

ARTÍCULO

La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana*

Miguel Figueroa Saavedra**, Daniela Alarcón Fuentes***, Daisy Bernal Lorenzo****, José Álvaro Hernández Martínez*****

* Título en inglés: The incorporation of national indigenous languages into the academic development of universities: The experience of the Universidad Veracruzana.

** Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: migfigsaa@yahoo.com.mx

*** Encargada de la Gestoría Cultural de Artes Escénicas, Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: daalarcon@uv.mx

**** Responsable del Área de normalización lingüística de la Dirección de la Universidad Veracruzana

Intercultural, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: dai.bernal@gmail.com

***** Responsable de la Orientación de Lenguas en la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional-Huasteca, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: jalvarohm@gmail.com

Recibido el 10 de octubre del 2012; aprobado el 29 de agosto del 2014

PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural/
Lenguas Indígenas Nacionales/
Política Educativa/
Normalización Lingüística/
Universidades Interculturales

Resumen

Desde 2005, la Universidad Veracruzana implementó acciones contra la discriminación y en pro de los derechos de los pueblos indígenas. Esta apuesta por gestionar la diversidad etno-lingüística universitaria, de modo pluricultural e intercultural, creó las condiciones para una incipiente producción académica

que actualiza y recupera las lenguas indígenas nacionales como lenguas de pensamiento y de conocimiento. La principal evidencia de este proceso es la redacción de tesis escritas en estas lenguas, un parteaguas que marca un hito histórico en la política lingüística y educativa de la universidad mexicana, pero que aún está sujeta a limitaciones y problemas.

KEYWORDS

Intercultural Education/
National Indigenous Languages/
Educational Policy/Linguistic
Normalization/Intercultural
Universities

Abstract

The Universidad Veracruzana implemented several actions against discrimination, and favoring linguistics rights of the indigenous people since 2005. The commitment of managing the university ethnolinguistic diversity from a pluricultural and intercultural approach, created conditions for an early academic production which updates and so recovers national indigenous languages as thinking and knowledge languages. The main evidence of this process is the academic writing thesis in

and knowledge languages. The main evidence of this process is the academic writing thesis in

indigenous languages, a pioneering and unusual fact in the history of Mexico that marks a new period in linguistic and educational policy in Mexican university, but still with limits and troubles.

Introducción

En el año 2000 se crearon en México condiciones adecuadas para que las políticas en materia de educación pública lograran incorporar, en lo normativo y en las prácticas, un enfoque pluricultural e intercultural. En atención a toda una crítica que, desde la década de los 90, cuestionó los modelos indigenistas y multiculturalistas, ahora se intenta evitar los sesgos asimilacionistas y segregacionistas que han dificultado el reconocimiento académico, la normalización lingüística y el cumplimiento de los derechos lingüísticos en la educación superior.

Con el modelo del estado liberal y del estado-nación, implantado en el mundo a partir de 1850, la educación dirigida a la población indígena se concibió como un medio de homogenización cultural de la población. En el aspecto lingüístico, esto suponía la castellanización de los hablantes de lenguas indígenas sin favorecerse siquiera una situación de bilingüismo aditivo ni un reconocimiento legal de sus lenguas e, incluso, de su propia condición de lenguas (Bartolomé, 1997: 35). Durante el siglo xx, estas concepciones “lingüicistas” – como las califica Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989: 455) –, que anulan la presencia y el deseo de ser hablantes de una lengua para pasar a ser hablantes de la lengua de un grupo dominante, se diluyeron en un incipiente y conservador discurso multiculturalista que, con una actitud menos agresiva pero igualmente despreciativa, sigue sin renunciar al objetivo de reducir la diversidad lingüística de los pueblos de México, socavando su identidad y sometiéndola bajo un concepto de ciudadanía monocultural.

Es cierto que el modelo que predominó desde ese periodo es más respetuoso y no presupone deficiencias en la propia condición étnica, pero – en el fondo y como una práctica – seguía desvalorizando a través de un discurso ambivalente, donde aún resuena el conservadurismo represor y un liberalismo proteccionista y segregativo, hasta que el estudiante llegaba a la educación superior donde este modelo se subsumía. Las transformaciones hacia un multiculturalismo liberal, que se aprecia desde los años 40, no fueron más que un cambio de estilo y de estrategia en el diseño de prácticas

pedagógicas. Se reconocía la diferencia desde un igualitarismo que obviaba las particularidades de la diversidad cultural y éstas, a su vez, sólo las reconocía desde un principio de indianidad generalista y excluyente, sin aceptar las tradiciones históricas y culturales de estos pueblos como sistemas activos, creativos y autónomos.

La creación de un Subsistema de Educación Indígena no dio carta de naturaleza a las aportaciones culturales indígenas como una riqueza articulada dentro de un contexto diferencial. El uso de la lengua indígena como lengua vehicular en el aprendizaje del español, y de las materias de conocimiento reconocidas como válidas, implicaba la gradual imposición de un conocimiento hegemónico y la desafección hacia la lengua materna. Se perdía el valor estratégico y sinérgico que tiene el poder articular dos sistemas lingüísticos y de pensamiento diferentes, de cara a desarrollar competencias interculturales y a fomentar enfoques reflexivos, creativos y desde otras lógicas, en la resolución de problemas de toda índole, concepto que se ha denominado “diálogo de saberes” (Dietz y Mateos, 2011:116-121).

A fines del siglo xx, la alternativa fue implantar un modelo basado en el multiculturalismo pluralista (Kincheloe y Sternberg, 1999: 83-84) que se centra en la diferencia y la valora. No obstante, es difícil dar ese paso en un sistema educativo que sigue obviando las diferencias étnicas al presuponer que la construcción y la transmisión del conocimiento es similar en cualquier cultura. La ignorancia sobre las diferencias lógico-lingüísticas que definen diversas cosmovisiones y procesos cognitivos, además de una competencia y un aprendizaje deficientes de la lengua indígena y del español (semilingüismo), dificulta la traducibilidad y el desarrollo de capacidades comunicativas interculturales.

El asunto es reconocer la diferencia y aprovecharla como un vehículo de aprendizaje, no negarla o eliminarla. A partir de la década de 1970, el enfoque predominante era el de la Educación Bilingüe-Bicultural que fue introducido en México en 1978 al crearse la Dirección General de Educación Indígena, y que era una continuación de las prácticas tradicionales de aculturación desde un planteamiento multicultural (Schmelkes, 2009: 21). La ruptura de esta inercia vino al introducirse el enfoque intercultural, que pretendía superar, en el hecho lingüístico, la mera limitación de tomar la lengua materna como una lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje e incorporar, en consecuencia, aspectos epistemológicos de la cosmovisión del estudiante. Por lo tanto, la interculturalidad implica la adopción de una “educación bilingüe de desarrollo y mantenimiento”, cuyo objeto es construir una sociedad que admita la diversidad lingüística y cultural.

Así, la enseñanza y el uso de la lengua materna deberían continuarse en la educación superior como un elemento que refuerce la identidad y contextualice los aprendizajes (Nieto y Millán, 2006: 57-58). Este enfoque es el que el sistema educativo mexicano quiso impulsar como Educación Intercultural-Bilingüe (EIB) desde 1998. Al crearse las universidades interculturales, a partir de 2003 y bajo el auspicio de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se posibilitó que en la educación superior se diera un proceso de “alfabetización multicultural” y, consecuentemente, de gestión intercultural del conocimiento en la educación superior.

Esta “alfabetización multicultural” no se limita a desarrollar competencias interculturales que faciliten el desenvolvimiento exitoso de los estudiantes miembros de las culturas dominantes en otros contextos o situaciones culturalmente diferentes, ni se restringe a los estudiantes de otras culturas a aprender a hacerse valer en la cultura principal sin que pierdan por esto sus referentes e identidad (Kincheloe y Sternberg, 1999: 84-85). En contraste, este modelo educativo permite un mejor conocimiento de las tradiciones culturales, negadas y desestructuradas, en pos de lograr su aprecio y potenciar el desarrollo y el cambio desde la propia tradición cultural.

En México, este fortalecimiento clave para asegurar la equidad en la interrelación cultural es problemático a causa de las desigualdades socioeconómicas y de estatus, lo que obstaculiza la viabilidad de cualquier programa educativo intercultural. En el terreno de las lenguas en contacto, y en un plano político-pedagógico, la interculturalidad pretende terminar con los aspectos y efectos negativos de las relaciones interculturales conflictivas con el fin de establecer un marco de interrelación pacífico, favorable al mutuo entendimiento, a la tolerancia y al respeto, así como al derecho a la elección de vida y a la autodeterminación cultural (Zimmermann, 1999: 168).

Ante esta expectativa, las universidades interculturales se erigen en algo que nunca fueron las universidades mexicanas: un modelo no segregativo e incluyente de la diversidad etnolingüística, acorde a una realidad histórica y social alejada de los modelos políticos nacionales imperantes. Sin embargo, todavía son varios los debates que se plantean, como la tendencia a no lograr separar el hecho lingüístico del cultural a la hora de gestionar la diversidad en los planes formativos. Esto último es un resultado del mantenimiento de la ecuación bilingüe + intercultural + indigenista, que algunos autores señalan como un esencialismo que apunta hacia una continua reindianización del enfoque educativo intercultural (Dietz y Mateos, 2011: 138).

Esta búsqueda de una pertinencia cultural y, por otra parte, de una pertinencia lingüística corre el riesgo de convertirse en un marcador de “grupo” que se ve amparado por políticas educativas diferenciales con un carácter compensatorio. En todo caso, todas las universidades interculturales existentes en México disponen de una diversidad lingüística autóctona (Dietz y Mateos, 2011: 115) y de una diversidad lingüística alóctona, derivada de la migración retornada, que permite plantearse una política educativa propia al respecto. Así, como señala Héctor Muñoz (2001), estas universidades son un espacio privilegiado para el reconocimiento de la diversidad como un derecho colectivo ante situaciones interlingües complejas.

De cualquier modo, el riesgo es no lograr superar un indigenismo y localismo que acabe imponiendo una visión folclorizante y etnificada de los usos lingüísticos, o un sistema segregado y diferenciado frente a la sociedad “mestiza”, esto bajo un criterio de adscripción a una lengua materna determinada, lo cual es una reducción de esa compleja dinámica interlingüística (Hamel *et al.*, 2004).

Por lo tanto, este artículo muestra los esfuerzos por generar una política del lenguaje entre la comunidad académica de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), donde lo primero ha sido revalorar y activar las lenguas desde las necesidades y voluntades de sus integrantes, sea cual sea la comunidad lingüística en la que se integren o se identifiquen. Con esto se busca crear un espacio propio para normalizar y re-naturalizar la dinámica multi e interlingüe que se genera en los grupos humanos, pero también para producir, aplicar y transmitir saberes en un plano de diversidad y equidad cognitivas.

De esta manera, la universidad se transforma en un espacio educativo plurilingüe lleno de posibilidades de enseñanza, aprendizaje, acción, exploración y producción; y también es el primer espacio educativo donde la diversidad lingüística convive y participa de la vida académica.

La experiencia de la DUVI no se considera un hecho aislado, pero surge ante la tendencia a reducir las lenguas indígenas a su presencia como materia en planes de estudio, a su uso protocolario, como marcador grupal e, incluso, ante la insistencia de la castellanización y anglización de los contenidos, espacios y procesos educativos. Pensamos que el incentivar el desarrollo y la activación de las lenguas nacionales en el trabajo académico permite desencadenar otros procesos de comunicación, traducción y aprendizaje de segundas lenguas.

El reconocimiento legal como paso previo a la normalización lingüística educativa

El reenfoque actual de tipo pluricultural pretende establecer un plano de equidad que permita la convivencia sin que el modelo suponga una homogenización inducida. El primer paso – o consecuencia – de este cambio de paradigma es no pensar que ser diferente culturalmente es un problema; el problema es que no exista un sistema que gestione la diversidad cultural de modo adecuado, respetuoso y sinérgico. Para ello fue necesario reformular los enunciados legales desde lo global a lo local, con el objetivo de justificar ética y jurídicamente este cambio de concepto.

El contexto internacional favoreció este cambio con la aprobación del *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* (7 de julio de 1989), ratificado por México en 1990. En él se reconoce el derecho al uso y la necesidad de establecer condiciones y recursos para su preservación, promoción y desarrollo. La *Declaración Universal sobre los Derechos Lingüísticos* de 1996, la *Declaración de Totonicapán "Adrián Inés Chávez"*, sobre el derecho de los pueblos a la lengua (12 de octubre de 2001), la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2 de noviembre de 2001) y la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (13 de septiembre de 2007) también incidieron en que los gobiernos garantizaran el derecho a la ciudadanía de disponer de servicios culturales, mediáticos y educativos en y para sus lenguas.

Al adoptarse todas estas declaraciones por el estado mexicano, desde su misma fecha de publicación (Martínez Paredes, 2009: 9), el efecto fue toda una reforma legislativa para incorporar los principios expresados. Se creó un nuevo marco legal para resolver los problemas de discriminación y agravio comparativo a que seguían sometidos los ciudadanos mexicanos que hablan otra lengua que no es el español, o que pertenecen a otra etnia que no es la mestiza o la euroamericana. El primer paso fue la reforma, en 2001, del artículo 2 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* para reconocer y amparar el derecho a la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todo aquel elemento que constituya la cultura y la identidad de los pueblos indígenas.

Así, considerando a la lengua como uno de los rasgos más característicos de la pertenencia étnica a las comunidades descendientes de los pueblos primigenios de México, era inevitable, por el vacío legal en tal materia, que hubiera pronto una ley al respecto. En 2003 se promulgó la *Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (13 de marzo), que establece las garantías y el amparo en el ejercicio del uso de las lenguas indígenas

nacionales (LINS) “para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública”, en igualdad con la lengua española (LE) en cuanto a su validez y siendo el estado el garante del ejercicio de tal derecho (artículos 7 y 9). Cualquier acto en contra de esta garantía o derecho supone en sí un acto de discriminación (artículo 8). Este derecho del hablante se extiende al ámbito educativo como se desprende directamente del artículo 11, donde se indica que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Ambas acciones legislativas tuvieron su efecto también en el ámbito estatal. Por ejemplo, la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Veracruz* de Ignacio de La Llave (25 de septiembre de 1917/21 de marzo de 2007) así lo hace, recalcando en su artículo 5:

El Estado y los municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, reconocerán el derecho de las comunidades indígenas a promover su desarrollo equitativo y sustentable, y a una educación laica, obligatoria, bilingüe y pluricultural. Asimismo, en los términos previstos por la ley, impulsarán el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la entidad y combatirán toda forma de discriminación.

Dentro de estas reglamentaciones lo que se pone de relieve es la importancia de la educación para lograr tales fines. En el ya mencionado artículo 2 de la CPEUM se señala, en su fracción B. II, que la federación, estados y municipios deberán:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (...) Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Igualmente, este espíritu antidiscriminatorio y revalorizador de la diversidad cultural de México, que deben tener los estados de la república, se rati-

fica en la fracción IV del artículo 7 de la *Ley General de Educación*, reformada en 2003 y, en el caso de Veracruz, en el artículo 8 de la *Ley de Educación para el Estado de Veracruz*. Lo que nos interesa destacar es que este marco legal va más allá de las propias situaciones que se contemplan y, como siempre, la sociedad va por delante de las leyes al llevar su aplicación a aquellos aspectos necesarios para articular del modo más adecuado las relaciones de convivencia.

No es sólo que la lengua sea parte del ejercicio cotidiano de interrelación en los espacios escolares, de enseñanza o instrucción, o se haga más o menos presente mediante publicaciones, letreros o discursos. Se trata de que las personas elijan, en el amplio margen de las leyes, el empleo de aquellas lenguas en las que se siente competente para aprender, enseñar, comprender, analizar, argumentar, discutir y difundir el conocimiento, facilitándole los procedimientos, herramientas, canales y mediadores para tal efecto. Esta capacidad de elección durante el proceso educativo ayuda a desarrollar sus competencias comunicativas interculturales, a construir y a normalizar un espacio de convivencia plural, a mantener las tradiciones culturales en interacción y a dotarlas de un dinamismo de cambio propio, alimentado por un diálogo interno y externo en igualdad de condiciones.

Un indicador distintivo para detectar y evaluar este proceso de interculturalización de las universidades mexicanas está en el uso académico de las lenguas, como factor facilitador del diálogo intercultural y de la autorreflexión de cada una de las tradiciones culturales en interacción. De este modo, se constituye el objeto de una política y de una planificación que permite la gestión de la diversidad lingüística como una acción de desarrollo pluricultural.

La experiencia DUVI, ¿un caso exitoso de gestión de la diversidad lingüística?

En 2005 se creó la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI); esta dependencia universitaria se integró en el organigrama de instituciones que componen la UV, sentando una diferencia frente a otras universidades interculturales y otras autónomas. El propósito de esta entidad es:

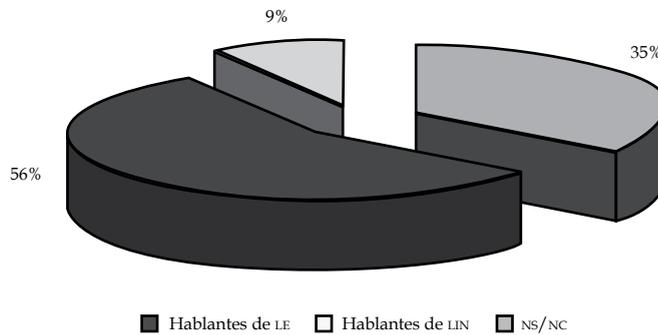
[...]generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global,

promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz.¹

Una de sus peculiaridades es que dispone de cuatro sedes regionales implantadas en zonas con diversidad étnica autóctona: Huasteca, Grandes Montañas, Totonacapan y Las Selvas. Esta circunstancia genera condiciones para que, en la composición de la población universitaria, se refleje dicha diversidad a través de la lengua materna declarada por los estudiantes.

De acuerdo con el *Censo Sociolingüístico* hecho en 2012 por el Departamento de Lenguas, en el conjunto de las sedes regionales sólo el 35% son hablantes de lengua española (LE), mientras que el 56% lo son de una lengua indígena nacional (LIN), como se muestra en la primera gráfica. En cuanto a la diversidad lingüística de los hablantes de una LIN, la mayoría es hablante de lengua náhuatl (76%), seguida de los de lengua totonaca (11%) y de los de lengua zoque-popoluca (7%), mientras que el 6% restante se refiere a los de otomí, tepehua y chinanteco, como puede observarse en la segunda gráfica.

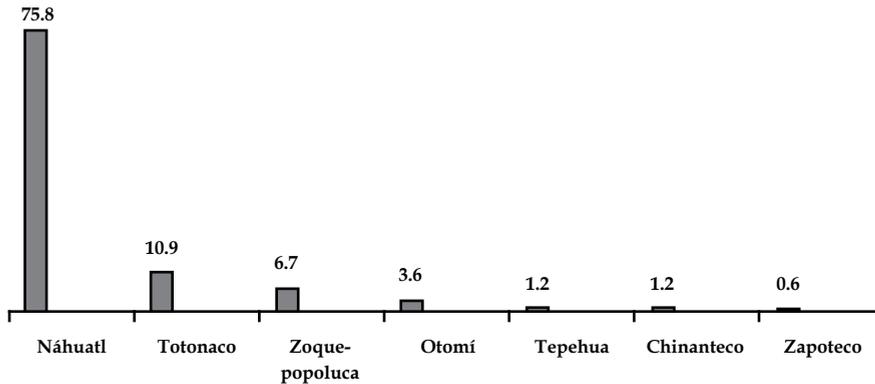
Figura 1
Gráfica del porcentaje de hablantes según su lengua materna



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

¹ Página Web de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural: <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>

Figura 2
Gráfica de distribución porcentual según LIN hablada



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Nos encontramos con un mínimo de ocho lenguas nacionales, incluido el español, junto con sus respectivas variantes lingüísticas y dialectales que construyen la glotósfera universitaria. El acomodo de esta diversidad es una cualidad definitoria y natural de la misma comunidad académica. A diferencia de otras instituciones, los estudiantes y maestros no sólo no ocultan su condición de hablantes de LIN, sino que la externan. Este tipo de actitudes y conductas se han incorporado a las diferentes dinámicas educativas.

Cabe señalar que en las sedes regionales de la DUVI se imparte una única titulación de licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), misma que tiene cinco orientaciones: comunicación, derecho, lenguas, salud y sustentabilidad, disponiendo cada orientación de un departamento especializado. La existencia de un Departamento de Lenguas, enfocado en el desarrollo lingüístico intercultural, favoreció acciones de promoción y difusión de los derechos lingüísticos dentro de la misma institución. Desde que se difundió un informe técnico entre los académicos (Figuroa, 2009), donde se planteó la cuestión aún no resuelta de cómo integrar esta diversidad lingüística en la entidad como elemento de generación y aplicación de conocimiento —y como una buena práctica según un principio de congruencia institucional—, no se había producido una toma de conciencia traducida en acciones. De esta forma, los académicos de varias disciplinas generaron iniciativas para animar el uso público y privado de las lenguas indígenas nacionales como parte del trabajo académico de los estudiantes, al margen de su uso folclórico, protocolario o indigenista.

La aplicación de herramientas metodológicas, materiales didácticos y multimedia, así como de tareas, bitácoras y pláticas, entre otras actividades, contribuyó a activar y a actualizar estas lenguas hasta el punto de incorporarlas en la elaboración del Trabajo Recepcional (TR). Después de ser aprobada por el Consejo Directivo de la DUVI en febrero de 2014, y de su revisión por parte de la Comisión de Reglamentos para su aprobación definitiva por el Consejo Universitario, la habilitación de procedimientos administrativos y académicos que permiten realizar exámenes de grado, sin contravenir la legislación universitaria, y que garantizan la efectividad del proceso de evaluación del TR al facilitar intérpretes y traducciones para la defensa oral (título VII, capítulo I-III), resultó una innovación de suma importancia.

Asimismo, se estableció un Área de Normalización Lingüística (título IV, capítulo IX) cuyos fines son: 1) implementar actividades académicas destinadas a normalizar el ejercicio de los derechos lingüísticos en la Universidad Veracruzana; 2) vincular instancias educativas y promotoras del uso de las lenguas nacionales; 3) coordinar las actividades de los Centros de Autoacceso de la DUVI, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas; 4) fomentar la publicación de textos literarios en lenguas nacionales, que serán parte del acervo de los Centros de Autoacceso. En la historia contemporánea de México, esta propuesta supone un primer avance en la normalización lingüística de una institución de educación superior.

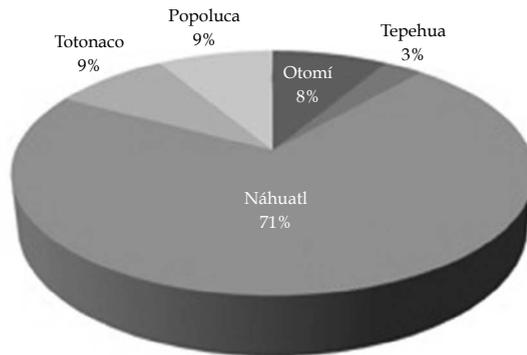
El uso académico de las lenguas indígenas nacionales

Como vimos, en la presentación y la aprobación del TR para la obtención del grado de licenciatura, una LIN se considera una lengua de uso académico, lo que significa un indicador válido y representativo de un cambio de actitudes y de mentalidades entre estudiantes y profesores. A su vez, esto es útil para determinar el grado de interculturalidad educativa en la educación superior. No obstante, hay más elementos que identifican y miden estos cambios y avances, incluso como evento, pues la evolución y el análisis de este indicador se dan a través de los resultados de las cuatro generaciones de egresados (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012), algo relevante y bastante representativo de los logros en esta materia.

Así, de los 252 Trabajos Receptivos presentados por estas generaciones, el 13%, es decir, 34 trabajos, usaron en su redacción y/o defensa, de modo parcial o total, una LIN. En correspondencia con la distribución etnolingüística del estudiantado, la LIN predominante en estos trabajos fue

la lengua náhuatl (figura 3), seguida del totonaca, otomí, zoque-popoluca y tepehua, respectivamente.

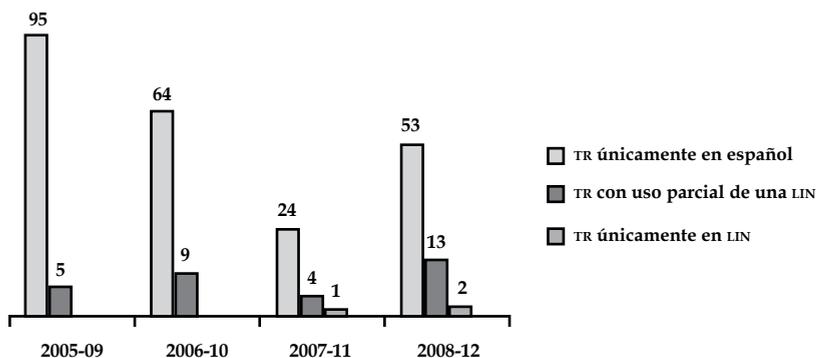
Figura 3
Gráfica de la distribución porcentual de LIN según uso en TR (2009-12)



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

En cuanto a las diferentes generaciones, se percibe un gradual incremento, en valores absolutos, del uso de las lenguas indígenas nacionales frente a los trabajos escritos en lengua española (figura 4). En términos porcentuales, en la generación 2005-2009, los trabajos que las incorporaron se traducen en un 5% del total. En la generación 2006-2010 el porcentaje se incrementó al 12%, en la 2007-2011 fue de un 17% y, en la generación 2008-2012, de un 22%. Esto muestra un incremento porcentual de 150% y una tendencia creciente al uso de las lenguas indígenas nacionales en los Trabajos Recepcionales.

Figura 4
Gráfica de trabajos recepcionales según uso de LIN



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

A través de esta normalización se clarifica un síntoma de que se está configurando, por medio de las prácticas educativas cotidianas, una política del lenguaje en varios sentidos, pues esto mismo remite a las dimensiones y metas propias de una planificación lingüística que afecta al estatus, al corpus, al prestigio y a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Siguiendo a R. B. Baldauf (2010: 85-89), es evidente que los principales campos de intervención de este tipo de acciones se refieren no sólo a la formalidad, a la normalización o a la estandarización lingüística, sino a la oficialización, al diseño curricular, a los recursos formativos, a los procesos de evaluación y a la promoción individual-institucional. De igual manera, esto afecta a la funcionalidad, la reanimación y la restauración, a la modernización léxico-estilística, a la renovación y la purificación, a la readquisición y el mantenimiento, y a la intelectualización de los lenguajes especiales de cada LIN.

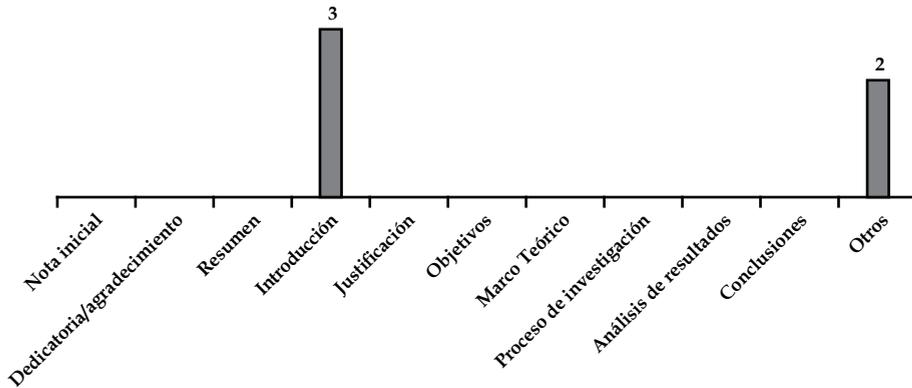
Pero no nos engañemos. Para que se comience a integrar como una política institucional, primero se ha de formalizar —por parte de los estudiantes— como una propuesta participativa y espontánea, que surja de la toma de conciencia de la posibilidad de elección comunicativa y de acción reivindicativa, y reforzadora de una identidad lingüística. El incremento de los Trabajos Receptivos en LIN no representa un crecimiento de la población hablante de una LIN, sino un incremento de actitudes empoderadoras de los hablantes que se animan y esfuerzan en activar sus lenguas maternas como lenguas académicas.

Este esfuerzo se hace más evidente en aquello que se escribe en las lenguas indígenas nacionales y que refleja problemas estructurales derivados de la situación de abandono, de vulnerabilidad y de desactualización padecidas por las mismas (Zimmermann, 2010). Revisando los Trabajos Receptivos presentados, obviando la portada, su estructura general suele componerse de once apartados: 1) nota inicial, 2) dedicatoria y agradecimientos, 3) resumen, 4) introducción, 5) justificación, 6) objetivos, 7) marco teórico, 8) proceso de investigación, 9) análisis de resultados, 10) conclusiones, y 11) otros (anexos, poemas, citas, etc.).

Si atendemos a esta estructura, advertimos que el aumento en la inclusión de estas lenguas también se correlaciona con el incremento de apartados en los que se usa, así como con el carácter no especializado del lenguaje que se emplea en cada uno de ellos. En la generación 2005-2009 (figura 5a), los Trabajos Receptivos prácticamente limitaban el uso de la LIN a la introducción, sumándose la incorporación de un poema introductorio en un caso, o de un guión radiofónico en otro. En la generación 2006-2010, el uso de estas lenguas se extiende al resumen del contenido (figura 5b). En la generación de 2007-2011 (figura 5c), su uso se observa en todos los apartados, con mayor

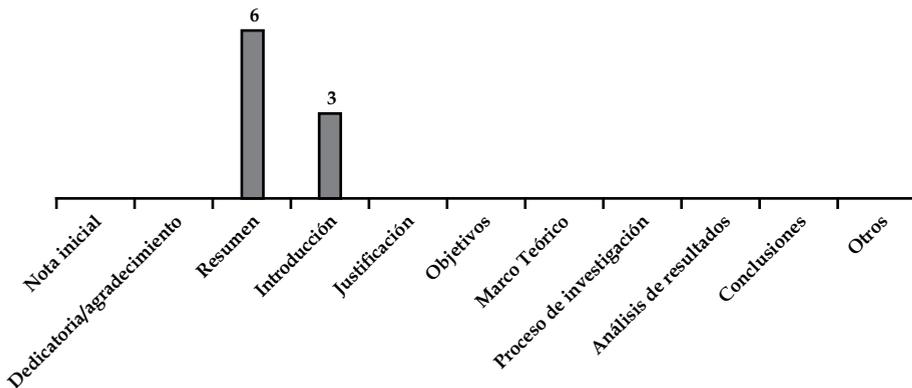
presencia en los agradecimientos, en el resumen y en la introducción. En la última generación analizada, 2008-2012 (figura 5d), es evidente la generalización de su uso en resúmenes, y en algunos casos de las notas iniciales, e igual ocurre en dedicatorias y en introducciones. En el caso de tesis, son varios los apartados completamente escritos en una LIN y, en otros casos, se advierte la inclusión de anexos con múltiples materiales empleados para la obtención de datos (guiones de entrevista, guiones radiofónicos, gráficos, etc.). La incorporación total de una LIN en la redacción se limita a tres Trabajos Receptorales, que pueden considerarse como una punta de lanza, pues suponen un primer esfuerzo por activar y visibilizar la lengua materna (náhuatl y totonaco en estos casos) como lengua académica dentro de un plan de trabajo integral.

Figura 5a
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2005-2009, valores



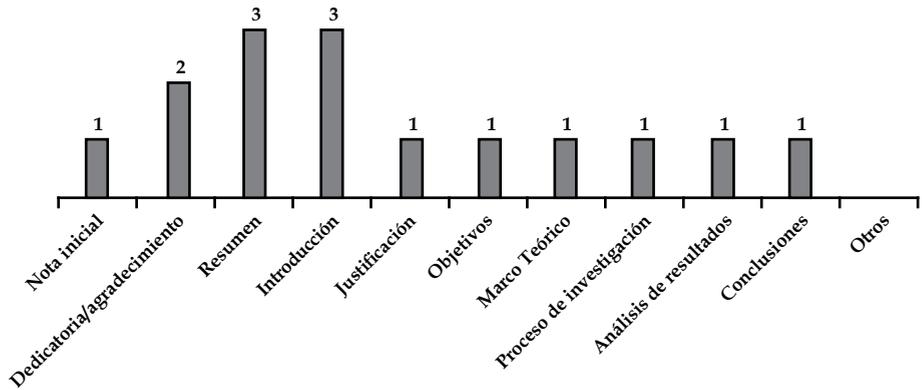
Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Figura 5b
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2006-2010, valores



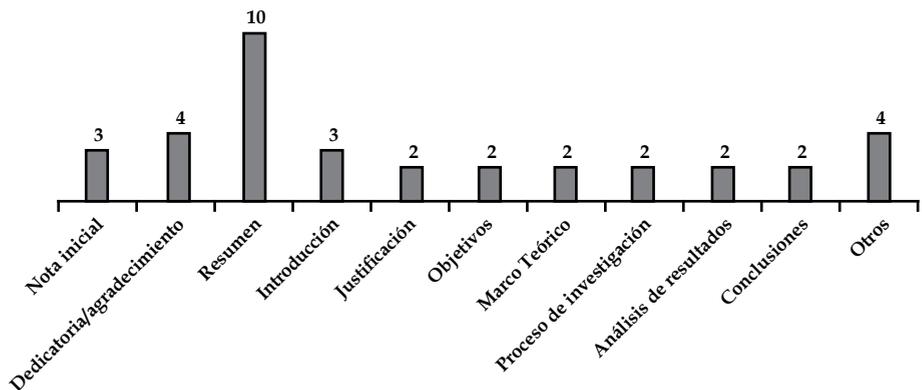
Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Figura 5c
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2007-2011, valores



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Figura 5d
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2008-2012, valores



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Al margen del logro académico y del esfuerzo personal, el impacto de estas acciones en la sociedad nacional y en las comunidades locales es notable. El hacer ver lo conveniente de trabajar desde la lengua, como vehículo comunicativo para una mejor calidad en la generación y en la aplicación de conocimientos, mostrar que desde esas lenguas se hacen tareas y productos académicos, que la defensa, la difusión y la devolución se puede hacer desde ellas y, sobre todo, que se les brinda un lugar en la universidad, rompe muchos esquemas que durante siglos estigmatizaron a las lenguas indígenas y las excluyeron de la cultura universal.

Superando prejuicios, reconociendo limitaciones

El principal impacto de estos pequeños resultados modifica los factores que justificaron tales acciones: estas lenguas no son obstáculos que impidan el desarrollo de la formación educativa sino que, al contrario, en algunos casos facilitan su exitosa culminación acorde con los objetivos curriculares y de investigación e intervención comunitarias. Son lenguas que permiten generar y aplicar conocimiento local y global en pro de mejores enunciados, comprensión y resolución de problemas; también son útiles para facilitar la comunicación, el entendimiento y la vinculación. En fin, son lenguas que permiten tratar cualquier tema actual y contribuir al desarrollo de su cultura, que es uno de los fundamentos más poderosos de la educación intercultural. Además, el uso de la lengua que el estudiante identifica como primera lengua, sea LE O LIN, permite evaluar de modo más preciso y pertinente el proceso de aprendizaje, sin que se incurra en el error de evaluar un proceso de traducción.

No obstante, debemos ser prudentes en considerar esto como un resultado satisfactorio. Si bien se generó un efecto de ejemplo y motivación, gracias a la acción de los estudiantes y de algunos maestros, las limitaciones son evidentes y el impacto es aún de corto alcance.

A pesar de obtener notoriedad mediática y comunitaria local (Figueroa, Bernal y Hernández, 2011),² otros factores explican por qué este uso es parcial y no logra trascender a otros espacios universitarios y sociales.

Todavía muchos estudiantes y maestros parten y comparten una visión de la escolaridad netamente castellano hablante, que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque quisieran participar de un modelo más multilingüe, no sabrían cómo hacerlo, pues no se han implementado las dinámicas, los recursos y la formación en competencias necesarias. También hay un rechazo a incorporar plenamente una LIN por considerarlas lenguas “no cultas” o, peor aún, ni siquiera validándolas como códigos comunicativos (Montes de Oca, 2011: 57-65). Con esto se denigra su potencial comunicativo, creativo, cognitivo e incluso laboral. Hay razones que desaniman y dificultan que el estudiante por sí solo haga uso de la lengua materna

² “Egresadas de la UVI obtienen título con tesis en náhuatl”, *Universo. El periódico de los universitarios*, 16 de enero de 2012, (467). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/467/infgral/infgral_08.html; “Presentan egresados de la UV tesis en náhuatl”. Recuperado de: Veracruzred.com : <http://www.veracruzred.com/nota.php?Id=63297>; “UV incrementó su labor intercultural”, en *Universo. El periódico de los universitarios*, 21 de mayo de 2012, (483). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/483/infgral/infgral_22.html

indígena en su proceso de aprendizaje. La falta de materiales y de recursos escritos o grabados en tales lenguas, en ciertos campos de conocimiento, hace que toda adquisición de información pase necesariamente por el uso de la LE, pero —y este factor es determinante— también han sufrido durante sus años de escolaridad, e incluso en el contexto familiar y social, una falta de interés y hasta su represión por su uso y su cultivo para cubrir algo más que las necesidades comunicativas básicas de la vida cotidiana. La mayoría de estos estudiantes se encuentran por primera vez con un entorno favorable y que ve necesario —casi una exigencia— el uso de las lenguas indígenas nacionales como lenguas académicas para explorar, problematizar y discutir ciertos tópicos desde diferentes perspectivas.

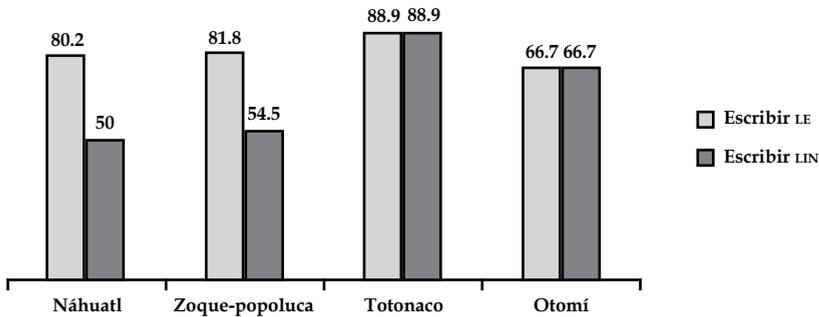
De esta forma, se plantea un diálogo cultural que pasa por activar los diferentes lenguajes y estilos de la lengua para el juego reflexivo, analítico y comparativo. Las LIN han sido sujetas a un contexto donde el desplazamiento lingüístico a causa de la LE creó situaciones de diglosia, semilingüismo y bilingüismo sustractivo; ante esto, las posibilidades de asumir el reto y de superarlo son pocas. Si se suma la falta de conocimiento, de sistematización y de práctica en las habilidades de lectoescritura en las lenguas indígenas nacionales, es obvio que para los estudiantes es más cómodo y fácil hacer todo su proceso en LE. Sin embargo, el panorama en principio no es tan yermo como pareciera, pues, según el *Censo Sociolingüístico* de 2012, un 24% de los estudiantes de la DUVI están alfabetizados en la LIN de la que dicen ser hablantes.

Si examinamos la propia percepción del desarrollo de estas competencias que tienen los cuatro principales grupos lingüísticos de la DUVI, de modo comparativo en la LIN y en la LE, extraemos conclusiones interesantes. En las figuras 6a y 6b se observa que, en general, los estudiantes hablantes de una LIN manifiestan una capacidad más adecuada en la escritura y en la lectura de la LE que con respecto a la LIN y, paradójicamente, una mejor competencia para escribir que para leer. Es necesario puntualizar que el estudiantado no da tanta importancia a la escritura como “estilo expresivo” y lo considera más una habilidad de respuesta que tiene que ver con un conocimiento alfabético y, sobre todo, ortográfico.

En la lectura en LE se observa que, pese al contacto continuo con textos en esta lengua, no hay un hábito general de lectura y, por lo mismo, el nivel de desarrollo lingüístico dificulta el manejo de textos en lenguaje académico o temáticas de las que se ignoran referentes previos. Estas deficiencias explican por qué —aun en la universidad— hay estudiantes que no se consideran competentes en el manejo de la escritura y lo son menos aún para leer, lo que provoca un desarrollo pésimo de capacidades de escritura

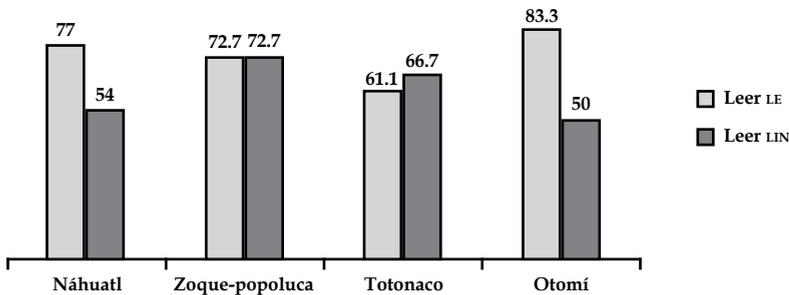
y, en particular, de la escritura expresiva. En el caso de la LIN se muestra, además de desconocimiento, la falta de estandarización de la escritura y de oportunidades para el manejo de materiales de lectura en tales lenguas, del mismo modo el registro de los saberes locales, aunque se evidencia en algunos grupos el fuerte papel que la literacidad juega en ciertos campos en lo local.

Figura 6a
Gráfica del reconocimiento de competencia escritora por estudiantes



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Figura 6b
Gráfica del reconocimiento de competencia lectora por estudiantes



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Veamos cada uno en particular. En el caso nahua, considerando que hay grandes diferencias entre los grupos que lo integran, en general se advierte un manejo más competente de la LE que de la LIN. Esto refleja un proceso de castellanización, además de un fuerte desplazamiento y la falta de oportunidades, de necesidades y de acciones encaminadas al desarrollo de la literacidad de la lengua náhuatl. Son el grupo estudiantil menos alfabetizado en la LIN: sólo lo está un 38%. Quienes sí tienen esa oportunidad y necesidad, afirman tener un desarrollo de lectoescritura coordinado y adecuado.

Los estudiantes zoque-popolucas tienen un 55% de alfabetismo en LIN a nivel de desarrollo de la escritura, un comportamiento parecido al grupo nahua. En cuanto al nivel de lectura, se considera un manejo competente entre LE y LIN, aunque es mayor su grado de competencia lectora que escritora en este caso, a diferencia que en LE. Y en este punto se puede apreciar lo que se dijo antes, pues, en el caso zoque-popoluca, la profusión de textos, sobre todo religiosos, ha propiciado la oportunidad y el hábito de lectura de la LIN en un mismo grado que de la LE.

En el caso totonaco se dibuja algo parecido al zoque-popoluca. Tiene un mayor porcentaje de alfabetismo en su lengua (61%), lo que se relaciona con una mayor práctica de literacidad, mostrando un grado adecuado de competencia en paridad con la LE en la escritura, y un manejo lector percibido más competente en la LIN que en la LE, mismo que, por otra parte, es mejor al desarrollo de la escritura. Las prácticas religiosas con libros, la toma de conciencia, el trabajo de sistematización de la escritura y la producción de textos en sus diferentes variedades lingüísticas favorecen esta situación.

En el último caso, los estudiantes otomíes se asemejan al grupo nahua, pero con un desarrollo de la competencia escritural muy bajo, aunque se considera a la par entre la LE y la LIN. Esto representa un contraste, ya que un 50% se considera alfabetizado y parece que se debe a la desatención escolar de estos aspectos y, más aún en la escritura del otomí, que siempre se ha visto afectada por cierta dificultad para acordar una forma estandarizada definitiva. Lo más llamativo es que se sienten más competentes para la lectura en LE que para su escritura, a diferencia de los otros grupos, lo que se explica por un mayor hábito de lectura.

Este dato es importante, dado que hasta el momento el TR se concibe como un producto textual para el cual se requieren habilidades instrumentales en el manejo de la lectoescritura. Y es todavía más importante si hablamos del deseo y de la posibilidad de usar de este modo las LIN. Sin embargo, si volvemos a los trabajos presentados, encontramos que no tiene tanto peso tener o no desarrolladas estas habilidades —pues entonces el porcentaje de trabajos en TR se tendría que haber aproximado al porcentaje de alfabetismo—, sino que resultan más relevantes las creencias, los prejuicios y las opiniones respecto de la literacidad de las lenguas indígenas.

Se infiere de los datos anteriores que los estudiantes hablantes de totonaco y zoque-popoluca, que tienen respectivamente un 61 y 55 por ciento de alfabetización, serían los más dispuestos a emplear su lengua en tareas y trabajos. No obstante, tanto la lengua totonaca como la zoque-popoluca incorporaron dos Trabajos Recepcionales cada una, frente a trece que usan parcialmente la lengua náhuatl. Era de esperar, en el caso otomí, que sólo

un trabajo incorporara la lengua, teniendo en cuenta el analfabetismo práctico de varios de sus hablantes.

La densidad demográfica en la composición de las sedes de las diferentes comunidades académicas también afecta esta distribución. Pero la sensación de minoría, así como la falta de un contexto escolar, familiar y social motivador, al igual que la alfabetización eminentemente castellanizadora y el convencimiento de que la lengua académica es un estatus reservado para la LE, tienen un peso considerable en la formación de un prejuicio lingüístico que aún se busca desterrar (Tusón, 1996: 79-83).

El uso de una LIN depende del grado de compromiso y de afecto hacia ella y de la confianza por parte del hablante en que su lengua va a responder con igual efectividad a las necesidades formativas y disciplinares. Este punto es importante, pues a nivel personal se trata de revertir todo un dismantelamiento de la capacidad del hablante para operar y actualizar la lengua. La diglosia, el semilingüismo y el bilingüismo no coordinado sirvieron para crear una sensación y una creencia de que las lenguas indígenas nacionales son lenguas con "pobreza léxica" (72-73) y, por consecuencia, estériles, primitivas y condenadas a la extinción debido a su incompatibilidad con el cambio y la modernidad. La incapacidad del hablante para nombrar, describir y evaluar procesos y elementos se debe a la deficiencia de un sistema que le ha impedido aprender y activar su lengua de modo completo, integrado y actualizado. Por lo tanto, se tratan de estudiantes/hablantes activos, con afecto a la lengua y con ganas de jugar y crear con ella, de apropiarse de determinados pensamiento y conocimiento, de interactuar con su realidad y de difundir sus aportaciones.

Es sobresaliente que los estudiantes que toman conciencia de esta problemática no son los de una orientación lingüística exclusivamente, sino de otras ramas de la licenciatura, lo que muestra la influencia que tiene el plan curricular y la difusión de los derechos lingüísticos. En los primeros semestres cursan las experiencias educativas de Lenguas Nacionales y de Lengua Local, y luego las optativas Lengua y Cultura y Comunicación oral y escrita, donde se visualizan las lenguas y se analizan las particularidades y relaciones sociolingüísticas entre ellas, desde un plano de equidad, respeto y valoración.

Así, la tolerancia lingüística va más allá del uso en espacios o instalaciones universitarias. Se posibilita e incentiva que realicen sus registros, notas, apuntes, bitácoras, tareas, reportes e instrumentos en la lengua más adecuada a su necesidad y su capacidad expresiva, o a la eficacia comunicativa, según los grupos con quienes trabajan e intervienen, o aquellas poblaciones donde quieren hacer difusión o devolución.

En definitiva, se quiere que la elección de la lengua de uso no se deba a una coerción o a una imposición interiorizada por el empuje de una lengua dominante, considerada de prestigio, sino que responda a un criterio de facilidad y eficacia comunicativa, así como de reivindicación, apropiación, cultivo y gusto personal. Se trata de pensar que una lengua no va a reemplazar a la otra, sino que su uso dependerá, como bilingües aditivos, de la intención, el contexto y el destinatario de los procesos y acciones de su ejercicio profesional. Esto es una ruptura con lo que ha sido habitual en la educación básica y secundaria para ellos, y es una condición *sine qua non* para una carrera profesional.

Conclusiones

Si, como señala Sylvia Schmelkes (2009: 17), parte del problema de la desigualdad educativa es fruto de la falta de reconocimiento y comprensión de la diversidad cultural; la introducción de la interculturalidad en la educación superior – mediante las universidades interculturales – propicia que esta diversidad juegue un papel reestructurador en la articulación y el funcionamiento de dichos centros educativos. También propicia que ésta se convierta en una plataforma para el desarrollo de la cultura de los grupos indígenas, a través de sus lenguas y sus aportaciones a la extensión de la denominada cultura universal. Esto empieza por reconocer las características propias de los estudiantes sobre el desarrollo, las preferencias y las ventajas del empleo de sus competencias comunicativas y lingüísticas, ya formadas para participar en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

No olvidemos que las universidades interculturales tienen como eje fundamental el desarrollo de investigaciones sobre lengua y cultura, con el fin de profundizar y difundir el conocimiento sobre las expresiones creadas desde las culturas no hegemónicas. El resultado es una universidad que integra estas aportaciones a la cultura universal y refuerza el potencial humano para construir una sociedad más integrada y fortalecida. Dar cabida y pertinencia a trabajos de investigación desde, en y para las comunidades es una forma de reestructurar y sistematizar sus saberes y dotarse de interlocutores críticos y expertos de su cultura, además de otras posibilidades que la educación superior le presenta. En el fondo, se trata de una democratización que refleja la pluralidad ideológica y cultural, como recalca Carolina Hirmas (2008: 26):

La aspiración de sociedades interculturales se sustenta en una concepción de cultura: dinámica, cambiante, adaptativa, que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio propio de las culturas. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. Las diferencias culturales se reconocen, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.

Sin embargo, esto mismo se ve dificultado en el sistema educativo porque la universidad es la culminación de un itinerario cuyo modelo de excelencia académica impone un irreversible proceso de castellanización. En la educación superior es donde más contundentemente encontramos esos tres factores que acompañan siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje, al que se ve sujeto el estudiante hablante de una LIN: 1) falta de pertinencia lingüística, 2) falta de pertinencia cultural, y 3) falta de entendimiento de la significatividad de lo que es la escuela desde el punto de vista de las comunidades (Schmelkes, 2009: 25-30).

La conclusión es que asumir la condición de universitario (y la de futuro profesionista) supone ocultar y negar su identidad indígena, lo que significa eliminar completamente lo poco que se conserve de esa lengua para adoptar la LE como lengua de identidad, afectando así a estudiantes y maestros de origen indígena, como se advierte en el resto de la Universidad Veracruzana. Esta situación ha derivado en un subregistro de su presencia (Badillo *et al.*, 2008: 54).

¿Es alto el precio que se está pagando con ello? No cabe otra respuesta que decir que sí. Se impide el desarrollo cultural, social y económico de gran parte de la ciudadanía, se pierde el patrimonio cultural intangible y se empobrece el capital humano y los recursos cognitivos para afrontar los retos del nuevo milenio. Mientras institutos de investigación, fundaciones y universidades extranjeras (un claro ejemplo es el Max Planck Institute) trabajan en la generación de recursos lingüísticos con qué gestionar de modo más eficaz la diversidad, y hacerla un *cultural pool* de experiencias y miradas para resolver problemas científicos y sociales, en México esa posibilidad sólo se vislumbra –de modo limitado– con la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2005.

Ante esta incongruencia y abandono, las universidades públicas que dependen de las entidades federativas están comprometidas y obligadas a seguir tales postulados, no sólo por una cuestión de ajuste a la norma, sino (y es lo que nos interesa resaltar) por un ejercicio de responsabilidad social como empresa pública. Esto indica un compromiso social como un ente académico vinculado a la sociedad, al enriquecimiento y la dinamización

de la actividad cultural como espacio académico de creación, difusión y aplicación del conocimiento.

Hablar de multilingüismo, interculturalidad y pluriculturalidad es algo más que subirse al carro de la moda terminológica. Es una apuesta por la implantación de una equidad cognitiva, de un diálogo de saberes y del ejercicio de los derechos lingüísticos en un marco de convivencia democrática e intercultural.

En la Universidad Veracruzana se dieron los primeros pasos a nivel práctico, normativo e institucional para que desde diferentes ángulos cualquier estudiante mexicano, hablante de una de estas lenguas, pueda ejercer su derecho de uso y de expresión de modo plenamente justificado, así como esperar que se le faciliten los medios para ello. Esto implica redefinir lo que tradicionalmente se ha considerado como el problema lingüístico en la educación superior. Cuando se concebía la universidad como un espacio lingüísticamente homogéneo, donde la diversidad lingüística únicamente acepta un limitado repertorio de “lenguas de cultura”, el estudiante debía integrarse aprendiendo y usando la lengua “oficial” y “hegemónica” (algo justificable como un recurso de facilidad comunicativa), pero, además (y aquí está lo injustificable) debía de renunciar al uso público y privado de su lengua materna en el espacio educativo. En casos más drásticos, se veía forzado, incluso, a olvidarla.

Este acto discriminatorio ubicaba el problema en el hablante indígena, como si éste fuera portador de un estigma o de un defecto, cuando, en realidad, estaba siendo estigmatizado e incapacitado. Se le inculcaba la creencia irracional de que la conservación de su lengua materna es un factor que limita o impide el aprendizaje de una lengua “no indígena”, cuando es la imposición de una lengua oficial la que impide valorarla. Sin una buena adquisición de la lengua materna, se dificulta el aprendizaje eficiente de otra lengua y se inhibe el desarrollo de habilidades intelectuales.³

Por lo tanto, interpretar las naturales interferencias y errores iniciales de aprendizaje como síntomas de incapacidad significa pervertir un fenómeno recurrente y necesario para el aprendizaje de una segunda lengua en el resto del mundo (Aito, 2006: 312; Clark, 1982).

³ Existen estudios dirigidos a evaluar los efectos positivos del bilingüismo aditivo, no sólo para el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales sino, incluso, desde la perspectiva de ventajas en el desarrollo intelectual y la prevención de problemas cognitivos. Destacamos al respecto el estudio de Amaia Arregi sobre el fomento del bilingüismo en el País Vasco, España, donde se muestra que el bilingüismo no sólo no perjudica el manejo de una L1, sino que favorece el nivel de competencia en la L2 (1997: 26-27).

En un marco de tolerancia, respeto y revalorización, el problema se ubica donde tiene que estar: en el campo de la gestión y la regulación de procesos. Esto traslada el foco de resolución del problema lingüístico hacia la institución que debe gestionar la diversidad, y no hacia los sujetos que la componen. La normativa que sanciona las buenas prácticas y la creación de un Área de Normalización Lingüística conforma una propuesta de política educativa, dentro de la Universidad Veracruzana, que puede hacer efectiva *de iure* lo que *de facto* se estaba estableciendo como una normalización espontánea dentro de la DUVI. A su vez, esto supone reconocer la diversidad cultural dentro de sus usos académicos. De esta manera, en el artículo 5 de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2 de noviembre de 2001), se dice:

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete [sic.] plenamente su identidad cultura [sic.]; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Es un principio que pretende instaurar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en la Universidad Veracruzana fue asumido por los maestros eventuales de la DUVI, docentes que ponen todos su empeño, su experiencia y su conocimiento en crear un nuevo modelo de excelencia, animando y apoyando las iniciativas en el uso de la lengua como herramienta, identidad y objeto de indagación y de desarrollo. Y también por los estudiantes de la Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), quienes con su deseo de superación, de aceptación, de reintegración y de participación se han enfrentado a criterios y normas lesivos contra su integridad, su dignidad y identidad culturales.

En definitiva, la comunidad académica ha demostrado la viabilidad, la conveniencia, la necesidad y el beneficio de un cambio que se ajusta a una realidad histórica, normal y humana, que no debe ser exclusiva sólo de una minoría de los pueblos del mundo. Es un hecho propio de todo mexicano que debiera imponerse por la misma lógica de la realidad plurilingüística de su conjunto orgánico, del bien común, del beneficio compartido, del respeto recíproco, del amor propio, de la facilidad comunicativa, de la ventaja competitiva, de la mejora del aprendizaje, y de la más incuestionable de todas: la imposibilidad de ser sin la palabra ni de vivir en el silencio.

Referencias

- Aito, Emmanuel (2006) Conclusiones glotopolíticas derivadas de las interferencias lingüísticas en el contexto de las políticas del lenguaje de las lenguas minoritarias. En Roland Terborg y Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I, pp. 281-318. México, D.F., UNAM.
- Arregi Martínez, Amaia (1997) Bilingüismo y necesidades educativas especiales. Documento 7. Vitoria-Gasteiz, Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC). Área de Necesidades Educativas Especiales.
- Badillo Guzmán, Jessica; Casillas Alvarado, Miguel; Ortiz Méndez, Verónica (2008) Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, 33-61.
- Baldauf, Jr.; Richard B. (2010) Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coord.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, pp. 81-93. México, D.F., unam.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, D.F., Siglo XXI.
- Clark, Eve V. (1982). Language change during language acquisition, en *Advances in Development Psychology*, Michael E. Lamb y Ann L. Brown (eds.), vol. 2, pp. 173-197. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México, D.F., SEP y CGEIB.
- Figueroa Saavedra, Miguel (2009) *Propuesta para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el trabajo recepcional*. Manuscrito no publicado. Departamento de Lenguas / Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Figueroa Saavedra, Miguel; Daisy Bernal Lorenzo y José Álvaro Hernández Martínez (2011) UVI, contra el olvido y el desprecio al patrimonio lingüístico de Veracruz. *Gaceta Universidad Veracruzana*. 119: 22-25.
- Martínez Paredes, Tonatiuh O. (2009). *Derechos lingüísticos en México. Una aproximación al panorama legal y político de los Estados*. México, D.F., INALI.
- Montes de Oca Sicilia, María del Pilar (comp.) (2011) *Mitos de la lengua*. México, D.F., Otras Inquisiciones.
- Nieto Sotelo, Enrique y María Guadalupe Millán Dena (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México, D.F., Editorial Driada.
- Hirnas, Carolina (2008) *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile, UNESCO.
- Kincheloe, Joe L. y Shirley R. Steinberg (1999) *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Cat., Octaedro.
- Schmelkes, Sylvia (2009). El problema de la educación para la diversidad. En Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (comp.), *Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios*, pp. 17-34. Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Robert Phillipson (1989) 'Mother Tongue': The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. En Ulrich Ammon (ed.) (1989), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, pp. 450-477, Berlín, New York, Walter de Gruyter & Co.

Tusón, Jesús (1996). Los prejuicios lingüísticos. Barcelona, Cat., Octaedro.

Zimmermann, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos sobre ecología lingüística*. Madrid, Mad., Vervuert Iberoamericana.

Zimmermann, Klaus (2010) El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. En Roland Terborg y Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II: pp. 495-518. México, D.F., UNAM.