culturas originarias por parte de una gran parte de los alumnos sin importar su procedencia, ¿cómo influye la lengua hablada sobre la convivencia entre ellos? Obviamente, en la Universidad donde haya más hablantes maternos de las lenguas originarias (UNICH, en nuestro caso), este factor adquirirá mayor importancia, aunque funciona también en la UIEM. Estas observaciones se enmarcan en la problemática amplia de la percepción de la diferencia, la que en el caso de las dos Universidades selectas depende de la región: en Chiapas, las diferencias entre los diferentes sectores sociales quedan más expuestas que en el Estado de México, donde la erosión de las culturas originarias ha avanzado conside-

7. Según la investigación de Guitart (2008), los alumnos indígenas en la UNICH se identifican mucho más con su grupo etnolingüístico que con la categoría general “indígena”, lo cual, según el autor, quiere decir que la lengua es la determinante de la identidad étnica.

rablemente y por eso resulta más difícil decidir “quién es quién”, hablando de la etnicidad.

La primera observación que pudimos hacer con base en los testimonios recogidos es que dentro de los grupos de clase existe cierta inclinación hacia “lo conocido” donde el aspecto lingüístico es de alta importancia (me junto con los que hablan mi lengua). Según la observación de Orтели y Sartorello (2011: 123) en los salones en la UNICH, los equipos de trabajo a menudo se forman espontáneamente con base en la etnicidad compartida y llevan a cierta separación entre los diferentes grupos culturales. Cabe reconocer que en la investigación de estos autores, el problema adquirió una magnitud mucho más significativa que en la nuestra. En la UIEM, parece que la tendencia de agruparse según las características lingüísticas también existe, aunque en menor medida y suele disolverse con el tiempo, cuando los alumnos en un grupo de clase llegan a conocerse mejor y entablar amistades.

En cuanto a la percepción de este fenómeno por nuestros informantes, mientras que algunos lo interpretan como un mecanismo de diferenciación y aislamiento voluntario de los demás grupos culturales, otros declaran que no representa obstáculo alguno para la convivencia interétnica y que más bien sirve como un puente entre las personas de diferentes procedencias que desean aprender sobre los demás. O también, más prosaicamente, puede tratarse de los alumnos que intentan beneficiarse de que sus compañeros tengan el conocimiento del idioma (por ejemplo, al elaborar una tarea para la clase de la lengua originaria).

Algunos informantes entrevistados sienten que la convivencia interétnica en la Universidad Intercultural no era muy intensa. Aunque no tendríamos que hablar necesariamente de la decepción o desilusión, en sus discursos sí están presentes elementos críticos. Por ejemplo, podemos notar que los tres egresados entrevistados que no se entusiasman tanto ante la convivencia “intercultural” en la Universidad (todos proceden de la UNICH) son hablantes maternos de las lenguas originarias y proceden de las diferentes comunidades indígenas. Pero resaltemos que tampoco faltan experiencias parecidas vividas por los alumnos “mestizos”. Parece que el factor decisivo es el esfuerzo que cada persona haga o no haga para acercarse a los “otros” lo que incluye también hablar su lengua, aunque imperfectamente (sea el castellano o alguna lengua indígena). Por otro lado, como se nota en los testimonios de dos egresados indígenas de la UNICH,

el esfuerzo por sí mismo no asegura el resultado positivo y no siempre lleva a una mejor convivencia (entre los factores no lingüísticos que pueden construir barreras se destaca sobre todo el nivel económico de la persona), de allí que en sus testimonios se siente cierto escepticismo.

Como vemos, el acercamiento entre los “diferentes” ocasionalmente llega a sus límites en las Universidades Interculturales. Documentamos varios testimonios acerca de los alumnos o incluso profesores de procedencia indígena quienes no consideraban deseable que los estudiantes mestizos interesados se “apropiaran” de algún elemento de “sus” culturas originarias. Como pudimos comprobar, tales desacuerdos se generan en reacción al dilema identitario que sienten algunos alumnos “mestizos”. Estos pueden llegar a experimentar cierta confusión respecto a sus raíces, vistas como menos delimitadas en comparación con las de sus compañeros “indígenas” (soy de la ciudad, ¿a mí qué me distingue?). De allí surge el deseo de autoadcribirse a un grupo étnico sin contar con la tradición cultural correspondiente en la familia, por ejemplo, inspirarse en las cosmovisiones originarias o adoptar la vestimenta tradicional de alguna comunidad. Todas estas expresiones identitarias en ocasiones pueden generar celos entre los que sí proceden de comunidades indígenas. Una situación parecida con claro componente lingüístico puede observarse en el testimonio de una de las entrevistadas “mestizas”, la que experimentó la sensación de “exclusión lingüística” al no ser incorporada en las pláticas de sus compañeros HLI. Obviamente, habría que indagar más sobre las causas de tal exclusión: ¿fue una consecuencia lógica de la incompatibilidad lingüística entre los compañeros de clase o una herramienta consciente de discriminación para marcar la diferencia y separarse de los hispanohablantes monolingües? Detrás de todo esto se encuentra la frustración del hispanohablante ante una marginación invertida (antes nos burlábamos de ellos porque no nos entendían, ahora somos nosotros quienes no entendemos).

En suma, los ámbitos universitarios “interculturales” van creando nuevas situaciones curiosas de “demanda-oferta cultural” que no son libres de conflicto y bien pueden ser privativas de estas instituciones educativas específicas. Aquí sugerimos considerar la existencia de los conflictos en la interacción interétnica como natural, sin perder de la vista que el momento realmente importante es cómo se llegan a resolver dichos conflictos.

4. Los alumnos y egresados de la UNICH y la UIEM ante el manejo práctico de las lenguas originarias

Para hablar de este tema conviene relacionar la enseñanza de las lenguas originarias con las circunstancias descritas anteriormente: primero con el carácter modernizante e integrador de los procesos formativos practicados en las Universidades Interculturales y segundo con la baja vitalidad de las lenguas mexiquenses en contraste con las chiapanecas. En este contexto no sorprende que los idiomas originarios se aterricen en los procesos educativos “interculturales” más bien como objetos de estudio que verdaderos vehículos de enseñanza. Es comprensible que implementar una enseñanza en (y no solo de) las lenguas originarias no sólo exigiría una larga y exigente labor, sino que supondría el replanteamiento total del sector educativo con enfoque étnico tal como funciona en el México actual: éste hasta la fecha sigue la línea epistemológica occidental con clara tendencia castellanizante. Durante el siglo XX se ha comprobado que los contenidos curriculares que establece el sistema educativo nacional “para todos” no se pueden traducir al pie de la letra a las lenguas originarias y en esta forma ser enseñadas a las poblaciones indígenas. Para que tal traducción fiel sea posible, a nivel del lenguaje tendría que existir alta compatibilidad epistémica entre el castellano (como una o las lenguas europeas modernas) y las diferentes lenguas originarias amerindias, algo que obviamente no es cierto. En realidad, enseñar en una lengua originaria implica reconceptualizar lo que significa y en qué debe consistir la enseñanza, incluyendo los contenidos curriculares. Para esto se requeriría de una actuación autónoma de los pueblos originarios en los procesos educativos que posibilite el desarrollo de los nuevos materiales desde las lógicas culturales propias. Sería imprescindible dar el uso primario a las lenguas ancestrales incluyendo la creación de léxico nuevo y específico para las diferentes áreas del conocimiento no tradicionales (Díaz, 2012: 235). En resumen, llevar las lenguas originarias en los salones de clase para enseñarlas como cualquier otra materia es una de las consecuencias inmediatas de los límites ideológicos de la Universidad Intercultural anteriormente expuestos.

Ahora bien, a nivel más práctico y cotidiano, ¿qué sucede al introducir las lenguas originarias en los salones universitarios?

En primer lugar cabe señalar que la problemática de la enseñanza de las lenguas originarias representa el gran tema presente de alguna forma en prácticamente todos los testimonios de nuestros informantes. Si Sartorello, respecto a la UNICH, señala que “las lenguas originarias están presentes de forma obligatoria y curricular en todos los semestres de todas las carreras ofertadas, lo que muestra el fuerte compromiso institucional con su fortalecimiento y revaloración” (Sartorello, 2007), las experiencias que nos fueron compartidas problematizan fuertemente este compromiso.

Para empezar, las Universidades Interculturales por el momento carecen de una metodología de tipo intercultural bien trabajada, y tampoco existe una aproximación clara y estable hacia los métodos de enseñanza de las lenguas originarias. Por ejemplo, depende de cada Universidad Intercultural cómo se atenderá la problemática de la incompatibilidad lingüística del alumnado en los salones; al enseñar las lenguas indígenas, ¿será más funcional mezclar a todos los alumnos o separar a los HLI de los hispanohablantes monolingües? ¿Cuántas horas de lengua originaria se deberán impartir a la semana, en qué días y en qué horarios? Y por supuesto que también existe la dimensión metodológica personal de los docentes, quienes, dentro del marco institucional establecido, van gestionando sus clases según procedimientos didácticos propios.

El primer elemento crítico que identificamos fue la organización de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM, señalando que el número de las horas de clase es bajo y que los horarios no favorecen un aprendizaje eficiente. Esto causa que los alumnos no egresen con un conocimiento si no bueno, entonces al menos aceptable, de alguna lengua originaria. Esta situación es paradójica, ya que lo que distingue al egresado intercultural de uno “convencional” es precisamente el dominio de alguna lengua originaria que debe posibilitar su trabajo futuro con las comunidades indígenas. Otro asunto criticado tiene que ver con el hecho de que en algún momento de la trayectoria universitaria (en la UNICH está sucediendo en la actualidad), los HLI y los hispanohablantes monolingües se encontraban mezclados. En relación con esto, dos entrevistados de la UNICH (ambos hablantes de tzotzil como primera lengua) favorecen el modelo en cuyo marco los HLI estén separados de los hispanohablantes monolingües; no por pretender aislarse, sino por la ineficiencia de la enseñanza en los

grupos mixtos donde los HLI dependen del ritmo de las personas que están aprendiendo la lengua indígena desde cero. Además, los HLI tienen necesidades y metas diferentes: en general les hace falta enriquecer su dominio comunicativo de la lengua originaria por la lectoescritura.

Aunque la organización de la enseñanza como tal depende de la gestión institucional, la problemática mencionada tiene que ver también con el personaje el docente. El dilema constante de las Universidades Interculturales es dónde conseguir a profesores pedagógicamente formados que al mismo tiempo sean hablantes nativos de lenguas indígenas y sepan impartirlas eficazmente. Por ejemplo, la UIEM al inicio empleaba a personas hablantes de lenguas indígenas pero sin formación académica, lo que generaba pleitos y rivalidades entre los mismos maestros. Además, aunque muchos profesionistas procedentes de los pueblos originarios traen grados académicos que los convierten en buenos candidatas para las Universidades Interculturales, el problema persistente es que existe muy poco avance en el desarrollo de la metodología de enseñanza de las lenguas originarias como tales.

En añadidura, hay ciertos asuntos metodológicos que dependen directamente de las actitudes de los docentes. Algunos egresados entrevistados (de origen indígena) apuntan que incluso entre los maestros HLI existen actitudes negativas hacia la lengua originaria enseñada, lo que probablemente se debe a la poca costumbre de impartir estas lenguas dentro del sistema educativo (al docente mismo puede darle pena hablar su lengua en clase). La consecuencia lógica, o sea, el uso constante del español en las clases de las lenguas originarias es un punto problemático, como concluye también Shilón (2011) en su análisis de la enseñanza de la lengua tzotzil como segunda lengua en la UNICH.

Como se puede ver, en medio de un relativo vacío metodológico, la flexibilidad por parte de la institución y de los docentes particulares es imprescindible. La didáctica se va inventando en el transcurso de la enseñanza y tiene que reaccionar no sólo a los retos meramente lingüísticos, sino también a los sociolingüísticos y hasta antropológicos, ya que la diversidad cultural de los alumnos requiere de aproximaciones sensibles. Sin embargo, pareciera que el segundo reto es menos atendido que el primero; Shilón (2011: 131) observó que en la UNICH prevalece el enfoque es-

tructural sobre el comunicativo, es decir, los docentes se centran más en enseñar sobre la lengua (aspectos gramaticales explicados generalmente en español) que la lengua en sí, o sea, el uso práctico del idioma con todas sus implicaciones culturales. Consideramos que estos problemas corresponden bastante bien con el tipo de pedagogía que se está llevando a cabo dentro de las Universidades Interculturales: son procesos que deben asemejarse en mayor medida posible a la enseñanza convencional moderna (ambiente de formalidad, transmisión del conocimiento del profesor a los alumnos, salón de clase como el ámbito de aprendizaje primario).

En lo que concierne a las cuestiones sociolingüísticas, son especialmente las diferencias dialectales dentro de las lenguas originarias que detonan conflictos entre los alumnos y los maestros y que deben irse resolviendo: ¿Hay variantes dialectales de una sola lengua que son “más puras” que otras? ¿Es posible enseñar *todas* las variantes de una lengua a los alumnos? Y si decidimos escoger una sola variante para impartir en el salón, ¿cuál debe ser si la lengua nunca ha sido estandarizada? Interviene el hecho de que algunos alumnos HLI manejan cierta variante de su lengua, mientras que sus compañeros o el profesor usan otra(s), lo que se presta para pleitos sobre las calificaciones (el riesgo de obtener baja calificación debido a las interpretaciones diferentes de los enunciados) y genera estrés ante cada cambio de maestro quien puede hablar una variante diferente a la que se enseñaba al grupo anteriormente, sobre en los alumnos sin conocimiento alguno de la lengua enseñada quienes se pierden fácilmente en la jungla dialectal. Aunado a esto, la sobrevaloración de la variedad vista como “propia”, ya sea por parte de un alumno o un maestro, genera ambiente de incompreensión y hasta hostilidad en el salón. Claro está, el docente que da prioridad a su propia variedad no tiene que llegar necesariamente con la intención de discriminar, pero las dudas metodológicas pueden causar que el resultado sea el mismo.

Concluamos este apartado con una reflexión sobre el alcance de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM en miras de su revitalización. Cabe destacar que esta problemática necesariamente está entrelazada con el contexto social, cultural y lingüístico inmediato, del que depende la proporción de los HLI en la sociedad regional. En contraste con la UNICH (al menos por el momento), muchos egresados de la UIEM mencionan la escasa presencia de los

HLI en su Universidad. En una muestra representativa del alumnado, sólo 14 de 197 personas eran bilingües funcionales, es decir, consideraban tener un dominio lo suficiente alto en una lengua indígena para mantener la comunicación fluida en ésta y en castellano, alternando entre ellas según la situación lo requiera (Erdösová, 2012: 98). Esto demuestra que el desplazamiento lingüístico en el Estado de México ha avanzado tanto que los jóvenes de la generación actual, procedentes de las familias donde se mantiene el conocimiento de alguna lengua originaria, ya no suelen tener la competencia comunicativa correspondiente a una primera lengua, además del grupo numeroso de los que han hablado castellano desde el nacimiento. En adición al desplazamiento lingüístico, en los testimonios recogidos se señala frecuentemente el nivel deficiente del aprendizaje de las lenguas originarias estudiadas en la Universidad Intercultural, lo que sin duda se debe en buena medida también a la enseñanza poco eficaz.

Con base en los resultados observables que está trayendo la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM, ¿qué podemos concluir sobre el potencial de los egresados para revertir los procesos del desplazamiento lingüístico? Estamos convencidos que dicho potencial es mayor en el caso de las personas que proceden de las familias donde se sigue hablando alguna lengua originaria, ya que reanudar con la tradición lingüística en la familia propia es mucho más fácil que partir desde cero. Además, es donde una transformación actitudinal e identitaria que están generando las Universidades Interculturales puede llevar a efectos prácticos positivos. Por otro lado, sería ingenuo esperar que las personas que hablan alguna lengua indígena en calidad de segunda lengua impulsen su revitalización. Por muy motivados que estén algunos alumnos por aprender una lengua originaria (esto aplica tanto a la UNICH como a la UIEM), hasta ahora no han adquirido una competencia comunicativa suficiente ni siquiera para entablar conversaciones fluidas y mucho menos podríamos suponer que transmitan la lengua en su plenitud a sus hijos. Más allá de los asuntos sociolingüísticos, no olvidemos que el periodo cognitivo durante el cual se adquiere(n) la(s) primera(s) lengua(s) es la primera infancia, que son solo los hablantes nativos quienes son capaces de transmitir la lengua materna (primera lengua) a sus hijos en la calidad necesaria, y que es ilusorio que una enseñanza universitaria, por eficaz que sea, asegure la reproducción natural de una lengua entre generaciones.

4.1. La rentabilidad de la competencia en una lengua indígena

Habíamos explicado que dentro del modelo educativo de la Universidad Intercultural, las lenguas originarias se entienden como un tipo de habilidad que necesariamente debe ser adquirida durante los estudios. Pero a pesar de que la enseñanza de las lenguas originarias es uno de los ejes transversales de la teoría educativa de la Universidad Intercultural, alrededor de las lenguas indígenas impera cierta controversia. Además, la utilidad percibida en su aprendizaje varía entre la UNICH y la UIEM. Si en la UNICH son más bien los “no HLI” quienes se quejan de no haber aprendido bien la lengua indígena en la Universidad porque se dan cuenta de que les serviría en sus trabajos actuales (véase también a Hartmann y Muñoz, 2011: 7), en la UIEM se cuestiona la utilidad de la enseñanza misma de estos idiomas. En Chiapas, las lenguas originarias no sólo son una buena herramienta sino que a veces resultan imprescindibles para desempeñar un puesto laboral, sobre todo los de tipo “alternativo” en ONGs, asociaciones civiles o instituciones gubernamentales, que implican realizar trabajo de campo en las comunidades indígenas (precisamente para este tipo de trabajos se está formando a los jóvenes en las Universidades Interculturales). En cambio, en el Estado de México, dominar una lengua originaria no es una necesidad tan imperiosa, más bien una ventaja que una obligación, y escasean los puestos laborales que realmente requieran su conocimiento, obviamente, con la excepción de algunas áreas, tales como la docencia en ciertos sectores del sistema educativo. El contexto sociocultural y lingüístico del Estado de México se vierte en la problemática laboral y todo esto se traduce en la baja utilidad percibida en las lenguas indígenas tanto en la vida privada como en la profesional.

En resumen, la rentabilidad del conocimiento de las lenguas originarias está sujeta a diferentes interpretaciones según la procedencia y vocación de cada alumno y egresado, pero al mismo tiempo, la diferencia entre la UNICH y la UIEM se mantiene muy visible debido a las diferencias socioculturales entre Chiapas y el Estado de México.

Conclusiones

Entre los logros de la UNICH y la UIEM sin duda pertenecen los giros valorativos, actitudinales e identitarios que estas instituciones logran impulsar en muchos de sus alumnos y que se plasman en la re-

valorización de las culturas originarias en el contexto de la sociedad nacional y en el reencuentro con las raíces étnicas propias, si es que existen. ¿Qué alcance práctico tienen estos cambios actitudinales en la vida universitaria? A pesar de que las Universidades Interculturales tienen el mérito de ofrecer ámbitos académicos donde no se reprimen las identidades étnicas, no siempre se llega a practicar una convivencia interétnica plena, ya que ocasionalmente entran también los celos por la cultura propia por parte de los alumnos de origen indígena y la poca voluntad de compartirla con los culturalmente “fuereños”, o los factores sociales divisores (sobre todo el nivel económico bajo).

Además de la revalorización de las lenguas indígenas que en buena medida logran generar, las Universidades Interculturales apuestan por la enseñanza de estas lenguas para asegurar su revitalización. Hasta la fecha, se observa que tal enseñanza no ha sido muy eficiente y que ha resultado más útil a los HLI que necesitan adquirir habilidades de lectoescritura en su primera lengua que a los hispanohablantes mestizos quienes generalmente están batallando con las lenguas indígenas ya sea por las diferencias estructurales respecto al castellano, o por la metodología de enseñanza poco desarrollada.

Ya con base en estos hallazgos podemos poner en tela de juicio el alcance de la labor revitalizadora de la UNICH y la UIEM. Sin embargo, proponemos ir más allá de esta conclusión parcial para evaluar los productos sociolingüísticos de las Universidades Interculturales en términos de los límites ideológicos de la teoría educativa.

Mientras que algunos objetivos planteados por las Universidades Interculturales representan aspiraciones factibles (sobre todo la concientización de los alumnos respecto a la diversidad cultural del país), otros objetivos carecen de fundamentos teóricos necesarios para su realización. El modelo educativo busca la inclusión de los miembros de los pueblos originarios al mismo tiempo que plantea el “rescate” de sus culturas y lenguas. Pretende frenar el desplazamiento de las lenguas indígenas sobre todo mediante la enseñanza formal que prevalece sobre los usos cotidianos, aunque la experiencia sociolingüística demuestra que la revitalización lingüística está íntimamente relacionada con el estatus social de la lengua amenazada y éste, por su parte, depende de la posición en la jerarquía de poder de la colectividad humana que la habla. Dada la posición subordinada de los pueblos indíge-

nas en la sociedad mexicana y su rápida erosión cultural, los procesos revitalizadores de las Universidades Interculturales están chocando con obstáculos insuperables. Dichas universidades albergan una realidad compleja, donde el discurso oficial sobre la interculturalidad, la conceptualización de la enseñanza y la manera de atender y entender la diversidad cultural siguen apegados a la antigua lógica de la “inclusión”, la que frena el desarrollo de una reflexión sincera sobre una educación formulada no para los indígenas, sino desde ellos mismos.

Cabe preguntar, ¿cómo podemos esperar que las lenguas originarias vuelvan a utilizarse y reproducirse si no son los hablantes mismos que gestionen los procesos revitalizadores? Donde la revitalización lingüística corresponde a los proyectos aplicados desde fuera no se llegan a eliminar las relaciones sociales impregnadas por la desigualdad y la jerarquía de poderes donde una cultura aparentemente vale más que otra; es precisamente el mecanismo que causa que las lenguas se abandonen. También se tiende a olvidar que, para que una lengua se practique y se siga practicando en el futuro, es imprescindible que resulte útil a sus propios hablantes. Sólo entusiastas y algunos lingüistas profesionales aprendemos las lenguas que probablemente nunca usaremos. Cada lengua es un medio de comunicación y de expresión cultural de algún grupo humano y sería ilusorio pensar que en una situación de diglosia tan marcada como es la mexicana, la revitalización se logre independientemente de ciertas transformaciones sociales profundas. Consideramos que el modelo educativo de la Universidad Intercultural se autoengaña al suponer que es posible desvincular la revitalización lingüística del planteamiento de un proyecto social, político y económico alternativo, necesariamente relacionado con las demandas indígenas por la autonomía étnica que se escuchan en los espacios públicos con una fuerza considerable.

Al mismo tiempo hay que suavizar nuestra crítica porque sería injusto reprochar a un modelo educativo el incumplimiento de algo que no promete y la Universidad Intercultural de la SEP simplemente no pretende apoyar la autonomía educativa para los pueblos originarios de México. Lo que en realidad ofrece es una educación digna y respetuosa para su integración exitosa en la sociedad mayoritaria moderna y sus vías de desarrollo incuestionables, preestablecidas por la globalización. En un mundo donde los grupos humanos ya no viven en aislamiento, las alteridades se hacen cada vez más borrosas (Bartra, 2013) y se hace obso-

leto hablar de manera esencialista de la “preservación” de los modos de vida ancestrales, este objetivo es razonable, aunque no del todo ético y democrático.

El presente texto pone de manifiesto nuestra convicción de que la reproducción natural y vital de los modos de vida no necesariamente basados en los valores modernos individualistas sólo está transcurriendo plenamente en contextos de la actuación autonómica de los grupos en cuestión (mencionemos la existencia “clandestina” y sin embargo bastante autosuficiente de los Caracoles zapatistas y su proyecto civilizatorio particular). Es decir, las colectividades originarias que se están resistiendo a los procesos homogeneizadores en las sociedades latinoamericanas viven y actúan en una especie de oposición que puede traer consecuencias que hasta atenten con su integridad física. Por eso es cierto que un proyecto educativo como el de la Universidad Intercultural, enfocado a la inclusión “un poco distinta” de los grupos indígenas en el mercado globalizado y a la promoción de las identidades étnicas positivas, para muchos será una opción mucho más amena que la represión cultural que sucede en las universidades no interculturales cuyos ámbitos pueden ser claramente racistas. Sin embargo, consideramos que los gestores de las Universidades Interculturales deberían abandonar las aguas opacas de la manipulación discursiva y declarar de manera transparente su posición ideológica. Un llamado probablemente utópico pero muy necesario.

Bibliografía

BARTRA, R. (2013). *Territorios del terror y la otredad*. Ciudad de México, México: FCE.

CASILLAS MUÑOZ, M. y SANTINI VILLAR, L. (2006). *Universidad intercultural: un modelo educativo*. Ciudad de México, México: SEP.

DÍAZ MONTENEGRO, E. (2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, N° 17, 219-244.

ERDÖSOVÁ, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*. Olomouc, República Checa: Univerzita Palackého v Olomouci.

GONZÁLEZ ORTIZ, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el

marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, N° 9 (5), 63-89.

GUITART, E. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Tesis doctoral. Girona, España: Universitat de Girona.

HARTMANN, A. y MUÑOZ SOTO, F. I. (2011). *Informe. 2° Foro de Egresados. De 4 a 5 de abril de 2011*. San Cristóbal de las Casas México: Universidad Intercultural de Chiapas. Disponible en <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe-segundo-foro-de-egresados.pdf>

KORSBAEK, L. y ÁLVAREZ FABELA, L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de Mexico. *Convergencia*, N°. 29, 181-216.

INEGI (2004). *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*. Ciudad de México, México: INEGI.

INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena de Chiapas. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000*. Ciudad de México, México: INEGI.

MEYER, L. y MALDONADO, B. (eds., 2010). *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco, California: City Lights Books.

MEYER, L. y SOBERANES BOJÓRQUEZ, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca, México: Movimiento Pedagógico CMPIO-CNEII-CSEIIO.

ORTELLI, P. y SARTORELLO, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, N° especial XXXIII.

INEGI (2011). *Perspectiva estadística. Chiapas. Diciembre 2011*. Ciudad de México, México: INEGI.

ROMAINE, S. (2010). “Contact and language death”. En HICKEY, R. (ed.), *The handbook of language contact*, pp. 320-339, Blackwell Publishing.

SARTORELLO, S. C. (2007). Conversaciones interculturales. L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta, Universidad Intercultural de Chiapas*, N° 9, 3-5.

SHILÓN GÓMEZ, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis de maestría. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 25 de enero de 2016. Aprobado: 7 de julio de 2017.