



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**EL PAPEL DEL MULTILINGÜISMO COMO ELEMENTO  
FUNDAMENTAL DE LA INTERCULTURALIDAD DENTRO  
DE LA EDUACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN  
INTERCULTURALES**

**PRESENTA:**

**ILSE ADRIANA GUTIÉRREZ ORDORICA**

**ASESOR:**

**DR. ENRIQUE FERNANDO NAVA LÓPEZ**

**Ciudad Universitaria, CD.MX, 2020**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

A Dios, por quien existo. Por darme la vida, la salud y la fuerza necesarias para concluir este proyecto. Por ser mi luz en los días oscuros y mi consuelo en medio del temor y el desánimo. Por fortalecerme cuando me siento demasiado pequeña y débil para luchar por un mundo mejor y más justo, y por darme sabiduría a lo largo de cada línea de este trabajo y de la vida.

A la UNAM, por abrirme las puertas y darme la oportunidad de crecer en conocimiento. Por ser el lugar donde encontré mi vocación y donde fragüé mis deseos por cumplir.

A la Facultad de Filosofía y Letras, porque entre sus paredes y entre las grandes personas que transitan por sus pasillos encontré el deseo de hallar respuestas, pero sobre todo el valor de hacer preguntas.

Al Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales, porque a través de cada curso impartido por las maestras y maestros de esta licenciatura descubrí mundos que no conocía. Por las amistades entrañables que formé y por todas las aventuras vividas en el transcurso de esta carrera, que también me dotaron de grandes enseñanzas.

A mi asesor, el Dr. Fernando Nava, por todos sus consejos y las *esquecalacas* que terminaron por dar forma a este trabajo. Por el apoyo, el tiempo y la experiencia vertidos en la realización de esta tesis.

A Karla Amozurrutia, Ana Aguilar, Lorena Pool Balam y Noemí Cabrera, por todas las observaciones y los cuestionamientos que enriquecieron esta investigación.

A mi mamá, Adriana y a mi papá, Manuel, por todo el amor, el trabajo y el apoyo incondicional a lo largo de estos años, hasta este momento de culminación de un ciclo y del inicio de lo que vendrá. Por darme las herramientas para hacer mi propio camino. Por siempre estar presentes, sostenerme en los días malos y disfrutar conmigo en los días buenos.

A mí hermano, Alonso. Por ser mi primer gran amigo y consejero. Por ser un buen ejemplo para mí y exhortarme a ser una mejor versión de mí misma. A Karla, mi cuñada, por las pláticas y los consejos. A Carlota, mi amada sobrina, por llenarme de alegría.

A mi abuela, Fabiola, por el amor, la sabiduría y las atenciones de la que me llena siempre.

A Daniel, mi compañero, por el amor incondicional. Por recorrer todo este camino conmigo. Por estar, a pesar de todo, y hacer patente el “en las buenas y en las malas”. Por construir de la mano conmigo y por motivarme e impulsarme en el desarrollo de esta tesis y de cada ámbito de la vida.

A todas las personas que directa o indirectamente fueron parte de este proyecto y lo enriquecieron: gracias.

# Índice

Introducción .....	6
Capítulo I. Nociones sobre interculturalidad.....	15
a) <i>Enfoque relacional</i> .....	16
b) <i>Enfoque funcional</i> .....	18
c) <i>Enfoque crítico</i> .....	22
d) <i>Interculturalidad no es indigenismo</i> .....	25
e) <i>Dimensiones de la interculturalidad</i> .....	26
f) <i>Otras consideraciones sobre el concepto de interculturalidad</i> .....	30
Capítulo II. La interculturalidad y la diversidad lingüística en el sistema político mexicano y en el ámbito educativo .....	35
Leyes, instituciones y programas .....	36
Interculturalidad y diversidad lingüística: leyes.....	36
Interculturalidad y diversidad lingüística: instituciones.....	52
Interculturalidad y diversidad lingüística: programas.....	68
Educación.....	78
La educación primaria dentro del sistema formal. ....	78
Formación lingüística a nivel primaria.....	82
Educación Intercultural Bilingüe (Educación indígena bilingüe). ....	85
Capítulo III. La situación de las lenguas .....	96
Uso y funcionalidad de la lengua .....	96
Valoraciones sociales. ....	96
Relación lengua-cultura.....	100
Multilingüismo.....	103
Diversidad lingüística de México.....	103
Nociones sobre multilingüismo.....	106
La batalla contra el monolingüismo. ....	110
¿Para qué fomentar el multilingüismo?.....	112
Pérdida de lenguas.....	118
Discriminación lingüística.....	127
Violación de derechos lingüísticos y humanos .....	134
Capítulo IV. ¿Entonces qué hacemos? .....	141

I. Consideraciones sobre la propuesta .....	142
a) <i>Educación no formal</i> .....	142
b) <i>¿Por qué una actividad extracurricular?</i> .....	144
c) <i>La enseñanza de lenguas desde el enfoque de competencia comunicativa intercultural</i> .....	146
II. Propuesta.....	161
Otras consideraciones.....	172
Conclusiones .....	182
Anexos.....	192
Bibliografía .....	209

## **Introducción**

Esta investigación surge de la inquietud por entender y analizar la correlación entre dos elementos de mi especial interés: la interculturalidad y el multilingüismo. Personalmente, he vivido en carne propia el deleite que supone adentrarse a culturas y lenguas diferentes a la propia. He podido experimentar el proceso enriquecedor de expresar con otras palabras el mundo que me rodea y de verme imposibilitada al tratar de decir en mi idioma un concepto que no existe en el otro y viceversa; de reír al intercambiar con hablantes de otras lenguas nociones distintas en torno a una misma cosa y canjear palabras que nos gustan para expresar algo que nuestra lengua no puede. Porque es impresionante la diversidad de pensamientos y de concepciones que cada lengua guarda sobre el mundo, y esa diversidad lingüística y cultural es una de las cosas que caracteriza a este país.

México es uno de los países con mayor diversidad lingüística del mundo. Esto se refleja en las 68 lenguas indígenas habladas en el país, además del español, y en las 364 variantes lingüísticas que se derivan de ellas.

Sin embargo, todas y cada una de estas lenguas están -en mayor o menor medida- en riesgo de desaparecer en un futuro no muy lejano. Y el camino hacia la extinción no sólo implica a las lenguas sino a las culturas que transportan. A la sabiduría, los conocimientos, las emociones, las historias y todo aquello que la lengua es capaz de expresar y transmitir.

La pérdida de las lenguas es multifactorial. Sin embargo, una de las principales causas radica en la desvalorización de las mismas, ya que no son tratadas de la misma forma que el español. No se conocen y no se usan de la misma manera. Sus hablantes sufren discriminación por el simple hecho de utilizar sus lenguas nativas y todo esto conduce a que las madres y padres

de familia deseen no transmitir más las lenguas de sus antecesores. Prefieren evitar a sus hijas e hijos el sufrimiento que conlleva hablarlas.

Esta falta de transmisión intergeneracional es una de las causas más importantes por las que las lenguas transitan hacia el olvido. Porque, aunado a la discriminación, muchas y muchos hablantes no encuentran la utilidad de sus lenguas más allá de su entorno familiar, fuera de su comunidad.

Otra cara de la desigualdad y la desvalorización en las que se ven enmarcadas las lenguas originarias de nuestro país estriba en que la mayoría no indígena e hispanohablante no conoce la diversidad lingüística que hay a su alrededor. No sabe que existen todas estas lenguas y que día con día cruzan el camino con más de una persona que se ve obligada a ocultarla. Por ende, estas lenguas que no son conocidas -ni valoradas- tampoco son usadas en el ámbito público, lo cual también contribuye a su debilitamiento y paulatina desaparición.

Aunado a esto, cabe destacar el desconocimiento tanto de la diversidad lingüística como de los derechos lingüísticos, ya que dentro de las políticas públicas y educativas que abordan la diversidad cultural, las lenguas no han tenido un papel predominante y generalmente se quedan fuera de las acciones educativas, muy a pesar de una política de educación bilingüe desde la época de los 60's.

En la educación primaria se da la materia de español a lo largo de los seis años que conforman dicho nivel. Sin embargo, dentro de las actividades para la formación de las niñas y niños no se ha contemplado abordar la diversidad lingüística que existe en el país o es vista muy superficialmente, de tal forma que los niños y las niñas tienen un enfoque muy limitado en lo que respecta a la diversidad cultural y lingüística, y la importancia de su aprendizaje,

reconocimiento, preservación y difusión. Esta situación fomenta el monolingüismo, privilegiando así el uso del español, sin tomar en cuenta el papel de las demás lenguas habladas en el país dentro de distintos ámbitos institucionales y no institucionales, de forma que los derechos lingüísticos de las y los hablantes siguen siendo violados y siguen prevaleciendo importantes vacíos en la formación de niñas y niños en la diversidad desde los niveles más básicos de educación.

En la Ciudad de México se hablan 55 de las 68 lenguas indígenas nacionales. Las de mayor presencia son el náhuatl, cuyos hablantes representan casi el 30% del total; el mixteco con el 12.3%; otomí 10.6%; mazateco 8.6%; zapoteco 8.2% y mazahua con 6.4%. Estas cifras dan cuenta del multilingüismo latente en la capital del país, y sobre el cual no se han generado las acciones suficientes en el ámbito educativo para ser atendido en un marco de equidad lingüística, puesto que la presencia de las lenguas originarias en la educación para todas y todos los niños aún no es una realidad.

Finalmente, cabe destacar que el enfoque de Educación Intercultural y Bilingüe en México ha estado dirigido principalmente a contextos indígenas (rurales, pero no en los urbanos), al mismo tiempo que no ha habido una preocupación tangible por impartirlo hacia la población no indígena del país, haciendo que este enfoque sea unilateral. Adicionalmente, promover el aprendizaje de las lenguas indígenas en niñas y niños hispanohablantes, también es favorecedor para las niñas y niños indígenas, dado que así se van creando interlocutores a la vez que se le otorga importancia y aceptación social.

Este resulta un aspecto de gran relevancia dado que el concepto de interculturalidad involucra necesariamente un proceso de ida y vuelta, un diálogo entre dos o más culturas, lo cual no se hace evidente en el hecho de que, hasta ahora, se ha mostrado interés en que las

niñas y niños indígenas aprendan su lengua materna y el español, pero no se ha motivado a que las niñas y niños hispanohablantes aprendan una lengua indígena ni los rasgos culturales de otros pueblos.

### **Planteamiento del problema**

Ante el panorama anteriormente descrito, la presente tesis busca, entre otras cosas, analizar el papel que ha jugado la interculturalidad como una respuesta ante esta problemática. Por tanto, el problema de investigación planteado es que, a partir de la situación de discriminación lingüística y pérdida de lenguas originarias, resulta fundamental estudiar los vacíos y las deficiencias de las políticas educativas y programas dirigidos a atender la interculturalidad y su aplicación, al no tener estos una incidencia eficaz en el reconocimiento pleno del uso de las lenguas originarias y en el ejercicio de los derechos lingüísticos. Por ello, es necesario identificar qué medidas serían pertinentes para considerar las lenguas como parte de los programas de políticas educativas que abordan la diversidad para fomentar el multilingüismo en todos los contextos.

### **Objetivos**

El propósito de este trabajo es analizar incongruencias entre el discurso y la práctica de la interculturalidad y proponer que dicho concepto, tanto en la definición como en la operación, necesita estar en diálogo con la importancia de la lengua para la cultura y con el reconocimiento y ejercicio de los derechos lingüísticos.

Para ello se pretende investigar diferentes nociones respecto al concepto de interculturalidad y hacer una comparativa entre ellos para comprender de una manera más clara cómo inciden en la práctica y al momento de elaborar políticas públicas y educativas.

Asimismo, esta investigación pretende exponer los diferentes programas y leyes enfocadas en la interculturalidad planteados hasta la actualidad y señalar cómo en la práctica no han hecho evidente la incorporación de la lengua como un elemento esencial de la diversidad cultural ni de su papel como una herramienta elemental para el reconocimiento de derechos humanos fundamentales.

Finalmente, se pretende proponer un programa de segunda lengua que retome el enfoque intercultural, a fin de que las lenguas originarias sean incluidas como elementos indispensables de las políticas dirigidas a promover la interculturalidad y el multilingüismo.

### **Justificación**

En el plano académico la presente investigación es pertinente para mejorar nuestra comprensión sobre el papel que juega la interculturalidad en la educación para generar en las niñas y niños el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural, y evitar la discriminación lingüística.

Respecto al plano político, esta investigación puede ser una herramienta para ser utilizada en el diseño de políticas educativas, por ejemplo, en el rediseño de planes de estudio de educación básica. Asimismo, a partir de dicha investigación, se pretende promover la participación de personas hablantes de lenguas originarias en todos los ámbitos, haciendo frente a la discriminación lingüística.

En cuanto al ámbito social, investigar sobre la importancia de educar a las niñas y niños en la diversidad, específicamente en lo que respecta al binomio lengua-cultura, puede ayudar a generar relaciones más horizontales entre diferentes lenguas y culturas, así como reflexionar

sobre la relevancia que tienen las lenguas en tanto formas de expresar distintos conocimientos para la sociedad.

### **Hipótesis**

La interculturalidad en contextos donde conviven personas hablantes de lenguas distintas, cuando en particular dichas lenguas proceden de matrices histórico-culturales muy diversas -como es el caso de los países latinoamericanos que fueron colonizados por países europeos dando lugar a la coexistencia de lenguas indoamericanas y europeas-, debe considerar sistemáticamente dicho multilingüismo como base que garantice un equilibrado diálogo entre culturas.

### **Marco teórico**

La pérdida de lenguas derivada en gran medida por la discriminación lingüística y los ámbitos restringidos de uso de estas es una realidad alarmante en nuestro país. Considero que parte fundamental de dicha discriminación radica en que las políticas educativas que se definen como interculturales, no han incidido en la creación de currículos flexibles, ni en la definición de programas que trasciendan hacia la generación relaciones interculturales, donde la diversidad lingüística y cultural sean parte fundamental de la formación de niñas y niños. La ignorancia de las personas hispano hablantes respecto de la importancia de las lenguas originarias, de su complejidad y de su valor como vehículos de las distintas culturas que coexisten en el país, se hace evidente en la violación de los derechos lingüísticos y culturales de muchas mexicanas y mexicanos. Por tanto, considero que para comprender dicha discriminación y falta de conocimiento es necesario un análisis del enfoque intercultural en

el ámbito educativo y su impacto en el fomento del aprendizaje de las lenguas originarias del país, tanto en contextos indígenas como no indígenas.

Para tal fin, los aspectos teóricos principales rescatados en el desarrollo de esta tesis son los siguientes: los referentes a la interculturalidad crítica que plantea Catherine Walsh; el concepto de plurilingüismo que postulan González Piñero, Guillén Díaz y Vez; y los alusivos a la educación no formal como la propone Pastor Homs.

### **Metodología**

Para la realización de esta investigación fueron necesarias diferentes herramientas metodológicas, como: 1) investigación bibliográfica para fundamentar las diferentes teorías, enfoques, leyes y programas abordados a lo largo de la tesis; 2) la comparación de posturas en lo que respecta al concepto de interculturalidad y también en cuanto al contraste entre los enfoques del término y el discurso inscrito en las leyes, programas e instituciones que lo abordan; 3) identificación de conceptos y definiciones necesarios para entender los puntos principales de la investigación; 4) adaptación y construcción de un programa de enseñanza de segunda lengua con enfoque intercultural por medio de un paralelismo con el programa de lengua en educación primaria.

### **Organización de la tesis**

El primer capítulo aborda algunas de las distintas nociones de interculturalidad (funcional, relacional y crítica) desde el planteamiento de Catherine Walsh y cómo contribuyen -o no- a solucionar las relaciones asimétricas entre lenguas y culturas desde la misma forma en la que la interculturalidad es entendida.

En el segundo capítulo se ofrece un panorama sobre numerosos instrumentos legales, instituciones y programas a nivel gubernamental que promueven la interculturalidad y el multilingüismo, a fin de hacer evidente cómo el discurso y la práctica no van de la mano en tanto que muchas de las cosas que en ellos se plantean no han tenido gran incidencia en la realidad.

Posteriormente, en el tercer capítulo, a manera de contraste con el segundo capítulo, se aborda la situación de las lenguas -los hechos y no el discurso-. En primer lugar, se plantean las valoraciones sociales en torno a las mismas, así como la importancia de la relación lengua-cultura. Después se exponen datos sobre la diversidad lingüística de México y, particularmente, de la Ciudad de México, dado que la propuesta está situada en este contexto. Se abordan algunas nociones sobre multilingüismo y la importancia de su fomento para hacer frente al monolingüismo.

También se ofrece información sobre la pérdida lingüística, algunas de sus causas y también de sus efectos. Aunado a esto se aborda la cuestión de la discriminación lingüística; de su reproducción y de la importancia que tiene transformar las relaciones lingüísticas para enfrentarla. Al final del tercer capítulo se plantea la violación de derechos lingüísticos que, a su vez, está ligada a la violación de derechos humanos, a fin de hacer notar que cuando hablamos de lenguas, hablamos sobre todo de las personas que las hablan.

En el cuarto y último capítulo se ofrece una aproximación a una propuesta para la incorporación de las lenguas en la formación de niñas y niños desde el enfoque intercultural y plurilingüe a partir de la incorporación de actividades extracurriculares en las escuelas primarias de la Ciudad de México, como una forma de trabajar desde la Educación No Formal para incidir en los vacíos descritos en los capítulos anteriores en cuanto a la presencia de las

lenguas indígenas en la educación de las niñas y niños hispanohablantes. En esta aproximación a una propuesta se retoma el enfoque de competencia comunicativa intercultural, entendida como la habilidad de ver y manejar las relaciones entre uno mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales -expresados en una lengua distinta- y los de su interlocutor, comunicándose e interactuando con otros no como si fuera un hablante nativo, sino como un hablante de otra lengua que puede negociar con el hablante nativo una forma de comunicación y comportamiento en la interacción satisfactoria para ambos, conservando su identidad cultural, a la vez que es capaz de hacerla comprender a su interlocutor, y de comprender la identidad cultural del mismo. Así pues, este enfoque es retomado para la elaboración -a grandes rasgos- de un programa de enseñanza de lengua que promueva el entendimiento lingüístico y, sobre todo, el diálogo intercultural.

## **Capítulo I. Nociones sobre interculturalidad.**

La interculturalidad es un concepto que se ha abordado desde diferentes enfoques y análisis. Esta diversidad de interpretaciones tiene una relación importante con la forma en que la interculturalidad es llevada a la práctica, por lo cual es importante conocer las diferentes ópticas desde las que se ha abordado este concepto -que son numerosas y diversas- a fin de comprender el papel que tiene actualmente la interculturalidad en nuestro país. Por tal motivo, la finalidad de este capítulo es mostrar algunas de las diferentes definiciones de interculturalidad y los enfoques desde los cuales ha sido abordada. Para tal fin, se expondrán los enfoques propuestos por Catherine Walsh: a) relacional; b) funcional; y c) crítico. Posteriormente se tocarán algunas consideraciones importantes respecto a la interculturalidad, a saber: que la interculturalidad no es indigenismo y por lo tanto no debería ser practicada como tal; las diferentes dimensiones de la interculturalidad y, finalmente, el papel que debería jugar como una forma de vida, más que como un simple concepto.

Entonces, ¿qué es “interculturalidad”? Para resolver esta compleja pregunta, vale la pena retomar a manera de resumen la definición que hace Daniel Montañez:

A grandes rasgos, la interculturalidad puede ser entendida como una crítica a los esencialismos que entienden las identidades como realidades “puras” y estancas; por otro lado, promueve relaciones éticas y respetuosas entre los pueblos y comunidades del mundo. Pone énfasis en la cuestión relacional, tanto en las relaciones interiores de cada pueblo como en las exteriores,

oponiéndose a los enfoques multiculturales<sup>1</sup>, paternalistas, colonialistas o racistas que hacen apologías de las culturas de los pueblos como forma de desprecio estructural y herramienta de dominación social (Montañez, 2017, párr.1).

Partiendo de aquí, y siendo conscientes de la existencia de tantas definiciones de interculturalidad como autores que la abordan, a lo largo de este capítulo se retomarán algunas de las perspectivas desde las que se puede entender el concepto, no sólo como teoría sino también como *praxis*. Retomando el planteamiento de Catherine Walsh, dichas perspectivas son tres: la *relacional*, la *funcional* y la *crítica*. A continuación, se expondrán los planteamientos principales de cada una de ellas.

#### ***a) Enfoque relacional***

Respecto a la interculturalidad relacional, Walsh plantea que ésta “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.” (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p.77)

Desde esta perspectiva, es evidente que la interculturalidad queda limitada al ámbito descriptivo, ya que no se trasciende el hecho de hablar sobre la interacción entre culturas para analizar las condiciones desde las cuales se da dicho intercambio. Por tanto, este enfoque es

---

<sup>1</sup> La multiculturalidad es un término *descriptivo* que consiste en el reconocimiento de la multiplicidad de culturas que existen en un determinado espacio local, nacional o global. Como menciona León Olivé, multiculturalidad es pues un término *factual*, se refiere a una situación de hecho. (Olivé, 2012, p. 52) Por otra parte, el término multiculturalismo se refiere a un modelo de sociedad que atiende a la diversidad cultural y que sirve para diseñar y justificar diferentes políticas públicas. Así, pues, este término está relacionado con el ámbito *normativo*. (Olivé, 2012, p. 52)

quizá el más precario en cuanto a la profundidad del término y a las implicaciones que tiene el contacto cultural en la práctica.

En cuanto a este enfoque, Fidel Tubino hace el siguiente comentario:

Hablar de interculturalidad es por ello, desde esta perspectiva, hablar de los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas. Desde este punto de vista, la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros. Las identidades culturales son por ello desde la antropología entidades interculturales que requieren ser analizadas en su complejidad interna. Este concepto descriptivo de interculturalidad se usa habitualmente en el ámbito de la antropología. (Tubino, s.f., p.3)

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se hace evidente que este enfoque de interculturalidad, que se remite a lo meramente descriptivo, no atiende la complejidad que conllevan las relaciones interculturales, dado que la cultura no es sólo un ente que existe *per se*, sino que está conformada por seres humanos inscritos en contextos y circunstancias muy particulares que deben ser tomadas en cuenta para entender las diversas dinámicas - problemáticas muchas veces- que se dan en el contacto cultural. Por ello, el hecho de que la interculturalidad quede inscrita en una óptica descriptiva no permite profundizar en la cuestión de la desigualdad y de los puntos tan distantes desde los que parten las culturas al momento de relacionarse.

Aunado a esto, en cuanto a la consecuencia de este carácter meramente descriptivo del concepto, Edwin Cruz menciona que “se ha hecho de la interculturalidad un tipo particular de ‘acción afirmativa’ orientada a minorías culturales o subalternizadas, más que a conseguir relaciones horizontales entre las distintas culturas.” (Cruz, 2015, p.194) Esto es muy relevante, puesto que el enfoque *relacional* de la interculturalidad no suele plantear la “interculturalidad para todos”, sino que la circunscribe a grupos muy específicos y deja fuera a los grupos culturales dominantes, lo cual profundiza aún más las relaciones de desigualdad que se traducen en imposiciones culturales y en las diferentes formas de discriminación.

Esto tiene una gran relación con la segunda acepción que hace Catherine Walsh sobre el concepto de interculturalidad: la interculturalidad *funcional*.

#### ***b) Enfoque funcional***

Respecto a este enfoque, Walsh plantea que la perspectiva de interculturalidad “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales.” (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p.78)

Particularmente, me parece que este enfoque de la interculturalidad es uno de los que más merece la pena analizar, puesto que representa las bases sobre las que se han elaborado las políticas interculturales en México. Merece la pena porque en este enfoque radica la causa y la explicación de por qué, después de años de incluir la interculturalidad como un principio deseable para la relación entre las diversas culturas del país, aún permanezcan las evidentes

situaciones de desigualdad, discriminación, racismo; de que sea común convivir en nuestro día a día con personas que miran de arriba hacia abajo a aquellas y aquellos que no tienen el mismo color de piel, la misma lengua, los mismos gustos o, simplemente, la misma forma de entender el mundo.

Con este enfoque, dice Walsh que “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se han convertido en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior.” (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p.78)

En otras palabras, incluso un concepto que puede estar encaminado a hacer un bien en la práctica ha sido tomado y corrompido por un sistema que, para sobrevivir, no puede optar por la igualdad, por el respeto o por el entendimiento. Así, pues, resulta necesario “curarse en salud”, es decir, prevenir un mal antes de que ocurra; adelantarse a la amenaza y tomar las medidas necesarias para neutralizar sus aterradoras consecuencias, incluso si es necesario adoptarla y domesticarla hasta que deje de representar un peligro.

De esta forma, la práctica de la interculturalidad, sobre todo en el ámbito institucional (como se dará cuenta en el capítulo siguiente) ha sido aplicada de modo que no se vuelva incómoda para el Estado y la cultura hegemónica que promueve. Quizá una de las formas en las que esto se hace más evidente es que la interculturalidad ha estado restringida, como ya se ha dicho en el inciso anterior, a sectores muy específicos de la población; a saber, hacia poblaciones indígenas y afrodescendientes. Es decir, es un concepto que se aplica de manera unilateral y de arriba hacia abajo.

El siguiente comentario de Erwin Cruz sobre la interculturalidad desde la perspectiva del Estado da cuenta de esto:

La relación de dominación entre culturas está determinada por su carácter mayoritario o minoritario y se requieren políticas especiales enfocadas hacia los grupos minoritarios que puedan reducir la desigualdad y la injusticia, es decir, políticas afirmativas. [...] tales acciones son medidas de carácter temporal implementadas por el Estado para tratar desigualdades históricamente acumuladas, garantizar la igualdad de oportunidades, o compensar costos provocados por la discriminación de determinados grupos por motivos étnicos, religiosos, sexuales o de género, entre otros. (Cruz, 2015, p.195)

En el contexto mexicano es posible identificar que el discurso intercultural está permeado por este enfoque, dado que la población objetivo para la aplicación de la interculturalidad y el bilingüismo se encuentra justo en los sectores de la población que han sido más invisibilizados y oprimidos, no en donde se encuentran los sectores que han resultado favorecidos y cuyos privilegios han permanecido intactos a lo largo de la historia. Entonces, el enfoque intercultural implementado de arriba para abajo también empieza a hacer distinción del color de piel o de la lengua; de la cultura o del lugar donde se nace, por lo que resulta difícil pensar que la interculturalidad aplicada de esta forma tenga una incidencia favorable y equitativa para las distintas culturas que coexisten en un mismo territorio.

También respecto al carácter funcional de la interculturalidad, Fidel Tubino hace la siguiente reflexión:

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad.” (Tubino, s.f., p.5)

La interculturalidad asumida de esta forma no tiene un impacto favorable en cuanto a la formación de relaciones simétricas y justas; al contrario, encubre las situaciones de desigualdad y, peor aún, las perpetúa:

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades , entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción.(Tubino, s.f., p. 5)

Teniendo esto en cuenta, vale la pena reflexionar no sólo sobre la forma en la que los conceptos que aparentemente tienen una buena finalidad pueden ser utilizados como un arma de doble filo por parte de diversos actores, sino también en la forma personal en la que se

entienden y se encauzan hacia la práctica; es importante ejercer la autocrítica y entender que la posición desde la cual se parte puede tener influencia en la forma en que se intenta actuar y hacer una diferencia. Por supuesto esto no quiere decir que el estar en cierta posición de privilegio obligue a permanecer con los brazos cruzados, sino a dar pasos con la consciencia y la sensibilidad necesarias para saber recalcular e incluso dar la vuelta cuando el lugar al que nos dirigimos no desemboca en un buen destino y donde se vulneran los derechos de todos los individuos, o bien, cuando deja de lado las voces de quienes deben expresar sus propias necesidades y exigencias. Sobre todo, es importante tener en cuenta que tocar las causas de fondo del problema puede resultar un ejercicio que desestabilice las plataformas en las que nos hemos sentido a salvo durante tanto tiempo.

Traspassar los límites del propio ser puede resultar una tarea difícil, sobre todo cuando existe el miedo al cambio, como mencionan González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez: “conviene ser consciente de que el temor a que la existencia cotidiana pueda verse alterada por la introducción de algo o alguien en nuestra experiencia vital de comunicación es más frecuente de lo que a simple vista pudiera parecer. La tendencia a preservar el *statu quo* forma parte de la vida ordinaria de las personas [...]” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p.180)

### ***c) Enfoque crítico***

A diferencia del enfoque relacional, descriptivo o funcional, la perspectiva crítica de la interculturalidad -que se asumirá en esta tesis- se sumerge en las estructuras que fundamentan las relaciones entre culturas. Representa una apuesta por la transformación del *statu quo*; por la reconstrucción de ideas y situaciones preestablecidas que no suelen ser cuestionadas e incluso por la destrucción de aquellas que no deben volver a formar parte de nuestra realidad.

Walsh lo plantea de la siguiente manera:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. [...] Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p.78)

Por supuesto, materializar este enfoque sobre la interculturalidad tiene implicaciones mucho más complejas que las otras perspectivas, puesto que supone la pérdida de poder de quienes han estado en aquellos peldaños superiores para ver cara a cara a quienes se han ubicado en los inferiores; para entender que el otro habla una lengua tan compleja como la de uno o que puede enseñar cosas que uno no sabe o que ni siquiera se había preguntado.

Una característica fundamental de la interculturalidad entendida desde su sentido crítico radica en que es un proceso de ida y vuelta, y no de un planteamiento unilateral como suele pensarse desde el enfoque funcional. En la interculturalidad crítica se parte de una plataforma desde la cual una persona no tiene que adentrarse a la visión del mundo del otro sin que el otro se adentre a la suya; no se aprende la lengua del otro sin que la propia también sea aprendida, por ejemplo.

Al respecto menciona Walsh que la interculturalidad “implica re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco

problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.” (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p.79)

Otra consideración que hace Catherine Walsh al respecto radica en que la interculturalidad desde su posicionamiento crítico “no trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de volver a esenciales identidades o entenderlas como adscripciones éticas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.” (Walsh, 2005, p. 6)

Al “reconocer”, “respetar” o “tolerar” la lengua y cultura del otro no hay un intercambio. Es algo importante como punto de partida - dado que la ideología antecede a la acción - pero el trueque se da al interactuar e intercambiar posiciones y puntos de vista; de entender y de enunciar el mundo desde la posición de la otredad.

Lamentablemente, como dice la misma autora, estamos lejos aún de ver en la realidad la práctica de una interculturalidad *crítica*. De hecho, es cuestionable que el término deba llevar necesariamente el apellido “crítica” cuando aspiramos a ver materializadas las relaciones de equidad, la autonomía, las relaciones éticas y respetuosas entre los pueblos, y demás circunstancias que promueve la interculturalidad a secas. Probablemente desde el hecho de tener distintos enfoques sobre este concepto hay algo que no funciona del todo. Sin embargo, los tenemos; y, de todos ellos, es este último al cual deberíamos aferrarnos si verdaderamente queremos aventurarnos a las transformaciones radicales.

#### ***d) Interculturalidad no es indigenismo***

Otra consideración necesaria radica en que la interculturalidad no debería estar directamente ligada a la noción de *lo indígena*. Sin embargo, la Educación Intercultural y Bilingüe, a pesar de que se ha planeado con sentido extenso, ha estado dirigida a esta población y no a la población en general.

Como mencionan García y Jáuregui (2013):

Dentro de los afluentes políticos pervive aún una visión de la interculturalidad donde esta se entrelaza con el indigenismo como ideología y acción, sin comprender que ambas son posturas distintas y la mayoría de las veces contradictorias. El indigenismo como tal forma parte de las acciones integradoras del Estado. Deriva de una postura única y homogeneizadora donde los pueblos y las cuestiones indígenas son un mal que debe tener un cauce institucional sin concebir en verdad sus particularidades y necesidades. Dentro de la postura indigenista la cultura se estereotipa y posee tintes puramente locales y folklóricos sin llegar a la realidad del problema y mucho menos permitir una postura crítica. Es, por tanto, una postura puramente instrumental donde la castellanización y la eliminación del analfabetismo, siguen siendo el problema central en la búsqueda de integrar a los pueblos indígenas a la cultura general nacional. (García y Jáuregui, 2013, p.133)

Lamentablemente, es difícil diferenciar el indigenismo de la interculturalidad de la forma en la que esta ha sido llevada a la práctica. Porque, al igual que el indigenismo, sigue teniendo

tintes integradores, aunque sea veladamente. Si no fuera así, el planteamiento no sería que la población indígena recibiera una educación intercultural bilingüe para poder moverse y relacionarse con la mayoría de la población, sin que la población no indígena recibiera también educación en las lenguas y las culturas indígenas para relacionarse con ellas desde parámetros de equidad y respeto.

También suele caer en las dinámicas de castellanización puesto que no existe una continuidad en el aprendizaje de las lenguas indígenas a lo largo de los distintos niveles de educación y, sobre todo, en el uso de las lenguas en diferentes espacios. De esta manera sólo se perpetúa la idea de que la población indígena debe incorporarse a la lengua y a la cultura dominante, porque sin ellas no podría desarrollarse, ser escuchada, atendida y valorada.

#### *e) Dimensiones de la interculturalidad*

Vale la pena retomar la categorización que hace la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en cuanto a las dimensiones que tiene la práctica de la interculturalidad, a fin de comprender a grandes rasgos los elementos que resulta importante tomar en cuenta cuando se aborda un concepto tan lleno de significados como este.

Respecto a tales dimensiones, la CGEIB<sup>2</sup> plantea que la interculturalidad tiene una dimensión *epistemológica* o del conocer, *ética* o del elegir y *lingüística* o de la comunicación.

La dimensión *epistemológica* hace referencia a la comprensión de otras lógicas culturales que requiere transitar por un proceso centrado en la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad, ser consciente

---

<sup>2</sup> Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

de las relaciones que se establecen en la sociedad a que se pertenece, y situar tanto la historia personal como la colectiva. Significa confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nueva síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras culturas, de manera que se establezca una dinámica de diálogo permanente. (CGEIB, 2014, p. 26)

La importancia de esta dimensión radica en que, desde una visión pluralista, es posible entender que existen diferentes marcos conceptuales de las distintas culturas que construyen y conocen su mundo a partir de criterios distintos. Por lo tanto, la práctica de la interculturalidad estará determinada en gran medida por la capacidad de comprender que la construcción que hace uno mismo desde su realidad está determinada por la cultura en la que se está inserto, pero que las creencias y los modos de pensar que se defienden no son verdades cerradas ni absolutas, sino que pueden complementarse, o bien, disidir en un marco de respeto y apertura a la otredad.

En cuanto a la dimensión *ética* se plantea lo siguiente:

Significa formar en valores y actitudes, e implica desarrollar las competencias éticas indispensables para crear una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes. Entre estas competencias están el conocimiento, la comprensión, el respeto y el aprecio por las diversas culturas que conforman la sociedad. [...] Para tal efecto es necesario desarrollar en los individuos la capacidad de pensar y actuar autónomamente, a partir de los criterios de justicia y equidad. También obliga a ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde la

responsabilidad. Esto tiene que ver con el desarrollo del juicio moral y las capacidades de comprensión crítica; la necesidad de reconocer y asimilar valores deseables y construir una identidad moral que tenga claros los valores que guían la acción. (CGEIB, 2014, p. 27)

Muy ligado a la dimensión epistemológica, la importancia de la dimensión ética estriba en la actitud desde la cual nos relacionamos con la otredad; una actitud que parte de la empatía y de la capacidad para poner en tela de juicio los prejuicios con los que nos enfrentamos en primera instancia a quienes consideramos diferentes; incluso tratando de encontrar aquellos puntos de encuentro desde los que seamos capaces de llegar al entendimiento y a la conciencia de que, en medio de las diferencias, se pueden construir puentes de diálogo y respeto.

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión *lingüística*, se plantea que:

Es fundamental para reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de otras lenguas, de forma que podamos aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en el bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz. [...] [Es necesario] considerar el resultado de la interacción de las lenguas en los distintos contextos que conforman nuestro país, sus matices y variantes, tanto del español como de las lenguas indígenas [...] El desarrollo lingüístico y sociocomunicativo preparará a los educandos para transitar hacia la pluralidad. (CGEIB, 2014, p. 28)

Sin duda, la dimensión lingüística es de especial importancia, ya que está ligada directamente a la puesta en práctica de la interculturalidad. Porque mientras -lamentablemente- la dimensión epistemológica y la ética pueden caer en el terreno infértil del discurso, la lingüística obliga a posicionarse desde el otro lado para poder enunciar el mundo. El aprender otra lengua es una práctica que, casi con toda certeza, representa una acción intercultural en sí misma, porque no se limita a *decir*: “respeto lo que crees aunque no lo compartas” o “comprendo que tú hagas las cosas así, pero yo las hago de tal forma”, sino que los *peros* y los *aunque* se dejan de lado para dar paso al entendimiento de otros códigos distintos a los nuestros; un entendimiento al que no se puede llegar sin haber aprendido cómo usarlos forzosamente mediante una acción. Es decir, no podemos decir sólo en el discurso “te comprendo” cuando no entendemos la lengua desde la que nos hablan; *literalmente* no comprendemos. Tenemos que movernos de donde estamos y salir de nuestro “territorio” para lograrlo, para aprender ese código desconocido y descifrar el mensaje. Y es verdad que quizá después de aprenderlo sigamos sin entender muchas cosas, pero ya habremos dado un paso agigantado al haber construido el puente del entendimiento interlingüístico.

Así, pues, es relevante tener en cuenta estas dimensiones puesto que, al momento de analizar los programas y políticas dirigidos a la práctica intercultural, suele suceder que una u otra de ellas no sean retomadas o que no se les dé la misma importancia. Curiosamente la dimensión lingüística es una de las más rezagadas.

*f) Otras consideraciones sobre el concepto de interculturalidad*

Para concluir este capítulo, cabe destacar también que la interculturalidad, más que un concepto meramente teórico, puede convertirse en una forma de vida. Como menciona Fidel Tubino:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones. (Tubino, s.f., p. 3)

Coincidiendo con la idea de Tubino, la interculturalidad debería ser un punto fundamental para tratar dentro de la agenda pública, no como un requisito para quedar bien ante la mira internacional y para cumplir con actos de diplomacia, sino como la adopción necesaria de una forma de vida que nos permita hacer frente a los discursos de odio que empiezan a resurgir o que nunca se han ido; a la incapacidad que se ha mostrado respecto a convivir con la otredad sabiendo encontrar también puntos de coincidencia. En fin, a todo aquello que tarde o temprano desembocará en circunstancias desfavorables para todas y todos.

Por otra parte, es necesario destacar que la interculturalidad y cómo es entendida tiene mucho que ver con el contexto en el que es desarrollada. Al respecto, una consideración importante es la siguiente:

Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados. (Tubino, s.f., p. 3)

El hecho entonces es que el concepto de interculturalidad es diverso y no unívoco en cada país, dependiendo del contexto, de la coyuntura, de los sentidos políticos, epistémicos y hasta didácticos atribuidos al mismo; y todos estos elementos se configuran a su vez con dicha polisemia en función tanto de los intereses del Estado, como de los intereses específicos de los movimientos indígenas en el caso de América Latina.

Teniendo esto en cuenta, es evidente que la interculturalidad como concepto ha sido tan desgastada que ha sido vaciada de su significado. Se ha desgastado tanto el discurso sobre ella que incluso ha perdido su impacto. Y es que, en la realidad, en nuestro día a día, en las escuelas, en el transporte, en nuestros lugares de trabajo o en los lugares de recreación es algo que no se vive.

Quizá la forma más efectiva para volver a dotar de significado a la interculturalidad es, justamente, viviéndola; de lo contrario se convierte en una leyenda urbana de la que nadie

puede dar cuenta. Hay muchas definiciones y opiniones respecto a lo que significa la interculturalidad, pero transitando día a día en contextos donde el diálogo intercultural y las relaciones horizontales son sólo discursos y manuales de buenos deseos inscritos en las leyes, la interculturalidad -a excepción de las iniciativas y proyectos aislados- se convierte en un concepto que no tiene incidencia en la realidad, sobre todo en el ámbito institucional.

Hasta aquí se ha expuesto a grandes rasgos la variedad de enfoques, definiciones y consideraciones respecto de lo que implica y no implica la interculturalidad y su práctica. Tener esto en cuenta es importante para contar con un contexto y una plataforma de los cuales partir a la hora de reflexionar sobre las distintas acciones que se pueden llevar a cabo al hacer proyectos, políticas o cualquier trabajo que esté destinado a promover la práctica de la interculturalidad, entendiendo que el enfoque del que se parta tendrá un impacto fundamental en los resultados y en las realidades en las que se desea incidir.

Para concluir, vale la pena retomar la reflexión de Daniel Montañez:

Queremos educación e investigación intercultural si eso sí significa una educación basada en paradigmas, metodologías y necesidades reales y propias de las comunidades en lucha. Salud intercultural no significa tener limpiando los hospitales a las abuelas parteras ni esterilizar a las indígenas. Derecho intercultural significa tomar en serio las autonomías de los pueblos y no sólo tener traductores en juicios sumarios. Gestión intercultural si no significa convertir las culturas ancestrales en mercancías. Sostenibilidad intercultural si eso sí está vinculado a procesos de defensa del territorio y de lucha contra los despojos del Capital, en vez de a proyectos de conservación para ecoturismo o venta de bonos de carbono a Coca-Cola. En definitiva: queremos

menos rollos y más realidades, y que nos dejen de joder de forma perversa en nombre de nuestras propias culturas y ancestros. (Montañez, 2017, párr. 9).

En resumen, a lo largo de este capítulo se expusieron distintos enfoques sobre la interculturalidad y las implicaciones que conlleva cada uno en la práctica. El relacional, por un lado, plantea de forma básica y superficial el contacto entre culturas, sin ahondar en las circunstancias desde las cuales se da dicho contacto, por lo que se vuelve un enfoque meramente descriptivo y enfocado a las culturas minorizadas; el funcional, por otro, utiliza el discurso del respeto a las diferencias culturales, siempre y cuando estén enmarcadas en la estructura establecida del sistema y estén controladas en aras de la estabilidad de este. Por ello, este enfoque no está dirigido a construir relaciones horizontales y de diálogo entre culturas, sino a integrarlas al sistema de forma que le sean funcionales. Finalmente se encuentra el enfoque crítico, que busca profundizar y llegar a las estructuras que subyacen bajo la dinámica de las relaciones entre culturas para transformarlas y reconstruirlas, de forma que el contacto cultural se dé desde una plataforma de equidad y diálogo entre diferentes formas de ser, pensar, conocer, hablar y vivir.

Asimismo, se dio cuenta de la similitud entre el enfoque indigenista y la forma en la que se ha adoptado y puesto en práctica el enfoque intercultural bilingüe, teniendo como principales puntos de coincidencia el carácter integracionista y castellanizador de ambos, aunque sea desde planteamientos distintos.

Se expusieron también las tres dimensiones de la interculturalidad que plantea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para tener un panorama general de los puntos más importantes a tomar en cuenta respecto a lo que implica la práctica intercultural. En primer lugar, la dimensión epistemológica o del *conocer*, que

hace referencia a la comprensión de otras lógicas culturales a partir del cuestionamiento y la confrontación con la cultura propia, a fin de establecer un diálogo permanente con la otredad. En segundo lugar, la dimensión ética o del *elegir*, que implica la capacidad de empatía, diálogo, comprensión y respeto por las diversas culturas que conforman la sociedad. Y, en tercer lugar, la dimensión lingüística o de la *comunicación*, que es fundamental para reconocer y valorar otras lenguas, a la vez que crea puentes de comunicación y diálogo basados en el respeto de la diversidad lingüística por medio del aprendizaje de otras lenguas y la creación de interlocutores.

Finalmente, en el último inciso de este primer capítulo, se planteó la necesidad de entender la interculturalidad como una forma de vida, más que como un concepto teórico o una simple política de Estado que no tiene incidencia en nuestro día a día y que sólo pasa a formar parte de un discurso. Y es precisamente de esos discursos y políticas de lo que se hablará en el siguiente capítulo.

## **Capítulo II. La interculturalidad y la diversidad lingüística en el sistema político mexicano y en el ámbito educativo**

La interculturalidad y la diversidad lingüística han sido consideradas dentro del sistema a partir de la creación de instrumentos legales, de programas y de políticas que las sustentan, así como de instituciones que se encargan de su implementación en el ámbito educativo, jurídico y de salud.

En este capítulo se expondrán algunos de dichos instrumentos, programas e instituciones a fin de dar un panorama sobre la práctica de la interculturalidad y de las políticas dirigidas a la diversidad lingüística al seno del Estado mexicano. Para tal fin, el capítulo se encuentra dividido en dos partes: una que recopila diversas leyes, instituciones y programas que tienen como finalidad promover la interculturalidad y los derechos lingüísticos y culturales; y una segunda, que aborda específicamente el ámbito educativo. Aquí se expondrán a grandes rasgos las características de la educación primaria dentro del sistema formal, es decir, de la Secretaría de Educación Pública, y, particularmente, se dará información sobre la formación lingüística que reciben las y los estudiantes de nivel primaria.

Finalmente se abordará el papel de la Educación Intercultural Bilingüe, haciendo hincapié en la inclinación que ha tenido hacia la población indígena y no a la población en general, entrando en diálogo con lo expuesto en el capítulo anterior respecto a los enfoques de interculturalidad y su práctica.

## **Leyes, instituciones y programas**

### **Interculturalidad y diversidad lingüística: leyes.**

#### *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

Comenzando por la Constitución -como el instrumento legal de mayor relevancia de un país- se pueden destacar principalmente dos artículos que hacen referencia al respeto de la diversidad cultural y lingüística de México.

El artículo 1º establece que: “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

Más adelante, se encuentra uno de los artículos más relevantes respecto a la diversidad cultural del país, estableciendo en el artículo 2º que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

Asimismo, “esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para [...] preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

Al respecto, Diego Valadés hace una consideración muy relevante en cuanto a la redacción de este artículo: “Esta es una disposición que elude la responsabilidad del Estado en lo que atañe a las lenguas vernáculas y las priva de su carácter nacional. En los términos de esta norma cada comunidad indígena, con sus propios recursos, puede adoptar las medidas que consideren necesarias y posibles para la conservación y enriquecimiento de sus respectivas lenguas. Con la apariencia de reconocer un derecho el Estado se sustrajo al cumplimiento de una obligación.” (Valadés, 2014, p. 177)

Por otra parte, el artículo 3° referente a la educación y que ha sido recientemente reformado postula que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, *las lenguas indígenas de nuestro país*, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

De igual manera, se especifica que el criterio que orientará la educación “será *intercultural*, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y

reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.”

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

Sin duda, estos nuevos aspectos que menciona la ley resultan de gran relevancia en cuanto al reconocimiento de las lenguas originarias, así como de la importancia del enfoque intercultural dentro de la educación. La cuestión es si realmente serán llevados a la praxis o si formarán nuevos párrafos de discurso sin incidencia en la práctica educativa.

Sobre todo, una de las cuestiones más relevantes al respecto es precisamente la idea de interculturalidad de la que se parta; si será desde un enfoque de reconocimiento discursivo de las diferencias, o si realmente se apostará por un proceso profundo que toque las estructuras que perpetúan la discriminación y las dinámicas que favorecen la valoración de una lengua y una cultura sobre otras. Y para que esto suceda, a menos que la educación para toda la población sea reformulada a partir de un enfoque que haga esto posible, será difícil que las disposiciones descritas en las leyes se hagan realidad. Es decir, ¿cómo hablar de interculturalidad y reconocimiento de las diferencias cuando el plan de estudios sigue siendo impartido desde una sola lengua cultura para la mayoría de la población? ¿Cómo hablar de inclusión cuando no se hace presente la diversidad lingüística y cultural en los currículos? Hasta que no se resuelvan esas ausencias, por más párrafos que se añadan a las leyes, la interculturalidad difícilmente obtendrá un lugar en la práctica.

### ***Ley General de Cultura y Derechos Culturales.***

Esta ley, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de junio de 2017, “se sustenta en las reformas a los artículos 4º y 73º de la Constitución, que entraron en vigor en el año 2009 e introdujeron las nociones de “derecho de acceso a la cultura” y de “derechos

culturales”, asociados con los derechos humanos y al derecho de todo ciudadano de acceder a los bienes y servicios culturales brindados por el Estado.” (Pérez, 2018, p. 427) Respecto al tema que nos ocupa, cabe destacar sobre todo tres de sus artículos, que se presentan a continuación:

El artículo 7 hace referencia a la política cultural del Estado, donde se establece que “a través de sus órdenes de gobierno, atenderá a los siguientes principios: Igualdad de las culturas; Reconocimiento de la diversidad cultural del país.” (Ley General de Cultura y Derechos Culturales, 2017)

Más adelante, dentro de los diversos derechos culturales, en el artículo 11 se postula que “Todos los habitantes tienen los siguientes derechos culturales: [...]

VII. Comunicarse y expresar sus ideas en la lengua o idioma de su elección.” (Ley General de Cultura y Derechos Culturales, 2017)

Finalmente, en lo que respecta a los mecanismos de coordinación de acciones entre la Federación, las entidades federativas, los municipios y las alcaldías de la Ciudad de México, en el artículo 18 se menciona que dentro de sus fines estará “colaborar a través de la interculturalidad, al desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia a la Nación Mexicana de las personas, grupos, pueblos y comunidades.” (Ley General de Cultura y Derechos Culturales, 2017)

Evidentemente, este artículo da cuenta de la responsabilidad del Estado mexicano en cuanto a la práctica de la interculturalidad como un principio del cual partir para fomentar los diferentes “Méxicos” de los que se compone el país, no promoviendo una lengua y cultura única para fundamentar el sentido de pertenencia a la Nación.

### ***Ley General de Educación.***

Si bien esta ley que data de 1993 no es la que rige actualmente, se ha retomado dentro de este recuento a fin de mostrar que el planteamiento respecto a la importancia de visibilizar la pluralidad cultural y lingüística de la Nación ha estado presente desde muchos años atrás. Esta ley regulaba la educación que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares. Asimismo, establecía que todo habitante del país tiene iguales oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional y obligaba al Estado a prestar servicios educativos de calidad que garantizaran el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pudiera cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

En cuanto a los temas que nos competen en este apartado, cabe destacar el artículo 7 de esta ley, el cual postula que dentro de sus fines está:

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV.-Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

[...]

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VI Bis.- Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural; (Ley General de Educación, 1993)

En cuanto a esta ley, cabe destacar la siguiente observación de Laura Benssason: “la Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional.” (Benssason, 2010, p. 59) Esto es muy relevante, puesto que los términos utilizados en las leyes tienen mucho que ver con la forma en la que se sigue pensando y difundiendo el papel de los pueblos y las lenguas indígenas en la sociedad mayoritaria. Esto da lugar a una jerarquización que sigue perpetuando categorías como grupo en lugar de pueblo o dialecto en lugar de idioma. Y, mientras no se eliminen estas jerarquizaciones desde los enunciados, en la práctica será difícil fomentar la horizontalidad entre todas las culturas y lenguas del país.

Finalmente, en cuanto a la nueva Ley General de Educación, promulgada en septiembre de 2019 bajo el mandato de Andrés Manuel López Obrador, cabe destacar el siguiente artículo, concerniente a los fines de la educación:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. (Ley General de Educación, 2019)

Asimismo, menciona que dentro de los criterios de la educación esta “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social. (Ley General de Educación, 2019)

Finalmente, el artículo 13 de esta Ley postula que, dentro de la educación, se fomentará “la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (Ley General de Educación, 2019)

***Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.<sup>3</sup>***

Este acuerdo surge de la necesidad de contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los

---

<sup>3</sup> Este Acuerdo aún sigue vigente; sin embargo, en 2017 se publicó el Modelo Educativo 2017. Ambos programas están vigentes, por lo menos hasta el ciclo escolar 2020-2021.

desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional. (Acuerdo 592, 2011)

A mi parecer, este acuerdo es uno de los que hacen más explícita la idea de incluir la interculturalidad y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el currículo educativo a nivel nacional, lo cual se podrá apreciar en los artículos que se expondrán a continuación.

En el artículo segundo de este acuerdo, en lo que respecta a los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios, se menciona que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, *instrumentar las relaciones interculturales*, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, *mismos que se incluyen en el desarrollo curricular*.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (Acuerdo 592, 2011)

Por otra parte, en cuanto al perfil de egreso de la educación básica, se plantea lo siguiente respecto de los rasgos de las alumnas y alumnos al concluir este nivel de formación: “Asume

y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.” (Acuerdo 592, 2011)

Respecto a los campos de formación para la Educación Básica, se plantea lo siguiente en cuanto a la formación lingüística de las y los estudiantes desde el nivel preescolar:

Debido a que los alumnos de preescolar se caracterizan por su plasticidad y receptividad para el aprendizaje temprano de las lenguas, es fundamental que los responsables de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje (Español, Lengua Indígena e Inglés) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas; es decir, *que propicien un contexto intercultural bilingüe o trilingüe* (en el caso de las *escuelas indígenas*) que se aproveche y explote para los aprendizajes lingüísticos y culturales de los estudiantes. (Acuerdo 592, 2011)

Al respecto, vale la pena resaltar que se promueve la capacidad de las niñas y niños para el aprendizaje de las lenguas, pero sólo se plantea la necesidad de que las escuelas indígenas formen estudiantes trilingües, mientras que las escuelas en general se limiten al bilingüismo español-inglés, dejando de lado el aprendizaje de las lenguas originarias para las y los hispanohablantes.

En cuanto a este punto en particular, cabe destacar la siguiente idea: “La importancia de asumir el plurilingüismo conecta, asimismo, con la necesidad de potenciar una ecología de las lenguas [...] y la supervivencia de la diversidad lingüística en un mundo dominado por la avaricia de una lengua (otros dirían, por una lengua depredadora) que se ha convertido en

una amenaza para el resto de las lenguas: el inglés o, mejor, el *globish*.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 24)

Siguiendo con los planteamientos del Acuerdo 592 respecto de la enseñanza del inglés, se enuncia lo siguiente: “El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social.” (Acuerdo 592, 2011)

Una vez más es evidente la vinculación que se hace del inglés con mejores oportunidades de vida y de trabajo, dotando a esta lengua de un carácter instrumental que la hace más útil que otras lenguas y, por tanto, que otorga mayor prestigio y competencias a quienes la aprenden. Sin embargo, es importante considerar la siguiente reflexión respecto a la finalidad de la enseñanza de lenguas:

“Sería deseable, sin embargo, que [la educación] no sólo afectara a las lenguas de mayor difusión o de mayor rentabilidad económica (en Europa se trataría del inglés, alemán, francés y español), sino que se consiguiera que el aprendizaje de una lengua representara un objetivo cultural prioritario, así como una participación en el desarrollo de la cohesión social dentro de un marco de ciudadanía plural.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 45)

Es muy relevante tener en cuenta esta idea, puesto que una de las principales motivaciones para aprender lenguas en nuestro contexto es simplemente adquirir una habilidad que mejore las oportunidades de obtener ventajas a nivel económico, por medio de un mejor puesto de trabajo o simplemente por prestigio social. Por ende, el hecho de aprender otra lengua no está

relacionado con establecer un diálogo intercultural y construir puentes de comunicación en términos de igualdad y respeto a la diversidad. Es importante tener esto en consideración cuando se piensa en la enseñanza de una segunda o más lenguas, ya que, si sólo se piensa en la adquisición de estas a manera de simple acervo cultural o como una herramienta para conseguir metas individuales, la práctica de la interculturalidad difícilmente va a estar presente. El punto es fomentar un acercamiento a otra cultura, a otros modos de pensar y a poner en perspectiva el papel de nuestra propia cultura al momento de relacionarnos con la otredad.

Continuando con los planteamientos del Acuerdo, en cuanto a los estándares que aborda el Acuerdo respecto del aprendizaje del inglés, se enuncia lo siguiente:

En la comunicación es indispensable considerar e integrar los aspectos relacionados con la interculturalidad, la diversidad del lenguaje, el pensamiento crítico, la construcción de la identidad personal y social, las actitudes, los comportamientos y los valores implicados en la interacción oral y escrita, así como el impacto de nuestras interacciones en la transformación de nuestro entorno natural y social.

Los Estándares Curriculares son:

- 4.1. Entender que diferentes lenguas, incluido el inglés, pueden hablarse en una comunidad.
- 4.2. Mostrar curiosidad e interés por conocer sobre la lengua inglesa y expresarse en ella.
- 4.3. Actuar con respeto, amabilidad y cortesía en la convivencia cotidiana.
- 4.4. Apreciar y disfrutar expresiones literarias y culturales en lengua inglesa.

4.5. Interactuar y reaccionar positivamente a los intentos de expresión y comprensión oral y escrita.

[...]

4.7. Valorar a las personas, sus culturas y lenguas.

[...]

¿Qué pasaría si se plantearan estos mismos estándares para aprender una lengua indígena de nuestro país? ¿Por qué se exhorta a que las y los alumnos muestren “curiosidad e interés por conocer sobre la lengua inglesa y expresarse en ella” y no sobre alguna de las 68 lenguas que existen en México?

La respuesta a estas interrogantes está determinada en gran medida por el prestigio y la funcionalidad de algunas lenguas y el desprestigio y la aparente inutilidad de otras (como se estudiará en el capítulo 3), aunque en el discurso se promueva la igualdad tanto de las culturas como de las lenguas.

### ***Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.***

Esta ley, promulgada durante el mandato de Vicente Fox, en 2003, tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas en México. Prevé el uso de lenguas indígenas para acceder a la información pública y la difusión de leyes, reglamentos, contenidos de los programas, entre otros. En cuanto al acceso a la justicia plantea que las personas serán asistidas gratuitamente,

en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.

El objetivo principal de esta ley es lograr la convivencia plural, democrática e incluyente entre los integrantes de la Nación mexicana. Cabe destacar especialmente la disposición que surge en el artículo 13, en cuanto a los objetivos particulares para la distribución, concurrencia y coordinación de competencias, donde se postula que es necesario “supervisar que en la *educación pública y privada* se fomente o implemente la *interculturalidad*, el *multilingüismo* y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.” (LGDLPI, 2003)

En esta parte, la ley es clara al postular que tanto la interculturalidad como el multilingüismo deben ser implementados tanto en la educación básica como en la privada, ante lo cual no es necesario hacer un análisis profundo de la educación para notar que tal disposición no es llevada a la práctica en la realidad.

#### ***Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal.***

Esta ley estatal, publicada en 2011 durante el mandato de Marcelo Ebrard, se planteó bajo el compromiso de brindar un recibimiento hospitalario hacia las y los migrantes y sus familias, otorgándoles la calidad de “huésped” y el acceso al conjunto de servicios que brinda el gobierno de la Ciudad de México, tal como lo enuncia el artículo 1º, donde se estipula que “las disposiciones de la presente Ley son de orden público, interés social y de observancia general en el Distrito Federal y tiene por objeto regular la hospitalidad y propiciar la interculturalidad, así como salvaguardar los derechos derivados del proceso de movilidad

humana.” (Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal, 2011)

Si bien está enmarcada en el contexto de la movilidad humana, principalmente en el contexto de la migración internacional, cabe destacar que “la migración interna también juega un papel muy importante, ya que son varias las entidades de donde provienen los migrantes hacia la Ciudad de México; a saber: Estado de México, Veracruz, Oaxaca, Puebla, Guanajuato, Michoacán y Guerrero. Las principales delegaciones receptoras de personas no originarias del DF son Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Coyoacán, Venustiano Carranza y Álvaro Obregón.” (Elorriaga, s.f, párr. 11).

Aunado a esto, esta ley es pertinente y necesaria para atender la gran diversidad cultural existente en la capital del país. Así lo menciona el documento de reflexiones sobre dicha ley, donde se enuncia que “en el Distrito Federal se encuentran personas pertenecientes a 57 pueblos indígenas de los 62 que existen en el país, con una población cercana a los 500 mil habitantes” (SEDEREC, 2011, p. 8).

Al respecto, el artículo 14 de la ley establece lo siguiente:

La Ciudad de México es *intercultural*, expresada en la diversidad sociocultural de sus habitantes, sustentada en los pueblos indígenas y originarios y sus integrantes, así como en las personas con diferentes nacionalidades, orígenes, lenguas o creencias, entre otros colectivos sociales, en un marco de reconocimiento a las diferencias expresadas en el espacio público.

Las autoridades del Distrito Federal tienen el compromiso de combatir los prejuicios y la discriminación, así como asegurar la igualdad de oportunidades para todos mediante la adaptación de las políticas de sus instituciones, programas y servicios a las necesidades de su sociedad diversa, sin comprometer los principios de los derechos humanos. (Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal, 2011)

En cuanto al concepto de interculturalidad planteado en el artículo 15, que en esta ley se establece como un principio de la política de la Ciudad de México, se menciona que éste está basado en:

el reconocimiento de la otredad manifiesta en la salvaguarda, respeto y ejercicio del derecho de toda persona y comunidad a tener, conservar y fortalecer sus rasgos socioculturales y diferencias, que se desarrollan en el espacio privado y público, haciendo posible la interacción, la mezcla y la hibridación entre sociedades culturales, así como el derecho de todas las culturas participantes a contribuir con el paisaje cultural de la sociedad en la que están presentes. (Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal, 2011)

Específicamente en el ámbito educativo esta ley postula en su artículo 23 que “la Secretaría, en coordinación con la Secretaría de Educación, elaborarán materiales didácticos para la comunidad estudiantil en el Distrito Federal que promueva la interculturalidad y el respeto a

los derechos humanos de las personas migrantes.” (Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal, 2011)

Finalmente, como un resumen de los distintos ámbitos de aplicación de esta ley, el artículo 33 establece lo siguiente:

Las dependencias y entidades de la Administración Pública y las delegaciones serán responsables de aplicar los criterios obligatorios contenidos en esta Ley en las políticas, programas y acciones que sean de su competencia, particularmente las de desarrollo rural, equidad para los pueblos indígenas y comunidades de distinto origen nacional, cultura, desarrollo económico, desarrollo social, desarrollo urbano y vivienda, educación, protección civil, salud, trabajo y fomento del empleo, turismo, procuración social, procuración de justicia y derechos humanos. (Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal, 2011)

Realmente es agradable lo que enuncian estos artículos. Inclusive, la definición de interculturalidad que se plantea en esta ley es bastante completa; sin embargo, una vez más sucede lo mismo: el planteamiento está ahí, pero la práctica no es evidente en muchos ámbitos, sobre todo en el educativo. A veces pareciera que el hecho de que la Ciudad de México albergue a una gran cantidad de culturas y lenguas, la convirtiera automáticamente en una ciudad intercultural. Empero, como ya se ha visto, la práctica de la interculturalidad supone un reto gigantesco y las escuelas son lugares fundamentales para inculcarla como una forma de vida.

Hasta aquí se han enunciado algunas de las leyes mexicanas más importantes y sus respectivos artículos para tener en cuenta el marco legal en el que se inscribe la interculturalidad y la diversidad lingüística en México, así como el contraste entre el discurso y la práctica de estos.

Es importante, sin embargo, tener en cuenta que la existencia de estas leyes representa una base muy importante desde la cual se puede trabajar y generar propuestas que den lugar al cumplimiento de lo que se plantea en ellas, así que no deberíamos olvidar que las leyes y el conocimiento de las mismas es fundamental para poder llevar a cabo acciones encaminadas a materializarlas.

A continuación, se expondrán las instituciones encargadas de dicha tarea.

### **Interculturalidad y diversidad lingüística: instituciones.**

#### ***Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).***

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, de la que se ha dado cuenta anteriormente, estableció la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2003. Dentro de su misión este Instituto plantea que:

Contribuye a la consolidación de una sociedad equitativa, incluyente, plural y favorecedora del diálogo intercultural, a través de la asesoría proporcionada a los tres órdenes de gobierno para articular políticas públicas en materia de lenguas indígenas nacionales, con las que se *promueven el multilingüismo*, el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos, el *desarrollo de las lenguas indígenas nacionales* y el *fomento a su uso en todos los ámbitos de la vida*

social, económica, laboral, política, cultural y religiosa, principalmente en aquellos en los que participan los pueblos indígenas; favorece el conocimiento y disfrute de la riqueza lingüística reconociendo la diversidad cultural a través del trabajo coordinado con las comunidades indígenas, con distintas instancias gubernamentales y con la iniciativa privada. (INALI, 2018)

Como todas las instituciones, el INALI cuenta con distintas áreas enfocadas en la consecución de diversos objetivos. Por ejemplo, la Subdirección de capacitación en Lenguas Indígenas (LI) establece dentro de estos:

Impulsar el desarrollo, implementación y evaluación de políticas lingüísticas interculturales para el diseño, adecuación, actualización, desarrollo y evaluación de programas, materiales y metodologías de formación y capacitación en lenguas indígenas nacionales (LIN), encaminados al fortalecimiento y desarrollo de *competencias bilingües en lenguas nacionales (LN) de la población mexicana* como parte sustancial de las condiciones necesarias para *dar cumplimiento al ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, y a valorar las lenguas indígenas nacionales.* (INALI, 2018)

Asimismo, dentro de las funciones de esta Subdirección figura:

Establecer, en coordinación con las áreas competentes de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Cultura y las autoridades locales, mecanismos para el seguimiento y evaluación de la aplicación de las

orientaciones lingüístico-pedagógicas en cursos de formación y capacitación en materia de lenguas indígenas nacionales, sus materiales y apoyos didácticos como parte de la implementación de la política lingüística para la formación en el *ámbito educativo* y laboral. (INALI, 2018)

Por su parte, el Departamento de Capacitación de Niveles Educativos muestra el siguiente objetivo:

Impulsar el respeto, aprecio, uso, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales (LIN) en el ámbito educativo, a través de la formación lingüístico-pedagógica en lenguas nacionales (LN) de agentes educativos indígenas, y de la capacitación del personal de las instancias educativas, sus autoridades y *la población en general* en el reconocimiento y aprecio de la diversidad lingüística del país y en los derechos lingüísticos de las personas, comunidades y pueblos indígenas. (INALI, 2018)

Y dentro de sus funciones:

*“Promover la enseñanza de las lenguas indígenas nacionales como segundas lenguas en el sistema general de educación, para su fortalecimiento, mediante sesiones de trabajo con autoridades educativas; [...] apoyar el desarrollo y aplicación de lineamientos, instrumentos y procesos de evaluación de competencias lingüísticas en lenguas indígenas nacionales, en el sector educativo y la población mexicana, a través de acuerdos con instituciones educativas.”* (INALI, 2018)

De todos los párrafos inscritos en leyes y programas, este es quizá el que resume en unas cuantas líneas el propósito de esta tesis y el que sustenta la importancia de la aproximación a una propuesta que se expondrá en el último capítulo, puesto que plantea explícitamente la necesidad de enseñar las lenguas indígenas nacionales como segundas lenguas en *todo* el sistema educativo; no solamente en escuelas indígenas o a personas que estudian lingüística, antropología, desarrollo y gestión interculturales o carreras afines. Por si fuera poco, no solamente se plantea como necesario en el sector educativo, sino que se extiende a toda la población mexicana.

Sin duda es un planteamiento muy ambicioso, pero parece que siempre que se habla de estos temas “utópicos” la salida generalmente termina siendo la inacción y, con ella, la permanencia del *statu quo*. Vale la pena, pues, echar mano de la existencia de instrumentos legales y programas que, desde años atrás, hablan de la importancia del reconocimiento de derechos y hacer lo necesario para que puedan ser una realidad palpable.

Finalmente, cabe destacar lo que establece la Subdirección de Diseño y Asesoría en Políticas Lingüísticas dentro de sus funciones:

Gestionar con autoridades educativas la inclusión de contenidos que den cuenta de la riqueza lingüística del país y promuevan el respeto de los derechos lingüísticos, para fortalecer el papel de la educación y la escuela en la revaloración, uso y aprecio de las lenguas indígenas.

[...]

Definir estrategias de vinculación con las instituciones educativas para el diseño de políticas lingüísticas que incluyan a las lenguas indígenas como

materia y/o medio de instrucción, a través de acciones dirigidas a fomentar el multilingüismo, el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (INALI, 2018)

Estos son sólo algunos de los objetivos rescatados de las distintas áreas de acción del INALI dentro de su Manual de organización; sin embargo, en el documento pueden encontrarse muchos más elementos que representan acciones importantes que debería llevar el Instituto para promover la interculturalidad y el multilingüismo no sólo en el ámbito educativo sino en distintas áreas de la sociedad.

#### ***Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).***

De las instituciones retomadas para este trabajo, sin duda la CGEIB representa una de las instancias cuyo origen está directamente relacionado con la consecución de la práctica intercultural en el ámbito educativo.

Dependiente de la Secretaría de Educación Pública, tiene el objetivo de impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio. (CGEIB, 2019)

La CGEIB<sup>4</sup> también promueve “la *incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional* y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en *todos* los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados

---

<sup>4</sup> Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística.” (CGEIB, 2019)

De esta premisa cabe destacar que, según lo que propone esta institución, el enfoque intercultural está pensado para ser aplicado en todas las modalidades y niveles educativos. Sin embargo, como se detallará en secciones posteriores, la Educación Intercultural Bilingüe ha estado dirigida hacia la población indígena en escuelas indígenas y no a la población en general.

### ***Dirección General de Educación Indígena (DGEI)***

Esta institución se creó en 1978 para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales. Desde esta perspectiva “impulsa actualmente el programa editorial educativo en lenguas indígenas más amplio con más de 500 títulos monolingües, bilingües y plurilingües, así como, el desarrollo de la Asignatura Lengua Indígena para todo el Sistema Educativo Nacional.” (DGEI, 2019)

Una vez más, se plantea la enseñanza de lenguas indígenas en *todo* el SEN, aunque en la práctica no ha sido así, ya que no es una asignatura que se dé de manera generalizada en todos los niveles y modalidades educativas.

Según lo planteado en la página de la institución, las acciones que se desarrollan “permiten el acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en contextos de diversidad para formular una escuela inclusiva, igualitaria, pertinente y de calidad, principios expuestos en los siete ejes de la Reforma Educativa.” (DGEI, 2019)

*Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU).*

Esta Dirección fue creada en 1978 para:

la promoción, estudio, conservación, difusión y desarrollo de las culturas populares de México. Su objetivo es preservar y fortalecer las manifestaciones que dan sustento a las culturas de los pueblos originarios, la población mestiza y afrodescendiente en el ámbito de las culturas y tradiciones regionales, urbanas y rurales de México.

Su misión es crear condiciones sociales e institucionales que favorezcan el diálogo intercultural respetuoso y armónico, entre los grupos y comunidades, en el cual se exprese toda la riqueza y diversidad cultural de nuestro país.  
(DGCPIU, 2019)

Por otra parte, plantea que su visión “está fundamentada en el fortalecimiento de las relaciones interétnicas y del diálogo intercultural; en fomentar la participación de los grupos y comunidades para la preservación, desarrollo y apertura de espacios para su patrimonio cultural; así como mejorar las condiciones de diálogo internas y con el mundo.” (DGCPIU, 2019)

Esta institución, adscrita a la Secretaría de Cultura, ofrece condiciones “para el desarrollo de proyectos en los ámbitos del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI): las lenguas, tradiciones y expresiones orales; las artes de la representación; las prácticas sociales, rituales y actos

festivos; los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y las artes y oficios tradicionales, entre otros.” (DGCPIU, 2019)

### ***Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)***

Anteriormente llamado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), esta institución “es la instancia del Gobierno de México que tiene como misión impulsar una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas, basada en el reconocimiento, el respeto y el ejercicio efectivo de sus derechos fundamentales como sujetos de derecho público.” (INPI, 2019)

Como su objetivo institucional, plantea que “tiene como objeto definir, normar, diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones públicas, para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas, así como su desarrollo integral y sostenible y el fortalecimiento de sus culturas e identidades.” (INPI, 2019)

Si bien este trabajo no está destinado a ahondar en la historia de las instituciones, en lo que respecta a esta institución en particular, vale la pena puntualizar ciertas consideraciones.

En principio, antes de la CDI, esta institución fue el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado bajo el mandato de Miguel Alemán en 1948. El enfoque de dicho instituto estuvo formulado alrededor del concepto de aculturación, por medio del cual se implementó una política indigenista con la finalidad de asimilar e integrar a las comunidades indígenas a la cultura nacional.

Después de varias décadas, en 2003, este instituto se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, buscando dar otro enfoque a la política relacionada con este sector de la población. Sin embargo, el enfoque no se transformó con el cambio de nombre, puesto que la institución no generó cambios relevantes a favor de la construcción de un modelo de estado más plural y justo.

Ahora, con la creación del INPI en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, no hay certeza de que la historia sea radicalmente distinta. Sin embargo, cabe reflexionar en lo siguiente:

nadie que revise su articulado podrá negar que es la primera institución en la historia del Estado mexicano que no se crea para “rescatar” a los pueblos de su condición de indígenas, sino para dialogar con ellos y ser su interlocutor con el resto del gobierno. Es la primera instancia que se propone atender sin conducir, que valora y entiende, o pretende entender, a los pueblos más allá del color y el folclor, dándoles el carácter de continuadores de una historia adversa y reconociendo su capacidad de decidir, ejercer el poder, manejar recursos públicos, definir su orden y conservar sus territorios. (Martínez, 2018, párr. 10)

Sólo el tiempo podrá revelar si este instituto cambiará la práctica indigenista que ha sido llevada a cabo de manera clara o velada en las administraciones predecesoras; si realmente se defenderá la autonomía de los pueblos y se les verá cara a cara como sujetos y no como objetos de la política. Como menciona Juan Carlos Martínez:

Para el nuevo gobierno, el reto es darle al Instituto la importancia que merece, construirlo con visión de estado y la perspectiva histórica que tanto inspira al próximo presidente. El Instituto no puede ser el pararrayos del gobierno cuando interviene en pueblos y territorios indígenas, ni la legitimación de sus proyectos. Para la nueva administración pública el Instituto es la oportunidad de ser coherentes, es la posibilidad de que sus obras y subsidios abandonen el paradigma del tutelaje y se inscriban -si es que son viables- en las propias búsquedas de los pueblos. (Martínez, 2018, párr. 11)

### ***Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México***

Para difundir el concepto de Diversidad Cultural a la sociedad de México, instituciones públicas nacionales y organismos internacionales se han reunido para llevar a cabo el Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México.

Su objetivo es “contribuir a la promoción y protección del conocimiento, reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad cultural en México, partiendo del hecho de que la diversidad cultural es vital para el desarrollo social y humano de cualquier comunidad, pues es fuente de creatividad, innovación, originalidad, intercambio y enriquecimiento.” (MNDCM, s.f.)

Este Movimiento considera que la educación:

es una poderosa herramienta para la promoción de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la identidad cultural, ya que a partir de ella puede

construirse una nueva lógica institucional donde la escuela haga posible que la sociedad mexicana se desenvuelva valorando las diferencias y disminuyendo las asimetrías existentes. Las escuelas deben ser ejemplo de tolerancia, inclusión, justicia y democracia, por lo que el respeto a las lenguas indígenas debe ser un eje central de sus políticas y programas. (MNDCM, s.f.)

Específicamente en cuanto al concepto de interculturalidad, el Movimiento plantea que “concibe la interculturalidad como un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa, y se enriquecen mutuamente de sus conocimientos y saberes. Promueve, así, el conocimiento y reconocimiento, y con ello propicia, tanto el fortalecimiento de las culturas diversas, como el desarrollo de la interculturalidad.” (MNDCM, s.f)

Finalmente, en lo que concierne a las lenguas, considera que:

cada lengua del mundo es única, expresa una forma de ver el mundo. Las lenguas habladas por las comunidades indígenas constituyen una riqueza invaluable, pues cada una de ellas representa una experiencia irrepetible, contiene la memoria histórica del pueblo que la habla y es parte vital de su cultura e identidad, además, son expresión de culturas milenarias que sustentan la pluriculturalidad del país formando parte esencial de la identidad de todos los mexicanos.” (MNDCM, s.f)

***Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud- Secretaría de Salud.***

La Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural nace con el siglo XXI:

Fue creada en agosto de 2002 en el contexto al reconocimiento a la diversidad cultural de nuestras poblaciones y ante la emergencia de nuevos modelos de atención a la salud. Su trabajo ha sido definir e impulsar la política intercultural en la oferta de los servicios institucionales, con una visión acorde con las expectativas de la sociedad en un marco de respeto y promoción de los derechos humanos, la perspectiva de género y una visión innovadora que promueve la interrelación con la medicina tradicional mexicana y las denominadas Medicinas Complementarias, presentes en las preferencias de la sociedad. (Salud, 2019)

La política de la Secretaría de Salud está dirigida a “fortalecer y ampliar la oferta de los servicios de salud con la incorporación de diferentes modelos terapéuticos, como de fortalecimiento de la salud. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018, se impulsa como elemento central del Gobierno Federal, la Meta de un México Incluyente y el Objetivo de “Asegurar el acceso a los servicios de salud”. Con ello se establecieron las estrategias y líneas de acción que dan soporte al programa de Interculturalidad en Salud.” (Almaguer, 2014, p. 100)

Al tomar como punto de partida a la medicina tradicional para desarrollar la propuesta de salud intercultural, la Secretaría de Salud “ubicó a la cosmovisión indígena como elemento central para la comprensión de los sistemas de salud, desarrollando un modelo para la comprensión no sólo de la medicina tradicional y su cosmovisión en salud; esto permitió otorgar el mismo tratamiento a las denominadas “medicinas complementarias” a partir de la cosmovisión de cada sistema médico y el desarrollo de una estrategia intercultural ampliada a estas medicinas.” (Almaguer, 2014, p.101)

En este mismo proceso, la interculturalidad aplicada como propuesta de política en salud encontró en la población indígena “al primer grupo con el cual mostrar sus potencialidades, con lo cual se integró la política Intercultural. Sin embargo, otros grupos poblacionales tienen en la interculturalidad una herramienta para posicionar sus demandas y reivindicaciones, como es el caso de las poblaciones afro mexicanas o afrodescendientes, quienes quedan englobados en procesos que no les dan visibilidad y que diluyen sus necesidades específicas bajo en concepto de “grupos vulnerables””. (Almaguer, 2014, p. 101)

Ya se han incorporado elementos interculturales en los programas de Salud. El primero de ellos fue el denominado “Unidades Móviles, Caravanas de la Salud”, logrando incorporar en sus reglas de operación:

la definición de lineamientos para adecuar los servicios a las características culturales de la población, contar con personal de salud con “competencia Intercultural” y la importancia de considerar los elementos lingüísticos en la relación con la población indígena. Otros programas que ya han incorporado elementos, lineamientos y criterios Interculturales son: Atención a las Adicciones, Género y Salud Reproductiva y el Plan Maestro de Infraestructura Física. (Almaguer, 2014, p. 104)

En cuanto al aspecto lingüístico, en las regiones de uso frecuente de alguna lengua indígena, se menciona que:

es indispensable ubicar en la unidad de salud un módulo para el traductor indígena, que puede situarse en el módulo de información, además de incorporar señalamientos que contengan tres elementos: un icono o dibujo que

ilustre el mensaje que se quiere transmitir, la palabra en la lengua de la región y la misma palabra en español. De acuerdo con la *Ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, a partir de marzo de 2005, todos los servicios públicos en zonas indígenas deben contar con servicio de traductores. Interculturalidad en salud refuerza la cultura local, se fortalece la alfabetización en lengua indígena, se favorece el bilingüismo y se cumple con el mandato constitucional. (Almaguer, 2014, p. 121)

***Convenio para la implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal con Perspectiva Intercultural y Multilingüe- PGR, SEGOB, CJF, CDI E INALI***

En octubre de 2015, la titular de la Procuraduría General de la República (PGR), Arely Gómez González, suscribió un convenio de colaboración para la implementación del nuevo sistema de justicia penal acusatorio con perspectiva intercultural y multilingüe, como un compromiso para cubrir todos los flancos de la implementación del nuevo modelo de justicia y lograr de manera efectiva un cambio institucional y cultural que promueva nuevos procesos y permita una mejor procuración y administración de justicia.

En un comunicado emitido por la PGJ, se menciona que:

en el caso específico de personas, comunidades o pueblos indígenas, el Poder Judicial de la Federación (PJF) propicia, con sentencias de máxima protección de sus derechos humanos, la igualdad de facto, aún cuando exista discriminación estructural y sistemática a este importante grupo social. Asimismo, subrayó que la justicia federal seguirá honrando su compromiso con

este sector social mediante sentencias basadas en una interpretación más amplia y benéfica de la Constitución y de los tratados internacionales. (PGJ, 2015, p.1)

El ministro presidente Luis María Aguilar Morales anunció cuatro compromisos del Poder Judicial de la Federación para garantizar el acceso a la justicia federal de las personas indígenas en condiciones de igualdad y donde las barreras del lenguaje no sean un obstáculo:

El primero de ellos, enviar a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, bimestralmente, un informe con datos públicos sobre los asuntos relacionados con personas, comunidades y pueblos indígenas. Segundo, continuar con la inclusión de las y los abogados indígenas en los programas de capacitación del Nuevo Sistema de Justicia Penal (NSJP), que lleve a cabo en sus instalaciones y dentro de su independencia técnica y operativa. Tercero, dar asesoría legal a las personas indígenas privadas de su libertad en los diversos Centros de Reinserción Social del país. Finalmente, como cuarto compromiso, gestionar conjuntamente con la Secretaría de Gobernación una reunión con la Asociación Nacional de las Defensorías Públicas, a fin de dar a conocer los Padrones Nacional de Abogados Indígenas Bilingües; Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas, y de las Casas de Apoyo a Mujeres Indígenas. (PGJ, 2015, p. 2)

En este mismo documento, los firmantes afirmaron su compromiso para coadyuvar, desde el ámbito de sus atribuciones, “al fortalecimiento de la perspectiva intercultural y multilingüe,

pugnando, en todo momento, porque la tutela de los derechos de las personas, comunidades y pueblos indígenas, señalados en la *Constitución Mexicana* y en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, tenga plena vigencia y ejercicio cotidiano.” (PGJ, 2015, p. 3)

Hasta aquí se han dado a conocer las principales instituciones dedicadas a la cuestión intercultural y a la diversidad lingüística, a fin de dar un contexto respecto de los organismos que las respaldan y que están obligados a llevar a cabo las acciones necesarias para su ejercicio.

A partir de lo expuesto es evidente que existen varias instituciones directamente relacionadas con la cuestión de la interculturalidad y el multilingüismo; sin embargo, sus labores no han logrado permear a la población en general a fin de promover la equidad cultural y lingüística, dado que su enfoque sigue estando circunscrito a la población indígena. Y, si bien se trata de instituciones que en su mayoría fueron creadas con la finalidad de atender a este sector de la población, su trabajo estará incompleto mientras se siga dejando fuera de las acciones a la población mayoritariamente no indígena.

A continuación, se expondrán algunos de los programas enfocados a la práctica de la interculturalidad y del multilingüismo para reforzar lo que ya se ha abordado en cuanto al contraste discurso-práctica en las leyes e instituciones que tocan dichos temas.

## **Interculturalidad y diversidad lingüística: programas.**

En esta sección se expondrán algunos programas relacionados con la práctica intercultural. A pesar de que en la actualidad ninguno está en función, la finalidad de este apartado es dar cuenta de algunos esfuerzos que se han dado a fin de llevar a cabo acciones enfocadas en la interculturalidad y el fomento del plurilingüismo en México a lo largo de los últimos años.

### ***Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018***

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, presentó el “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI)”, en el marco de las celebraciones del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, como una “expresión concreta de la política inclusiva contenida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, bajo la premisa de una representatividad cultural en el currículo nacional que refleje a las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.” (PEEI, 2014, p.47)

Dentro del programa se plantea como objetivo que *todos* los alumnos de educación básica comprendan la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, y reflexionen sobre su cultura y la de los demás.

Asimismo, plantea que el Compromiso con Organizaciones Nacionales ON-093 “establece la necesidad de enriquecer el plan escolar de los centros educativos al revalorizar la

interculturalidad, a partir del respeto y la tolerancia a la diversidad cultural y al ambiente”.  
(PEEI, 2014, p.27)

Por ello se plantea la necesidad de “*transformar el sistema educativo nacional* para desarrollar competencias ciudadanas de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento- reconocimiento-valoración del otro y comprensión de la diversidad. Valores primordiales en la construcción nacional.” (PEEI, 2014. P.28)

Respecto a las áreas de incidencia del Programa, se menciona que “sus estrategias y líneas de acción se orientan a incidir en los tres niveles de acción del sistema (educación básica, educación media superior y formación para el trabajo y educación superior), en las tareas de planeación y evaluación de la política educativa, así como en aquellos ámbitos de la educación no formal que permitan lograr una *educación intercultural para toda la sociedad.*” (PEEI, 2014, p.29)

Una puntualización importante que se hace dentro del plan radica en los vacíos del currículum en lo referente a la diversidad cultural:

La segunda veta de abordaje analiza qué tanto y de qué manera el currículum nacional reconoce la diversidad étnica, cultural y lingüística. En los tres niveles de este tramo, la reforma de 2011 reconoció como principio la diversidad, sin embargo, del universo de contenidos de los 12 grados, sólo cerca de 90, se centran en la diversidad cultural o lingüística. No existe ninguno que aluda a la diversidad étnica en el sentido de las relaciones sociales diferenciadas entre las culturas que cohabitamos el país, por lo que la reproducción del racismo es inevitable. (PEEI, 2014, p.32)

Asimismo, respecto de la situación lingüística se comenta lo siguiente:

Ambas vetas muestran que el carácter monocultural y monolingüe de la educación básica nacional ha centrado su identidad en un proyecto de país que no consideró la diversidad cultural y lingüística como eje constitutivo de los contenidos nacionales. La atención a la población indígena, afrodescendiente y migrante no ha tenido lugar en planes y programas de estudio, ni en la formación docente, ni en la elaboración de materiales educativos. Esta situación de falta de pertinencia fomenta el abandono escolar, reproduce el racismo, la discriminación y la falsa idea de que somos un país con homogeneidad cultural y lingüística. (PEEI, 2014, p.33)

Es realmente destacable el hecho de ver este tipo de reflexión en un programa institucional de 6 años atrás. Es decir, no es que nadie esté descubriendo el “hilo negro” aquí, simplemente se hace más evidente que, mientras la interculturalidad siga limitándose a una cosa en el discurso, pero su práctica siga siendo funcional y cómoda para el sistema existente, podrán seguir existiendo enunciados como el anteriormente citado a la vez que pasan los años y las lenguas y culturas siguen desapareciendo, y el racismo y la discriminación seguirán encontrando las puertas abiertas en un gran número de hogares.

Otra consideración relevante que aborda el documento es lo tocante a las diferentes modalidades de educación y del impacto que pueden tener en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país:

Introducir el enfoque intercultural en la *educación no formal e informal* es un poderoso agente de cambio en la reconstrucción del tejido social de los mexicanos. Una herramienta básica es la recuperación de saberes comunitarios y su reconocimiento. Deben fomentarse también actividades de carácter educativo organizadas por grupos sociales e instituciones gubernamentales o privadas, fuera del sistema educativo formal, que significan grandes oportunidades para que la población se informe, adquiera competencias para la vida y experimente propuestas educativas en ámbitos lúdicos y culturales. (PEEI, 2014, p.36)

Cabe destacar la consideración respecto a la importancia de incorporar el enfoque intercultural tanto en la educación no formal como en la informal, puesto que, como se ha mencionado en anteriores capítulos, la interculturalidad debería ser una forma de vida y no solamente un término circunscrito a las aulas o a las instituciones. Por ello, la educación informal -aquella que se da en casa, en una plática o en un juego- juega un papel muy relevante para la práctica constante de la interculturalidad. Asimismo, la educación no formal, sobre la que se ahondará más en el capítulo IV, tiene una función muy importante para cumplir con objetivos específicos dentro de las necesidades educativas y para llenar los vacíos que puede tener la educación formal.

Finalmente, para retomar uno de los puntos principales de este trabajo -la enseñanza de lenguas originarias- el plan establece lo siguiente dentro de sus objetivos:

Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en *todo el sistema educativo nacional*. Las lenguas indígenas nacionales sobreviven en contextos de discriminación estructural que es imprescindible desmontar. La riqueza que la diversidad lingüística de México representa un patrimonio de la humanidad cuyo resguardo y enriquecimiento son *responsabilidad de todos*. [...] resulta imprescindible que el sistema educativo establezca mecanismos que aseguren procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico. Adicionalmente, es necesario que el sistema reconozca la importancia de que todos los mexicanos respeten los derechos lingüísticos y se propicie la construcción de mejores condiciones de educación para los mexicanos indígenas. La responsabilidad en impulso de las políticas de atención a las lenguas indígenas nacionales es del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), pero su función requiere de la colaboración activa de todo el sistema educativo. (PEEI, 2014, p. 64)

***Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008–2012 (PINALI)***

El Programa institucional del INALI (PINALI) considera estrategias para “insertar en la sociedad nacional el enfoque del multilingüismo, que se centra en el uso de las lenguas nacionales en todos los ámbitos de la vida nacional, no sólo por sus usuarios originarios, sino por agentes estratégicos y sectores clave de la población mexicana en su conjunto. Esto con el objetivo de contribuir con la construcción de una sociedad mexicana más justa y equitativa,

en el marco de la legislación vigente en materia de cultura, lenguas y pueblos indígenas.”  
(PINALI, 2008, p.5)

El Programa plantea, entre los componentes más importantes para alcanzar la justicia y la equidad social, lo siguiente:

[...] el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, así como la normalización lingüística, que es el proceso de planeación lingüística concomitante a dicha catalogación. Ambos componentes serán referentes y apoyos básicos para otras actividades que contempla realizar el INALI, tales como el establecimiento de estándares de traducción e interpretación de lenguas indígenas; la certificación de intérpretes; así como la contribución lingüística para que los pueblos indígenas reciban educación en sus lenguas y para la *enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema nacional de educación*. (PINALI, 2008, p.5)

Dentro de los puntos y problemáticas a atender que plantea el PINALI, vale la pena destacar la crítica respecto a la visión monocultural y monolingüe que ha prevalecido en el sistema educativo:

el Sistema Educativo Nacional no ha considerado como parte significativa de su política el conocimiento, la valoración, el fomento a la protección, respeto y promoción de la riqueza multicultural y multilingüe que caracteriza a nuestra nación. Lo anterior se ha derivado en una problemática que se refleja:

a) en la gran inequidad en la cobertura y calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la población indígena; b) en que el modelo educativo vigente no favorece el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas; y c) en que la planeación educativa no contempló –en absoluto y durante mucho tiempo– y ahora lo hace aún de manera altamente limitada, los enfoques intercultural y del multilingüismo. (PINALI, 2008, p.38)

En tenor con esta misma idea, se plantea más adelante que “el insuficiente desarrollo curricular con los enfoques intercultural y del multilingüismo se refleja en los escasos programas educativos con dichos enfoques y en que la mayor parte de los programas correspondientes a la educación regular no contempla la temática de la riqueza cultural y lingüística del país.” (PINALI, 2008, p.39)

Para revertir dichas deficiencias, el INALI “reconoce la necesidad de desarrollar un tipo de acción pública fundamentado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, en el cumplimiento de los derechos humanos, así como en la práctica de una cultura de la no discriminación.” (PINALI, 2008, p.43)

### ***Educación intercultural para todos- la interculturalidad en el Plan de Estudios 1997***

De acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en México, la Secretaría de Educación Pública incorpora la perspectiva de la

educación intercultural para todos los mexicanos a la formación de profesores que cursen la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Dentro del portal de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se menciona lo siguiente respecto de la cobertura de la educación intercultural:

La perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país establece que *la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas*; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. (DGESPE, 2019)

Finalmente, se concluye planteando que “el reconocimiento, la valoración y el aprecio por la diferencia es una de las metas a las que aspira una sociedad intercultural en la búsqueda de relaciones más equitativas entre sus miembros, por lo que es necesario incluir la revisión crítica y la transformación de actitudes y convicciones personales, concepciones y prácticas pedagógicas en contextos de diversidad sociocultural.” (DGESPE, 2019)

### ***Programa de Patrimonio Cultural Inmaterial y Diversidad Cultural***

El objetivo de este programa es diseñar y coordinar estrategias que contribuyan a la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), y a la protección y promoción de la

diversidad de las expresiones culturales populares, indígenas y urbanas, a fin de colaborar en el desarrollo sustentable de México.

Este programa cuenta, a su vez, con un programa editorial dentro del cual se encuentran distintas acciones. Entre ellas:

Lenguas de México: Promueve la investigación, rescate y difusión de las lenguas nacionales. Impulsa el uso, escritura y lectura en lenguas indígenas y su traducción al español. (PPCIDC, 2019)

Letras indígenas contemporáneas: Con esta colección se pretende promover la creación literaria (cuento, poesía, teatro, novela) de autores indígenas, en su propia lengua y en español. (PPCIDC, 2019)

Dentro de su portal web, se menciona que, en la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas, “trabajan en la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la mano de las comunidades y los individuos que lo detentan y se preocupan por la continuidad del mismo”, mediante el diálogo que propicie:

- La inclusión social
- La conservación de comunidades, idiomas, costumbres, historias e identidades
- La transmisión de conocimientos ancestrales
- La revitalización de expresiones y prácticas culturales
- El desarrollo de empresas artesanales
- La recreación de prácticas de cocina tradicional que estimulen la difusión de ingredientes, recetas y sabores particulares [...] (PPCIDC, 2019)

Por supuesto existen muchos más programas relacionados con la interculturalidad y la diversidad lingüística del país; sin embargo, para fines prácticos de este trabajo se han expuesto sólo algunos que dan cuenta de la presencia de estos temas en los ejes de acción de las instituciones. No obstante, los programas expuestos dan cuenta de la latente necesidad de incorporar la interculturalidad y el multilingüismo sobre todo en el ámbito educativo.

Lamentablemente, como se ha planteado a lo largo de esta investigación, a pesar de la existencia de estos programas -algunos de más de una década atrás-, junto con las leyes y las instituciones que retoman estos conceptos, se sigue sin incidir en la realidad de la educación en México.

Las razones detrás de esto pueden ser muy diversas, pero sin duda una de las principales está relacionada con los enfoques de interculturalidad expuestos en el primer capítulo. Retomemos: la interculturalidad predicada por el Estado está enmarcada en límites que no pongan en peligro la estabilidad del sistema; es decir, hablar de interculturalidad sólo es posible mientras ésta sea funcional al sistema y mientras no toque las estructuras y desestabilice las plataformas desde las que se legitima el poder de ciertos grupos y, con ellos, de su cultura y su voz; una voz que no admite muchas lenguas ni muchas visiones del mundo. Así, pues, mientras se planteé la necesidad del enfoque intercultural y multilingüe en la educación, pero no se haga al mismo tiempo un trabajo por transformar la ideología de la gente respecto a la equidad de las culturas y las lenguas en todos los ámbitos (no sólo el educativo); mientras no se transformen las estructuras racistas sobre las que descansa el sistema educativo y mientras no se dé voz a otros actores de la sociedad para que puedan hacer uso de su lengua y practicar su cultura, seguiremos teniendo sólo letra muerta en numerosas disposiciones y estatutos.

Hasta aquí se han abordado las diferentes leyes, instituciones y programas que hablan sobre interculturalidad y multilingüismo. A continuación, se expondrá en particular el papel de la educación formal respecto a los mismos, a fin de tener un panorama más amplio en cuanto al papel que ha jugado al momento de incorporarlos en el plan de estudios a nivel nacional.

## **Educación**

### **La educación primaria dentro del sistema formal.**

De acuerdo con la definición del Plan Sectorial de Educación, “la primaria es el nivel educativo del tipo básico, en el cual se forma a los educandos en aprendizajes en los ámbitos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia; es obligatoria y se cursa en seis años.” (PSE, 2013)

En México “más de 14.2 millones de alumnos estudian la primaria en 98,000 escuelas. Es el nivel educativo más grande de México, con cerca de 600,000 docentes.” (SEP, s.f, p. 70).

En cuanto a la experiencia de las niñas y niños se menciona que:

Cuando entran a la escuela primaria y tienen experiencias educativas enriquecedoras, los niños avivan su desarrollo intelectual, se vuelven más curiosos, quieren explorar y conocer todo, preguntan mucho y buscan que alguien les hable sobre lo que desconocen. Si tienen las experiencias adecuadas comienzan el camino que los lleva a consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. Emerge la empatía y la solidaridad, aprenden a regular sus emociones, a compartir, a esperar turnos, a convivir con otros, a

respetarlos, a escuchar y a opinar sobre distintos temas, a descubrir que son capaces de hacer, conocer, investigar, producir (SEP, s.f, p. 71)

Asimismo, dentro de las competencias que las y los estudiantes del nivel primaria adquieren, el plan de educación básica de la SEP plantea que:

Los niños que asisten a la escuela primaria conocen con mayor sistematicidad el lenguaje escrito y sus usos en la vida diaria; este conocimiento les abre las puertas a otros conocimientos: la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia, la geografía. En este periodo han de lograr un avance acelerado en el aprendizaje y en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, *actitudes* y *valores*. Las oportunidades de aprendizaje las brinda la familia, la comunidad y la escuela. La familia enseña modelos de conducta mediante la interacción de cada día, la comunidad enseña valores culturales y modos de relacionarse mediante la vida de la calle y los medios de comunicación, la escuela enseña conocimientos y capacidad de convivencia mediante las diversas actividades educativas y los recreos (SEP, s.f., p. 72)

De lo anterior, resulta importante destacar que es en esta etapa cuando las niñas y niños comienzan a tener un mayor desarrollo de sus actitudes y valores, por lo que resulta una etapa fundamental para inculcar una forma de relacionarse con los demás -en especial con la diferencia- desde el respeto a la misma y al diálogo.

Respecto al papel que juega la escuela en esta tarea y de su función social, vale la pena tener en cuenta lo siguiente:

La escuela tiene claramente definida su función social: propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, y estos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. Al convivir con grandes y chicos, los niños desarrollan la capacidad para ponerse en la posición del otro y entenderlo; con ello aprenden a generar empatía. A medida que aprenden de sí mismos, del mundo natural y social, se valoran y cuidan, y poco a poco amplían esta valoración hacia los otros y hacia el patrimonio natural, social y cultural; al hacerlo, los niños desarrollan el sistema de valores que regirá su vida. Los niños que asisten a la educación primaria se encuentran en *una etapa decisiva de sus vidas* y si no se les brindan las condiciones adecuadas para su aprendizaje las consecuencias son nefastas, su desarrollo intelectual es deficiente y pierden destreza para pensar, comprender y ser creativos; sus habilidades manuales y sus reflejos se vuelven torpes, no aprenden a convivir satisfactoriamente, a trabajar en equipo, a solucionar conflictos ni a comunicarse con facilidad y pueden convertirse en personas angustiadas, dependientes o infelices. (SEP, s.f., p. 73)

Las consideraciones plasmadas en el párrafo anterior dan cuenta del papel social tan importante que juega la educación primaria en las niñas y niños, por lo que incluir contenidos que realmente fomenten la práctica de la interculturalidad y de la diversidad lingüística tanto dentro como fuera de la escuela resulta fundamental si se pretende formar mujeres y hombres que tengan la capacidad de entablar relaciones basadas en el respeto y la valoración de las diferencias de todo tipo.

En cuanto al perfil de egreso de las y los estudiantes de primaria, la SEP plantea que entre ellos están los siguientes:

Lenguaje y comunicación: Comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas. (SEP, s.f.)

Convivencia y ciudadanía: Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia. (SEP, s.f)

Una vez más se enfatiza que las y los hablantes de lengua indígena también se comunican en español, pero no al revés. Al parecer, las niñas y niños hispanohablantes sólo tienen la obligación de aprender inglés.

Retomando lo que se planteó en páginas anteriores en cuanto a la crítica del currículum en la educación básica a nivel general -en este caso dentro de las primarias- el enfoque intercultural y multilingüe brilla por su ausencia, pues es bajo o nulo el porcentaje de programas educativos que lo contemplan.

Entonces, ¿cómo se genera empatía hacia algo que prácticamente no se nombra? ¿Cómo valorar la diversidad cultural y lingüística si no se incluye dentro de los contenidos educativos de manera suficiente? ¿Cómo formar niñas y niños que rechacen la discriminación y violencia cuando no se les enseña a tener en cuenta la diferencia en primera instancia?

Como menciona Evangelina Arana, “la escuela mexicana no ha logrado la homogeneidad deseada; pero sí ha conseguido que la gran mayoría de los estudiantes no sepa qué hacen, dónde viven y cómo hablan ocho millones de compatriotas a quienes se les llamó indios y ahora se les dice indígenas.” (Arana de Swadesh, 1982, p. 56)

### **Formación lingüística a nivel primaria.**

La SEP plantea como prioridad de la escuela “crear los espacios y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, *aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos.*” (SEP, 2017)

Es muy destacable lo descrito en el párrafo anterior, puesto que el objetivo de “valorar la diversidad de las lenguas y sus usos” debería estar acompañado de acciones que verdaderamente retomen la diversidad lingüística de México al visibilizar las lenguas indígenas, al promover su aprendizaje y su uso, y al tomarlas en cuenta en esas “diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas”.

A continuación, se expondrán las lenguas impartidas en las escuelas del país y se abordará el papel de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de su cobertura a nivel nacional, así como del sesgo indigenista que ha tenido.

## *Español*

Se imparte durante los seis años que componen este nivel. La enseñanza de la asignatura [español] en la educación básica, fomenta que “los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos.” (SEP, 2017)

Respecto al programa, se menciona que:

El programa de Lengua Materna-Español se ha diseñado tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje. Esto significa que las prácticas que integran el programa han experimentado ciertas transformaciones para poder llevarse al aula. En primer lugar, se han incluido solo aquellas que permiten ampliar la acción comunicativa y social de los estudiantes, incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, enriquecer sus maneras de aprender del mundo a partir de los textos, incorporar la lengua escrita en la vida social y académica, y apropiarse de las convenciones de la lengua escrita y los textos. (SEP, 2017)

## *Inglés*

La propuesta curricular de Lengua Extranjera- Inglés “adopta un enfoque de acción centrado en prácticas sociales del lenguaje. Estas se encuentran orientadas al proceso y a la integración

del aprendizaje y ofrecen a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura.” (SEP, 2017)

La asignatura Lengua Extranjera- Inglés, a diferencia del resto de las asignaturas, se compone de dos etapas: “una dirigida a los grados iniciales de educación básica cuya finalidad es promover en los estudiantes la familiarización y el contacto con el inglés como lengua extranjera; y la otra, destinada al resto de los grados que componen este nivel educativo, que tiene como objetivo la competencia y el dominio básicos en esta lengua.” (SEP, 2017)

El propósito general de la asignatura Lengua Extranjera- Inglés es que los estudiantes “desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés.” (SEP, 2017)

La enseñanza del inglés a nivel primaria está inscrita en tres ciclos de formación:

Ciclo 1. 3º de preescolar, 1º y 2º de primaria

El propósito del ciclo 1 es que los estudiantes se sensibilicen y familiaricen con una lengua distinta a la materna, y puedan reaccionar y responder a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios definidos.

Ciclo 2. 3º y 4º de primaria.

El propósito del segundo ciclo es que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y conocidas, mediante expresiones utilizadas en contextos habituales.

Ciclo 3. 5° y 6° de primaria.

El propósito del tercer ciclo es que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos. (SEP, 2017)

En este documento de la SEP también se aborda la enseñanza de lengua indígena como lengua materna y como segunda lengua, pero está dirigida únicamente a escuelas de educación indígena, no a las escuelas en general.

Resulta curioso que el documento retome el Artículo 11° de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas para promover la enseñanza del español como segunda lengua como un derecho, a fin de garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. Sin embargo, para la población general no se promueve este mismo derecho para incorporar la enseñanza de Lengua Indígena como segunda lengua en aras de este mismo bilingüismo e interculturalidad, que deberían ser para todas y todos.

### **Educación Intercultural Bilingüe (Educación indígena bilingüe).**

Quizá no es necesario ser expertos en la materia para saber que en la realidad educativa de México -para la población en general- la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no existe.

Y, a lo largo de esta investigación, se ha dado cuenta de cómo el enfoque intercultural y el multilingüismo se han dirigido únicamente a la población indígena.

Sin embargo, al menos a manera de discurso, la CGEIB no lo plantea así dentro de sus objetivos, dado que menciona lo siguiente: “El sistema educativo deberá alcanzar esos objetivos para toda su población, indígena y no indígena, ya sean niños, jóvenes o adultos, tanto en las modalidades educativas tradicionales como en otros espacios educativos y a través de los medios masivos de educación.” (CGEIB, 2014: 25)

Incluso, a partir de mi experiencia personal tras haber realizado el servicio social en esta institución -específicamente en el área de Investigación Educativa- una vez pregunté si existía algún proyecto de educación intercultural dirigido a la población no indígena en la ciudad. No sé si mi pregunta no fue clara o si sólo destacó la parte de “en la ciudad”, pero lo que obtuve por respuesta fue un: “sí, estamos trabajando con población indígena en la ciudad.”

Por si hubiera sido mi error el no haber sido clara, enfatice que me interesaba saber si había algún trabajo de educación intercultural dirigido a las niñas y niños hispanohablantes y no indígenas, a lo que obtuve por respuesta un: “aún no”.

Por supuesto puedo dar cuenta de proyectos muy interesantes y enriquecedores que lleva a cabo la CGEIB, pero considero que mientras siga teniendo un enfoque unilateral hacia la población indígena, permanecerá un irremediable vacío en lo que respecta a la interculturalidad y al fomento del plurilingüismo. ¿Por qué? Porque una verdadera interculturalidad implica una calle de doble vía y no solamente el pedir que del otro lado se

acerquen al nuestro. Porque no se puede fomentar el plurilingüismo en la sociedad si sólo se le impone a una parte de la población que sea bilingüe o trilingüe.

La misma CGEIB menciona en su libro sobre *El enfoque intercultural en educación* que:

En el caso de México, es preciso apuntar que en todos los contextos educativo-culturales esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria. No se trata de una labor sencilla, pues requiere de un diálogo que generalmente es conflictivo y, por ello, enriquecedor. Este debe caracterizarse por ocurrir en condiciones de respeto e igualdad, con el propósito de llegar a ser un espacio de encuentro productivo porque abre la posibilidad de reelaborar la propia lógica cultural. (CGEIB, 2014, p. 25)

En páginas posteriores, se puede leer en lo que respecta a la cuestión lingüística lo siguiente:

En contextos monolingües en español, la orientación del bilingüismo partirá de la sensibilidad lingüística para valorar los idiomas indígenas. Estos, al igual que las lenguas extranjeras, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con el contexto. [...] El desarrollo del bilingüismo con lenguas indígenas, además, pondrá énfasis en la dignificación de las lenguas minoritarias mediante la promoción de su uso comunicativo y funcional, de manera que trasciendan el espacio de lo privado hacia lo público, lo que implica la revitalización de todos sus componentes. (CGEIB, 2014, p. 28)

Es evidente, pues, que han pasado años desde que se plantea la necesidad de fomentar el multilingüismo para toda la población; sin embargo, hasta el día de hoy esto aún no es una realidad. ¿Por qué? Porque es una tarea muy compleja, pero, sobre todo, porque tiene mucho que ver con los enfoques de interculturalidad que se abordaron en el primer capítulo.

Por si a estas alturas ya se ha olvidado la cuestión de la interculturalidad funcional en contraposición con la interculturalidad crítica, volveré a retomar algunas de las reflexiones que hace Catherine Walsh al respecto, ahora enfocado a la EIB.<sup>5</sup>

Respecto al reconocimiento legal de la EIB dentro del aparato estatal, Walsh menciona que “al legalizar la EIB como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo *para* indígenas -algo que sucedió en la mayoría de los países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT)-, lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal.” (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p. 81)

Esta observación de Walsh es muy relevante -e incluso un tanto desesperanzadora- puesto que da a entender que la EIB simplemente fue una herramienta remasterizada de la política indigenista de muchos países en Latinoamérica. No fue pensada como una reforma educativa que, en el caso de nuestro país, hiciera visibles los muchos “méxicos” de lo que se compone la sociedad y que reestructurara la educación en aras de una equitativa valoración de las diversas culturas y lenguas del país. Simplemente ha sido una nueva forma de tratar el “problema” de la diversidad por parte del Estado, de forma que se atiendan los requerimientos

---

<sup>5</sup> Educación Intercultural Bilingüe

para dar una buena cara frente al mundo en materia de inclusión y de preocupación por los pueblos originarios, a la vez que el sistema sigue privilegiando a una sola lengua y cultura.

Asimismo, en lo concerniente al aspecto unilateral de la EIB, Walsh hace una consideración que resulta muy familiar a lo que hasta ahora ha sido expuesto dentro de este trabajo en cuanto a la implementación de este enfoque:

Dentro de la EIB, lo “intercultural” ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua “nacional”. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa. [...] Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural. (Walsh, Viaña & Tapia, 2010, p. 85)

A lo largo de este trabajo, esta ha sido justamente la idea predominante: que no existe un “viceversa”. Que lo intercultural siempre ha estado ligado con lo indígena y nada más, a pesar de que en el discurso se hable de la necesidad de adoptar el enfoque intercultural para toda la población, tanto indígena como no indígena.

Edwin Cruz abona a la reflexión de Walsh con el siguiente comentario:

Pese a su nombre, la EIB se formuló como una acción afirmativa integracionista, como educación bilingüe transicional (Walsh, 2009), cuyo objetivo es integrar la cultura minoritaria o subalternizada a la mayoritaria, más que promover una relación simétrica y de reconocimiento mutuo entre ellas. En este sentido, trataba de mejorar el desempeño de los niños indígenas, educándolos en sus lenguas nativas en los primeros años mientras aprendían el castellano. (Cruz, 2015: 197)

La idea de *relación simétrica* es simple pero fundamental para entender que se necesitan dos o más partes para que ésta sea una realidad; porque para que algo sea simétrico necesita haber por lo menos el reflejo de dos frentes. Sin embargo, resulta curioso que el enfoque intercultural se dirija a la población indígena como si fueran ellas y ellos los únicos responsables de aprender a convivir en la diversidad; como si sólo en este sector de la población se encontraran las dinámicas discriminatorias; como si sólo entre ellas y ellos tuviera que promoverse el respeto a la diferencia; como si sólo esta parte de la población tuviera el derecho de recibir una educación bilingüe que le abra las puertas a la diversidad lingüística, especialmente al mundo del español. Porque sí, el sistema tiene la gran capacidad de convertir un derecho legítimo en una imposición que da cuenta de la jerarquización de una cultura y una lengua sobre otras.

Y es que sí, aprender una lengua es un acto por demás enriquecedor; sin embargo, también implica un gran esfuerzo y la necesidad de salir de la zona de *confort*. Quienes nos hemos enfrentado a esa tarea sabemos que no es fácil y que no hay nada como la seguridad de expresarse en la lengua con la que aprendimos a nombrar el mundo por primera vez.

En tenor con esta idea, Juan Carlos Moreno Cabrera comenta lo siguiente:

Tendemos a creer que esas personas que hablan bien o muy bien nuestra lengua, han sido iluminadas por una lengua de fuego y no les cuesta nada hablarla, porque son más aptos que nosotros para las lenguas. De modo que ¿para qué nos vamos a molestar en aprender a hablar la suya? Pero sólo podremos comprender su situación cuando nosotros hagamos con su lengua lo mismo que ellos han hecho con la nuestra: aprenderla. (Moreno Cabrera, 2016, p. 105)

Entonces no; no es que las personas que hablan una lengua indígena tengan un cerebro más dotado para aprender otra lengua (el español), sino que se ven obligados a hacerlo. Sin duda, si las y los hispanohablantes se vieran en la necesidad de aprender otra lengua lo harían (¿no pasa así con el inglés?). El problema es que aprender una lengua indígena no es una necesidad ni representa algo útil para la mayoría.

Pero bien, continuando con la aplicación errónea del enfoque intercultural bilingüe en educación, Sylvia Schmelkes hace una reflexión importante.

Esta asimetría debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad, pero es evidente que el origen de esta asimetría, de la discriminación y el racismo que ella implica, se encuentra en la población mestiza. Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural. En México, cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones

indígenas "intercultural bilingüe". Arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada. (Schmelkes, 2013, p. 7)

También Edwin Cruz aporta una reflexión importante al respecto cuando enuncia que “para combatir la discriminación no sólo se deben hacer políticas para los discriminados, sino también para los discriminadores. Se requieren políticas especiales que preparen a los miembros de todos los grupos culturales para la interacción con los miembros de otras culturas. Se requiere una ‘interculturalidad para todos’ que empieza por una educación realmente intercultural que incluya a los miembros de las culturas dominantes (Tubino, 2004)”. (Cruz, 2015, p. 201)

Aunado a esto, cabe destacar que, en muchos aspectos, esta oferta pública de educación intercultural “tiende a concretarse en México como la imposición de una modalidad “pobre” y de menor calidad, al ser parte del mismo paradigma de la educación “para” los indígenas, heredado del indigenismo.” (Baronnet & Tapia Uribe, 2013, p. 11). Siendo aún más duros, el siguiente planteamiento cala hondo, puesto que implica nuestra participación como no indígenas:

El objetivo de la educación intercultural para toda la población mexicana, indígena y no indígena, contiene una matriz política indigenista, como lo advirtió Gonzalo Aguirre Beltrán (1973, p.282): “La educación indígena es aquella que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad mayor, impartimos a los grupos de población originalmente americanos, pero, además, es la educación que estamos obligados de proveer a los no indios para

ordenar la convivencia que hace posible la formación nacional”. (Baronnet & Tapia Uribe, 2013, p. 11).

¿Quiere decir esto que la interculturalidad es una forma de simulación para perpetuar la asimetría social? Me parece que, para dar respuesta a esta interrogante, una vez más debemos tener muy en cuenta la noción fundamental de la interculturalidad: el intercambio horizontal. Si no existe dicho intercambio, sí, la interculturalidad -o se llame como se llame- solamente será una herramienta para segmentar; para educar a unos de una forma y a otros de otra; para pedir que unos se acerquen a nosotros sin que nosotros nos acerquemos de igual forma a ellos, de forma que se siga promoviendo la desigualdad en numerosas esferas. A esto no se le puede llamar interculturalidad.

Sin embargo, sí hay muchas cosas que como “mestizos” hispanohablantes podemos hacer para promover una práctica intercultural de doble vía. La siguiente consideración al respecto es por demás relevante:

Para lograr una consciencia nacional intercultural es necesario promover entre la nación mestiza hispano-hablante el conocimiento de alguna de las lenguas que hay en su territorio [...] El derecho a ser educado en la lengua materna está rebasado por la necesidad de aprender una segunda lengua del país o la región, tanto para la sociedad indígena como para la mestiza.

Acercarse al estudio de cualquiera de nuestras lenguas es, para Dora Pellicer, “una llamada al respeto frente a la complejidad de su gramática, un desafío a la tarea de distinción y reproducción de su forma oral y una respuesta a la

curiosidad por aprender, desde ella, concepciones no occidentales del mundo...” (Baronnet & Tapia Uribe, 2013, p. 60)

El aprendizaje de las lenguas originarias de nuestro país es, pues, fundamental para promover la interculturalidad en toda la población. Es lo que nos toca a los hispanohablantes no indígenas, entre muchas cosas, para poner de nuestra parte en la construcción de una sociedad que realmente busque cerrar las brechas de la desigualdad, por lo menos en el ámbito cultural. Para verdaderamente prestar atención a lo que otras personas tienen que decir y enseñar, porque quizás en esas voces se encuentran las respuestas a las preguntas que no hemos podido responder; o quizá no, pero el hecho de prestar nuestra mente y nuestros oídos para acercarlos a los demás ya es un acto por demás enriquecedor.

Para concluir este capítulo, resumamos lo que se ha expuesto hasta aquí:

La primera parte estuvo dedicada a las diversas leyes, instituciones y programas que promueven la interculturalidad en México. Como se pudo observar, a pesar de que existen varios de estos instrumentos, el enfoque intercultural no ha logrado permear en la sociedad mexicana en su conjunto y se hizo evidente que el enfoque de la interculturalidad desde el Estado mexicano tiene un carácter funcional, es decir, que funciona para mantener intactas las estructuras del sistema que legitiman el poder de un solo sector de la población, que está enmarcado por una cultura (occidental) y predicado por una lengua (español).

En la segunda parte se expuso el papel de la educación primaria y de la formación lingüística que se pretende que tengan las niñas y niños del país. En el caso de las y los hispanohablantes, se busca que conozcan su lengua materna e inglés; en el caso de las y los niños indígenas, se pretende que aprendan su lengua materna (bien o mal), español e inglés. En pocas palabras, las únicas que salen de la ecuación son las lenguas indígenas, puesto que no se contemplan

como parte de la formación lingüística de las niñas y niños hispanohablantes, sin mencionar que la formación para las niñas y niños indígenas es deficiente y no se le da una continuidad a lo largo de toda su formación académica. Esto, sin duda, debilita las lenguas originarias y propicia su falta de uso y transmisión.

También se abordó el papel de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y se dio cuenta de cómo ha sido ejecutada de tal forma que sólo ha dado continuidad a una política educativa indigenista que busca integrar a las niñas y niños indígenas a la cultura nacional, a pesar de que es planteada como algo necesario para toda la población. Sin embargo, el currículum educativo nacional no da visibilidad a la diversidad de lenguas y culturas del país y no se ha fomentado el acercamiento de la población en general hacia estas, por lo que es cuestionable hablar de interculturalidad tanto a nivel educativo como en otros ámbitos.

A modo de conclusión de este segundo capítulo, resulta evidente que tanto las leyes como las instituciones y los distintos programas dirigidos a la interculturalidad y el multilingüismo se han quedado estancados en el discurso. Porque, aunque nos brillen los ojos al leer sus planteamientos y sus objetivos, al despegar los ojos de la pantalla o del papel la realidad se torna muy distinta.

Asimismo, es fundamental entender que el problema de discriminación cultural y lingüística no es sólo un problema de quienes son discriminados, sino también de quienes ejercen tal discriminación. Para hacer frente a este problema es necesario un arduo trabajo en el que esté implicada la educación intercultural a nivel general y no sólo para la población indígena, porque interculturalidad no es indigenismo. Sólo así es viable que la gran diversidad cultural y lingüística de nuestro país esté enmarcada en un pacto de ida y vuelta, en el que las políticas no estén disfrazadas de discursos sino de una verdadera voluntad de transformar la asimetría normalizada que vivimos día con día.

## **Capítulo III. La situación de las lenguas**

En México existe una gran diversidad de lenguas que se hace evidente en las 68 habladas actualmente en el país y en las 364 variantes lingüísticas que se derivan de ellas. Sin embargo, muchas de esas lenguas están en riesgo de desaparecer debido, en gran parte, a la discriminación lingüística hacia las personas hablantes de lenguas originarias. Esto es motivado en buena medida por la actitud y los prejuicios de los hispanohablantes respecto de dichas lenguas, derivando en la violación de los derechos humanos y lingüísticos de los hablantes. Por tanto, en este capítulo se expondrá lo referente a la situación de las lenguas: su uso y funcionalidad, el multilingüismo como hecho y como aspiración, así como la amenaza contra el mismo por la pérdida de lenguas motivada por la discriminación lingüística, entre otros factores como las presiones a las que son sometidos los hablantes y que, eventualmente, derivan en el desplazamiento lingüístico.

### **Uso y funcionalidad de la lengua**

#### **Valoraciones sociales.**

Cuando hablamos de las lenguas es importante tener en cuenta el uso de las mismas para diversos fines, tanto como vehículos de la cultura de la que forman parte, como de otros elementos; es decir, de todos aquellos factores extralingüísticos que las acompañan, ya sean políticos, comerciales, económicos, etc. Como afirman (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147), “en escenarios sociales en los que se dé un contacto entre lenguas se producen siempre situaciones sociales en las que se da una mayor relevancia social de las valoraciones de la lengua y, en general, de las distintas dimensiones.”

Conviene resaltar la existencia de tres esferas de valoración que son fundamentales para ser tenidas en cuenta en todo planteamiento de educación lingüística en la atención a la pluralidad de lenguas y en el respeto a la diversidad cultural. Para tal fin, vale la pena retomar la descripción que hacen González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez al respecto:

“La primera de ellas es la esfera de la *valoración pragmática*. Los actores pueden valorar la lengua en un sentido pragmático, en términos de ser un medio de integración social, en términos de mayores y mejores oportunidades de trabajo o en términos de ser una obligación para la obtención de un título o la ocupación de un puesto de trabajo.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147)

Sin duda, es importante tener en cuenta esta dimensión, puesto que dentro de la oferta educativa de nuestro país es evidente que existen lenguas con una mayor valoración bajo la premisa de ser necesarias ante los desafíos de la realidad actual. Es por eso por lo que, actualmente, quienes optamos por graduarnos de la universidad o para conseguir un puesto de trabajo, requerimos demostrar cierto conocimiento del inglés, principalmente, o, en su defecto, de francés o alguna otra lengua dominante y de “prestigio” que le dé mayor valor a nuestro perfil como estudiantes o profesionistas.

O bien, otra muestra de la valoración pragmática se hace evidente en situaciones como las que denuncia Yásnaya Aguilar:

Además de las prohibiciones directas, las lenguas indígenas fueron deshabilitadas como lenguas útiles en los espacios de las administraciones públicas (intentar registrar a un niño en alguna lengua indígena es todavía un martirio) y de justicia (la mayoría de los presos que son hablantes de lenguas indígenas no cuentan con un intérprete durante su proceso), en el sistema de

salud y en todos los ámbitos por medio de los cuales el Gobierno se relaciona con las comunidades hablantes de estas lenguas. La pérdida de la diversidad lingüística es consecuencia directa de la violación de derechos humanos de miles de personas a las que no podemos acusar de un abandono súbito y pragmático de sus idiomas a favor de una lengua que les es más útil. El papel del Estado mexicano en el lingüicidio actual ha sido protagónico, por decir lo menos. (Aguilar, 2015)

Esto es muy relevante en tanto que el abandono de las lenguas originarias está muy relacionado con la dificultad que encuentran los hablantes para realizar actividades necesarias en su día a día en las que sus lenguas no entran, donde su uso está totalmente limitado porque no se han ofrecido las condiciones para que las lenguas originarias tengan más espacios donde ser utilizadas.

En segundo lugar, se encuentra, en íntima relación con la anterior, “la esfera de la *valoración en términos de prestigio*, tanto social como cultural. Ambas esferas son pragmáticas, pero la que anteriormente se ha denominado como “pragmática” recubre un sentimiento de utilidad (o inutilidad) de poseer la lengua como instrumento para otros fines, mientras que la del prestigio recubre el sentimiento, el deseo (o el rechazo) de poseer la lengua en sí, como símbolo de algo, que puede ser de estatus social” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147) Como se verá más adelante, esta esfera está muy relacionada con las actitudes positivas o negativas hacia ciertas lenguas.

Conviene en este punto tener en cuenta el hecho de que el término prestigio social es polisémico y, hasta cierto punto, equívoco, pues ciertamente constituye una valoración pragmática y, también, simbólica; es decir, “como símbolo de estatus social, de

diferenciación social, con lo que de alguna manera está remitiendo al ámbito de la función participativa en un determinado grupo de referencia. El prestigio social remite a dos aspectos, aunque en la realidad están muy relacionados: acción hacia la lengua de un grupo que funciona como grupo de referencia y el reconocimiento del poder social, históricamente y contextualmente variable de dicho grupo.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147)

Esto se pone de manifiesto en los triunfos del inglés, español o portugués en el nuevo mundo como un triunfo del poderío físico, del control económico y del poder ideológico. Como afirman, (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147) “ninguno de estos factores es en sí lingüístico, pero las lenguas que resultan estar asociadas con tales fuerzas y desarrollos poderosos pueden suponer una serie de ventajas a sus hablantes, mucho mayores que las de los que no hablan estas lenguas.”

Esto resulta fundamental para entender el papel que juega la lengua en ámbitos en los que podría parecer irrelevante. Sin embargo, el poder de la lengua es muy importante para mantener las estructuras que sustentan el poder de los sectores dominantes, porque la lengua es la que da la voz; y dar voz a otros pueblos, que tienen ideas y concepciones distintas, supondría poner en peligro la estabilidad y la supremacía del grupo de poder.

Finalmente, existe una tercera esfera de valoraciones que genéricamente podría denominarse política, que hace referencia a “valoraciones que pueden estar recubiertas de un discurso en términos étnicos, culturales o directamente políticos.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147) Un ejemplo de ellos se encuentra en los alumnos de lenguas, quienes - como actores de un “mercado global”- están sometidos a las presiones que se ejercen por campañas sociales y políticas a favor, por ejemplo, de que todos deban saber inglés para poder progresar en la nueva sociedad.

¿Cuántas veces no hemos escuchado -al menos las y los jóvenes de mi generación y en adelante-, que necesitamos aprender inglés si queremos tener oportunidades laborales? Nos lo decían en nuestra niñez y nos lo reiteran en nuestra juventud. La falta de este idioma en nuestro repertorio lingüístico se vuelve algo casi imperdonable, nos hace incompetentes y rezagados. Vivimos en carne propia la presión por aprender inglés a como dé lugar.

Entonces, si el español ya es en sí insuficiente para prosperar como profesionales, las lenguas indígenas pasan a tener un papel casi irrisorio; su aprendizaje se relega al ocio y sería casi un pecado optar por aprenderlas antes que alguna lengua que realmente nos “sirva” y nos prepare para el mercado laboral.

Sin embargo, si para quienes tuvimos el “privilegio” de tener al español como lengua materna, aprender inglés representa una presión, la situación de las y los jóvenes indígenas es aún más desfavorable. Recuerdo una conversación que tuve con una joven nahua hablante, quien me preguntaba si yo sabía inglés. Le dije que sí, y me comentó que la patrona de su mamá -que era trabajadora doméstica- le había dicho que sus hijos debían aprender inglés si querían tener mejores oportunidades, por lo que ella quería aprenderlo.

Así, pues, aunado a la necesidad de aprender español para encontrar oportunidades académicas y laborales, las y los jóvenes indígenas se encuentran ahora ante un nuevo reto y, en gran parte, una mayor presión: aprender inglés. Sin duda, esto resulta aún más desfavorable para el fortalecimiento de las lenguas originarias, de su transmisión y su uso.

### **Relación lengua-cultura**

Uno de los elementos que está irremediabilmente unido a la lengua es la cultura, en tanto que son dos de los principales elementos en el proceso de construcción de nuestra identidad.

La lengua y la identidad son inseparables, ya que la forma en la que una persona construye su identidad está directamente relacionada con el uso de su lengua. El simple hecho de hablar involucra una forma de relacionarnos con nuestro grupo, con nuestra familia o con gran parte de las personas con las que coexistimos en nuestro día a día; por lo tanto, la lengua representa un elemento fundamental de nuestra pertenencia a una comunidad y a una cultura.

Pero ¿qué es la lengua? Desde la definición que ofrece Saussure, se define como “una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.” (Saussure, 1945, p.37)

Ahora bien, en cuanto a la noción de cultura, Lévi-Strauss da una definición muy ligada al lenguaje, entendiéndola como “un sistema de comunicación regido por el intercambio de los valores más preciados de la humanidad: las *palabras*, es decir, el lenguaje; las *mujeres*, lo que implica el sistema de parentesco y los *bienes materiales*, que representan los sistemas económicos.” (Bacco, s.f., párr. 9)

Así, pues, “la lengua en sí -cada lengua- puede ser significativa de la pertenencia a ciertos colectivos (no necesariamente lingüísticos) y la puesta en situación social de la lengua puede hacerse a través de un acto comunicativo mantenido en la lengua en cuestión: hablar en la lengua es socialmente significativa, como es significativo lo que se dice sobre ella y la lengua que se utiliza para decir algo en una realidad cultural determinada.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 145)

Esto resulta ser muy relevante, puesto que aprender una lengua no sólo implica aprender su gramática, sino también aprender toda una serie de estrategias que se derivan de los parámetros culturales en los que se desarrolla. Es decir, que “para aprender correctamente

una lengua hay que aprender a pensar como sus hablantes, y vivir en esa lengua.” (Gutiérrez, 2002)

Un aspecto en el que esto se pone de manifiesto es el que destaca Sergio Valdés, haciendo referencia al trabajo de Whorf<sup>6</sup> con el náhuatl y el hopi, donde llegó a la conclusión de que “la compleja gramática del hopi evidencia una peculiar forma de percibir el mundo, por lo que se convenció de que ningún individuo puede describir la naturaleza con absoluta imparcialidad, pues está limitado por determinados modelos de interpretación debidos a la lengua que habla como soporte de su cultura.” (Valdés, 2008, p. 92)

Sin embargo, con el transcurso del tiempo, entre los antropólogos cognitivistas y los teóricos del lenguaje se fue imponiendo el hecho de que la realidad es la misma para todos los pueblos, pero que algunos de ellos segmentan esta realidad de forma diferente, según sus necesidades y de acuerdo con el grado de dependencia del entorno. Por tanto, “la realidad material del entorno es la misma para un inuit que para un europeo; la diferencia entre ambos estriba en cómo designa cada uno esa realidad mediante el lenguaje, de acuerdo con un mayor o menor grado de dependencia del medio.” (Valdés, 2008, p. 93)

Más allá de las diversas teorías sobre el lenguaje, es indudable que la cultura guarda una íntima relación con la lengua en tanto que es la lengua la que permite la transmisión de la cultura y, con ella, de nuestra peculiar visión del mundo. Así pues, cualquiera de las formas en que se exprese el lenguaje, su función es eminentemente social y por lo tanto directamente ligada a lo cultural.

---

<sup>6</sup> Benjamin Lee Whorf fue un lingüista estadounidense de quien tomó la hipótesis etnolingüística para llevarla a lo que actualmente se conoce como la hipótesis de Sapir-Whorf. Whorf establece la teoría de que el lenguaje que hablamos condiciona nuestro pensamiento porque el mundo real de cada uno está modelado de forma inconsciente por los hábitos lingüísticos del grupo al que pertenece.

Y es que se trata de un mundo para quienes hablamos una lengua particular, y, en consecuencia, de un mundo distinto al de los otros, al de quienes hablan otra lengua. Como menciona (Rodríguez, 1983, p. 154): “es así como el lenguaje marca pautas culturales diferentes y se constituye en sedimento de cultura. Cada lengua lo es de la cultura a la que perteneció en el pasado, pero en el presente contribuye también a conformarla y a sentar las bases del desarrollo cultural futuro.”

Así, pues, en todo sistema cultural, sus prácticas, patrones y códigos están sujetos a diversos principios que se expresan a través del lenguaje, el cual simultáneamente, impacta sobre las ideas, las prácticas y los patrones de cada cultura.

Finalmente, es en esta relación dialéctica como el lenguaje refleja y modela al mundo, aunque hasta la fecha no haya una noción clara de cómo lo modela y que el entenderlo a ciencia cierta constituya todo un reto filosófico.

## **Multilingüismo**

### **Diversidad lingüística de México.**

El INALI, mediante el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, “se refiere a la diversidad lingüística de origen indoamericano de nuestro país con las siguientes cifras y

categorías: 11 familias lingüísticas<sup>7</sup>, 68 agrupaciones lingüísticas<sup>8</sup> y 364 variantes lingüísticas<sup>9</sup>.” (PINALI, 2008, p. 8)

Sin embargo, a pesar de las cifras, ¿podemos decir que México es realmente un país multilingüe? Como menciona Yásnaya Aguilar:

la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce que todas las lenguas indígenas del país tienen exactamente el mismo estatus legal que el español: son consideradas lenguas nacionales, de lo cual podríamos inferir que el Estado mexicano se reconoce a sí mismo como un estado multilingüe. Sin embargo, el discurso multilingüe oficial en muchas ocasiones oculta las relaciones de poder ejercidas por el español sobre las lenguas indígenas. México es un país multilingüe pero sus habitantes no lo son. Dicho de otro modo, México no es un país multilingüe. (Aguilar, 2015)

De lo anterior se puede resaltar que el hecho de que existan diversas lenguas en el territorio mexicano no convierte al país automáticamente en multilingüe, puesto que no están dadas las condiciones para permitir que todas las lenguas prosperen de la misma manera. Además, sólo una parte de la población -la indígena- tiene la tarea de hablar por lo menos dos idiomas para poder ser tomada en cuenta, mientras el grueso de la población no indígena no tiene la necesidad de aprender más que su lengua materna y, actualmente, inglés, aunque la falta de este último no vulnera sus derechos y necesidades básicas.

---

<sup>7</sup> Familia lingüística: conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común

<sup>8</sup> Agrupación lingüística: conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena

<sup>9</sup> Variante lingüística: forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes.

De ahí que tenga sentido la opinión de Yásnaya Aguilar en cuanto a que México no es un país multilingüe, más allá de que albergue una gran diversidad lingüística.

En cuanto a la Ciudad de México, de acuerdo con datos de la encuesta intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI):

habitan 8 millones 918 mil 653 personas, de las cuales el 8.8 por ciento se auto adscriben como indígenas, es decir alrededor de 785 mil. De ese total, 129 mil personas hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 1.5 % de la población.

En la CDMX se hablan 55 de las 68 lenguas indígenas nacionales. Las de mayor presencia son el náhuatl, cuyos hablantes representan casi el 30% del total; el mixteco con el 12.3%; otomí 10.6%; mazateco 8.6%; zapoteco 8.2% y mazahua con 6.4%. (INEGI, 2015)

Estas cifras dan cuenta de la necesidad de fomentar el multilingüismo en todo el país, pero sobre todo en lugares como la Ciudad de México, donde coexiste una gran diversidad cultural y lingüística. Si se hablan tantas lenguas en este lugar -y algunas con un gran porcentaje de hablantes-, es más que evidente la necesidad de propiciar las condiciones para que estas lenguas encuentren espacios dónde ser escuchadas y donde puedan prosperar.

Las y los hablantes de lenguas originarias que forman parte de esta ciudad merecen ser visibilizados y sus lenguas merecen formar parte de las millones de voces que día con día se dejan escuchar en las escuelas, en el transporte, en las casas y en las calles.

### **Nociones sobre multilingüismo.**

El multilingüismo puede ser definido de manera concisa como “la coexistencia, contacto e interacción de diferentes lenguas tanto a nivel social como individual, o bien, como la capacidad de una persona para utilizar dos o más lenguas en una conversación.” (de Zarobe & de Zarobe, 2015, p. 394)

Sin embargo, el multilingüismo implica algo aún más complejo que una definición de tres líneas y que la noción de poder hablar más de una lengua de manera funcional. Según Leyre y Yolanda Ruiz de Zarobe (de Zarobe & de Zarobe, 2015, p. 395):

el multilingüismo es considerado un fenómeno social en sí mismo y no se remite únicamente al resultado de añadir determinada cantidad de lenguas en las personas o en las sociedades. Más allá de esto, es un fenómeno multidimensional que toca diferentes ámbitos de la sociedad: la lengua en la educación, en el uso cotidiano, en la enseñanza y el aprendizaje, en las políticas lingüísticas, etc. Y en cada una de estas dimensiones existe una variedad de factores como el número de lenguas y sus variantes, el nivel de dominio de las lenguas o los diferentes ámbitos de uso. (de Zarobe & de Zarobe, 2015, p. 397)

Es evidente, pues, que el multilingüismo es un fenómeno complejo que requiere ser abordado a profundidad, tomando en cuenta las circunstancias contextuales en las que se desarrolla para buscar las medidas más pertinentes a fin de hacerlo fructificar.

Otro aspecto importante radica en que “no se debería partir de la premisa de que el multilingüismo es solamente la suma de dos, tres, cuatro o más lenguas en un proceso de adquisición aditivo y consecutivo, porque un multilingüe no es la suma de múltiples

monolingües y un bilingüe no son dos monolingües en una sola persona” (de Zarobe & de Zarobe, 2015, p. 398).

Así, pues, ser multilingüe no implica tomar las lenguas como los elementos de un catálogo sino como partes de un engranaje, de un conjunto de recursos para el entendimiento no solamente en el aspecto comunicativo sino también en el cultural.

Como menciona Bernard Odoyo, “el multilingüismo promueve el entendimiento y la apreciación de los valores culturales de las sociedades en las que están contenidas las lenguas. Las experiencias obtenidas a partir de aprender diferentes lenguas tienden a cambiar las actitudes, habilidades y creencias de la sociedad, y amplían la visión del mundo.” (Odoyo, 2014, p. 227)

Por tanto, es importante entender que el lenguaje es un recurso tanto a nivel personal como social, por medio del cual las personas tienen la capacidad de participar e incidir en la sociedad. De ahí la importancia de la lengua como un elemento fundamental para fomentar las relaciones de horizontalidad entre las distintas culturas y lenguas que coexisten en un mismo territorio.

Dicho esto, el multilingüismo debe ser entendido como “la capacidad tanto intelectual como cultural, económica, social y de comunicación de una sociedad.” (Jansen, 2015, p. 39)

Cabe destacar que, debido a la falta de complejidad de la noción general de multilingüismo – el describir la coexistencia de varias lenguas o variedades intralingüísticas en una zona determinada- se ha optado también por el término *plurilingüismo*, entendido como la capacidad de los individuos de interrelacionar los conocimientos que van adquiriendo de cada una de las distintas lenguas que constituyen su competencia plurilingüe:

De ahí que no deba entenderse el plurilingüismo como una serie de compartimentos estancos en los que se van almacenando separadamente los conocimientos de cada una, sino como la construcción de una conciencia lingüística capaz de buscar similitudes entre las lenguas y desarrollar estrategias para gestionar las diferencias, y que, con la incorporación de las lenguas al respecto de cada individuo, ya sea a través de contextos educativos más o menos formales o de experiencias lingüísticas y culturales personales, facilite el aprendizaje de estas. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 18)

Finalmente, las siguientes características del plurilingüismo que dan González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, dan un panorama claro y conciso de lo que éste implica:

-Es una *competencia que puede adquirirse*. Todos los hablantes son potencialmente plurilingües en la medida en que son capaces de adquirir algunas variedades lingüísticas en diferente grado, al margen de su contextualización en un proceso de enseñanza [...].

-No se trata necesariamente de un repertorio homogéneo. Ser bilingüe *no implica a dominar un gran número de lenguas a un alto nivel* sino adquirir la habilidad de usar más de una variedad lingüística con ciertos grados de competencia (no necesariamente los mismos) para diferentes propósitos (conversar, leer o escribir, etc.) [...].

-Debe ser considerado como un repertorio cambiante. El grado de dominio en las variedades de ese repertorio puede cambiar con el paso del tiempo, lo mismo que su composición [...].

-Hay que entenderlo como un repertorio de recursos comunicativos que los hablantes usan en función de sus propias necesidades. Las variedades lingüísticas que lo constituyen pueden tener diferentes funciones: su uso familiar, en el trabajo, en situaciones de la vida ordinaria o de actividades públicas, indicando la pertenencia a una determinada comunidad, etc. [...].

-Se considera como una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas adquiridas o aprendidas. De acuerdo con el MCERL<sup>10</sup> este dominio no consiste en la “superposición o yuxtaposición de competencias diferentes, sino más bien... la existencia de una competencia... compleja [...]

-Se entiende que posee una dimensión cultural, hasta el punto de generar una competencia plurilingüe y pluricultural, a modo de experiencia potencial de varias culturas. Cabe deducir aquí su funcionamiento simétrico en relación con las habilidades lingüísticas en un sentido estricto del término. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 23)

---

<sup>10</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Dicho esto, es necesario entender que el multilingüismo o plurilingüismo es una habilidad, que, como cualquier otra, puede ser aprendida por cualquier persona. Y, muy especialmente, es importante tener en cuenta que el hecho de ser multilingües no significa que debamos tener un dominio total de muchas lenguas, ni que tengamos cajones en el cerebro donde almacenamos cada una por separado, sino que implica la conformación de una conciencia lingüística donde las diferentes lenguas en juego interactúan entre sí y se enriquecen mutuamente. Implica la facultad de poder entender y comunicarse en diferentes lenguas de manera suficiente para generar un diálogo con personas que hablan una lengua distinta a la nuestra de acuerdo con las necesidades de comunicación del momento y, sin duda, es una facultad fundamental como parte de la formación educativa de todas las personas

### **La batalla contra el monolingüismo.**

Hasta la actualidad, la diversidad lingüística ha sido abordada a lo largo de la Historia no como algo complejo sino como algo problemático. Anteriormente se hablaba fuerte y claro sobre la necesidad de fomentar una sola lengua, aquella que conduciría al progreso y al bienestar de la nación; se hablaba de librar el obstáculo que implica la diversidad de lenguas para tales fines y de erradicar todas esas formas de hablar que no implican nada útil ni deseable.

Quizá ahora el discurso ha cambiado y ya no se manifiesta abiertamente esta forma de pensar; al contrario, se habla de la diversidad lingüística como una riqueza, pero pervive en la práctica el fomento de *la* lengua que debe ser enseñada y que representa el vehículo hacia el

progreso. Pervive el hecho de no saber siquiera que aquellos que se consideran *dialectos* son lenguas que merecen ser enseñadas de la misma forma que la lengua dominante.

Dicen que la versión actual del recelo al multilingüismo es, entre otros, “su supuesto coste económico (Skutnabb-Kangas, 2000, p.261), aunque no cabe duda de que detrás de este argumento esgrimido por algunos se esconden poderosas razones de monoculturalismo endémico, de la conservación de privilegios socioeconómicos o del acceso *controlado* a la ciudadanía.” (Tuts, 2007, p. 41)

En concordancia con esta idea, vale la pena tener en cuenta que el deseo del monolingüismo representa el síntoma de un fundamentalismo etnocéntrico que no debería formar parte de una ciudadanía con espíritu democrático y abierta a lo desconocido, a otras maneras de entender la realidad. Por ello, “esta apertura mental, acompañada de una conciencia crítica, es la base sobre la que se sustenta la interculturalidad que, a su vez, facilita la competencia plurilingüe.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 17)

Cabe destacar también que muchas veces no se toma en cuenta el papel de las lenguas -y el hecho de promoverlas- dentro del contexto político, económico o social. Existe una “relativa falta de atención a las formas en que las identidades lingüísticas, las competencias lingüísticas y las ideologías lingüísticas median en la inclusión social. Por lo tanto, la articulación entre inclusión social y multilingüismo se entiende mejor dentro de un sistema global de (des) valorización de ciertos hablantes y ciertos idiomas.” (Piller, 2012, p. 1)

La importancia de esto radica en que el multilingüismo deja de ser una cuestión meramente de competencias comunicativas, sino que se convierte en un elemento fundamental dentro de la agenda de inclusión social y en un medio para contribuir a la causa de la justicia social de manera significativa fuera de la academia.

Por si la imposición de la lengua dominante en el país no fuera suficiente, actualmente nos encontramos en la necesidad de aprender también el inglés como un medio de superación personal. Sobre esto, cabe destacar que “el bilingüismo de Estado esconde una ideología que promueve la depredación de otras lenguas porque se limita a la lengua nacional más una lengua extranjera, que casi siempre es el inglés.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 23)

Entonces, nos encontramos ante un panorama que aún privilegia el hecho de hablar una sola lengua -la lengua franca- en un país con una enorme diversidad lingüística, lo cual ahonda y perpetúa las situaciones de desigualdad e injusticia entre diversos sectores de la población; por lo tanto, practicar el multilingüismo entre toda la sociedad es imperativo para transformar este panorama. Y de eso tratará el siguiente punto.

### **¿Para qué fomentar el multilingüismo?**

Como ya se ha hecho hincapié anteriormente, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no sólo está relacionada con la transmisión de herramientas comunicativas, sino también con factores sociales, culturales, políticos y económicos. Por ello, el multilingüismo tiene mucho que ver con la búsqueda de justicia social y, por supuesto, con el fomento de la interculturalidad.

Un aspecto muy relevante en cuanto a la importancia de fomentar el multilingüismo radica en que “los niños que hablan más de un idioma tienen más conciencia metalingüística; son mejores para resolver problemas; demostrar mayor creatividad; rendir mejor en la escuela en

general y expresar actitudes más tolerantes hacia los demás en comparación con los niños monolingües.” (Centre for Early Childhood Education and Development, s.f., p. 1)

Asimismo, en este documento sobre políticas lingüísticas en India -un país con una gran diversidad lingüística-, se menciona lo siguiente:

En 2009, la UE (Unión Europea) publicó un extenso estudio sobre multilingüismo en 29 países, que fueron los 27 países de la Unión Europea más Noruega y Turquía. La gran cantidad de culturas y grupos lingüísticos involucrados en este estudio hacen que sus resultados sean muy válidos. Se encuentran numerosas ventajas cognitivas potenciales por usar más de un idioma en el estudio, así como en la vida diaria. Estos incluyen la capacidad de ver los problemas desde diferentes puntos de vista, sin duda una habilidad importante en un mundo multicultural, así como la probabilidad de que el multilingüismo pueda conducir a formas más originales y creativas de resolver problemas. (Centre for Early Childhood Education and Development, s.f., p. 3)

Por otra parte, una de las razones por las que el multilingüismo resulta fundamental es para promover relaciones de equidad lingüística, nivelando el valor de las lenguas minorizadas con el de la lengua o lenguas dominantes. Esto está relacionado con “la necesidad de potenciar una ecología de las lenguas y la supervivencia de la diversidad lingüística en un mundo dominado por la avaricia no sólo de la lengua franca de un país, sino por el de una lengua (otros dirían, por una *lengua depredadora*) que se ha convertido en una amenaza para

el resto de las lenguas: el inglés o, mejor, el *globish*.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 24)

El fomento del multilingüismo en toda la sociedad es una de las acciones más relevantes para hacer frente a la pérdida de lenguas que crece de manera acelerada. Una pérdida que no sólo se limita al ámbito lingüístico, sino a los conocimientos y las distintas formas de concebir el mundo de las distintas culturas.

Partiendo de esto, la siguiente reflexión es por demás relevante:

Es precisamente por ello que el desarrollo de la competencia plurilingüe (y la necesaria reforma de los sistemas educativos que promuevan este objetivo) es necesario, porque nos corresponde a todos la tarea de mantener ecosistemas plurilingües que permitan la supervivencia de la diversidad lingüística y cultural. [...]

En este mundo que se comunica en muchas lenguas, trabajar en pos de la pluralidad lingüística y alinearse con un ecologismo tendente a su conservación exige el impulso del plurilingüismo como principio que permita poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje que contemplen la diversidad lingüística. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 24)

Es decir, el hecho de fomentar la competencia plurilingüe en la formación del estudiantado es una tarea indispensable en la lucha por la diversidad y los derechos lingüísticos. Así como se incluyen contenidos en el currículum para concientizar a las niñas y niños respecto a la importancia de conservar los bienes y ecosistemas naturales, es igualmente relevante ahondar

en la gravedad de la pérdida lingüística y cultural. Y una forma de hacerles parte de la lucha es precisamente por medio de su formación como niñas y niños plurilingües.

Continuando con la idea de la importancia de la preservación de las lenguas y las culturas a través del fomento del multilingüismo, cabe destacar lo siguiente:

El plurilingüismo -como principio- se ha traducido en la promoción de la diversidad no sólo lingüística sino también cultural, al abordar las lenguas desde el punto de vista de los individuos que las utilizan por razones no solo instrumentales sino también integradoras -estas últimas de orden personal y social; es decir, en el sentido de desenvolverse de forma adecuada en los contextos sociales de otras comunidades lingüísticas, al mismo tiempo que desarrollarse y enriquecerse en el encuentro con los otros. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 40)

Como ya se ha dicho, en nuestro país -y específicamente en la Ciudad de México- hay un gran número de hablantes de lenguas indígenas que son invisibilizados por gran parte de la población. Y son ellos quienes tienen la necesidad de comunicarse con nosotros en español, lo cual implica un verdadero esfuerzo para muchos. Sin embargo, me pregunto qué pasaría si en nuestro encuentro con un nahua hablante, por ejemplo, pudiéramos hacer uso de ambas lenguas y tener un diálogo en el cual no se descartara ninguna de las lenguas en cuestión. Sin duda creo que sería un acto muy enriquecedor que los pondría en una plataforma de equidad, por lo menos en el ámbito de la comunicación.

Personalmente, me ha sucedido en un par de ocasiones la siguiente escena: una vendedora o vendedor de algún producto se acerca para ofrecerme lo que vende. En una de esas ocasiones,

el vendedor hablaba con tanta dificultad el español que la mitad de sus enunciados al ofrecerme lo que vendía la dijo en náhuatl y unas cuantas frases las dijo en español. Le pregunté -en náhuatl- por el precio del producto y después de comprárselo le agradecí también en su lengua. El señor sonrió y se fue, y yo sentí que, en ese momento tan breve, por lo menos pude decirle: “te escucho”.

Ahora bien, es importante recalcar que las interacciones comunicativas en las que está enmarcado el multilingüismo y el dominio de lenguas deben estar permeadas por la conciencia de la interculturalidad, entendiendo que implica una relación en la que tienen lugar las interacciones entre individuos con referentes culturales diferentes.

Partiendo de esto, se concibe la interacción comunicativa como “un sistema -entre el saber y la acción- sobre el que se fundamentan y se construyen las personalidades e identidades propias, por las percepciones que tenemos de otros y de nosotros mismos, desde nuestra individualidad (Guillén Díaz, 2005)”. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 40)

Por ello, es de vital importancia entender que el multilingüismo no puede estar dirigido únicamente a cierta parte de la población, puesto que dichas percepciones e interacciones que se dan en el contacto cultural son algo a lo que todas y todos estamos expuestos.

Como se menciona en el Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas (PINALI):

La efectividad del enfoque del multilingüismo como nuevo paradigma social depende en buena parte de que en su adopción participe toda la población nacional, en un marco de reconocimiento y respeto a las culturas indígenas y, en especial, a sus portadores, así como en un escenario de procuración de igualdad de oportunidades plenas hacia la población indígena; tal efectividad

también depende de que la aplicación del enfoque del multilingüismo ocurra en paralelo a la aplicación también transversal del enfoque de la interculturalidad. (PINALI, 2008, p. 53)

Sin duda esto no es una tarea fácil, puesto que implica hacer transformaciones radicales del sistema que promueve el monolingüismo en prácticamente todos los ámbitos. También en el PINALI se menciona que, “en el plano de las políticas públicas, incorporar el enfoque de multilingüismo precisa identificar y modificar barreras culturales, ideológicas, económicas, políticas y legales que impiden a hombres y mujeres hablantes de lengua indígena contar con las oportunidades necesarias para su pleno desarrollo humano” (PINALI, 2008, p. 55)

Basado en todo lo anterior, parece que el multilingüismo es la mejor manera de avanzar en la educación dentro de un mundo diverso e interconectado. Para garantizar la preservación de las culturas e identidades locales, se necesita una voluntad firme, políticas relevantes y cambios sustanciales para la deconstrucción de una sociedad que fomenta la monoculturalidad y el monolingüismo.

Finalmente, vale la pena reflexionar en lo siguiente:

El ser humano siempre ha encontrado modos y maneras de hacerse entender a pesar de la diversidad lingüística circundante. Esta capacidad de convivir con la diversidad de lenguas es lo que define precisamente el plurilingüismo. Se puede decir, por tanto, que lo atípico es el ser humano que se desenvuelve en contextos monolingües y que además considera que no merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de otras lenguas. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 17)

## **Pérdida de lenguas**

Se puede decir que la pérdida de lenguas está determinada por la suma de diversos factores que desembocan en ella. Uno de los principales, sin duda, es la discriminación hacia las personas que las hablan, la cual está motivada en gran medida por las actitudes de los hablantes de la lengua y cultura dominantes en la sociedad.

Otro factor muy importante en la pérdida lingüística tiene que ver con los ámbitos de uso de las lenguas, ya que el uso de la lengua dominante como el único medio funcional para acceder a diversos servicios básicos a los que cada persona tiene derecho obliga a aprender y utilizar dicha lengua, de modo que el ámbito de uso de las demás lenguas se restringe únicamente al contexto familiar o de la comunidad. Esta situación deriva en la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas -dado que se consideran inútiles fuera de tales contextos- aunado al factor de la discriminación, que las convierte más en un yugo que en una virtud.

Para tener en cuenta algunas cifras que dan a conocer la situación de las lenguas en nuestro país, cabe destacar que, “en 2007, el INALI reportó que, de las 364 variantes de lenguas indígenas sólo se enseña 10 por ciento y 50 de las lenguas están en riesgo de desaparecer, incluso algunas variantes del náhuatl, la lengua indígena con mayor número de hablantes (La Jornada, 2007).” (Trujillo & Terborg, 2009, p. 128)

El siguiente cuadro del INALI deja ver a manera de semáforo la situación de riesgo de desaparición de las lenguas:

1.MUY ALTO riesgo de desaparición	64
2.ALTO riesgo de desaparición	43
3.Riesgo MEDIANO de desaparición	72
4.Riesgo NO INMEDIATO de desaparición	185
TOTAL	364

Asimismo, “existen pueblos en los que ya no hay niños que hablen la lengua indígena, como son los casos del tlahuica, mocho', tuzanteco, Kaqchikel, teko, awakateko, oluteco, ayapaneco, ixcateco, Ixil, textistepequeño, kiliwa, chocholteco, Ixil chajuleño, 2 variantes del otomí, 4 del mixteco y 5 variantes del zapoteco.” (Embriz Osorio, Zamora Alarcón & López Sánchez, 2012, p. 15)

También en el documento del PINALI, se menciona que:

el proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas en México puede constatarse por el hecho de que, en los inicios de siglo XIX, 60% de los ciudadanos era población indígena; para 1895, cerca de 26% de la población en el país hablaba alguna lengua indígena, y en 2005, dicha población representa solamente 7%. En torno a la estructura poblacional de los hablantes de lenguas indígenas, se observa que, entre 2000 y 2005, existe una mayor pérdida de hablantes entre la población infantil y un aumento significativo entre los adultos mayores de 50 años y más. Esto es indicativo de una tendencia al envejecimiento de la estructura poblacional de los hablantes de

lenguas indígenas y también, entre otras cosas, de que la transmisión intergeneracional de sus lenguas se está perdiendo (PINALI, 2009, p. 19)

Tener en cuenta la gravedad de la situación que reflejan estas cifras es de vital importancia, puesto que en la actualidad hay muchísimas lenguas que están a punto de desaparecer de modo brusco por factores extralingüísticos, es decir, por razones sociales, políticas, económicas o culturales que impactan en ellas. Por ello, se puede considerar que estamos ante uno de los problemas culturales más graves con los que se enfrenta el mundo actualmente.

Así lo menciona Moreno Cabrera:

la extinción de las lenguas es uno de los problemas graves de este siglo y, además, es irreversible. Cuando una lengua deja de ser hablada y es sustituida por otra, nada -ni siquiera los textos, gramáticas y diccionarios que de ella puedan quedar - puede hacer que reaparezca. Si a eso añadimos el hecho de que los hablantes no suelen darse cuenta de que su lengua está muriendo hasta que el proceso es irreversible, parece evidente que es urgente encontrar una solución. Tal vez la respuesta solo este en la solidaridad, en la búsqueda de una solución global que, indudablemente, pasa por el respeto a las minorías. (Moreno Cabrera, 2016, p. 252)

La pérdida de lenguas en el momento actual “es parte de un proceso mucho más amplio de pérdida de la *diversidad cultural e intelectual* en la que las lenguas y culturas políticamente dominantes sencillamente aplastan las lenguas y culturas indígenas locales, colocándolas en una situación que sólo puede describirse como de acorralamiento.” (Moreno Cabrera, 2016,

p. 253) Si no somos conscientes de la gravedad de esa pérdida, estamos condenados a perder una gran parte de los conocimientos, valores, creencias y demás aportes de otros seres humanos que, de una u otra forma, también le dan sentido a nuestra misma existencia.

¿Por qué no luchar y preocuparnos por la pérdida lingüística de la misma forma que lo hacemos por las grandes pérdidas en la naturaleza -animales, plantas y ecosistemas en general- si la pérdida de culturas es igual de grave que la pérdida de natura? Los semáforos de lenguas en peligro deberían consternarnos de la misma forma que aquellos sobre especies en peligro de extinción, ya que incluso es mayor la cantidad de lenguas en riesgo de desaparecer ¿Cómo entender, pues, que, así como destruimos a otras especies, por medio de la pérdida de lenguas nos estamos destruyendo también a nosotras y nosotros mismos?

En tenor con esta idea, cabe destacar que la pérdida o debilitamiento de una lengua es semejante a la pérdida de una especie animal o vegetal, “porque las lenguas son patrimonio y vehículo de comunicación de todo el conjunto de la sociedad y, por tanto, son instrumentos imprescindibles para la convivencia.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 24)

Ahora bien, introduciéndonos a algunas de las causas de la pérdida lingüística, es relevante tener en cuenta la cuestión del dominio de la lengua mayoritaria frente a las minorizadas, ya que ciertos idiomas han tenido tal posición de dominio debido a su uso en la política, el comercio o la educación, por mencionar algunos de los campos más relevantes.

Su rol de lengua franca ha provocado que su aprendizaje sea imprescindible para el desarrollo y el progreso de una nación, a la vez que se ha erigido como el medio para poder pertenecer a la misma. Por tales circunstancias, las personas que tienen por lengua materna alguna distinta a la dominante se ven forzadas a adoptarla, dejando que su lengua sucumba ante la presión de la lengua franca y que se pierda con el pasar de las generaciones.

Por lo tanto, “el debilitamiento de una lengua subordinada está ligado tanto a su decreciente dominio como primera lengua como a la desintegración de sus usos funcionales.” (Hamel & Muñoz, 198, p. 221)

La siguiente idea también da cuenta del impacto que tiene la limitación del uso de las lenguas en diversos ámbitos:

De manera general se ha dicho que el riesgo de desaparición de una lengua se refleja, en primer lugar, en el reducido número de hablantes, en la dispersión geográfica, en el predominio de hablantes adultos y en la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, entre otros. En segundo lugar, a la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales y a la ausencia en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en los ámbitos comunitario y familiar. (Embriz Osorio, Zamora Alarcón & López Sánchez, 2012, p. 16)

Por otra parte, un concepto fundamental en la pérdida de lenguas es el de *desplazamiento lingüístico*, el cual consta principalmente de las siguientes características: “primero, dos lenguas, por lo menos, están en contacto; segundo, miembros de distintas generaciones en uno o más grupos domésticos exhiben diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto (típicamente el dominio va desde el monolingüismo en una lengua hasta el monolingüismo en la otra pasando por el bilingüismo); y, por último, hay una asociación entre generaciones y rangos específicos del dominio de cada lengua.” (Roth, s.f., p. 29)

En cuanto al contexto mexicano, cabe destacar que “en la década de los años cuarenta se marcó la culminación de las fuerzas para la asimilación lingüística y cultural, fuerzas surgidas

del movimiento nacionalista que se originó en la revolución y se intensificó durante el mandato de Lázaro Cárdenas. Como consecuencia, los cambios demográficos entre 1940 y 1950 muestran los índices más claros de desplazamiento de las lenguas indígenas hacia el español.” (Roth, s.f., p. 30)

Ahora bien, para estudiar el desplazamiento o el mantenimiento de una lengua es importante tener en cuenta factores como el estigma asociado que se tiene hacia ciertas lenguas en una sociedad determinada, es decir, las *actitudes* hacia dichas lenguas, ya que las actitudes, tanto de los hablantes de la lengua dominante como las de la minorizada, determinan por qué un hablante decide mantener su lengua o abandonarla y adoptar otra nueva.

Las actitudes lingüísticas “se forman de manera compleja a partir de creencias, las representaciones y las percepciones establecidas en torno a las lenguas, influidas todas ellas por un determinado sentimiento de afecto o de rechazo. Además, las actitudes predisponen a las personas para que adopten un comportamiento lingüístico u otro.” (Quintero, 2011, p. 108).

También en el marco de las actitudes vale la pena tener en cuenta lo siguiente:

Otros fenómenos que influyen en el grado de riesgo de desaparición paulatino o acelerado son las actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso, la decisión errónea de los hablantes a no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial [...] (Embriz Osorio, Zamora Alarcón & López Sánchez, 2012, p. 16)

Es importante resaltar que las actitudes lingüísticas también tienen un papel relevante no sólo en cuanto a la forma de posicionarse respecto a otra lengua a partir de los estigmas y prejuicios, sino también en cuanto al aprendizaje de las lenguas, puesto que, como menciona (Tuts, 2007, p. 40) “la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.”

Muy ligado a la cuestión de las actitudes se encuentra el concepto de *presiones*, el cual es relevante para analizar las relaciones y el contacto de distintas lenguas. Así:

“el “modelo de ecología de presiones” permite explicar cómo las lenguas pueden estar en una relación equilibrada (mantenimiento de la lengua) o desequilibrada (desplazamiento), y se trata de un concepto fundamental en el modelo porque está ligado a las relaciones de poder, así como también a las ideologías, los valores y las acciones humanas que a su vez están relacionadas con las actitudes hacia determinada variante lingüística. (Terborg, 2006; Terborg, Velázquez y Trujillo, 2007).” (Trujillo & Terborg, 2009, p. 130)

Respecto a la condición de las ecologías lingüísticas, “existen aquellas que mantienen un equilibrio de presiones y se pueden considerar ecologías estables, ya que esta situación se ha mantenido sin grandes modificaciones durante algún tiempo, como lo muestran muchas comunidades lingüísticas en el límite con otras. La ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto.” (Trujillo & Terborg, 2009, p. 131)

Por otro lado, un aspecto de suma relevancia en la pérdida lingüística está relacionado con la transmisión de las lenguas. Al respecto, cabe destacar que la falta de tal transmisión está relacionada en gran medida con la discriminación que sufren los hablantes, y la cual desean evitar a sus descendientes. El tema de discriminación se abordará de manera más profunda en el siguiente apartado; sin embargo, en lo que respecta a la falta de transmisión es necesario tener en cuenta que:

la cuestión de la aprendibilidad de las lenguas es crucial en este punto. Existe un filtro implacable que hace que las lenguas alcancen siempre he dicho equilibrio y ese filtro no es otro que el de la transmisión generacional. Las lenguas que no puedan transmitirse a través de la adquisición natural están condenadas a desaparecer, sencillamente porque al no formar parte de las lenguas de la herencia genética deben ser explícitamente aprendidas [...] cuando un idioma se muere es porque la comunidad que lo habla se muere o porque dicha comunidad adopta (casi siempre de modo obligado) otra lengua natural pero no porque no sea aprendible o sea difícil. (Moreno Cabrera, 2016, p. 159)

Finalmente, en cuanto al aspecto de la transmisión, es necesario notar la relación entre el dominio cultural y lingüístico del que se hablaba anteriormente, así como la cuestión de las actitudes reflejadas en el menosprecio inducido de la lengua propia; todo esto deriva en que los mismos hablantes dejen de transmitírsela a sus hijos y, como ya se ha hecho hincapié, las lenguas que no se transmiten de generación en generación se mueren irremediabilmente.

La consecuencia de la pérdida de lenguas “implica el abandono no sólo de un tesoro desarrollado durante milenios, sino un futuro de diversidad lingüística con un potencial incalculable. Tesoro que es imposible ya recuperar y cuyos frutos nunca podremos ver. Y en el hecho de que no hay lenguas iguales está el valor de esa pérdida.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 251) Cada lengua encierra la visión del mundo de sus hablantes: cómo piensan, qué valoran, en qué creen, cómo clasifican en el mundo que les rodea, cómo organizan sus vidas. Cuando muere una lengua, se pierde una parte de la cultura humana para siempre.

Asimismo:

Cada lengua refleja una forma de concebir el mundo y una cultura particulares, que se traduce en la forma en que una comunidad lingüística ha resuelto los problemas que ha podido encontrar en su relación con el mundo y en su comprensión del universo que le rodea. De este modo, toda lengua es el medio de expresión del Patrimonio Cultural Inmaterial de un pueblo. Cuando una lengua muere y desaparece, lo hace un aspecto irremplazable de nuestro conocimiento y de nuestra comprensión del pensamiento humano y de las diferentes visiones del mundo, que se pierden para siempre. (Wurm, 1996, p.1) (Moreno Cabrera, 2016, p. 252)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es fundamental reflexionar sobre nuestra posición ante tal pérdida, ya que están en juego no sólo las lenguas como instrumentos comunicativos, sino el desarrollo y el futuro de cientos de culturas, no sólo a nivel lingüístico, sino también a nivel económico, político y cultural. Como dice M. Prosser: “podemos llegar a ser más que meros testigos del fallecimiento y entierro de estas lenguas.” (M. Prosser 1994, p. 175)

## **Discriminación lingüística**

*“Es muy fácil sospechar que las lenguas de los demás son peores que la lengua propia y muy difícil considerar lo contrario”- Juan Carlos Moreno Cabrera*

Para comenzar a desentrañar este factor tan fundamental en la pérdida de lenguas, es necesario entender el concepto de *discriminación lingüística*, que, a grandes rasgos, es entendida como “toda aquella actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas que se basa en la idea que éstas se pueden clasificar en tipos y que existen diferencias entre esos tipos, justificando la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 19)

En el contexto mexicano, estas ideas y juicios de valor se transmiten de las lenguas a sus hablantes y viceversa, y en ellos se reflejan las relaciones verticales que existen desde hace siglos entre los miembros de las comunidades lingüísticas indígenas y las de los hispanohablantes no indígenas.

Como evidencia de ello, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) de 2010 revela que “el principal problema que perciben las minorías étnicas es la discriminación; seguido de la pobreza y el desempleo. Es importante destacar que este grupo opina que la lengua representa uno de sus principales problemas”. (Fuentes & Campos, 2018, p. 21) Por ello, como menciona Gugenberger, “el que tiene el poder también tiene el derecho de imponer su lengua como idioma oficial. Y el que no domina esta lengua, no tiene derecho a hablar ni a gobernar.” (Gugenberger, 1997, p. 137)

Así, pues, la discriminación lingüística es un aspecto de la realidad en la que nos desenvolvemos día a día y representa una situación crítica, puesto que pone en peligro la

identidad de las y los hablantes de las lenguas discriminadas. Aunado a esto, como se mencionó con anterioridad, esta práctica merma la voluntad de quienes hablan una lengua originaria para continuar usándola y transmitiéndola, lo cual implica un irremediable desplazamiento lingüístico y, con él, una importante pérdida cultural.

Lamentablemente, para gran parte de nuestra sociedad las personas pertenecientes a pueblos indígenas no son consideradas valiosas. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados. Por ello, “la mayoría de las veces niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes. Se nos olvida, a los que estamos formados en la cultura occidental, que los indígenas de esta nación también son mexicanos, es decir, México a lo largo y ancho de su superficie también es su país.” (Martínez, 2015, p. 121)

Un aspecto muy relevante en cuanto a la reproducción de la discriminación lingüística está directamente relacionado con la educación:

Los maestros de educación básica han sido agentes de producción y reproducción de los prejuicios y discriminación en el ámbito escolar [...] la segregación, la violencia simbólica y física que se puede ejercer sobre los estudiantes indígenas por su limitado dominio de la lengua nacional, legitiman la agresión de maestros, su intervención en el proceso de la destrucción cultural y la imposición de modelos de relaciones de intolerancia al diferente en los tempranos procesos de socialización, que dejan profundas huellas en la formación de las identidades. (Martínez, 2015, p. 122)

A partir de esto, es fundamental reflexionar en la relación que existe entre la ideología y las lenguas, puesto que es de dicha ideología de la que parten todos esos juicios de valor e incluso los calificativos inapropiados -como denominar *dialecto* a una lengua-. Personalmente, puedo decir que incontables veces he escuchado a las personas a mi alrededor decir frases como: “¿qué dialecto estás aprendiendo?”, “el náhuatl es un dialecto muy bonito”, o “¿es difícil aprender un dialecto?”. Evidentemente, en todos los casos han querido referirse a una lengua y, al momento de corregir el error, otras tantas veces he recibido la misma respuesta: “así me lo enseñaron en la escuela”.

Es entonces a partir de esta ideología transmitida de generación en generación que, “aunque no existe conocimiento científico de ninguna característica lingüística que permita determinar si una lengua, dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor (más útil, más rica, más flexible, más adecuada, más avanzada o evolucionada, etc.) que otra” (Moreno Cabrera, 2016, p. 20) las personas siguen reproduciendo de manera directa o indirecta el menosprecio de otras lenguas.

Otra muestra de la incidencia de la escuela en la pérdida de lenguas se hace evidente en el siguiente comentario de Yásnaya Aguilar:

La disminución de los hablantes de lenguas indígenas es consecuencia, sobre todo, de una de las políticas lingüísticas más exitosas del país: la castellanización. Esta tarea, emprendida con mayor ahínco en las primeras décadas del siglo XX, implicaba una serie de acciones directas contra el uso de las lenguas indígenas. Desde las escuelas, como centros de difusión, se orquestaron campañas de desprestigio y discriminación, se aplicaron castigos físicos y psicológicos a los hablantes de lenguas distintas al español y se

dieron instrucciones precisas a los profesores rurales para extinguir lenguas a las que se culpaba del atraso y la pobreza de sus hablantes. La galería de los castigos infligidos por hablar lenguas indígenas es indignante y, contra toda expectativa, aún hoy en día siguen vigentes en muchos espacios escolares. (Aguilar, 2015)

Ojalá esta fuera una realidad lejana a la de nuestros días, pero, lamentablemente, la escuela sigue siendo un bastión para homogeneizar a la población. Aún sigue existiendo ese desplazamiento de las lenguas indígenas al español, (y, como se ha abordado anteriormente, ahora al inglés) en aras de mejores oportunidades de vida. La diversidad lingüística sigue representando un problema y por lo tanto no se ofrecen las condiciones para que las lenguas originarias florezcan tanto en las escuelas indígenas como en las no indígenas.

Respecto a las causas extralingüísticas ligadas a la ideología, resulta pertinente la siguiente idea de Moreno Cabrera:

Ese plano de superioridad en la solidaridad idiomática hay que interpretarlo, según nuestro punto de vista, como un eufemismo de *superioridad sociopolítica*. [...] Al hablar de la superioridad de la lengua común estandarizada sobre las demás variedades, estamos ante una postura claramente ideológica y que la lengua ideal y ejemplar, como lengua cultivada, lo es por cuestiones políticas y no gramaticales. Unir la noción de pureza, universalidad (exoneración de localismos), idealidad, a una situación de superioridad sociopolítica lleva indefectiblemente a la discriminación lingüística y a posturas que intentan justificar el dominio de una clase sobre otra. (Moreno Cabrera, 2016, p. 80)

Esto resulta muy importante, puesto que se hace evidente cómo el uso y la imposición de una lengua sobre otras está ligada irremediablemente al dominio político, cultural y económico de la sociedad en su conjunto, por lo cual es necesario el mantenimiento de la ideología pertinente para tales fines.

Considero adecuada la denominación que hace Moreno Cabrera (2016) respecto de esta situación: “*imperialismo lingüístico*”. Y es que en este contexto:

se hace evidente el por qué se somete a quienes hablan las lenguas dominadas a un esfuerzo doble para que, quienes usan la dominante, no tengan que hacer ni siquiera el esfuerzo de entender (no ya de hablar) la lengua de los demás. Esto sin dejar de mencionar la perpetuación del monolingüismo bajo la justificación de que el multilingüismo no puede llevar a otro sitio que al caos y que una sociedad moderna necesita un medio de expresión único y uniforme para poder avanzar y cumplir los retos de la civilización tecnológica actual.  
(Moreno Cabrera, 2016, p. 93)

Asimismo, cuestiona la idea -muy palpable en nuestro país- de que para entenderse es necesario hablar una lengua común, mencionando que, “aunque pueda parecer razonable, dicho en una situación de clara desigualdad lingüística lleva más o menos inevitablemente a la siguiente conclusión: luego usted debe hablar mi lengua (qué es la más extendida). Esta conclusión no es otra cosa que el imperativo siguiente: usted debe entenderme a mí, no yo a usted.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 91)

Este es un aspecto que me parece por demás relevante como muestra de la discriminación lingüística latente en nuestra sociedad. Porque no existe ni siquiera la voluntad de entender al otro, a quien comparte nuestro mismo territorio y nuestra misma historia. Por el contrario, se da por hecho que son ellas y ellos quienes tienen que entendernos; creemos que nada les cuesta aprender a hablar español y que no hay necesidad de que hagamos con su lengua lo que ellas y ellos hacen con la nuestra: aprenderla.

Sin embargo, es precisamente “nuestra falta de entendimiento adecuado de lenguas de otras culturas la que nos lleva lejos de una visión objetiva y enriquecedora de la diversidad lingüística y cultural del planeta.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 125) Por tanto, es “*una manipulación ideológica inadmisibile* presentar como acertada la opinión de que sólo podemos entendernos y prosperar si compartimos una única lengua común, es decir, la idea de que son los mecanismos de dominio los únicos que pueden llevarnos a una situación de entendimiento y comprensión intercultural.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 99)

Ahora bien, la idea de la facilidad o dificultad de aprender lenguas no es más que un problema de mentalidad y de educación. En general, la gran mayoría está educada para no prestar la más mínima atención a la diversidad lingüística, sino para evitarla, denostarla o huir de ella, más aún cuando no se trata de aprender “lenguas de prestigio”. Nuestra supuesta dificultad para aprender segundas lenguas proviene del hecho de que el sistema educativo que hemos tenido ha dejado de lado el reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística de nuestro propio país, sin mencionar que estamos demasiado acostumbrados todavía a que sean los demás los que hablen nuestra lengua y no nosotros la suya.

Aunado a esto, otra de las ideas que suelen predominar, es que algunas lenguas ni siquiera merecen ser tomadas en cuenta, como si no fuera nuestro problema su destino y como si no

tuvieran absolutamente nada que ver con nuestra cultura; en pocas palabras, se cree que esa pérdida no tiene un impacto en nosotras y nosotros mismos.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que “no podemos minusvalorar o despreciar una lengua “pequeña” simplemente porque la comunidad que la habla no ha vencido en una guerra, no ha establecido un vasto imperio, ni se ha dedicado a eliminar toda la variedad lingüística que ha encontrado en ese imperio para imponer su lengua como único medio admisible de comunicación y de cultura.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 233) Esta indiferencia no puede estar anclada más que en la discriminación lingüística, ya que “quienes se dedican a la lingüística, o simplemente a quienes nos interesa la preservación de la diversidad de lenguas, tenemos también un papel fundamental que desempeñar para desmontar ese racismo lingüístico como caso particular del racismo general, que nos lleva a desatender y despreciar la muerte de lo que consideramos inferior y de escaso valor.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 265)

Nuestro deber consiste en transmitir tanto a la sociedad en general como a las nuevas generaciones que los juicios de valor que se hacen sobre otras lenguas y culturas se basan en prejuicios derivados de la ignorancia y debemos hacer todo lo posible por erradicarlos, sin dejar de lado que el fomento del multilingüismo mediante el aprendizaje de las lenguas minusvaloradas resulta un elemento fundamental para su fortalecimiento y para generar relaciones de equidad lingüística.

Como se menciona en el documento del PINALI:

La discriminación hacia la población indígena, y sobre todo hacia los hablantes de lenguas indígenas durante generaciones, ha provocado que se oculte el uso de las lenguas indígenas, disminuyendo sus ámbitos de uso. La

discriminación, la violación de los derechos humanos y lingüísticos por parte de los servidores públicos y el incumplimiento de las tareas institucionales han tenido gran responsabilidad en la pérdida de muchos idiomas mexicanos. La responsabilidad de todos los mexicanos ante estas injusticias es muy alta y debemos recuperar el tiempo perdido. (PINALI, 2009, p. 17)

Finalmente, podemos tener la certeza de que una lengua revalorada puede convertirse en un símbolo positivo en la construcción de una nueva conciencia, de la transformación de la ideología lingüística predominante, así como un símbolo de resistencia contra las relaciones verticales y de poder, para así contribuir a cambiar las reglas de la comunicación intercultural. Sólo así se puede hacer posible resolver el problema lingüístico entre los grupos indígenas y criollos hispanohablantes y establecer un diálogo igualitario, que no se caracterice por desprecio y discriminación, sino en el que se reconozca y se trate de comprender el uno al otro; en pocas palabras, el fomento del multilingüismo es una de las vías principales hacia la construcción de interculturalidad.

### **Violación de derechos lingüísticos y humanos**

Los derechos lingüísticos “forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas.” (Hamel, 1995, p. 12)

Como ya se ha abordado en el apartado referente a instrumentos legales en México:

la Constitución reconoce en su artículo 2o., apartado A, Fracción IV el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas. El reconocimiento de este derecho implica tres elementos: primero, permitir y fomentar el uso de las lenguas; segundo, el reconocimiento y respeto de las lenguas indígenas como lenguas vigentes y con la misma validez que el español, sobre todo en procesos frente a instituciones, y tercero, la promoción de estas lenguas como obligación del Estado mexicano, desde los espacios educativos hasta los institucionales. (CNDH, 2016, p. 5)

Por otra parte, “dentro de los instrumentos jurídicos internacionales el derecho a la protección, desarrollo y uso de las lenguas indígenas, establecido en el numeral 3 del artículo 28 del Convenio<sup>169</sup>, establece que los gobiernos deben adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.” (CNDH, 2016, p. 16)

Asimismo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas “menciona en el artículo 14 el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus idiomas, y responsabiliza a los Estados para garantizar la protección del derecho al uso de la lengua materna de las personas indígenas.” (CNDH, 2016, p.16)

También la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas “reafirma la responsabilidad de los Estados para proteger la existencia y la identidad lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos, así como la promoción de ésta.” (CNDH, 2016, p. 17)

Finalmente -pero no menos importante- se encuentra la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, de la cual cabe destacar lo estipulado en el artículo 7 respecto a que “todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por lo que tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones.” (DUDL, 1998)

De igual manera, en el artículo 10 considera “inadmisibles las discriminaciones contra las comunidades lingüísticas basadas en criterios como su grado de soberanía política, su situación social, económica, o cualquier otra.” (DUDL, 1998)

Asimismo, el punto 2 y 3 del artículo 23 establecen que “la educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida, y que la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.” (DUDL, 1998)

A partir de lo estipulado en los instrumentos legales mencionados, es evidente que tanto la discriminación lingüística como la falta de atención a las lenguas originarias en general, representan una sistemática violación de derechos hacia sus hablantes.

Como menciona Enrique Hamel, “estos derechos implican en un nivel individual el derecho de cada persona a “identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás” (Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, 1994: 2)” (Hamel, 1996, p. 12). Esto implica, como derechos fundamentales, el derecho de cada individuo a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales de su país de residencia.

Asimismo, en el nivel de las comunidades lingüísticas “los derechos lingüísticos comprenden el derecho colectivo de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas. Cada comunidad debe poder “establecer y mantener escuelas y otras instituciones educativas, controlar el currículo y enseñar en sus propias lenguas [...] mantener la autonomía para administrar asuntos internos a cada grupo [...] y contar con los medios financieros para realizar estas actividades”” (Hamel, 1995, p. 13).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario ser conscientes de que la preocupación por las lenguas tiene que ver más con los derechos humanos de sus hablantes que con las lenguas mismas. Y al no promover y luchar por la preservación, revitalización, difusión y enseñanza de las lenguas de nuestro país, estamos violando de una u otra forma dichos derechos. Porque el hecho de no fomentar que una persona pueda hablar su primera lengua y que ésta sea respetada como todas las demás, representa, sin duda, un acto de violencia.

Miriam Yataco, activista y defensora de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, mencionó durante el Congreso Internacional de Lenguas en Riesgo celebrado en el Centro Cultural Los Pinos en febrero de este año, una idea que da luz sobre la importancia de los derechos lingüísticos desde la perspectiva de los derechos humanos; comentó que defender los derechos lingüísticos no se reduce a defender las lenguas sino a la gente que las habla y planteó que, cuando se habla de la pérdida de lenguas, no se hace suficiente énfasis en el dolor humano; el dolor que representa para las personas el decidir no seguir transmitiendo su lengua a las siguientes generaciones. Comentó que el efecto en los hablantes al no poder acceder a los servicios del Estado o al no poder expresarse libremente en su lengua, es similar a vivir en un estado de guerra. Y, ¿cómo no sentirlo cuando tantas personas se sienten como extranjeras en su propia tierra?

Por todo lo expuesto, es más que evidente la importancia que tiene exigir el ejercicio de los derechos lingüísticos de cada una de las personas que habitan esta tierra como una forma de sanar las heridas de los pueblos y de hacer valer sus derechos humanos más fundamentales. En resumen, este capítulo trató esencialmente, y en contraste con el capítulo anterior, de la situación factual -no discursiva- en torno a las lenguas. Para tal fin se abordó la cuestión de las valoraciones sociales de la lengua, a partir de las cuales se tiene la creencia de que algunas tienen más prestigio que otras o que vale más la pena aprender ciertas lenguas en lugar de otras en aras de tener una mejor posición social o profesional.

También se expuso la importancia de la lengua en relación con la cultura, destacando que la primera juega un papel fundamental en la transmisión de la segunda, reflejando una visión del mundo particular desde la forma en la que éste es nombrado. Así, pues, se hizo hincapié en que, en todo sistema cultural, sus prácticas, patrones y códigos están sujetos a diversos principios que se expresan a través del lenguaje.

Posteriormente se dedicó una sección especial al tema del multilingüismo, el cual es un concepto que puede ser entendido de diversas maneras. Sin embargo, en este trabajo se retomó la idea del multilingüismo como un fenómeno social que no se remite únicamente al resultado de añadir determinada cantidad de lenguas en las personas o en las sociedades, sino como un conjunto de recursos para la construcción de una conciencia lingüística capaz de buscar similitudes entre las lenguas y desarrollar estrategias para gestionar las diferencias.

Teniendo en cuenta esto, a lo largo de esta investigación se toman los términos multilingüismo y plurilingüismo indistintamente, aunque en otros espacios pueden existir diferencias considerables entre ambos.

En la sección de este capítulo dedicada al multilingüismo también se expusieron cifras referentes a la diversidad lingüística en México, a nivel general, y en la Ciudad de México,

en particular, a partir de lo cual se hizo evidente la numerosa cantidad de personas que hablan una lengua indígena únicamente en esta zona.

Asimismo, se abordó la importancia de hacer frente al monolingüismo que aún caracteriza a la sociedad mexicana como una herramienta para promover la justicia social y la interculturalidad, y generar relaciones más horizontales entre los diversos pueblos que conforman el país.

Después se ahondó en la pérdida de lenguas, junto con los conocimientos, valores, creencias y demás aportes de otros seres humanos que estas encierran. Como ingredientes de esta pérdida se tomó en cuenta la cuestión del desplazamiento lingüístico que se da cuando los hablantes de una lengua deciden dejar de utilizar su lengua para adoptar la de la cultura dominante; las presiones a las que son sometidas las personas que no encuentran en su lengua la misma fortaleza y vitalidad que la de aquella cuyo uso se privilegia; las actitudes negativas hacia ciertas lenguas, que derivan en el menosprecio y la discriminación de muchas lenguas; así como la gravedad de la pérdida lingüística de la misma manera que la pérdida de biodiversidad.

Finalmente, ligado a todo lo anterior, se retomó la cuestión de la discriminación lingüística, que es una de las diversas formas en las que se manifiesta la discriminación y el racismo en México, al considerar la superioridad de una cultura y una lengua sobre las demás y denostando a aquellas que son diferentes. Como una de las consecuencias que acarrea dicha discriminación, y para concluir este capítulo, se abordó la situación de la violación de derechos humanos y lingüísticos, haciendo hincapié en que antes que hablar de lenguas, nos encontramos ante los seres que las hablan y que les dan vida, y en que, cuando una persona

se ve imposibilitada para hablar en su lengua materna, se está atentando contra derechos básicos ligados a su identidad e, incluso, a la reproducción de su cultura y su forma de vida.

Partiendo de este panorama, en el que se han expuesto los hechos frente al discurso, en el siguiente capítulo se tratará de abonar a la gran cantidad de acciones que se deberían llevar a cabo para transformar la realidad actual en una que tome en cuenta la interculturalidad y el plurilingüismo como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa, por lo menos en lo que respecta al ámbito social, cultural y educativo.

## Capítulo IV. ¿Entonces qué hacemos?

A partir de lo expuesto en los capítulos anteriores, es evidente que el fomento del multilingüismo y, en especial, lo que respecta a la enseñanza de lenguas originarias, no es una realidad en la formación de niñas y niños hispanohablantes dentro de la educación formal, lo cual deja ver un gran vacío en materia de interculturalidad, en contraste con lo que se propone en las leyes, programas e instituciones de las que se ha dado cuenta en el capítulo II.

No obstante, teniendo en cuenta que el fomento del multilingüismo es importante para la práctica de la interculturalidad dentro de la educación básica -al ser un nivel de formación fundamental en el desarrollo de los valores y actitudes de las niñas y niños- la enseñanza de lenguas originarias a partir de una plataforma intercultural es necesaria para el fomento de relaciones de equidad cultural y lingüística.

Por ello, en este capítulo se ofrecerá una aproximación a una propuesta para abordar dicha enseñanza desde la Educación no Formal en paralelo con la formación lingüística que ofrece la educación formal, como parte de las actividades extracurriculares que se ofrecen dentro de las mismas escuelas.

Así, pues, los elementos que integrarán esta aproximación a la propuesta serán básicamente dos: las actividades extracurriculares -como componentes de la Educación No Formal- y la competencia comunicativa intercultural -como el enfoque esencial para la enseñanza de lenguas con una plataforma intercultural-.

## I. Consideraciones sobre la propuesta

### *a) Educación no formal*

La educación no formal (ENF) comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados o titulaciones. (Pastor Homs, 2000, p.184)

Asimismo, dentro de las muchas funciones que tiene la ENF para los fines de esta propuesta, cabe destacar la relacionada con la educación formal, ya sean destinadas a la suplencia, sustitución, refuerzo o la compensación, entre otras (Pastor Homs, 2000, p.188). Aunado a esto, es importante tener en cuenta que la ENF también involucra las demandas de los cambios sociales y culturales, ya que un proceso educativo no formal debe estar vinculado de la realidad que le rodea. (Fuentes & Campos, 2018, p.28)

Partiendo de esto, esta aproximación a una propuesta con enfoque intercultural y plurilingüe está pensada precisamente para cubrir aquellos vacíos y deficiencias de la educación formal en lo que respecta a la incorporación de las lenguas indígenas nacionales de México como parte de la formación básica de niñas y niños.

Ahora, si bien es cierto que la educación no formal ha sido una excelente alternativa para la práctica educativa fuera de los espacios escolares, esta propuesta tentativa está enmarcada dentro de ellos dado que favorece un acompañamiento más cercano a la formación lingüística incluida dentro del plan de estudios del Sistema Educativo Nacional (SEN). En otras

palabras, es una alternativa para acercar las lenguas originarias a las niñas y niños hispanohablantes sin la dependencia y las limitaciones que supone una reforma estructural al Sistema.

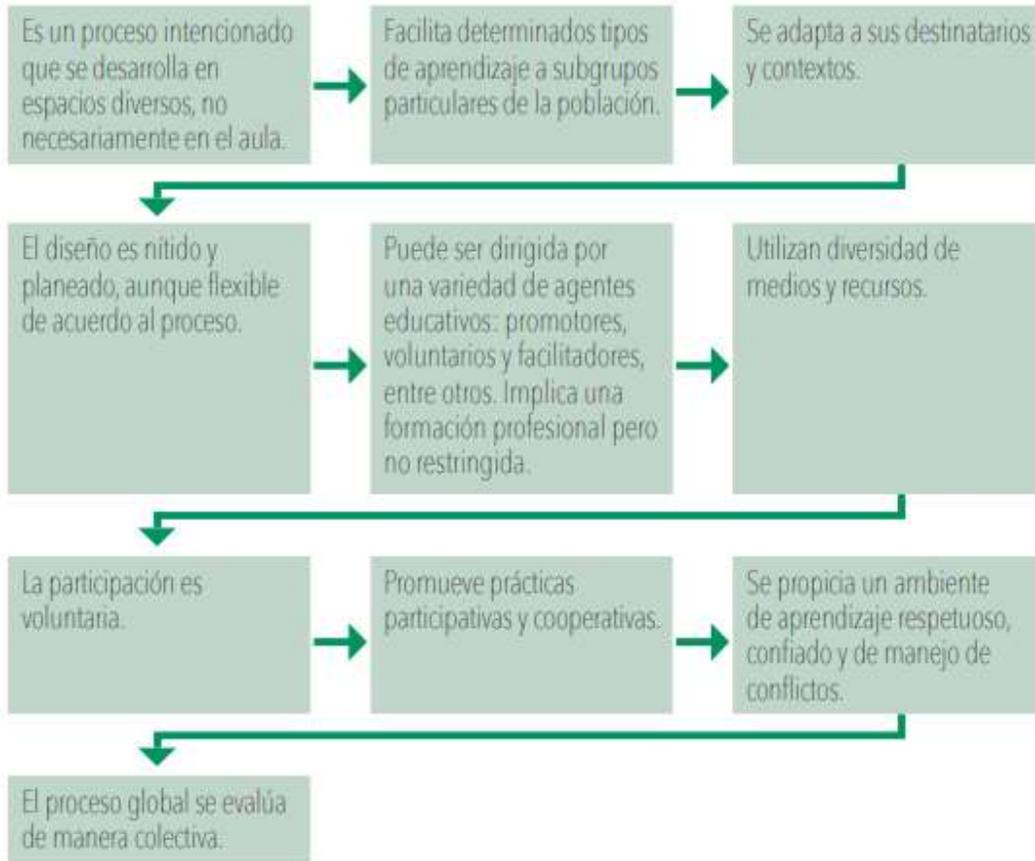
En cuanto a la forma de llevar a cabo la educación no formal, así como de la importancia de su implementación, cabe destacar que:

El conocimiento “no formal” puede ser construido a través de diferentes formatos: conferencias, pláticas, cursos, talleres, etc. La pertinencia del formato corresponde a la intencionalidad del proceso; los talleres y cursos, por ejemplo, permiten trabajar en diferentes niveles y concretar el conocimiento en el ejercicio práctico [...] Dada la naturaleza del enfoque intercultural, que examina valores, creencias y actitudes de la convivencia en la diversidad, la enf resulta una aliada indispensable para introducir cambios y transformaciones en las relaciones sociales. (Fuentes & Campos, 2018, p.30)

Sobre esta base, se pone de manifiesto que un curso de enseñanza de lengua indígena con enfoque intercultural bien significaría un ámbito de acción muy relevante para transformar las relaciones lingüísticas entre las niñas y niños hispanohablantes y quienes hablan una lengua originaria, puesto que implicaría un proceso de distintos niveles, en acompañamiento con la enseñanza de español y/o inglés en los diferentes grados escolares.

Finalmente, un cuadro muy ilustrativo de las características de la educación no formal es el siguiente:

### Esquema 1. Características de la Educación No formal



Fuente: Fuentes, A., & Campos, E. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural* (1ra ed.). México: CGEIB.

#### **b) ¿Por qué una actividad extracurricular?**

Las actividades extracurriculares son programas que satisfacen dos condiciones básicas: 1) no son parte del programa curricular regular de la escuela; y 2) tienen cierta estructura, no sólo para socializar sino para tratar de realizar una misión o meta social. (Holland & Andre, 1987) (Universidad de Nevada, s.f, p.1)

El hecho de plantear una actividad extracurricular como alternativa al vacío que existe en relación con la enseñanza de lenguas originarias en la educación básica parte de la necesidad de involucrar a las y los hispanohablantes en el proceso de ida y vuelta que implica verdaderamente la interculturalidad y, específicamente, la educación intercultural.

Probablemente un espacio dentro del ámbito no formal de la educación para este fin podría enmarcarse en las casas de cultura o en los centros de lenguas; sin embargo, el abordarlo desde una actividad extracurricular dentro de los mismos centros educativos está pensado para fomentar un aprendizaje paralelo y no aislado de las distintas lenguas que aprenden las y los estudiantes a lo largo de su formación. Es decir, si en las clases curriculares del SEN se enseña el español y el inglés, tener la posibilidad de aprender una lengua originaria como parte de la oferta de la misma escuela -aunque no sea curricular- podría significar un primer paso para el fomento del multilingüismo en la formación de las niñas y niños desde el nivel básico. Esto es relevante puesto que, aunque la propuesta no está enmarcada en el ámbito oficial, puede implicar un acercamiento para empezar a involucrar a las y los estudiantes en el aprendizaje de una lengua indígena, más que dejarlos a su suerte, deseando que algún día deseen tomar una clase de la misma, sin mencionar la importancia que supondría dar visibilidad a la diversidad lingüística dentro de los centros escolares.

Por otra parte, una gran ventaja de las actividades extracurriculares es que -dentro de la flexibilidad que tienen- son muy adaptables al contexto. Es decir, si se estableciera una política a nivel del SEN, muy probablemente se tendería a la homogeneización de la misma, aplicando la asignatura de forma rígida y sin tener en cuenta las especificidades del contexto de cada escuela y de su estudiantado. Sin embargo, partiendo de la flexibilidad de la educación no formal, es mucho más viable adaptar los contenidos a dicho contexto; esto es de vital importancia, puesto que tanto la diversidad lingüística como la cultural ameritan ser

tratadas de maneras específicas. Por ejemplo, si la propuesta se lleva a cabo en la Ciudad de México, no es lo mismo implementarla en la alcaldía de Milpa Alta que en la Miguel Hidalgo; ni es lo mismo enseñar el náhuatl en Puebla que en Veracruz.

Aunado a esto, si bien es importante no dejar de luchar por hacer cambios estructurales en el sistema educativo, el hecho de actuar al margen de lo establecido dentro del ámbito institucional permite una mayor posibilidad de acción y una mayor independencia para crear los cambios que son necesarios -en este caso- en cuanto al fomento de relaciones de equidad cultural y lingüística, sin esperar a que se vean materializados algún día por disposiciones oficiales (que, como se ha visto en los capítulos anteriores, no han llegado lejos).

***c) La enseñanza de lenguas desde el enfoque de competencia comunicativa intercultural***

*La simple adición de hechos culturales tomados de manera aislada es tan ineficaz, para acercarse a una cultura, como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua.*

*(Paricio Tato, 2014)*

En primera instancia, cabe señalar que las y los docentes responsables de la enseñanza de lenguas en las diferentes etapas del sistema educativo deberían tener en cuenta la necesidad de hacer más visibles las maneras de alcanzar una competencia plurilingüe y de fomentar el interés por la diversidad lingüística, a fin de crear una conciencia lingüística destinada al desarrollo de la competencia plurilingüe entre los alumnos que estudian las distintas lenguas ofertadas en sus colegios. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 25)

Como se ha dado cuenta en el capítulo 3, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia. Esto es algo que, probablemente, muchas y muchos docentes perciben sin dificultad porque lo tienen interiorizado. Sin embargo, podemos afirmar que hasta hace no muchos años -e incluso hasta hoy- esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente. (Paricio Tato, 2014, p. 216)

Partiendo de esto, el concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas. Para esto es importante tener en cuenta que:

Los enfoques comunicativos, predominantes hasta no hace mucho en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas, obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural. De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra lengua era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura. (Paricio Tato, 2014, p.219)

Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de adoptar este enfoque para la propuesta radica en que lo que se busca no es propiciar el aprendizaje de la lengua mediante la simple adquisición de palabras y tomando elementos aislados de su cultura, sino promover que sea precisamente la lengua el medio para generar una práctica intercultural entre las niñas y niños.

Desde la óptica intercultural, la meta principal es convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad. (Paricio Tato, 2014, p. 219) Sin duda, dentro de la educación básica en México es fundamental hacer frente a aquellos estereotipos relacionados con las personas pertenecientes a pueblos originarios, así como a aquellos que perpetúan las actitudes negativas hacia sus lenguas.

Como parte de los componentes de la competencia compleja que sirve al hablante en sus interacciones comunicativas, cabe destacar que en esa competencia comunicativa entrarían tanto las competencias generales como las lingüísticas. Las competencias generales, que son las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural, se dividen, a su vez, en cuatro subcompetencias: *conocimiento declarativo o saber*, *destrezas y habilidades (saber hacer)*, *competencia existencial (saber ser)* y *capacidad de aprender (saber aprender)*. Dentro del *conocimiento declarativo* se encontrarían el *conocimiento del mundo* o cultura general, el *conocimiento sociocultural* y la *consciencia intercultural*. (Paricio Tato, 2014, p. 221). Por ello, como se verá posteriormente en la sección de la aproximación a una propuesta, es necesario retomar estos distintos “saberes” en un plan de enseñanza de lengua en tanto queramos hacer de esta no sólo un conocimiento almacenado en la memoria, sino una herramienta para construir puentes de entendimiento y empatía.

Un esquema muy ilustrativo de lo anterior, como parte de una clase de lengua y cultura es el siguiente:

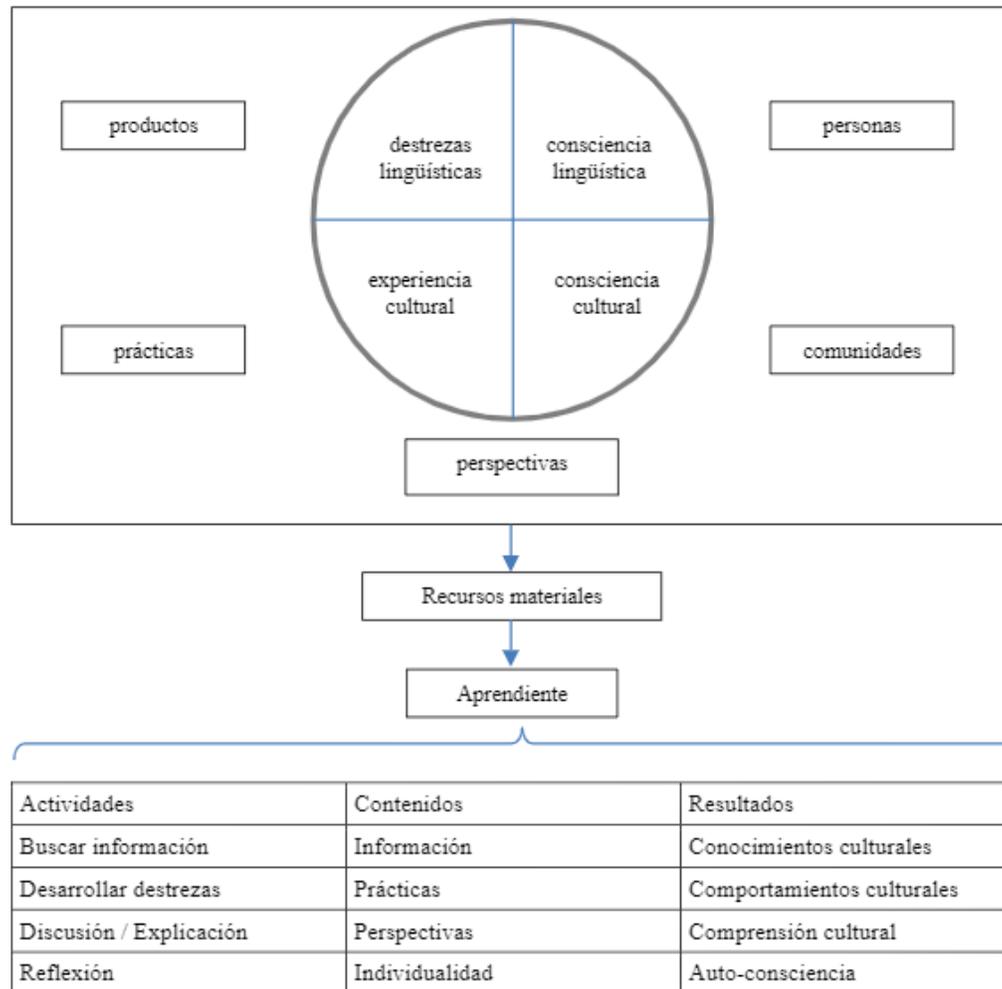


Fig. 1. Modelo basado en los trabajos de Byram (1991) y Moran (2001) para diseñar una clase de integración de lengua y cultura

Fuente: Silva, C. (2016). *Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha [En línea]* (pp. 132-139).

Japón: *Studia Romanica Posnaniensia*. p.137

Estas competencias son importantes, teniendo en cuenta que los participantes de las clases de lengua tienen sus propias perspectivas culturales y sus propias formas de ver el mundo, por lo que el adquirir otra lengua les transmitirá una nueva perspectiva. Partiendo del hecho de que la cultura proporciona el contexto de una lengua y que el conocimiento de los significados culturales de esa lengua es indispensable para usar apropiadamente las destrezas

lingüísticas, se pondrán en juego al menos dos culturas, la del aprendiente y la de la lengua meta. (Silva, 2016, p. 134) Esto lleva a proponer un estudio de la lengua desde una perspectiva intercultural, para apreciar diferencias, contrastes y similitudes sin entrar en juicios estereotípicos y con una actitud de curiosidad y aceptación. De ahí que:

Enseñar, aprender y evaluar logros competenciales en una lengua es algo más que emprender una acción didáctica. Es actuar sobre la dimensión lingüística y cultural de alguien, trabajar con el lenguaje. Y el lenguaje es el lugar donde se definen y toman cuerpo las diferentes formas de desarrollo personal y de organización social de los individuos, el espacio donde se construye, con sus consecuencias sociales y políticas, nuestra identidad. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 25)

A lo largo de este trabajo se ha dado cuenta de que las instituciones responsables necesitan planificar una política lingüística que tenga como objetivo acabar con la discriminación y el desprestigio hacia las lenguas de los pueblos originarios. El ámbito educativo es fundamental para ello, porque es aquí donde se pueden cambiar las actitudes que consideran ciertas lenguas de grupos minorizados como menos adecuadas para la vida actual.

No vale para nada decir en el discurso que tal lengua dominada es tan válida como tal lengua dominante si luego la mayor parte de la educación se produce en esta última. Esto seguirá influyendo en la idea de que la lengua dominada realmente no merece la pena, con lo que pueden producirse situaciones de desprecio hacia la lengua (Moreno Cabrera, 2016, p. 257) Esto conecta precisamente con lo expuesto en el capítulo 2, en tanto que el reconocimiento a las lenguas indígenas del país existe; sin embargo, mientras la lengua de instrucción en la educación siga siendo una, esto derivará en la permanencia de actitudes negativas hacia las

lenguas minorizadas, tanto por parte de sus hablantes como de aquellos que no las hablan y, en consecuencia, la pérdida de lenguas será irrefrenable.

La importancia del enfoque comunicativo intercultural estriba en que proteger una lengua en la escuela sin proteger la cultura no tiene un impacto significativo en la creación de relaciones de equidad cultural y lingüística, por el contrario, “puede ser financiar una máquina costosa de corazón-pulmón adosada a un organismo moribundo. Promover la cultura que comporta una lengua junto con la enseñanza de la lengua minoritaria puede dar una inyección de vida a esa lengua y a esa cultura. (C. Baker 1993: 278.)” (Moreno Cabrera, 2016, p. 261)

De esto se desprende que la formación en lenguas va más allá de una mera transmisión y adquisición de conocimientos de vocabulario y gramática, y que el dominio de esta competencia reside ante todo en demostrar que se es capaz de:

- servirse de las lenguas, cuya utilización eficaz permite a las interacciones con el mundo, con los otros, los encuentros comunicativos y la comprensión [...]
- Actuar de forma autónoma, desde la propia identidad sociocultural, desde el sentimiento de identidad sociocultural propia que se define y emerge en los encuentros con los otros.
- Actuar en grupos socialmente heterogéneos y establecer relaciones sociales, movilizandolos rasgos de la propia identidad en las interacciones del yo con los otros. Lo cual nos remite en los diferentes contextos a la interculturalidad, que se refiere esencialmente a una experiencia de la alteridad y de la toma de conciencia de la propia identidad, así como de una exploración de las relaciones entre la cultura de la pertenencia y la de referencia. (González Piñeiro, Guillen Díaz & Vez, 2010, p. 44)

Estas características implican que cualquier aprendiz de una lengua, o lenguas, se convierte en un usuario de esta -y no simplemente en un repositorio- en la medida en que su interés va más allá del simple conocimiento y busca la incorporación de esa nueva forma de representación de la realidad a su estructura cognitiva a fin de relacionarse comunicativamente con otros actores sociales.

Bajo esta perspectiva, aprender lenguas es aprender a usar las prácticas sociales y culturales a ellas vinculadas. En consecuencia, “para manejar un repertorio lingüístico desde competencias plurilingües se precisa de una toma de conciencia que pase por el respeto a las lenguas de los demás, de un esfuerzo por superar el reduccionismo del recurso fácil (pero limitado) a una lengua franca común interesándose por aprender la lengua de sus vecinos, aunque sea de forma parcial y en actividades limitadas. (Beacco y Byram, 2007a: 30)” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 149)

Es, pues, el respeto a la diferencia lo que nos debería motivar a salir de nuestra comodidad y de los parámetros en los que sentimos seguridad, no sólo enunciando que somos personas “incluyentes” o incluso “interculturales” sin estar dispuestas a asumir los sacrificios y las incomodidades que eso puede suponer. Interesarse en aprender una lengua distinta es una acción que verdaderamente puede sustentar nuestra consciencia intercultural, puesto que es un acto a través del cual se le da foco y voz a la otredad.

Ahora bien, una consideración importante en cuanto a la enseñanza de lenguas que se lleva a cabo en el sistema educativo actual es que se tiende a ofrecer una formación en la que cada lengua se transforma en una asignatura independiente (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 29), de forma que las lenguas se convierten en elementos de un catálogo y no

en los componentes entrelazados de un repertorio lingüístico a disposición del hablante para distintas circunstancias prácticas. Como consecuencia:

Esta especialización o *asignaturización* de los aprendizajes lingüísticos conlleva la contratación de un profesor especialista en una única lengua, el establecimiento de horarios específicos para esa asignatura y, tal vez lo más importante, la sensación por parte del alumnado de que el estudio de una lengua no tiene nada que ver con el estudio de otra, como si fueran dos cosas distintas. No se hace el esfuerzo de vincular e interrelacionar unas lenguas con otras (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 29)

Tener esto en cuenta es muy importante en tanto queramos formar niñas y niños multilingües y no solamente políglotas. Porque, como se ha hecho hincapié tanto en el tercer capítulo como en el presente, lo que se pretende no es que el estudiantado hable muchas lenguas y ya, sino que, a partir de la enseñanza de componentes lingüísticos y culturales, las niñas y niños interpelen su propia cultura a partir de otras, de forma que generen un diálogo entre ambas.

Por experiencia propia, puedo decir que es muy enriquecedor hacer contrastes y encontrar también similitudes entre el español, el náhuatl y el inglés, y entender que cada una tiene formas muy particulares de expresar una cosa, pero que tienen puntos de encuentro que reflejan cosas esenciales de nuestra humanidad. Ahora mismo viene a mi mente la expresión “te entiendo”, que en náhuatl (al menos en la variante de Morelos) puede decirse “*nimitzkaki*” y en inglés “*I hear you*”, lo que en ambas literalmente significa “te escucho”.

Me gusta porque en ambas la idea de escuchar está relacionada con entender y no solamente oír. Y esta idea es en esencia parte de lo que se plantea en este trabajo, que, cuando podemos entender al otro implica que le estamos escuchando; que valoramos lo que tiene que decir.

Siguiendo con la idea de la especialización encasillada de las lenguas, cabe destacar que “esta *asignaturización* de la lengua implica que, al primar los aspectos formales y la consecución de un dominio utópico de hablante nativo, el tiempo y el esfuerzo que se le dedica al estudio de esa única lengua impide que se contemplen otros modelos que favorezcan el aprendizaje simultáneo de varias lenguas.” (González Piñero, 2005). (González Piñero, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 29)

Tener esto en cuenta es fundamental para una propuesta de enseñanza de lenguas desde la perspectiva de la competencia comunicativa intercultural, porque, a diferencia de la manera tradicional de aprender lenguas, lo que se privilegia es el entendimiento y la comprensión *suficientes* de la otra lengua a fin de tener la capacidad de crear puentes de comunicación. No se trata, pues, de dominar a la perfección la otra lengua, sino de adquirir la habilidad de comunicarse de una forma eficiente con la otredad. Por lo tanto, puede decirse que en esto radica la esencia de la propuesta.

La siguiente idea plasma perfectamente lo anterior: “no se quiere decir con esto que el actor social plurilingüe actúe comunicativamente cómo lo pueda hacer un políglota -en su dominio instrumental de varias lenguas- sino que su rasgo característico reside en la competencia de ser capaz de imprimir una perspectiva de respeto a la diversidad cultural desde los usos de las lenguas que puede emplear en sus diferentes contextos”. (González Piñero, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 144)

Así pues, esa habilidad para negociar significados culturales y para poner en práctica comportamientos comunicativos eficaces es el punto central de la competencia comunicativa intercultural; no aquella que es impuesta por ciertos parámetros institucionales que determinan el grado de dominio de una lengua, sino la que implica un grado de comprensión aceptable para los propios hablantes. Es adquirir las competencias en otra lengua admitiendo y tolerando siempre un cierto grado de incertidumbre aceptable, entendiendo y valorando de antemano el esfuerzo que implica el adentrarse al aprendizaje de otra lengua, a veces, totalmente distinta a la propia.

Ahora bien, otro punto muy importante para tener en cuenta al enseñar una lengua es el siguiente:

El alumnado de idiomas, como actor social que se enfrenta a una apropiación de nuevas lenguas donde la cuestión del prestigio social está latiendo en el fondo de las propias opciones curriculares, debe tomar conciencia de la importancia de vincular este concepto a una determinada presión y creencia social en un momento dado y no a las lenguas en sí mismas. Más aún, atribuir el prestigio social a las lenguas en sí mismas puede fácilmente hacerles extender tal atribución a los hablantes que las poseen como propias, lo que entra en colisión con cualquier planteamiento educativo que se quiera hacer en relación con una dimensión de respeto a la diversidad cultural. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147)

Lo anterior es de especial relevancia, puesto que en primera instancia -bajo la ideología lingüística imperante- podría parecer que el fomentar el aprendizaje de una lengua originaria no significaría algo importante o útil para las y los estudiantes. Sin embargo, teniendo en

cuenta que esto parte de las actitudes lingüísticas que se han fomentado respecto a las lenguas “de prestigio” (como el inglés, francés, chino, etc.) frente a las lenguas minorizadas, es importante considerar que también se pueden transformar esas actitudes y valoraciones negativas -siendo conscientes de que existen- en actitudes de valoración por la diversidad. Al decirlo puede parecer simple, sin embargo, es uno de los grandes obstáculos por librar en tanto que hacer a una lengua minorizada por siglos parte del currículum conlleva un gran trabajo de rupturas ideológicas que infravaloran a estas lenguas y, peor aún, a sus hablantes.

Aun así, precisamente porque estas ideas inciden en las dinámicas de discriminación, trabajar con el estudiantado en este aspecto es indispensable para poner en práctica la idea del respeto a la diversidad plasmada en el discurso de los planes de estudio, entendiendo que el aprendizaje de una lengua indígena es igual de importante que el de cualquier otra y sobre todo dándole a sus hablantes el valor que merecen como seres humanos.

Si creemos que las lenguas deben ser un medio real de comunicación y de apertura hacia el otro, entonces “esto debe llegar a formar parte de los objetivos fundamentales de las políticas educativas.” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 147) Para lograr un compromiso mayor con una política educativa que no se reduzca a una mera yuxtaposición de lenguas, y asumiendo la disponibilidad de medios para dar entrada a las lenguas menos ofertadas y estudiadas (ya sean nacionales, regionales, minoritarias, comunitarias, etc.) se hace indispensable explorar todos los recursos con que cuenta el plurilingüismo.

Para quienes consideran esto una utopía, vale la pena retomar la siguiente reflexión:

“Todas las lenguas para todos” es sin duda un eslogan maximalista y poco realista pero también es una expresión concisa y jubilosa de un proyecto

educativo viable (la educación plurilingüe que valora y desarrolla la competencia lingüística al igual que los repertorios lingüísticos individuales) y la identificación de un valor de consenso (la educación plurilingüe y pluricultural como una forma de educación para la aceptación positiva de la diversidad lingüística y cultural) [...]. (Beacco y Byram, 2007a: 30) (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p. 150)

Porque, sin duda, ante el monolingüismo que se ha tratado de imponer durante siglos, es necesario reivindicar el plurilingüismo como un modelo en el que diversas lenguas y culturas interactúan en condiciones de mayor equilibrio. Hay que fomentar las relaciones equilibradas y horizontales que se dan en una sociedad donde aprender a hablar y entender otras lenguas -por pocos hablantes que tengan- no se considere una tarea inútil y engorrosa; en la que existe el compromiso de adentrarse a los saberes y formas de expresar el mundo de otras personas.

En este sentido debemos “promover el estudio de todas las lenguas del mundo y no sólo de unas pocas, deberíamos utilizar nuestra posible influencia en la sociedad para infundir en la gente el amor y el respeto por las lenguas y culturas de los demás.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 270)

Y es que es importante entender que no es suficiente hablar de empatía, respeto o, incluso, “tolerancia” cuando se aborda la situación de la interacción con la alteridad. Es necesario fomentar que las y los alumnos interioricen el hecho de que estas interacciones tienen lugar en el interior de un complejo e intrincado proceso de mediaciones y negociaciones que implican un verdadero esfuerzo y compromiso por entender al otro y trascender los límites de la propia lengua y cultura. Porque “sólo combatiendo la ignorancia, que hace que las

impresiones superficiales nos confundan, podemos deshacernos de estas opiniones negativas sobre otras formas de hablar. Cuando aprendemos una lengua al principio extraña, allí donde antes no oíamos algo más que un ronroneo monótono e informe, descubrimos un habla conformada y con sentido.” (Moreno Cabrera, 2016, p. 101). Y más que eso, descubrimos una nueva manera de entender el mundo.

Así, pues, la competencia plurilingüe y pluricultural se puede definir como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural [...] variable, compuesta, compleja y disociada por destrezas no yuxtapuestas”. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p.41)

Se busca:

[...] que el alumnado no adquiera dos formas de actuar y de comunicar distintas y que no se relacionan, sino que se convierta en *plurilingüe* y desarrolle una *interculturalidad*. Las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Asimismo, se hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas en las relaciones comunicativas interculturales, en donde los individuos -como agentes sociales- se encuentran ante los fenómenos que subyacen a la comunicación: la alteridad, a la conciencia del yo, las representaciones en contraste, los estereotipos, los clichés, etc. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p.41)

Por ello, la aproximación a una propuesta con enfoque intercultural y plurilingüe retoma, entre otros elementos, los siguientes órdenes de saberes propuestos por González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez:

- *De conocimientos sobre los otros*, sobre sus modos de funcionamiento en los encuentros interculturales.
- *De comprender* para no emitir juicios de valor, para evitar los malentendidos, los estereotipos, etc.
- *De saber hacer*, de implicación, en el sentido de ser consciente de los propios referentes culturales y relativizar para evitar el choque cultural.
- *De saber ser* para trabajar en el sentido de deconstruir las representaciones erróneas, los estereotipos, tener disposición para resolver los malentendidos, etc. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p.42)

También la clasificación que hace Cecilia Silva (Silva, 2016, p.136) es muy ilustrativa respecto a los elementos que debe considerar el enfoque de competencia comunicativa intercultural en el diseño de actividades de enseñanza de lenguas. La autora considera básicos los siguientes elementos para la integración de la dimensión cultural y la dimensión de las destrezas lingüísticas:

- a. Ejercicios gramaticales y actividades comunicativas, los cuales pueden convertirse en espacios significativos para el diálogo intercultural.

- b. Facilitar la interacción de los aprendientes con alguna pequeña parte de otra sociedad y sus culturas, con el propósito de relativizar la comprensión de sus propios valores, creencias y comportamientos, y motivarlos para investigar lo diferente, tanto en su ambiente físico circundante como también en el contexto amplio y globalizado en el que vivimos. (Silva, 2016, p.136)

Personalmente, tenía la creencia de que los elementos gramaticales -aunque me son muy interesantes- no eran muy relevantes en cuanto a la comprensión del componente cultural. Sin embargo, he visto que esto no es del todo cierto. La cuestión es más bien entender que esos elementos son sólo una parte de todo el panorama que implica el aprendizaje de una lengua, pero importantes al fin para entender incluso partes de la cosmovisión que guarda.

Cecilia Silva retoma el modelo de Byram (1991), el cual contiene cuatro elementos que se benefician mutuamente, y componen un proceso que va desde el aprendizaje de la lengua en el sentido de adquisición de destrezas lingüísticas hasta la experiencia directa de una cultura distinta:

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
Aprendizaje de la lengua a través de la práctica de destrezas lingüísticas	Este componente acentúa la característica de la lengua como fenómeno social y proporciona a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua de los hablantes nativos.
Consciencia de la lengua	Este componente centra la atención de los estudiantes en las similitudes y las diferencias entre la lengua materna y la lengua en estudio. Los estudiantes comienzan a comprender las conexiones entre la lengua y los fenómenos culturales.

Consciencia cultural	Este componente considera los aspectos no lingüísticos de la lengua y proporciona a los estudiantes la ocasión de reflexionar sobre su propia cultura y hacer comparaciones con la cultura de la lengua de estudio.
Experiencia cultural	Se trata de la experiencia directa con la cultura de la lengua de estudio. Si no fuera posible hacer viajes educativos, los docentes y sus asistentes han de esforzarse en proporcionar dichas experiencias en la clase.

*Fuente: Silva, C. (2016). Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha [En línea] (pp. 132-139). Japón: Studia Romanica Posnaniensia. p.137*

Hasta aquí se han expuesto las consideraciones que es importante tener en cuenta para la enseñanza de lengua con enfoque intercultural; a continuación, se presentará la aproximación a una propuesta de enseñanza de segunda lengua, retomando los elementos anteriormente expuestos.

## II. Propuesta

A lo largo de esta tesis se ha dado cuenta en repetidas ocasiones de la importancia que tiene entender la relación indisoluble entre la lengua y la cultura al participar en una asignatura de segunda lengua. Por ello, la esencia de esta propuesta radica en que este binomio sea el eje transversal de todo el contenido.

De ahí que, teniendo en cuenta los elementos de la didáctica plurilingüe e intercultural, he intentado hacer un paralelismo con el contenido curricular de la SEP, retomando la estructura del plan de estudio de educación básica dirigido a la enseñanza del español “como segunda lengua” y entrelazando en la propuesta el enfoque de competencia comunicativa intercultural

expuesto anteriormente, a fin de dejar ver mi postura en cuanto a lo que considero que debería incluir mínimamente un programa de corte intercultural y plurilingüe.

Sin embargo, es de vital importancia señalar que la aproximación a una propuesta con dicho corte, presentada a continuación, no es una propuesta didáctica en sí misma, sino un bosquejo que posteriormente deberá desarrollarse junto con un equipo interdisciplinario de expertas y expertos que permitan su desarrollo integral y su puesta en práctica; a saber: pedagogo(a)s, lingüistas, hablantes de lenguas indígenas, entre otros.

Anticipo, pues, desde ahora, los vacíos de índole didáctico y pedagógico que se puedan encontrar en la propuesta y exhorto a las y los lectores a mirarla como un intento inicial por esbozar un proyecto encauzado al fomento del multilingüismo y, sobre todo, de la equidad lingüística.

### **Aproximaciones a una propuesta de enseñanza de Lengua Indígena como segunda lengua desde el enfoque de Competencia comunicativa intercultural**

#### **Descripción:**

Esta propuesta de enseñanza de lengua está pensada para promover que las niñas y niños de educación primaria tengan conocimiento de una lengua indígena a partir del enfoque de Competencia comunicativa intercultural; es decir, pretende fomentar el plurilingüismo mediante la enseñanza de la lengua ligada a los componentes culturales de la misma, a fin de crear relaciones de equidad lingüística y cultural entre personas con distintas lenguas y culturas. Asimismo, pretende otorgar las herramientas necesarias para alcanzar un nivel de

comunicación suficiente para el entendimiento interlingüístico y el desarrollo de un diálogo intercultural.

**Propósitos generales:**

- Utilizar la lengua como una herramienta fundamental para el intercambio de ideas y pensamientos desde diferentes ópticas culturales.
- Conocer los elementos lingüísticos necesarios para desarrollar una competencia comunicativa con personas que hablan una lengua indígena.
- Reflexionar sobre la propia lengua y cultura, y relativizar la propia visión del mundo para dar cabida a otros conocimientos y pensamientos.
- Dotar de las herramientas necesarias para jugar y crear en otra lengua.
- Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias.
- Crear puentes de comunicación con personas pertenecientes a otras culturas en un marco de respeto, empatía y equidad.
- Reconocer, valorar y promover el plurilingüismo entre la sociedad mexicana, y comprometerse con el cumplimiento de los derechos lingüísticos de toda la población.
- Participar como integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva.

**Contenido:**

Ámbitos	Prácticas de competencia intercultural y plurilingüe	Temas	Primer ciclo (1°-2°)	Segundo ciclo (3°-4°)	Tercer ciclo (5°-6°)
<b>Conocimientos adquiridos por ciclos</b>					
Oralidad y literatura	<i>Conocimiento de la lengua para diferentes finalidades comunicativas. (ORALIDAD)</i>	Aspectos formales de la lengua	-Vocabulario básico, gramática funcional.	- Mejorar la gramática + vocabulario + normas de cortesía.	+ competencia gramatical y amplía su vocabulario.
		Cómo se escucha la lengua	- Básicos de la fonología (pronunciación).	- Tiene conocimientos más avanzados de la fonología (pronunciación)	- + fonología y semántica. Aptitud para iniciar, y terminar una conversación básica.
		Práctica oral de la lengua	-Estructura oraciones cortas.	- Elabora oraciones más complejas	-Desarrolla una mayor competencia en las formas y normas de uso de la lengua.
		Lectura de textos (cuentos, historias, poemas)	-Escucha la lectura de cuentos sencillos.	- Escucha y participa en la lectura de cuentos.	- Escucha, comprende y comparte narraciones de tradición oral de una comunidad.
		Escucha de poemas y canciones	-Canta canciones sencillas.	- Lee y escucha la lectura de poemas.	-Lee y recita poemas. - Conoce expresiones de sabiduría popular.
		Creaciones y juegos con la lengua	-Hace juegos con el lenguaje.	- Juega con adivinanzas.	-Participa en diferentes juegos de mesa en la lengua.

		<b>Escenificación de escenas teatrales</b>	-Representa pequeñas historias con títeres.	- Lee obras sencillas en la lengua.	-Representa obras de teatro.	
		<b>Conocimiento de la lengua para diferentes finalidades comunicativas. (ESCRITURA)</b>	<b>Vocabulario y estructura de la lengua</b>	-Tiene el conocimiento básico de la ortografía de la lengua.	-Tiene una mayor competencia ortográfica.	- Tiene una mayor competencia ortográfica en cuanto a formas y normas de uso.
			<b>Creación de textos</b>	- Estructura oraciones cortas.	- Elabora oraciones más complejas	- Tiene la capacidad de elaborar textos más complejos.
			<b>Práctica literaria en la lengua</b>	-Elabora carteles con frases en la lengua.	-Tiene la aptitud para escribir y narrar cuentos cortos.	- Tiene conocimiento de un conjunto de textos literarios y otros.
<b>Conocimiento del mundo o cultura general</b>	<b>Saber</b>	<b>Los portadores de la palabra</b>	- Tiene conocimiento sobre personas, acontecimientos, objetos e intervenciones en distintos ámbitos.	-Conoce sobre lugares, instituciones y organizaciones de la comunidad.	-Conoce las clases de entidades (concretas, abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones.	
		<b>El hogar de la lengua</b>	-Empieza a conocer características de las comunidades donde se habla el idioma objeto de aprendizaje.	- Tiene un conocimiento factual de la comunidad o comunidades donde se habla el idioma objeto de aprendizaje, como pueden ser sus características geográficas y medioambientales.	-Tiene un conocimiento factual de la comunidad o comunidades donde se habla el idioma objeto de aprendizaje, como pueden ser sus características demográficas, económicas y políticas.	

Conocimiento sociocultural	<i>Saber</i>	<b>Muchas lenguas, muchos mundos</b>	- Reconoce la diversidad lingüística de su entorno.	- Indaga sobre la diversidad cultural y lingüística del país.	- Indaga sobre las variedades lingüísticas de la lengua de aprendizaje.
		<b>La vida cotidiana</b>	- Tiene conocimientos sobre la vida diaria: comida y bebida, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo; y las actividades de ocio.	- Conoce sobre las relaciones personales: estructuras y relaciones familiares; relaciones entre sexos y entre generaciones; relaciones de etnicidad y comunidad; estructura social y relación entre sus miembros.	- Conoce el comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte; comportamiento del público en representaciones y ceremonias; celebraciones, festividades, bailes, etc. - Tiene conocimientos sobre el lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen este aspecto
		<b>El entorno</b>	-Tiene conocimiento sobre las condiciones de vida: diversidad regional, social y cultural; la vivienda.	- Conoce los valores, creencias y actitudes respecto a clase social: riqueza, culturas regionales, instituciones, historia (personajes y acontecimientos representativos), arte, religión.	- Conoce las convenciones sociales: puntualidad, regalos, ropa, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones referidas al comportamiento y a las conversaciones.

		<b>Familia y amistades</b>	- Se describe a sí mismo/a, a sus familiares y amigo/as	- Relata experiencias personales	- Relata experiencias de otros.
Conciencia intercultural	<i>Saber</i>	<b>Relaciones interculturales</b>	-Muestra interés y curiosidad ante las lenguas en general y la comunicación intercultural.	- Tiene la capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la otra.	- Tiene la capacidad de ejercer el papel de mediador cultural entre la propia cultura y la otra, y de abordar de modo eficaz los malentendidos y las situaciones conflictivas.
		<b>Diálogo intercultural</b>	-Tiene conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones entre individuos, de las diferencias, etc.	- Tiene la capacidad de superar relaciones estereotipadas.	- Tiene la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
Destrezas y habilidades sociales	<i>Saber hacer</i>	<b>Interacción con la otredad</b>	- Conoce cómo comportarse de forma adecuada y esperada con los otros.	- Sabe cómo actuar de forma eficaz en actividades cotidianas rutinarias.	- Sabe cómo actuar en actividades profesionales o de ocio.
Existencial	<i>Saber ser</i>	<b>Actitudes frente a la otredad</b>	-Es consciente de sus actitudes, por ejemplo, la apertura hacia otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas.	- Es consciente de los valores (éticos y morales) de la otra cultura. - Conoce las creencias de la otra cultura.	-Desarrolla la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; y la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes

					convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
Estudio	<i>Saber aprender</i>	<b>Investigación</b>	-Hace preguntas sobre la cultura de la lengua objeto de estudio	- Indaga sobre la cultura de la lengua objeto de estudio.	- Reflexiona sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
		<b>Compartir conocimiento</b>	- Participa y se comunica en la clase de lengua indígena.	-Comparte información sobre su comunidad.	-Comparte información sobre acontecimientos históricos.

Una consideración importante para tener en cuenta es la observación que han hecho algunos investigadores acerca del funcionamiento de programas educativos multilingües en diferentes contextos, ya que se requieren determinadas condiciones para garantizar un cierto éxito en el desarrollo de la competencia plurilingüe por parte de quienes participan en ellos.

González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez lo resumen de esta forma:

1. La formación multilingüe es efectiva en la mayoría de los individuos, incluso hasta en una tercera o cuarta lengua, siempre que no se produzca a costa del desarrollo competencial de la lengua (o lenguas) familiar del alumno. Es decir, formación aditiva y no substractiva en competencia plurilingüe.
2. Suele haber una correlación positiva entre el tiempo de exposición a las lenguas adicionales en programas multilingües y el nivel de logro competencial adquirido.

Pero esto no es algo categórico y, a veces, no es el caso.

3. No se ha demostrado que exista una correlación evidente entre la edad del alumnado y la adquisición de competencia plurilingüe mediante programas ad hoc. Se observan buenos resultados con alumnos que han comenzado desde muy pequeños y con otros que han empezado en edades adolescentes o de adultos. Lo mismo es de aplicación al caso de los malos resultados.
4. Los aspectos didácticos de la formación plurilingüe resultan determinantes para la obtención de logros. En concreto, se observa un fortalecimiento del nivel competencial cuando se dan oportunidades al alumnado para usar las lenguas de forma interactiva. También se observan beneficios en la adquisición de la competencia plurilingüe, cuando las estrategias didácticas favorecen aprendizajes de las lenguas estrechamente vinculados a las necesidades reales de comunicación y no a formas pseudo-comunicativas.
5. La formación plurilingüe en lenguas de familias lingüísticas muy diferentes (tipologías, convenciones ortográficas, etc.) a las lenguas ambientales del alumno puede resultar efectiva en cuanto a logros relativos a los objetivos académicos y lingüísticos del centro escolar, pero suele haber límites en relación con el alcance del uso de estas lenguas para otras finalidades sociales. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010, p.33).

Analizando cada uno de los puntos anteriores en concordancia con esta propuesta, se puede deducir lo siguiente:

1. Es factible incorporar la enseñanza de una lengua más a la formación de las niñas y niños -en el caso de nuestro contexto al español y el inglés- sin que esto represente un problema en el aprendizaje de cualquiera de las lenguas en cuestión. Sobre el

aspecto aditivo y no sustractivo, considero que el español no se encuentra en ese riesgo, puesto que son las lenguas minorizadas las que realmente han sufrido ante la formación sustractiva ante las evidentes desigualdades en la valoración de las lenguas y los objetivos castellanizadores de la educación. Se trata, pues, de buscar la competencia plurilingüe desde la perspectiva del equilibrio y la valoración de la diversidad.

2. La finalidad del curso es precisamente dedicar tiempo para la exposición a la lengua en el aula por medio de audios, escritos, videos o demás materiales disponibles. En este caso particular, la exposición extraescolar a la lengua indígena es complicada, puesto que, a diferencia de otras lenguas no es común encontrar materiales (películas, videos, libros, etc.) que refuercen lo aprendido en la escuela. Por ello son muy importantes los avances que se puedan dar dentro del salón de clases.
3. A pesar de que no existan resultados concluyentes entre la edad de inicio de aprendizaje de otras lenguas y las competencias desarrolladas en las mismas, considero que comenzar a trabajar con niñas y niños pequeños es importante, puesto les permite desarrollar de manera oportuna la valoración de la diversidad cultural y lingüística de su entorno. Aunado a esto, considero que es más fácil prevenir o deshacer los prejuicios y estereotipos respecto a la otredad cuando se empieza desde edades más tempranas.
4. El punto referente a los aspectos didácticos es quizá uno de los más importantes y el que, en este contexto particular, representa uno de los mayores retos, ya que, a diferencia de otras lenguas, no es tan fácil que las niñas y niños puedan encontrar momentos de interacción, importantes tanto para mejorar la competencia comunicativa como para vivir situaciones de intercambio cultural. Y es que resulta

imprescindible tener en cuenta que, en un salón de clases, difícilmente se pueden recrear las situaciones reales de uso de las lenguas indígenas.

Por ello, es de vital importancia encontrar las dinámicas y las herramientas didácticas pertinentes para lograr permear el aula con el contexto en el que está enmarcada la lengua e, incluso, buscar la manera de promover la interacción entre los estudiantes y los hablantes nativos.

5. Finalmente, este punto también es muy relevante, puesto que debemos tener en cuenta que el español y las lenguas indígenas provienen de familias lingüísticas totalmente distintas. Por ello es fundamental privilegiar el entendimiento y la creación de puentes de comunicación efectivos entre estas lenguas, más que una excelente competencia lingüística. No se busca, pues, que las niñas y niños hispanohablantes tengan un dominio de la lengua indígena como si fueran hablantes nativos, sino que desarrollen la capacidad suficiente de comunicación para poder establecer un diálogo -aunque sea de forma imperfecta desde el aspecto lingüístico- con los hablantes de lenguas indígenas en el país.

Así, pues, hay que tener en cuenta las limitaciones en cuanto al alcance de uso de las lenguas en distintas finalidades sociales, pero no en cuanto a la búsqueda del equilibrio y la equidad lingüística, así como del respeto a la diversidad.

## **Otras consideraciones**

### ***Lenguas retomadas***

Teniendo en cuenta las lenguas con mayor presencia en la Ciudad de México, considero que las lenguas que deberían ser ofertadas son seis: el náhuatl, el mixteco, el otomí, el mazateco, el zapoteco y el mazahua, así como las variantes de cada una de estas lenguas.

### ***Variantes lingüísticas***

Según el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, publicado por el INALI en 2008, las variantes lingüísticas representan uno de los indicadores más fehacientes de la enorme diversidad lingüística y cultural de México. Por ello, las 364 variantes lingüísticas identificadas por el INALI representan un reto muy complejo para la creación de políticas públicas y educativas, ya que es indispensable tomar en cuenta cada una de ellas y abarcar la gran diversidad lingüística del país implica una labor titánica.

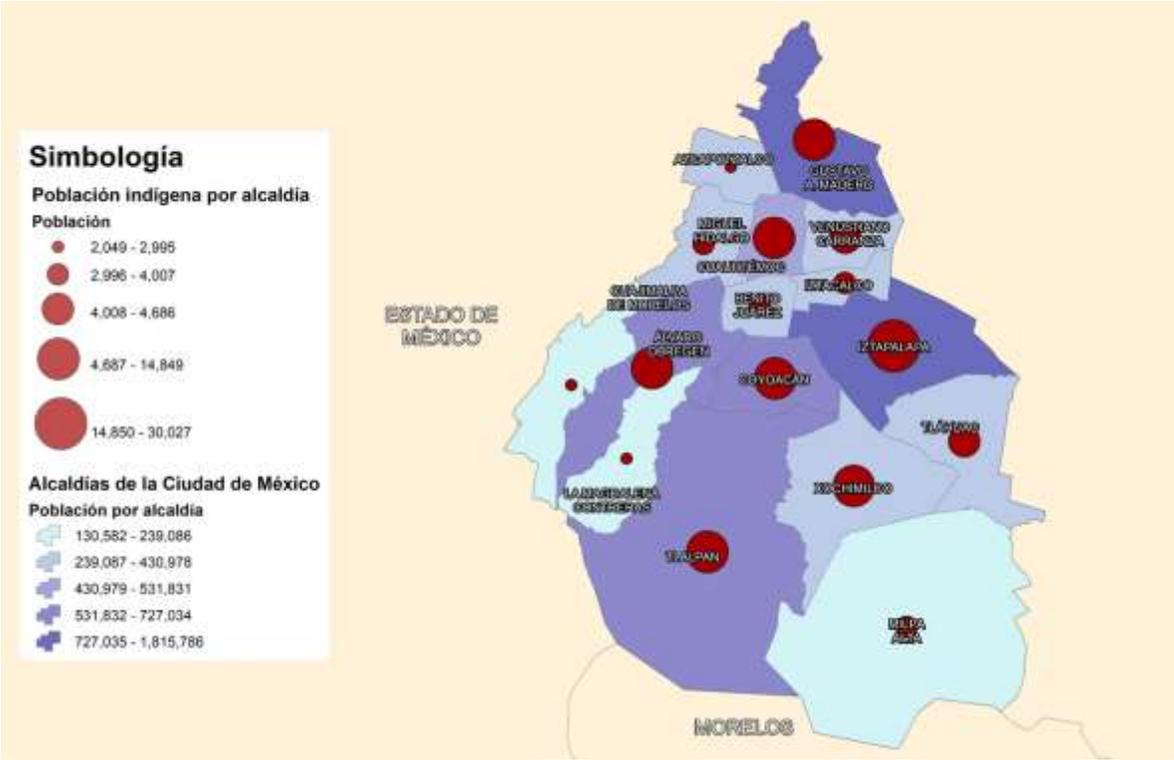
El INALI plantea que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas, al menos en las áreas educativas, de impartición de justicia, de la salud o en trámites de carácter público a fin de evitar la discriminación lingüística, por lo que la aplicación de esta o de cualquier otra propuesta debe poner especial atención en no dejar fuera a nadie.

### ***Aplicación en alcaldías de la Ciudad de México***

Si bien la propuesta está pensada para ser aplicada en todas las alcaldías de la Ciudad, los siguientes mapas dan cuenta de la pertinencia que tiene ser aplicada especialmente en algunas

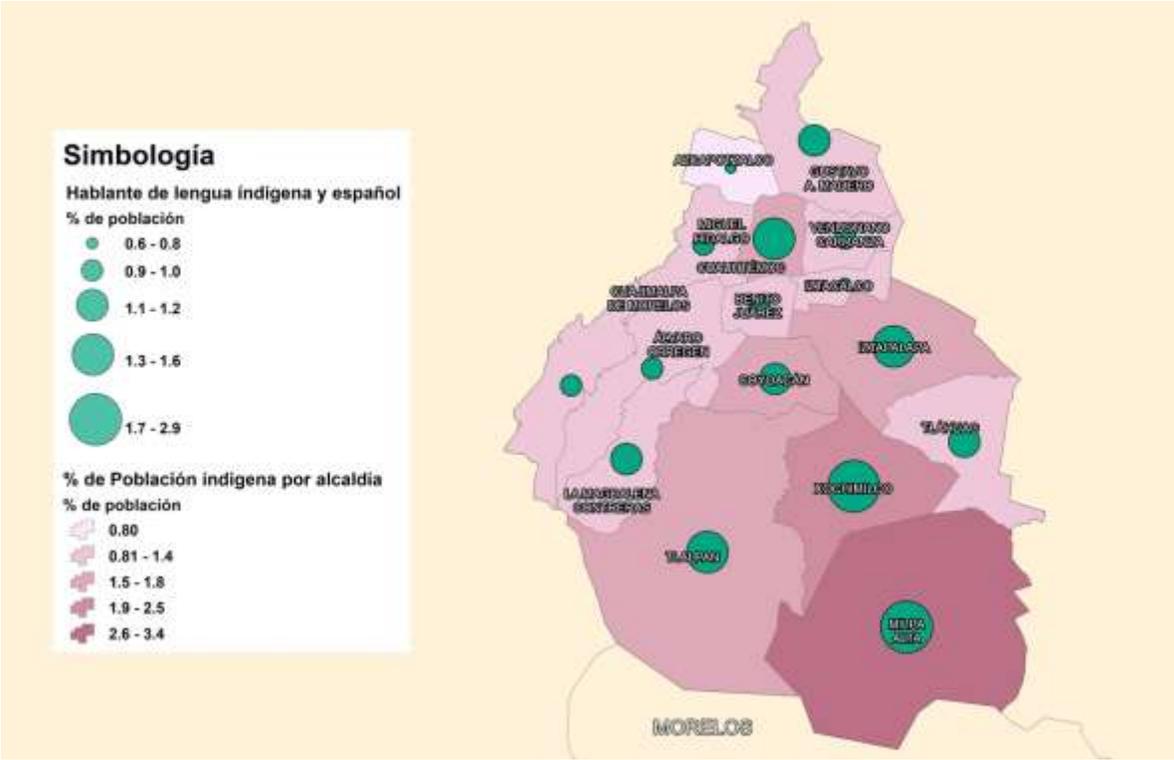
alcaldías dada la población indígena que habita en ellas, así como la población indígena hablante de alguna lengua originaria.

De acuerdo con el mapa 1, la alcaldía con mayor población indígena es Iztapalapa, con un rango entre 14, 850 y 30, 027 personas. Le sigue Xochimilco, Tlalpan, Coyoacán, Álvaro Obregón, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero, con un rango entre 4, 687 y 14, 849 personas. Posteriormente se encuentran Venustiano Carranza y Tláhuac, con un rango entre 4,008 y 4,686. Les siguen las alcaldías de Miguel Hidalgo, Iztacalco, Benito Juárez y Milpa Alta, con 2, 996 a 4,007 personas y, finalmente Cuajimalpa, Azcapotzalco y La Magdalena Contreras, con la menor cantidad de población indígena, cuyo rango es de 2,049- 2,995 personas.



Mapa 1. Población indígena por alcaldía. Elaboración de Daniel López Anaya con base en datos del INEGI.

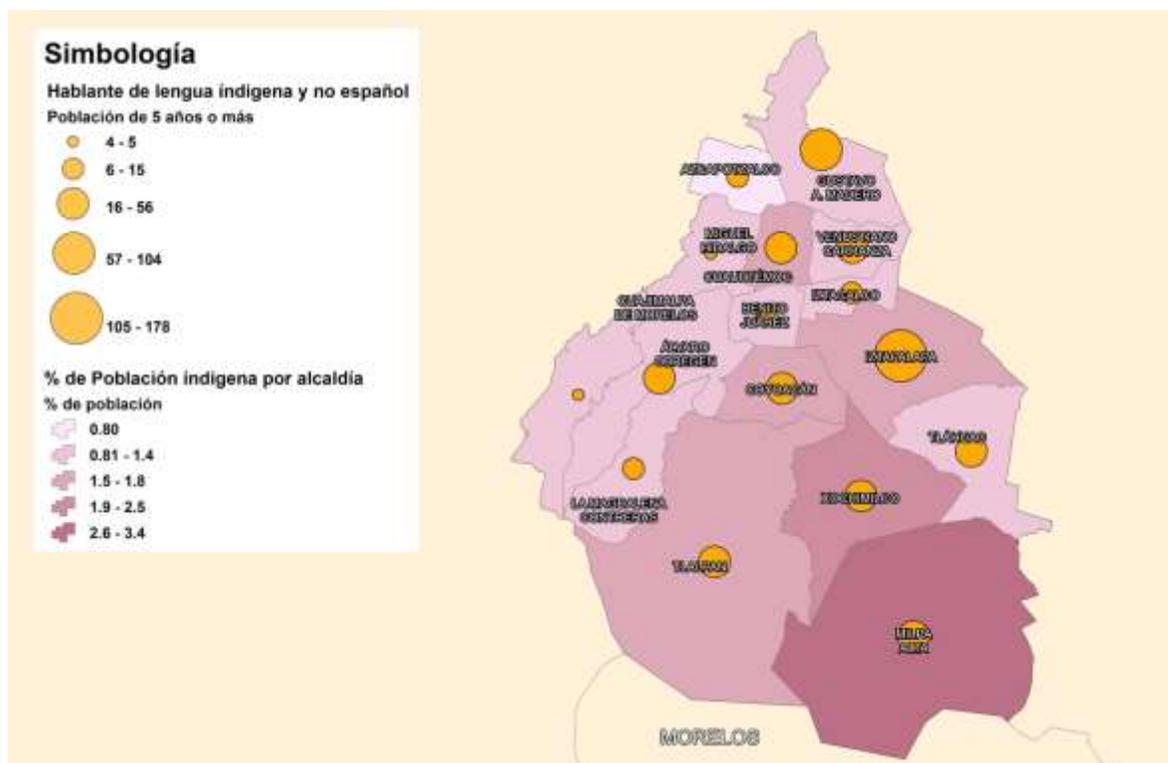
Como se puede observar en el mapa 2, las alcaldías con mayor presencia de hablantes de lengua indígena y español son Milpa Alta y Xochimilco, con 1.7 a 2.9% de hablantes respecto a la población total de dichas alcaldías. Les siguen Iztapalapa, Tlalpan y Cuauhtémoc, con 1.3 a 1.6 %; Tláhuac, Coyoacán, La Magdalena Contreras y Gustavo A. Madero con 1.1 a 1.2%; Miguel Hidalgo, Venustiano Carranza, Benito Juárez, Álvaro Obregón y Cuajimalpa, con 0.9 a 1%; y, finalmente, las que cuentan con menor población de hablantes son Azcapotzalco e Iztacalco, con 0.6 a 0.8%.



Mapa2. Población hablante de lengua indígena y español en la CDMX. Elaboración de Daniel López Anaya con base en datos del INEGI.

Por otra parte, cabe destacar la población monolingüe en lengua indígena, a fin de visibilizar a esta parte de la población en la Ciudad cuya lengua no es el español. De acuerdo con el siguiente mapa, la alcaldía con más hablantes monolingües en lengua indígena es Iztapalapa,

con un rango entre 105-178 personas. Le sigue Gustavo A. Madero, con un rango de 57-104. En Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Tláhuac, Xochimilco, Coyoacán, Tlalpan y Milpa Alta, el rango de hablantes es de 16 a 56 personas. En Azcapotzalco, Benito Juárez, Iztacalco y Magdalena Contreras, el rango es de 6-15 hablantes. Finalmente, la menor presencia se encuentra en Cuajimalpa y Miguel Hidalgo.



Mapa 3. Población hablante de lengua indígena y no española. Elaboración de Daniel López Anaya con base en datos del INEGI.

### ***La oferta de actividades extracurriculares en las escuelas privadas de la Ciudad de México***

A fin de tener un panorama sobre las actividades extracurriculares que se ofrecen en las escuelas, investigué diversas escuelas de la Ciudad en cada una de las alcaldías. Seleccioné de tres a cinco escuelas por alcaldía y este fue el resultado:

## Artísticas

<i>Actividad</i>	<i>Número de escuelas que la ofrecen</i>
<i>Artes en francés</i>	1
<i>Artes plásticas</i>	6
<i>Artes visuales</i>	1
<i>Ballet</i>	11
<i>Banda de guerra</i>	2
<i>Barro y tridimensión</i>	1
<i>Batería</i>	1
<i>Batik</i>	1
<i>Canto</i>	1
<i>Cerámica</i>	1
<i>Coro</i>	6
<i>Costura</i>	1
<i>Creatividad con hilos</i>	1
<i>Creatividad y desarrollo del arte</i>	1
<i>Danza</i>	17
<i>Danza aérea</i>	2
<i>Danza árabe</i>	1
<i>Danza gitana</i>	1
<i>Danza moderna</i>	4
<i>Danza polinesia</i>	1
<i>Danza regional</i>	1
<i>Dibujo</i>	1
<i>Escultura</i>	1
<i>Estudiantina</i>	5
<i>Expresión corporal</i>	2
<i>Flamenco</i>	1
<i>Fotografía</i>	2
<i>Gimnasia artística</i>	1
<i>Globoflexia</i>	1
<i>Guitarra</i>	5
<i>Guitarra eléctrica</i>	1
<i>Hawaiano</i>	3
<i>Hip-Hop</i>	1
<i>Jazz</i>	6
<i>Laboratorio de arte e innovación</i>	1
<i>Macramé</i>	1
<i>Malabares</i>	1
<i>Manualidades</i>	3
<i>Maquetas</i>	1

<i>Mini jazz</i>	2
<i>Música</i>	19
<i>Orquesta</i>	4
<i>Papel maché</i>	1
<i>Patinaje</i>	1
<i>Piano</i>	1
<i>Pintura</i>	10
<i>Taller literario</i>	1
<i>Teatro</i>	20
<i>Teclado</i>	1
<i>Tejido</i>	1
<i>Telares y artes indígenas</i>	1
<i>Violín</i>	1
<i>Vitrales</i>	1

## Lenguas

<i>Actividad</i>	<i>Número de escuelas que la ofrecen</i>
<i>Inglés</i>	18
<i>Conversación en inglés</i>	2
<i>Tareas en inglés</i>	2
<i>Francés</i>	4
<i>Artes en francés</i>	1

## Deportivas

<i>Actividad</i>	<i>Número de escuelas que la ofrecen</i>
<i>Acondicionamiento físico</i>	3
<i>Ajedrez</i>	19
<i>Atletismo</i>	4
<i>Básquetbol</i>	13
<i>Budo</i>	1
<i>Capoeira</i>	3
<i>Defensa personal</i>	1

<i>Fútbol</i>	24
<i>Fút-sal</i>	1
<i>Iniciación deportiva</i>	2
<i>Karate</i>	6
<i>Karate vietnamita</i>	1
<i>Kickboxing</i>	1
<i>Kung Fu</i>	1
<i>Muay Thai</i>	1
<i>Natación</i>	6
<i>Patineta</i>	1
<i>Porras</i>	5
<i>Raqueta</i>	1
<i>Tae Kwon Do</i>	23
<i>Tai Chi</i>	1
<i>Tenis</i>	8
<i>Tiro con arco</i>	1
<i>Tocho bandera</i>	1
<i>Voleibol</i>	7
<i>Yoga</i>	6
<i>Zumba</i>	5

## Otras

<i>Actividad</i>	<i>Número de escuelas que la ofrecen</i>
<i>Animación en computadora</i>	1
<i>Asesorías educativas</i>	1
<i>Catecismo</i>	1
<i>Club de conversación</i>	1
<i>Club de tareas</i>	14
<i>Cocina</i>	2
<i>Computación</i>	18
<i>Ecología</i>	1
<i>Educación financiera y económica</i>	1
<i>Fenómenos naturales</i>	1
<i>Filosofía</i>	1
<i>Formación Cristiana</i>	1
<i>Formación humana</i>	1
<i>Huerto</i>	2
<i>Informática</i>	2
<i>K-Math</i>	1

<i>Laboratorio de ciencias</i>	1
<i>Laboratorio tecnológico</i>	1
<i>Lecto-escritura</i>	1
<i>LEGO</i>	6
<i>Mecanografía</i>	1
<i>Nutrición</i>	1
<i>Preparación para el examen KET</i>	1
<i>Programación</i>	1
<i>Public speaking and Comedy Club</i>	1
<i>Robótica</i>	18
<i>Sorobán (ábaco japonés)</i>	1
<i>Taller de experimentos</i>	1
<i>Taller de habilidades socioemocionales</i>	1
<i>Taller de letra cursiva</i>	1
<i>Taller de maduración</i>	1
<i>Taller de Matemáticas</i>	5
<i>Talleres de ciencias</i>	1
<i>Talleres de desarrollo personal</i>	1
<i>Tertulias</i>	1

Como se puede observar en la tabla, las actividades ofertadas en lo que respecta a las lenguas son muy escasas y se remiten únicamente al inglés y al francés. Sin duda, es evidente la importancia de visibilizar otras lenguas y, sobre todo, las lenguas originarias del país.

### ***Obstáculos***

En cuanto a los obstáculos más evidentes que existen en cuanto a la aplicación de la propuesta considero básicamente los siguientes:

- Falta de materiales

A pesar de que se han publicado diversos materiales en lenguas indígenas, aún hay mucho por hacer a fin de generar más, desde textos hasta herramientas didácticas para

favorecer la enseñanza de las lenguas originarias. Aunado a esto, la diversidad en las variantes dialectales complejiza más la situación, puesto que no todos los materiales de una lengua se encuentran en la misma variante. Por ello, en buena medida sería labor del profesorado trabajar en esto y generar los materiales pertinentes para la impartición de su clase.

- Variantes lingüísticas

Aunado a lo que se comentó en el punto anterior, el tema de las variantes no es en sí un obstáculo, pero sí vuelve muy compleja la situación, dado que la existencia de un gran porcentaje de agrupaciones lingüísticas en la Ciudad no implica que necesariamente se hable la misma variante de dichas agrupaciones, por lo cual el entendimiento podría verse limitado hasta cierto punto en el ámbito práctico.

- Falta de normas de escritura

Un obstáculo importante para la aplicación de la propuesta radica en que gran parte de las lenguas indígenas, y sus variantes, aún carecen de normalización en su escritura, por lo que la enseñanza de estas se vuelve más compleja principalmente en el aspecto ortográfico.

- Falta de maestros y maestras capacitados

De aplicar la propuesta, sería necesario contar con un gran número de maestras y maestros que impartan el curso. Sin embargo, la cantidad de personas capacitadas

para esta tarea aún es insuficiente y se necesita formar a más profesoras y profesores para la docencia de lenguas originarias.

- Voluntad de las y los directores de escuela para impartir el curso

Al no ser una propuesta que parta de la “obligatoriedad”, las directivas de las escuelas podrían poner resistencia a incorporar una clase de lengua indígena dentro de sus escuelas. Probablemente podrían no querer dedicar parte de su presupuesto a esta labor.

- Papel de las autoridades estatales y de las alcaldías.

Es necesario concientizar a las autoridades y a los tomadores de decisiones respecto de la importancia de incluir las lenguas indígenas en el currículum educativo, lo cual no es una tarea nada fácil. Sin la participación de estos actores, la puesta en marcha de una propuesta así quedará solamente en el tintero.

- Voluntad de las madres y padres de familia y del alumnado para tomar el curso

Sin un trabajo previo de sensibilización respecto a la importancia de las lenguas indígenas y de su aprendizaje, las madres o padres de familia podrían no interesarse en inscribir a sus hijas e hijos a un curso de lengua indígena. Los prejuicios respecto a las lenguas originarias podrían jugar un papel importante a la hora de decidir si esta actividad extracurricular sería una buena opción.

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos visto que la interculturalidad es un concepto que puede significar un arma de doble filo, en tanto esta sea abordada desde una óptica funcional o desde un planteamiento crítico. En el primer capítulo se expusieron distintos enfoques de este concepto tan polisémico, que en la práctica no debería generar tanta confusión: ¿se generan relaciones de equidad en lo cultural, social, lingüístico, educativo, económico, etc., o se siguen reproduciendo ideas y actitudes de superioridad en estos ámbitos?; ¿se cuestionan los privilegios de ciertos grupos sobre otros y se actúa sobre las estructuras que los perpetúan o permanece el *statu quo*?; ¿se busca que los pueblos tengan la posibilidad de construir sus propios caminos y decisiones en cuanto a su propio desarrollo o se imponen políticas y proyectos que atentan contra su forma de vida y su entorno?; ¿se hace visible la diversidad cultural del país en el ámbito público y educativo o se queda en la estantería de los libros? Lo cierto es que mientras la respuesta se encuentre en lo que hay después del “o”, no importa mucho el término que se use, la realidad seguirá siendo la misma.

Como se abordó en el primer capítulo, si adoptamos el enfoque de la interculturalidad crítica, es necesario mover las bases sobre las que está sedimentada la ideología que perpetúa la desigualdad, el racismo, la discriminación, etc. En el ámbito educativo, simplemente no se puede promover el respeto a la diversidad cultural si el currículo sigue representando a una sola lengua y cultura. No se puede si se sigue pensando que una lengua es más prestigiosa o valiosa que otra y que vale más la pena aprender una antes que otra. Por supuesto esto debe ir acompañado de toda una transformación en otros ámbitos, empezando por el modelo económico que privilegia el uso del inglés y de las lenguas colonizadoras como un medio

para el éxito y el progreso. Sin embargo, son pequeñas -pero revolucionarias- acciones que abonan al cambio de lo que hay.

También en el primer capítulo se pudo ver la similitud entre el enfoque indigenista y la forma en la que se ha adoptado y puesto en práctica el enfoque intercultural bilingüe, teniendo como principales puntos de coincidencia el carácter integracionista y castellanizador de ambos, aunque sea desde planteamientos distintos. Quizás este es uno de los puntos que mejor deja ver a la interculturalidad funcional en acción, puesto que se aborda de manera discursiva, por un lado, la importancia de incorporar la interculturalidad en la formación de todas y todos; y de manera práctica, por otro, se implementa en una población muy específica: la indígena. Esto tiene sentido en tanto que dotar de voz y hacer visibles a los pueblos indígenas (de veras, no de la manera folclórica con la que se les deja ver) implicaría poner en juego la estabilidad del grupo en el poder e incluso sacaría de la comodidad a las personas que son representadas por él, incluyéndonos.

Para tener un panorama más amplio de lo que hay en materia legal e institucional en cuanto al tema de la interculturalidad en México, en el segundo capítulo se expusieron los instrumentos existentes para promoverla desde la perspectiva del Estado. Por un lado, para tener una idea de su existencia y para saber que se puede echar mano de muchos de estos instrumentos a la hora de intentar poner en marcha proyectos en materia de interculturalidad; por otro, para hacer evidente lo que se abordó en el primer capítulo respecto a cómo, a pesar de que existen todas estas leyes, programas e instituciones, el enfoque intercultural no ha logrado permear en la sociedad mexicana en su conjunto, dado que la interculturalidad planteada por el Estado funciona para mantener intactas las estructuras del sistema.

También se expuso el papel de la educación primaria y de la formación lingüística que se pretende que tengan las niñas y niños del país, donde es evidente que las lenguas indígenas no son consideradas, por lo que son debilitadas y se propicia su falta de uso y transmisión.

Se abordó el papel de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y se dio cuenta de cómo ha sido ejecutada de tal forma que sólo ha dado continuidad a una política educativa indigenista que busca integrar a las niñas y niños indígenas a la cultura nacional, a pesar de que es planteada como algo necesario para toda la población. Sin embargo, el currículum educativo nacional no da visibilidad a la diversidad de lenguas y culturas del país y no se ha fomentado el acercamiento de la población en general hacia estas, por lo que es cuestionable hablar de interculturalidad tanto a nivel educativo como en otros ámbitos.

El tercer capítulo fue un contraste con el segundo, en tanto que se expusieron hechos y no teorías ni discursos. Así, se mostró cómo a pesar de todas las leyes y programas que se han planteado desde hace ya varios años, la situación de las lenguas indígenas no es mucho más favorecedora en la actualidad.

Para tal fin se abordó la cuestión de las valoraciones sociales de la lengua, a partir de las cuales se tiene la creencia de que algunas tienen más prestigio que otras o que vale más la pena aprender ciertas lenguas en lugar de otras en aras de tener una mejor posición social o profesional. Al respecto, lamentablemente en México la valoración de las lenguas indígenas a nivel general es poca o nula, por lo que las personas tienen un gran desconocimiento de ellas y no sólo eso, tienen actitudes negativas que derivan en la discriminación de sus hablantes. Porque aquí es más “cool” hablar una lengua extranjera que una nacional, o porque no se consideran ni siquiera lenguas sino “dialectos”.

También se expuso la importancia de la lengua en relación con la cultura, destacando que la primera juega un papel fundamental en la transmisión de la segunda, reflejando una visión

del mundo particular desde la forma en la que éste es nombrado. Así, pues, se hizo hincapié en que, en todo sistema cultural, sus prácticas, patrones y códigos están sujetos a diversos principios que se expresan a través del lenguaje. En esto radica esencialmente la gravedad de la pérdida de lenguas; en que con ellas se están perdiendo también conocimientos, historias, formas de relacionarse, vidas, mundos. Y estas pérdidas de “ecosistemas” culturales son igualmente graves que la pérdida de los naturales, y la lucha por hacer frente a ambas pérdidas es igualmente relevante.

También en el tercer capítulo se abordó el tema del multilingüismo, entendiéndolo como un fenómeno social que no se remite únicamente al resultado de añadir determinada cantidad de lenguas en las personas o en las sociedades, sino como un conjunto de recursos para la construcción de una conciencia lingüística capaz de buscar similitudes entre las lenguas y desarrollar estrategias para gestionar las diferencias. Esto es especialmente importante para tener en cuenta que en la estrategia planteada en el capítulo 4 no se busca la formación de políglotas sino de personas multilingües que puedan mediar entre distintos códigos culturales y lingüísticos. En pocas palabras, formar mediadores culturales a través del aprendizaje de lenguas.

En la sección de este capítulo dedicada al multilingüismo también se expusieron cifras referentes a la diversidad lingüística en México, a nivel general, y en la Ciudad de México, en particular, a partir de lo cual se hizo evidente la numerosa cantidad de personas que hablan una lengua indígena únicamente en esta zona, por lo que es más que justificable la necesidad de incluir las lenguas indígenas en la formación de las y los niños en las escuelas de la Ciudad. Finalmente, ligado a todo lo anterior, se retomó la cuestión de la discriminación lingüística, que es una de las diversas formas en las que se manifiesta la discriminación y el racismo en México, al considerar la superioridad de una cultura y una lengua sobre las demás y

denostando a aquellas que son diferentes. Esta situación es realmente grave, porque no es menor que una persona se avergüence por hablar la lengua de sus padres y se vea obligada a dejarla o ni siquiera aprenderla. Muchas veces, sin que sea mi intención, he provocado que las personas se sonrojen cuando les pregunto qué lengua hablan, porque, aunque lo hago con interés y gusto, seguramente se han enfrentado a la misma pregunta enunciada desde la burla y la denigración.

Esto implica, sin duda, la violación de los derechos lingüísticos y humanos de las personas, porque antes que hablar de lenguas, nos encontramos ante los seres que las hablan y que les dan vida. Así, cuando una persona decide no hablar en su lengua materna, se está atentando contra derechos básicos ligados a su identidad, así como a la reproducción de su cultura y su forma de vida.

Finalmente, el cuarto capítulo fue precisamente una respuesta -no definitiva- a la pregunta: “¿y ahora qué hacemos?”, bajo la idea de que, cuando existen teorías, leyes, programas, instituciones y, a la vez, pérdida de lenguas, discriminación, violación de derechos y una sociedad con una gran diversidad lingüística y cultural, se abren numerosas interrogantes que podemos enunciar desde la desesperanza o desde la visualización de campos de acción. Y este campo -el educativo- en el que encuentro sólo parte la respuesta a una pregunta con infinitas posibilidades, es en el que anclé mi aportación por medio de la aproximación a una propuesta de enseñanza de lengua con enfoque intercultural.

Soy consciente de que incorporar la enseñanza de las lenguas indígenas y de la interculturalidad en la formación de las niñas y niños a nivel general en el país es una labor titánica y compleja. Sin embargo, la situación y la realidad lingüística del país está siendo cada vez más visibilizada en distintos sectores y niveles.

La pérdida lingüística no es un juego y se está volteando a ver cada vez más su gravedad. Un ejemplo de ello es la reforma en el Congreso local de Yucatán para hacer obligatoria la enseñanza del maya en todas las escuelas de nivel básico. Noticias así esperan y ayudan a ver menos obscuro el panorama de las lenguas en México. Y no sólo aquí; el año pasado fue declarado el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Y ahora, en 2020, México fue sede del evento internacional “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas”, ya que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el periodo 2022-2032 como Decenio de las Lenguas Indígenas.

Sin embargo, sé que promulgar leyes o declarar cosas no resuelve por completo las problemáticas y, lamentablemente, muchas veces no se ataca la raíz de los problemas. Ya se ha dado cuenta de esto a lo largo del capítulo 2. Aun así, es importante tener en cuenta que son herramientas muy importantes de las cuales podemos -y debemos- echar mano para cambiar las cosas que necesitan ser cambiadas.

La interculturalidad aún no es una realidad generalizada en nuestro país, por lo menos no la interculturalidad que toca las estructuras y busca transformarlas. Existen diversos instrumentos legales, instituciones y programas que la promueven, pero en la práctica aún no se ha hecho patente su existencia, más aún cuando todos estos instrumentos han estado enfocados a la población indígena y no a la población en general. Al parecer, la noción de interculturalidad que tiene el Estado mexicano sigue estando muy ligada al indigenismo y eso no promueve un terreno fértil de intercambio en términos de equidad y de valoración a la diversidad. Por el contrario, la idea de interculturalidad en México y su aplicación desde el ámbito político simplemente ha intentado mantener el orden mientras promueve un discurso de respeto a la diversidad que en la práctica no modifica las relaciones de poder que perpetúan la discriminación y la inequidad.

Aunado a esto, el papel del multilingüismo para la práctica de la interculturalidad está aún más invisibilizado. No existen aún acciones encaminadas a promover el aprendizaje generalizado de las lenguas indígenas de nuestro país en todos los ámbitos, niveles educativos, clases sociales o grupos culturales. No podemos hablar de equidad lingüística si no se considera igualmente importante aprender español a aprender una lengua indígena; mientras la sociedad mayoritariamente no indígena siga siendo monolingüe (o bilingüe en lenguas extranjeras) la interculturalidad nunca estará completa dentro de la sociedad.

Por eso, mientras la educación no contemple e incorpore la diversidad lingüística del país, se seguirán violando sistemáticamente los derechos de millones de personas. El fomento de la interculturalidad y del multilingüismo deben ser implementados para intentar pagar esa deuda en la que se está con tantas lenguas, culturas y los seres que las conforman; para empezar a revertir ese daño perpetuado por tanto tiempo y empezar a hacer algo para sanar esas heridas tan profundas en la sociedad.

Y no. No estoy conforme con plantear la aproximación a una propuesta como una actividad extracurricular optativa y no obligatoria. Ni estoy conforme con el alcance limitado de la propuesta. Sin embargo, el *statu quo* no se cambia de un día para otro. Instrumentalmente quizá sí, se promulga una ley y al año siguiente todas y todos tenemos que aprender lenguas indígenas; pero los procesos de interiorización y de deconstrucción son mucho más largos y complejos. No se puede reparar en un año -ni en seis- lo que se ha dañado por siglos; se necesita un proceso a partir del cual el aprendizaje de las lenguas indígenas de nuestro país no sea sólo una disposición oficial, sino una verdadera voluntad de generar empatía e incluso amor por la otredad. Eso requiere tiempo y mucho esfuerzo. Por eso, aunado a los alcances tan limitados que tengo para reformar el Sistema Educativo Nacional, creo que incorporar poco a poco la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva intercultural, aunque sea como

una actividad extracurricular, puede dar un buen resultado. Primero, porque es una forma de visibilizar y sensibilizar en primera instancia a las niñas y los niños respecto a la diversidad lingüística y cultural sin esperar hasta que algún día todo el sistema educativo sea reformado. Después, porque el simple hecho de ofrecer en las escuelas una lengua que nunca ha sido ofrecida es una forma de empezar a darles lugar y voz dentro de ellas a las culturas que no han tenido ese lugar y esa voz.

Así pues, los aportes de esta tesis en cuanto a resolver la cuestión de qué modelo de difusión y enseñanza de las lenguas originarias para niñas y niños que cursan la educación primaria en la Ciudad de México sería pertinente para promover la práctica de la interculturalidad, para fomentar la equidad lingüística y cultural, y para dar cumplimiento a los derechos lingüísticos, fueron los siguientes:

- En primera instancia, un conocimiento más claro de la noción de interculturalidad a partir de la comparación de sus distintos enfoques, que dieron más claridad respecto a lo que implica cada uno y, sobre todo, que permitieron distinguir cuál ha sido el que ha retomado el Estado para su puesta en práctica. De esta forma, se dio cuenta de la necesidad de buscar un cambio de ese enfoque hacia uno que incida en la transformación de la educación monocultural y monolingüe de la mayoría de las mexicanas y mexicanos.
- La exposición de los instrumentos legales, programas e instituciones que promueven la interculturalidad en todo el país, que permitió no sólo tener conocimiento de su existencia, sino también destacar sus vacíos, principalmente en lo que respecta a la cobertura de la educación intercultural bilingüe en todas las escuelas del país. Esto permite actuar a partir de esos vacíos para mejorar o reelaborar políticas públicas y

educativas y, en el caso de este trabajo, para la creación de un plan de enseñanza de lengua que abonan a la construcción de relaciones de equidad lingüística y cultural al interior de las aulas.

- La aproximación a una propuesta presentada en el último capítulo implica precisamente una bosquejo para promover en el ámbito educativo la difusión y la enseñanza de lenguas originarias donde no sólo prime la cuestión lingüística, sino que rescate otras áreas importantes de la cultura en la que se inserta. Por tal, es pertinente para promover la práctica de la interculturalidad entre las niñas y niños de la Ciudad -incluso del país- más allá de su origen étnico (indígena o no indígena).

Finalmente, como continuación de esta tesis, considero que es necesario ahondar en diversas cuestiones para posteriores trabajos. Primero, una investigación que dé más luz sobre la distribución de las lenguas que se hablan en la Ciudad y sus respectivas variantes, a fin de poder localizar claramente la lengua o lenguas que deben ser retomadas en cada alcaldía e incluso en cada colonia.

También considero que se necesita más investigación respecto a la formación de docentes para la enseñanza de lenguas con perspectiva intercultural, a fin de saber si hay lugares donde esto se lleve a cabo, sobre todo en instituciones como la CGEIB, el INALI o en Escuelas normales, o si aún no existen estos espacios de formación.

Un paso posterior que resulta fundamental a partir de este punto es la formación de un equipo interdisciplinario que haga los aportes y el acompañamiento necesarios, a fin de que la formulación y el desarrollo de la propuesta final sea integral y completa desde distintas disciplinas.

Por otra parte, es necesario generar investigación sobre la creación de materiales en lenguas originarias, para saber cuáles son los principales retos en cuanto a su elaboración, sobre todo en lo que respecta a la pertinencia cultural y a las normas de escritura.

Hay muchos retos y obstáculos por delante, pero creo, como muchas personas a mi alrededor, que otras realidades son posibles. Y creo que es posible un panorama en el que dentro de las escuelas en la ciudad se practique la interculturalidad y se nombre el mundo desde voces distintas.

## Anexos

**Tabla de oferta de actividades extracurriculares en escuelas por alcaldía**

<b>Álvaro Obregón</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Kuruwi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Educación financiera y económica</li><li>• Talleres de ciencias</li><li>• Laboratorios de arte e innovación</li><li>• Laboratorio tecnológico</li><li>• Talleres de desarrollo personal</li></ul>
<b>Ameyalli</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ajedrez</li><li>• Fútbol</li><li>• Básquetbol</li><li>• Voleibol</li><li>• Porras</li><li>• Tai Chi</li><li>• Tae Kwon Do</li><li>• Teatro</li><li>• Budo</li><li>• Mini Jazz, Jazz y Danza Moderna</li><li>• Danza Polinesia</li><li>• Guitarra</li><li>• Yoga</li></ul>
<b>Montessori Shanti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inglés</li><li>• Música</li><li>• Francés</li><li>• Huerto</li><li>• Tenis</li><li>• Animación en computadora</li><li>• Costura</li></ul>

**Instituto Jan Amos  
Komensky**

- Ajedrez
- Karate
- Yoga
- Artes plásticas
- Creatividad y desarrollo del arte
- Capoeira
- Fútbol
- Acondicionamiento físico.

<b>Azcapotzalco</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Instituto Victoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natación</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Ballet</li> </ul>
<b>Instituto La Paz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Básquetbol</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Porras</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Iniciación deportiva</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• LEGO</li> <li>• Tocho bandera</li> <li>• Public speaking and Comedy Club</li> <li>• Robótica</li> <li>• Violín</li> <li>• Guitarra</li> <li>• Guitarra eléctrica</li> <li>• Piano</li> <li>• Teclado</li> <li>• Coro</li> <li>• canto</li> <li>• Fotografía</li> <li>• Catecismo</li> <li>• Baby Jazz</li> </ul>
<b>Centro Escolar Lancaster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fútbol</li> <li>• Ballet</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Tareas dirigidas</li> <li>• Artes visuales</li> <li>• Orquesta</li> <li>• Teatro</li> <li>• Robótica</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Hip-hop</li> </ul>

<b>Benito Juárez</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Avante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de tareas</li> <li>• Sorobán (ábaco japonés)</li> <li>• Chiquitenis</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Taller de arte</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Jazz</li> <li>• Teatro</li> <li>• Preparación para el examen KET (English test) para alumnos de 6°</li> </ul>
<b>Instituto Simón Bolívar Popcatépetl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Porras</li> <li>• Jazz</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Danza</li> <li>• Teatro</li> <li>• Pintura</li> <li>• Estudiantina</li> <li>• Robótica</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Tenis</li> </ul>
<b>Centro Educativo Nemohua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Teatro</li> <li>• Cocina</li> <li>• Robótica</li> <li>• Yoga</li> </ul>
<b>Círculo Mexicano de Integración Educativa, S.C. (CEMIE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas en español</li> <li>• Tareas en inglés</li> <li>• Francés</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Robótica/piezas de Lego</li> <li>• Teatro</li> <li>• Pintura</li> <li>• Matemáticas</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Kickboxing</li> <li>• Defensa personal</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Yoga</li> <li>• Danza gitana</li> <li>• Tenis</li> <li>• Patineta</li> <li>• Malabares</li> </ul>

<b>Coyoacán</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Kay Bum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas</li> <li>• Asesorías educativas</li> <li>• Artes en francés</li> <li>• Hawaiano</li> </ul>
<b>Colegio Aljibes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Porra acrobática</li> <li>• Basketball</li> <li>• Volleyball</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Artes Plásticas</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Danza</li> <li>• Jazz</li> <li>• Robótica</li> </ul>
<b>Escuela Activa Paidós</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Danza</li> <li>• Teatro</li> <li>• Artes plásticas</li> <li>• Taller literario</li> <li>• Taller de experimentos</li> </ul>
<b>Centro Educativo ECA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fútbol</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Porras</li> <li>• Ballet</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Zumba Fitness</li> <li>• Danza</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Orquesta</li> <li>• Inglés</li> </ul>

<b>Cuajimalpa</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio D'Mazenod</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fútbol Soccer</li> <li>• Basketball</li> <li>• Tenis</li> <li>• Intercolegial</li> <li>• Capoeira</li> <li>• Volleyball</li> <li>• Muay Thai</li> <li>• Iniciación musical</li> <li>• Tiro con arco</li> </ul>
<b>Colegio Monteverde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• K-Math</li> <li>• Robótica</li> <li>• Francés</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Teatro</li> <li>• Dibujo</li> <li>• Pintura</li> <li>• Educación musical</li> </ul>
<b>Colegio Gabriela Mistral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de tareas</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Ballet</li> <li>• Danza Aérea</li> <li>• Robótica</li> </ul>
<b>Colegio Ciudad de México</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• danza moderna</li> <li>• robótica</li> <li>• karate</li> <li>• fútbol</li> <li>• pintura</li> <li>• coro</li> <li>• tae kwon do</li> <li>• lego</li> <li>• teatro</li> <li>• basquetbol</li> <li>• arte</li> <li>• hawaiano</li> <li>• ballet</li> <li>• capoeira</li> <li>• minitenis</li> <li>• cocina</li> <li>• flamenco</li> <li>• patinaje</li> </ul>

<b>Cauhtémoc</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>CIEA Pipiolo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecología</li> <li>• Teatro</li> <li>• Artes plásticas</li> <li>• Go</li> <li>• Danza</li> </ul>
<b>Instituto I.D.E.A.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fútbol</li> <li>• Karate</li> <li>• Danza</li> <li>• Inglés</li> </ul>
<b>Colegio Cauhtémoc</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> <li>• Computación</li> <li>• Danza</li> </ul>
<b>John Fitzgerald Kennedy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informática</li> <li>• Robótica</li> <li>• Danza Regional</li> <li>• Kung Fu</li> <li>• Zumba</li> <li>• Estudiantina</li> </ul>

<b>Gustavo A. Madero</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Malinali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> <li>• Educación musical</li> <li>• Computación</li> <li>• Danza</li> </ul>
<b>*Colegio Itzcóatl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> <li>• Computación</li> <li>• Danza</li> <li>• Formación Humana</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Taller de inglés</li> <li>• Taller de Pintura</li> <li>• Taller de teatro</li> <li>• Taller de Globoflexia</li> <li>• Estudiantina</li> </ul>
<b>Instituto Ovalle Monday</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de Habilidades Socioemocionales</li> <li>• Arte</li> <li>• Música</li> <li>• Educación Física</li> <li>• Computación con herramientas de Google for Education como apoyo al aprendizaje</li> </ul>
<b>Colegio Wilfrido Massieu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Robótica</li> <li>• Tenis</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Ballet</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Básquetbol</li> <li>• Club de conversación</li> <li>• Club de tareas</li> </ul>

<b>Iztacalco</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Centro Pedagógico Froebel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Jazz</li> <li>• Robótica y programación</li> </ul>
<b>Centro Escolar Elodia Ramos Chávez</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danza</li> <li>• Computación</li> </ul>
<b>Instituto de Estudios Básicos Amado Nervo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computación</li> <li>• Danza Folklórica</li> <li>• Música</li> <li>• Ballet (t)</li> <li>• Zumba kids (t)</li> <li>• Fútbol (t)</li> <li>• Matemáticas (t)</li> <li>• Computación (t)</li> </ul>

<b>Iztapalapa</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Concepción Cabrera de Armida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés intensivo y su taller de conversación</li> <li>• Computación</li> <li>• Matemáticas constructivas</li> <li>• Programa de Salud: Clase de nutrición infantil, Taller de Iniciación deportiva y orientación nutricional.</li> <li>• Programa de Arte: Clase de música, taller de estudiantina y de danza folklórica</li> <li>• Programa de Pastoral: Clase de Formación Cristiana-Católica,</li> <li>• Valores: Clase de valores, visitas al asilo, internado, y otras fundaciones</li> <li>• Escuela para Padres: Talleres para padres.</li> </ul>
<b>Colegio Citlalli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coro</li> <li>• Fútbol rápido</li> <li>• Ballet</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Robótica</li> </ul>
<b>Escuela Activa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía</li> <li>• Inglés</li> <li>• Laboratorio de ciencias</li> <li>• Computación</li> <li>• Música</li> <li>• Fenómenos naturales</li> </ul>
<b>Instituto Don Bosco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas</li> <li>• lecto-escritura</li> <li>• matemáticas</li> <li>• inglés</li> <li>• francés</li> <li>• conversación (inglés),</li> <li>• computación</li> <li>• manualidades</li> <li>• pequeños creadores</li> <li>• Coro</li> <li>• Danza</li> <li>• Teatro</li> <li>• Orquesta</li> <li>• Guitarra</li> <li>• baile moderno</li> <li>• pintura</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zumba kids</li> <li>• Basquetbol</li> <li>• Futbol</li> <li>• voleibol</li> </ul>
<b>Colegio Alejandro Tassoni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de tareas</li> <li>• Baile</li> </ul>

<b>La Magdalena Contreras</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Green Hills</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natación</li> <li>• Raqueta</li> <li>• Basquetbol</li> <li>• Futbol</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Tae-Kwon-Do</li> <li>• Futbol</li> <li>• Jazz</li> <li>• Ballet</li> <li>• Taller de Lego</li> </ul>
<b>*Instituto Giordano Bruno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fútbol</li> <li>• Club de tareas</li> </ul>
<b>Eshdei Escuela Humanista de Educación Integral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas de Inglés</li> <li>• Danza Árabe</li> <li>• Taekwondo</li> <li>• Robótica</li> <li>• Matemáticas con Lego</li> <li>• Ajedrez.</li> </ul>

## Miguel Hidalgo

Escuela	Actividades extracurriculares/talleres
Colegio Ian Siloe	<ul style="list-style-type: none"><li>• Natación</li><li>• Ballet</li><li>• Karate</li><li>• Música</li><li>• Tareas dirigidas</li><li>• Expresión corporal</li><li>• Ajedrez</li><li>• Fútbol</li><li>• Aula Digital</li></ul>
Instituto Jaime Sabines	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inglés</li><li>• Fútbol</li><li>• Ballet</li><li>• Karate Vietnamita</li></ul>
Instituto Cumbres	<ul style="list-style-type: none"><li>• Música</li><li>• Pintura</li><li>• Lenguas</li><li>• Ajedrez</li><li>• Escultura</li><li>• Fotografía</li><li>• Teatro</li><li>• Baile</li></ul>

<b>Milpa Alta</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Xochilhuitl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Danza</li> <li>• Computación</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Club de tareas</li> </ul>
<b>Centro Educativo Montessori “Tenochtitlán”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingles</li> <li>• Música</li> <li>• Computación</li> <li>• Taekwando</li> <li>• Lego</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Huertos</li> <li>• Tertulias</li> </ul>
<b>Coneyotl Piltzintli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Inglés</li> </ul>

<b>Tláhuac</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Summerhill</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danza</li> <li>• Canto</li> <li>• Instrumento musical</li> <li>• Coro</li> <li>• Inglés</li> </ul>
<b>Inteligencia Mesoamericana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computación</li> <li>• Inglés</li> <li>• Danza</li> <li>• Música</li> </ul>
<b>Colegio Antoine Henri Becquerel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karate</li> <li>• Música</li> <li>• Computación</li> <li>• Inglés</li> <li>• Natación</li> <li>• Laboratorio de Computación</li> </ul>

<b>Tlalpan</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Gandhi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura al óleo</li> <li>• Natación</li> <li>• Banda de guerra</li> <li>• Artes Plásticas</li> <li>• Tareas</li> <li>• Hawaiano</li> <li>• Mecnografía</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Karate</li> <li>• Chiquitenis</li> </ul>
<b>Taller Montessori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Robótica infantil</li> <li>• Creatividad con hilos</li> <li>• Sensibilización a las artes plásticas</li> <li>• Yoga</li> <li>• Ajedrez</li> </ul>
<b>Escuela Manuel Bartolomé Cossío</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura</li> <li>• Cerámica</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Batik</li> <li>• Maquetas</li> <li>• Teatro</li> <li>• Macramé</li> <li>• Guitarra</li> </ul>
<b>Herminio Almendros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barro y tridimensión</li> <li>• Pintura</li> <li>• Telares y Artes Indígenas</li> <li>• Teatro</li> <li>• Papel Maché</li> <li>• Vitrales</li> <li>• Tejido</li> <li>• Música</li> </ul>
<b>Colegio Tekax</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de tareas</li> <li>• Expresión corporal</li> <li>• Teatro</li> <li>• Ajedrez</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Robótica</li> <li>• Coro</li> </ul>

<b>Venustiano Carranza</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>*Colegio Renacimiento Dante Alighieri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danza</li> <li>• Música</li> <li>• Teatro</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Estudiantina</li> <li>• Robótica</li> </ul>
<b>Monte Rosa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de Playthink</li> <li>• Taller de letra cursiva</li> <li>• Taller de maduración</li> <li>• Taller de matemáticas</li> <li>• Taller de yoga</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Fútbol</li> <li>• Art-think (manualidades)</li> </ul>
<b>Centro Escolar Martinique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Natación</li> <li>• Orquesta</li> <li>• Teatro</li> <li>• Zumba-jazz</li> <li>• Acondicionamiento y danza aérea</li> </ul>
<b>Instituto José Levy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Inglés con modelo AMCO</li> <li>• Computación</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Danza</li> <li>• Fútbol</li> </ul>

<b>Xochimilco</b>	
<b>Escuela</b>	<b>Actividades extracurriculares/talleres</b>
<b>Colegio Margarita Maza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computación</li> <li>• Educación musical</li> <li>• Gimnasia artística</li> <li>• Taller de manualidades</li> </ul>
<b>Colegio Roberto Owen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danza</li> <li>• Banda de artes</li> <li>• Teatro</li> <li>• Baile moderno</li> <li>• Música</li> <li>• Club de tareas</li> </ul>
<b>Colegio St. Michel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acondicionamiento físico</li> <li>• Tae Kwon Do</li> <li>• Informática</li> <li>• Música</li> </ul>
<b>Instituto Julio Verne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Danza folklórica</li> <li>• Teatro</li> <li>• Computación</li> </ul>
<b>Colegio Bilingüe Bruner Taoma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> <li>• Robótica</li> <li>• Música</li> </ul>

## Bibliografía

Aguilar, Y. (2015). ¿Es México un país multilingüe?. Consultado el 12 de noviembre 2019, Recuperado de <https://archivo.estepais.com/site/2015/es-mexico-un-pais-multilingue/>

Alcalá Recuerda, E., & Martín Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-54). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Almaguer (coord.), J. (2014). *INTERCULTURALIDAD EN SALUD Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud* [En línea] (3ra ed.). México: Programa Editorial del Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.dged.salud.gob.mx/contenidos/dged/descargas/docs/InterculturalidadSalud.pdf>

Arroyo Ortega, A., Di Caudo, M., Llanos Erazo, D., & Ospina Alvarado, M. *Interculturalidad y educación desde el Sur*.

Baronnet, B., & Tapia Uribe, M. (2013). *Educación e interculturalidad*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Becerra, B., & Campos, E. (2018). INTERCULTURALIDAD: Cuatro preguntas clave [En línea] (1ra ed., p. 14). CGEIB.

Centre for Early Childhood Education and Development. *MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOMS: RATIONALE, CHALLENGES AND POSSIBILITIES* (pp. 1-2). Ambedkar University Delhi.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917

Coordinacion General de Educacion Intercultural y Bilingue. (2019). Consultado el 4 de noviembre 2019, Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/>

Cruz, E. (2015). *LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL* [En línea] (pp. 194-205). Boyacá: Praxis & Saber. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216010>

de Zarobe, L., & de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal Of Multilingualism*, 12(4), 393-403. doi: 10.1080/14790718.2015.1071021

Delgado, F. (2001). *Lenguaje y cultura* [En línea] (pp. 11-13). Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades de Córdoba. Recuperado de [https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8432/01\\_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8432/01_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (2016). Consultado el 15 de noviembre 2019, Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/19-dh-linguisticos.pdf>

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*(pp. 27-60). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Educación Indígena. (2019). Consultado el 4 de noviembre 2019, Recuperado de <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/acerca/quienes-somos.html>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de [https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed\\_todos](https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos)

Elorriaga, G. Nueva Ley de Hospitalidad, Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana para el Distrito Federal. Consultado el 28 de octubre 2019, Recuperado de: <https://www.diariocritico.com/noticia/225245/noticias/nueva-ley-de-hospitalidad-interculturalidad-atencion-a-migrantes-y-movilidad-humana-para-el-distrito-federal.html>

Embriz Osorio, A., Zamora Alarcón, O., & López Sánchez, J. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición* (1ra ed., pp. 15-17). México: INALI.

Fessi, I. (2015). La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y substractivo. *Dirāsāt Hispānicas* N.º 2, 109-119.

Fuentes, A., & Campos, E. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural* (1ra ed.). México: CGEIB.

García, S. (2004). *DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. La comunidad purhepecha, Michoacán, México* [En línea] (p. 67). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Gugenberger, E. (1997). “Incomunicación” y discriminación lingüística en el contexto intercultural (Perú). In C. Bierbach & K. Zimmermann, *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico* (pp. p. 131-146). Recuperado de [http://publications.iai.spk-berlin.de/receive/reposis-iai\\_mods\\_00001918](http://publications.iai.spk-berlin.de/receive/reposis-iai_mods_00001918)

Gutiérrez, A. (2002). *LA RELACIÓN LENGUA-CULTURA EN UN MANUAL DE ESPAÑOL PARA FINLANDESES* [En línea] (pp.404-413) Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0404.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0404.pdf)

Hamel, E., & Muñoz, H. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios Sociológicos*, 4, 221. Recuperado de <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/download/1213/1213>

INALI. (2018). *Manual de Organización del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* [En línea]. México: Secretaría de Cultura. Recuperado de <https://site.inali.gob.mx/pdf/Institucional/Manual-de-Organizacion.pdf>

INPI | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas | Gobierno | gob.mx. (2019). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/que-hacemos>

INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. Consultado el 15 de octubre de 2019. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

Jansen, E. (2015). *The construction of multilingual identities: A qualitative study about adolescents becoming multilingual agents in the German-Scandinavian Gemeinschaftsschule in Berlin.* (Master). University of Oslo.

Jáuregui, P., & García, J. (2014). *Interculturalidad y educación superior en México. Panorama del estado actual.* [En línea] (p. 131). Revista latinoamericana de educación inclusiva. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755983>

Juárez, D. (2017). ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE? UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD ZAPOTECA DE SAN JOSÉ LACHIGUIRÍ, OAXACA. In ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE? UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD ZAPOTECA DE SAN JOSÉ LACHIGUIRÍ, OAXACA (pp. 3-4). San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2408.pdf>

Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal. Gaceta Oficial del Distrito Federal, Ciudad de México, México, 07 de abril de 2011.

Ley General de Cultura y Derechos Culturales. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de junio de 2017

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, México, 13 de marzo de 2003

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 13 de julio de 1993

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 30 de septiembre de 2019

Martínez, E. (2015). *La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* [En línea] (pp. 120-123). Puebla:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896004>

Martínez, J. (2018). El INPI, ¿neointigenismo o esperanza autonómica?. Consultado el 28 de octubre 2019, Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/el-inpi-neointigenismo-o-esperanza-autonomica/>

Miranda, M. *Multilingüismo y minorías lingüísticas en Europa* [En línea] (p. 5). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de [http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip\\_hausarbeiten\\_cluj/Mikeldi\\_Miranda.pdf](http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf)

Moctezuma, J. (2019). El mantenimiento y desplazamiento lingüístico en México: una revisión. In R. Arzápalo, *Lingüística Amerindia: aportaciones recientes* (p. 127). México: UNAM.

Montañez, D. (2017). Interculturalidad. Una larga historia colonial. *La Jornada*. Recuperado de <http://ojarasca.jornada.com.mx/2017/02/10/interculturalidad-una-larga-historia-colonial-3711.html>

Moreno Cabrera, J. (2016). *La Dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México. Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de <http://diversidadcultural.mx/el-movimiento/>

Odoyo, B. (2014). Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal Of Educational Research*, 223-229. doi: 10.13189/ujer.2014.020304

Paricio Tato, M. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras* [En línea] (pp. 215-224). Coruña: Porta Linguarium. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>

Pastor Homs, M. (2000). *ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL. UNA PROPUESTA TAXONÓMICA* [En línea]. Mallorca: Facultad de Educación. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2850>

Pérez, M. (2018). *Reseña de Ley General de Cultura y Derechos Culturales promulgada en México en 2017* [En línea] (p. 427). Revista Cultura y Representaciones Sociales. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n24/2007-8110-crs-12-24-424.pdf>

Piller, I. (2012). Multilingüismo y exclusión social. En M. Martin-Jones, A. Blackledge, y A. Creese (Eds.), *Manual de multilingüismo de Routledge* (pp. 281-296). Londres: Routledge, Taylor y Francis Group.

Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. (Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

Programa de Patrimonio Cultural Inmaterial y Diversidad Cultural. (2019). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/programa-de-patrimonio-cultural-inmaterial>

Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI). (2008). Consultado el 14 de noviembre 2019, Recuperado de [http://panitli.inali.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&Itemid=31](http://panitli.inali.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=31)

Programa Especial de Educación Intercultural. (2014). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de [https://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI\\_2014\\_2018.pdf](https://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf)

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (2013). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)

Quintero, J. (2011). *ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA DE LOS HABLANTES DE CORA DE LA COMUNIDAD DE SANTA CRUZ DE GUAYBEL* [En línea] (p. 108). Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de [http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/quintero\\_actitudes\\_linguisticas.pdf](http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/quintero_actitudes_linguisticas.pdf)

Rodríguez, M. (1983). *El lenguaje como elemento cultural de identidad social en la zona fronteriza del norte de México* [En línea] (p. 154). México: UNAM. Recuperado de [http://dialnet-elenguaje.comoelementoculturaldeidentidadsocialenl-5196221%20\(2\).pdf](http://dialnet-elenguaje.comoelementoculturaldeidentidadsocialenl-5196221%20(2).pdf)

Rodríguez, M. (2017). *Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador* [En línea] (pp. 218-233). Íconos. Recuperado de <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/download/2922/2078/>

Rogers, A. (2014). MULTILINGUALISM IN EDUCATION: THE ROLE OF FIRST LANGUAGE. *Indonesian Journal Of Applied Linguistics*, 4(1), 1-8. doi: 10.17509/ijal.v4i1.596

Roth, A. *Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México* [En línea] (pp. 29-30). El Colegio de Michoacán. Recuperado de <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/35/1/AndrewRothSeneff1989.pdf>

Salud, S. (2019). Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural. Consultado el 29 de octubre 2019, Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/medicina-tradicional-y-desarrollo-intercultural>

Schmelkes, S. (2013). *Educación para un México intercultural* [En línea] (p. 7). Sinéctica 40. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002)

Secretaría de Educación Pública (2017). III- La Educación Básica. Consultado el 14 de noviembre 2019, Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/III-LA-EDUCACION-BASICA.pdf><https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-lengua-materna-espanol.html>

SEDEREC. (2011). *Ley de interculturalidad, atención a migrantes y movilidad humana en el Distrito Federal. Reflexiones* [En línea] (p. 8). Ciudad de México. Recuperado de <https://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2014/12/reflexiones.pdf>

Silva, C. (2016). *Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha* [En línea] (pp. 132-139). Japón: Studia Romanica Posnaniensia. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/312363708\\_Lengua\\_y\\_cultura\\_una\\_propuesta\\_teorico-practica\\_para\\_cerrar\\_la\\_brecha](https://www.researchgate.net/publication/312363708_Lengua_y_cultura_una_propuesta_teorico-practica_para_cerrar_la_brecha)

Tirvassen, R., & Ramasawmy, S. (2017). DECONSTRUCTING AND RE-INVENTING THE CONCEPT OF MULTILINGUALISM: A CASE STUDY OF THE MAURITIAN SOCIOLINGUISTIC LANDSCAPE. *STELLENBOSCH PAPERS IN LINGUISTICS PLUS*, 51(0), 52-53. doi: 10.5842/51-0-698

Trujillo, I., & Terborg, R. (2009). *Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca* [En línea] (pp. 128-137). Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55211259007>

Tubino, F. (2005). Interculturalidad para todos: ¿un slogan más? - Aula Intercultural. Consultado el 10 de octubre 2019, Recuperado de [https://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-slogan-mas/Culturas Populares - Acerca de. \(2019\). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de https://culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/quienes-somos/acerca-de](https://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-slogan-mas/Culturas Populares - Acerca de. (2019). Consultado el 10 de noviembre 2019, Recuperado de https://culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/quienes-somos/acerca-de)

Tubino, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico* [En línea] (pp. 3-9). Recuperado de [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)

Tubino, F. *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* [En línea] (p. 8). Minedu. Recuperado de <http://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/las-pr%C3%A1cticas-discursivas-sobre-interculturalidad-en-el-per%C3%BA-de-hoy-propuesta>

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista De Educación*, pp. 35-54.

Valadés, D. (2014). *Lengua oficial y lenguas nacionales en Mexico* (1ra ed.). México: Academia Mexicana de la Lengua.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época [En línea] (pp. 41-47). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala. Recuperado de <http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>

Walsh, C., Viaña, J., & Tapia, L. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica* [En línea] (pp. 79-92). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>