

OBJETIVOS Y ALCANCES SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MEXICANA. EXPERIENCIA DESDE CHIAPAS Y EL ESTADO DE MÉXICO

Zuzana Erdösová

Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma
del Estado de México, Cerro de Coatepec s/n, 50100 Toluca, México
zuzana.erdosova@gmail.com

SOCIOLINGUISTIC GOALS AND SUCCESSES OF THE INTERCULTURAL UNIVERSITY IN MEXICO. EXPERIENCE FROM THE STATES OF CHIAPAS AND MÉXICO

Abstract: The state *intercultural universities* founded in Mexico since 2003 are an innovative educational model focused primarily on the indigenous peoples and the revitalization of their languages. This paper analyzes the practical reach of the educational model's linguistically oriented goals, making use of the fieldwork data acquired between 2012 and 2015 at the Intercultural University of the State of México (UIEM) and the Intercultural University of Chiapas (UNICH). The conclusion is that while the ethnic identities and attitudes towards the indigenous languages are rather positive, the diglossic practice between these languages and Spanish is maintained and imposes limits on the institutional goal of revitalizing the native Mexican languages.

Keywords: education; indigenous languages; interculturality; native peoples; language revitalization

Resumen: Las *universidades interculturales* gubernamentales fundadas en México a partir del año 2003 representan un modelo educativo novedoso enfocado prioritariamente a las poblaciones indígenas, entre cuyas metas principales pertenece la revitalización de las lenguas originarias. En el presente artículo se desglosan los objetivos lingüísticos de este modelo educativo y se analiza su alcance práctico con base en el trabajo de campo realizado entre 2012 y 2015 en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Se concluye que mientras que las identidades étnicas y las actitudes hacia las lenguas originarias son más bien positivas, en la práctica se mantienen las relaciones diglósicas entre estas lenguas y el español, lo que pone límites a la aspiración institucional de asegurar su revitalización.

Palabras clave: educación; lenguas originarias; interculturalidad; pueblos originarios; revitalización lingüística

1. La revitalización de las lenguas originarias en el marco de los objetivos sociolingüísticos de la Universidad Intercultural de México

Desde hace varias décadas, los lingüistas se han preocupado por el acelerado desplazamiento de centenares de lenguas del planeta, han aportado numerosas explicaciones de este fenómeno y han formulado diversas propuestas para detenerlo. Precisamente con este objetivo han surgido áreas interdisciplinarias dentro de la (socio)lingüística, tales como la ecología lingüística en los años noventa del siglo XX. Sin embargo, con ciertas excepciones destacadas,¹ el impacto práctico de estos esfuerzos ha sido más bien moderado e incluso calificado como fútilmente heroico (Borgia y Dowdy 2010: 117).

En cuanto a la naturaleza del desplazamiento lingüístico, desde la sociolingüística se ha comprobado que no es un fenómeno que desprenda de individuos aislados, sino que tiene carácter profundamente social y colectivo. Sucede en reacción a las presiones de varios tipos, sociales, políticas, económicas e incluso militares (Romaine 2010: 320) y como tal representa un síntoma de las relaciones intergrupales conflictivas dentro de una sociedad. Esto significa que, para remediarlo, hace falta tomar en cuenta circunstancias que van más allá de la problemática puramente lingüística. Para mencionar un ejemplo que concierne este trabajo, las actitudes lingüísticas positivas y negativas, generalmente consideradas como el factor clave para el abandono o mantenimiento de una lengua, en realidad representan posturas hacia las personas o grupos hablantes de cierta(s) lengua(s). El antecedente necesario para el surgimiento de dichas posturas es una imagen grupal, configurada mediante una serie de procesos cognitivos que producen los estereotipos, creencias, prejuicios, entre otros. Por ende, como argumenta Blas Arroyo (1999), las diferencias entre las evaluaciones subjetivas de las lenguas se ven motivadas por las distancias sociales de los grupos involucrados.

De este modo, las raíces del desplazamiento lingüístico no yacen en la simple infravaloración de una lengua concreta entendida como un ente aislado, sino en las relaciones de poder desiguales entre grupos culturalmente distintos, donde el grupo dominante y portador de un imaginario social de alto estatus presiona al otro hacia la asimilación cultural que incluye también su lengua, la misma que cae en desprestigio. En consecuencia, se van extinguiendo las diversas variedades internas de la lengua amenazada (empezando por el lenguaje culto o estándar) y sus funciones respectivas (empezando por las formales de alto estatus) y el uso de la lengua se reduce a unos pocos ámbitos sociales, de tal modo que gradualmente deja de ser útil para sus propios hablantes. Es un estadio muy difícil de revertir porque, por su naturaleza, cada lengua es un sistema simbólico y comunicativo que difícilmente puede sobrevivir sin fungir como una herramienta práctica y cotidiana, es decir, sin ser parte de un modo de vida.

Se supone que la herramienta más eficiente para detener el desplazamiento lingüístico son las políticas lingüísticas acompañadas con diversos tipos de planeación;

¹ Véase a Stavans (2013) para el caso conocido de la revitalización exitosa de la lengua hebrea en Israel.

se ha llegado a señalar que el claro apoyo oficial es crucial para la posición y supervivencia de una lengua (Vila 2013: 190). México es un país frecuentemente referido en este sentido, ya que presenta un panorama multilingüe, en el que casi la mitad de las lenguas originarias (indígenas) están en el riesgo de desaparecer muy alto, alto o mediano (INALI 2012: 19).² Las políticas lingüísticas oficiales parecen no saber contrarrestarlo, ya que el clima en el país está perjudicado por los conflictos políticos y socioculturales, con asimetría y diglosia que regulan el uso de las lenguas, lo que trae como consecuencia que las lenguas indígenas se excluyan de los espacios públicos, institucionales y de los medios de comunicación, donde se prioriza claramente al castellano, la lengua ex colonial (INALI 2012: 16). Obviamente, ante una situación tan compleja, los países incluyendo México suelen optar por promover programas bien publicitados a favor de la diversidad lingüística, atendiendo los síntomas del desplazamiento lingüístico en vez de ir transformando las jerarquías sociales y económicas que lo produjeron en primer lugar (Lyukx 2011, en Díaz 2012: 232). Por eso, la tendencia predominante en las políticas lingüísticas es la de institucionalizar el uso de las lenguas originarias en las escuelas, descuidando la importancia del ámbito familiar y comunitario y minimizando su empleo en la cotidianidad (Díaz 2012: 231-233), una tendencia prevaleciente también en México, donde una gran parte del esfuerzo institucional en materia de revitalización lingüística se canaliza hacia el sector educativo llamado *educación intercultural bilingüe*. En este subsistema se enmarca también la *universidad intercultural*, un modelo educativo gestionado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), que destaca por tener una importante misión lingüística orientada hacia la revaloración y revitalización de las lenguas originarias mexicanas. Lo anterior despierta la curiosidad por comparar sus objetivos ambiciosos con los alcances posibles y reales, el objetivo que rige el presente trabajo.

La universidad intercultural de la SEP representa uno de varios modelos educativos basados en la noción de la interculturalidad que podemos encontrar en Latinoamérica. Estos modelos desprenden de diferentes premisas ideológicas: aunque el rasgo compartido de todos ellos es que, de alguna manera, involucran a los pueblos originarios latinoamericanos, algunos de estos proyectos son conceptualizados y gestionados directamente desde las organizaciones y movimientos indígenas y otros se enmarcan en las iniciativas educativas oficiales de los estados respectivos. La universidad intercultural mexicana pertenece al segundo tipo. Representa un producto ideológico de la administración del presidente Vicente Fox (2000-2006), creado, por un lado, con base en la novedosa retórica interculturalista y, por otro, enraizado en la larga relación paternalista del Estado mexicano hacia los pueblos originarios.³

² De las 364 variantes lingüísticas originarias que identifica el Inali en el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (2008), 64 viven muy alto riesgo de desaparecer, 43 alto riesgo, 72 riesgo mediano y 185 riesgo no inmediato.

³ En la historia reciente, esta tradición se data al inicio del siglo XX cuando surgió el nacionalismo mexicano moderno y el pensamiento indigenista con la idea central de la asimilación cultural y mestizaje como la forma deseable del contacto entre la cultura originaria y europea en México. Este pensamiento se perpetúa, con ciertas transformaciones, hasta la fecha, bajo el nombre «neoindigenismo», y se caracteriza por el rechazo de las demandas indígenas por la autonomía y el derecho a la libre determinación, incluyendo la educativa.

El proyecto tiene como objetivo elevar el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior y, al mismo tiempo, formar una generación de profesionistas originarios comprometidos con el desarrollo de sus regiones de origen. Aunque el modelo educativo asume una vocación intercultural y admite a estudiantes tanto indígenas como no indígenas, el énfasis está puesto claramente en los primeros y las zonas étnicas marginadas del país que generalmente habitan. Es decir, el modelo educativo tiene características de afirmación (discriminación) positiva.

En el Plan Nacional de Educación (PNE) para el periodo 2000-2006 se planteó la creación de diez universidades interculturales alineadas a la SEP, cuya gestión fue encargada a la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Hasta la fecha han sido fundadas doce; sin embargo, en este trabajo se analizan los casos concretos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), las dos universidades más antiguas de este subsistema de la educación superior mexicana. Entre 2012 y 2015, alrededor de estas dos instituciones se llevó a cabo una investigación titulada «El modelo educativo de la Universidad Intercultural: una perspectiva desde México a través del estudio de los egresados»⁴. En aquel tiempo aún escaseaban estudios en torno a la universidad intercultural y se hizo urgente cubrir algunos temas no investigados, tales como la problemática del egresado de este modelo educativo nuevo, su papel lingüístico, cultural, social y profesional. Para este fin, se aprovechó el método comparativo (dos entidades federativas: México y Chiapas) y una gama de técnicas cualitativas que consistían en la observación participante en los ámbitos universitarios respectivos (presencia en clases, convivencia informal con alumnos, pláticas con maestros) y la realización de 28 entrevistas a profundidad con actores selectos de la UNICH y la UIEM, en su mayoría egresados, pero también trabajadores institucionales incluyendo a los rectores. En cuanto a la composición étnica de los egresados entrevistados, el 24 % de ellos eran hablantes maternos de alguna lengua indígena (HLI), el 33 % eran hispanohablantes monolingües y el 43 % restante personas procedentes de hogares donde las generaciones anteriores (abuelos, padres) siguen hablando alguna lengua originaria, aunque el entrevistado mismo ya es monolingüe en español.

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

También la situación sociolingüística chiapaneca y mexiquense difiere sustancialmente y la vitalidad de las lenguas originarias es claramente mayor en la primera

⁴ Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, 2012-2015.

entidad que en la segunda. Las lenguas originarias más habladas en Chiapas son el tzeltal, tzotzil (ambas tienen alrededor de 400 000 hablantes) y chol, las que concentran el 88 % de todos los hablantes indígenas chiapanecos. Son seguidas por el zoque y el tojolabal. Estas cinco lenguas son las únicas cuyos hablantes van en aumento, ya que en el caso de los idiomas minoritarios se registra pérdida de hablantes (INEGI 2004b: 5, 14). En cuanto al Estado de México, en la entidad se hablan las lenguas otópames (mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca), náhuatl (de la familia uto-azteca) y las lenguas de los migrantes procedentes de otros estados. Las lenguas originarias locales presentan un panorama desalentador, ya que son solo los hablantes de náhuatl y otomí, cuyo número se incrementó a principios del nuevo milenio y aun así se trató de tasas más bien bajas; en cambio, los hablantes del mazahua y matlatzinca están en claro decrecimiento (INEGI 2004a: 5). Entre las lenguas de los migrantes destacan numéricamente ante todo el zapoteco, mixteco, mazateco y totonaco.

La vitalidad lingüística se refleja también en las tasas de monolingüismo en lenguas originarias y bilingüismo con el español registradas entre los HLI en ambas entidades. Entre los pueblos indígenas de Chiapas, este tipo de monolingüismo alcanza el 32,5 %, una tasa sobre el promedio nacional que es del 14,7 % (INEGI 2011: 23). El monolingüismo es más marcado entre las mujeres y los niños pequeños, lo que se debe al papel tradicional femenino y a la asistencia escolar tardía de los niños, y entre ambos sexos es mayor en el grupo de edad de 50 años y más (INEGI 2004b: 21). En cambio, el monolingüismo en las lenguas indígenas mexiquenses bajó entre 1930 y 2000 del 34 % al 4 %, es decir, en la actualidad, el 96 % de todos los HLI de la entidad tienen algún dominio del castellano. Tal como en Chiapas, el monolingüismo es mucho más pronunciado entre las mujeres, pero se trata más bien de personas de edad avanzada, mientras que entre la generación actual ya bilingüe, la condición de HLI ya no está tan ligada a los asuntos del género (INEGI 2004a: 19-20).

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

Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias. [...] La universidad fomenta el uso de la lengua originaria, con objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades para mantener viva la filosofía de la cultura de origen y, por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo (Casillas y Santini 2006: 40, 45).

Esto se traduce en el ideal de un bilingüismo social equilibrado entre las lenguas indígenas y el castellano, al que se pretende contribuir mediante la concientización sistemática de los alumnos de las universidades interculturales para incentivarlos a revalorizar la posición de las lenguas originarias en la sociedad mexicana y asumir

identidades étnicas positivas (en el caso de alumnos de origen indígena), todo esto con el afán de debilitar la diglosia en cuyo marco el español figura como la lengua de prestigio. Para entender cómo se está realizando este objetivo en los ámbitos universitarios selectos, vamos a analizarlo y comentarlo por los siguientes aspectos:

- aspecto 1: las actitudes hacia las lenguas originarias, los niveles de competencia en ellas y los usos lingüísticos correspondientes;
- aspecto 2: las actitudes lingüísticas en relación con los procesos identitarios individuales y la convivencia interétnica entre los educandos;
- aspecto 3: la problemática correspondiente a la enseñanza de las lenguas originarias en los ámbitos universitarios y la percepción estudiantil de su rentabilidad a futuro.

Nos centraremos en la perspectiva de los egresados de ambas universidades estudiadas, ya que estos traen una experiencia personal, larga y completa con el modelo educativo y son capaces de emitir testimonios globales acerca de su funcionamiento.

2. Pensar y hablar las lenguas originarias

El primer aspecto de nuestro interés es la manera en cómo se enlaza «lo que se piensa de las lenguas originarias» (actitudes lingüísticas) y «lo que realmente se sabe de ellas» (niveles de competencia y usos lingüísticos).

Con base en la observación participante y el análisis de las entrevistas, el panorama actitudinal en las universidades interculturales estudiadas se compone, por un lado, de las actitudes personales declaradas hacia las lenguas originarias, que son unánimemente positivas, y, por otro lado, de las actitudes observadas y reportadas que dejan testimonio de un clima ambiguo, donde hablar una lengua originaria bien puede ser un motivo de rechazo y vergüenza tanto entre los docentes como entre los alumnos, debido al tradicional estatus bajo de los HLI dentro de la sociedad mestiza.

Pero en comparación con los ámbitos del modelo universitario convencional (entiéndase: no intercultural), la UNICH y la UIEM se caracterizan por impulsar dinámicos procesos identitarios, donde la lengua materna es un componente sumamente importante. En las entrevistas proporcionadas por los egresados se repiten frecuentemente las menciones de casos de revalorización y reencuentro con la tradición lingüística propia, sobre todo en los alumnos procedentes de hogares donde los parientes mayores todavía hablan alguna lengua originaria. Los alumnos pueden utilizar este elemento recuperado en la universidad intercultural para la reconstrucción de sus identidades personales.⁵ Algo analógico sucede también entre los alumnos «mestizos» o no indígenas, quienes empiezan a prestar atención a la problemática de

⁵ Según varios testimonios, entre los cuales podemos destacar el del ex rector de la UIEM, Felipe González Ortiz, la voluntad de (auto)reconocerse como miembro de un pueblo originario crece con la influencia axiológica de la universidad: en el cuestionario aplicado a la primera generación de los estudiantes de la UIEM, solo 30 de 280 declararon hablar alguna lengua originaria, pero al final del ciclo escolar, tras la aplicación del mismo cuestionario en el mismo grupo de alumnos, el número de los HLI creció a 70 personas (González 2007: 82-83).

la diversidad cultural y lingüística de su país y valorarla positivamente gracias a la influencia de la universidad intercultural.

La importancia de la lengua materna no acaba aquí. La alteridad cultural tiende a visualizarse fuertemente a través de las características lingüísticas personales, que son percibidas por los alumnos como una especie de legitimación en el momento de asumir una identidad étnica originaria. Esto se ve bien ilustrado en la expresión «pertenecer a una lengua», en lugar de «pertenecer a un pueblo (indígena)», usada por uno de nuestros entrevistados mestizos. Las raíces culturales, incluyendo la lengua ancestral, pueden ser celosamente guardadas y en ocasiones resultar hasta en el rechazo de los alumnos no indígenas que se interesan por la cultura de sus compañeros.

Curiosamente, mientras que las lenguas indígenas habladas en las familias facilitan las autodelimitaciones culturales de los alumnos, el castellano no trae el mismo potencial identitario y no despierta en los estudiantes el orgullo por ser hablantes de esta lengua.

Pasemos al siguiente punto de interés. El desarrollo de la competencia en lengua originaria y su uso activo representan, según los planteamientos teóricos, una de las prioridades del modelo educativo. Sin embargo, el panorama general construido a través de la observación participante y las entrevistas se ve más bien desalentador. A pesar de la concientización realizada por parte de la UNICH y la UIEM y las transformaciones actitudinales que sabe generar, el español sigue siendo la lengua franca universitaria y las lenguas originarias se relegan a los salones como objetos de enseñanza obligatoria, lo que perjudica tanto los niveles de dominio observables en los alumnos como el clima lingüístico general.

Podemos concluir que las actitudes lingüísticas, niveles de dominio de las lenguas indígenas y los usos reales no representan una secuencia causa-efecto. Aunque a nivel del discurso destaca que las actitudes que los entrevistados sostienen hacia las lenguas originarias sean puramente positivas, la práctica cotidiana difiere sustancialmente. Se debe tanto a los bajos niveles de dominio de las lenguas originarias estudiadas en la UNICH y la UIEM en alumnos hispanohablantes monolingües, como a las prácticas institucionales, las cuales mantienen la división de trabajo diglósica entre el castellano y las lenguas indígenas: docencia, investigación, administración, todos los procesos claves se realizan en español y las lenguas originarias se llegan a utilizar en situaciones informales, tales como conversaciones entre los HLI en los pasillos. Para ilustrar lo dicho hasta este momento, en la Tabla 1 se citan algunos testimonios elocuentes.

Actitudes lingüísticas generales hacia las lenguas originarias
Positivas (personales). Yo llegué al Estado de México cuando tenía once años... Para ese entonces, yo ya sabía que quería estudiar la lengua náhuatl. [...] <i>Kema, to nauatlajto noyolpaki</i> . La lengua náhuatl me alegra el corazón. Es como si se viviera en el mundo, en esta vida, en otro mundo y en otra vida a la vez (UIEM-07-J, hispanohablante sin raíces indígenas).
Positivas (personales). Era muy bonita esa parte [las lenguas originarias], me llamó mucho la atención porque como en mi familia dos de mis raíces son indígenas, pues me interesó mucho esta parte de interculturalidad (UNICH-01-T, hispanohablante con raíces choles y tzeltales).

<p>Positivas (personales). [La carrera] me ayudó a valorar más lo que tenemos nosotros como personas de la comunidad, la lengua, cómo nos identificamos en sí nosotros que somos de allá. Creo que de allí yo aprendí a valorar más, soy de allá pero conozco otras cosas que ellos no conocen. No te conozco a ti pero sé que tú conoces muchas otras cosas, así como yo. La cosa es saberlas compartir (UNICH-07-J, L1 tzotzil).</p>
<p>Negativas (observadas). Llegaba el docente, quería que tú hablaras en tu lengua y él hablaba en español. Entonces yo siempre me opuse: «Discúlpeme, profesor», le digo. «Pero usted siendo profesor tiene que hablar la lengua. Y usted tiene que enseñar en la lengua». El profesor sabía, pero como que no tenía ganas o le daba pena hablar en su lengua. Entonces cuando él decía: «A ver, dígame cómo se dice en tzotzil esto». Pero yo también le hablaba en español y él me decía: «No, tienes que hablar en tzotzil». «Oye, si tú me estás hablando en español, pues yo también te hablo en español, si es clase de tzotzil, hablemos todos en tzotzil» (UNICH-10-Mg, L1 tzotzil).</p>
<p>Negativas (observadas). Yo lo veo más como una cuestión de pena, no es que no sepan hablarla o que sea muy difícil aprenderla, existe mucha negativa de los estudiantes por hablar o aprender la lengua mazahua (UIEM-05-R, L1 español, L2 mazahua).</p>
<p>Negativas (observadas). Apenas este último año que llegaron unos maestros de Toluca, entonces ellos siempre llegaban al salón diciéndonos: «¿Por qué hablan así [el castellano]? ¿Por qué combinan?». Es que la gente que habla la lengua combina el mazahua con el español, como por ejemplo decir «el falda». Entonces una mazahuahablante le respondía: «Es que no es que tengamos otra forma, profe». Ella decía que era por la falta del uso del español porque básicamente vienen de las comunidades y están siempre con su familia y están adentro de la cocina y siempre están hablando en esa lengua. Entonces cuando tratan de invertirlo en el español, es obvio que les va a costar trabajo. Entonces esos maestros siempre llevaban así: «¿Por qué hablarán así, tal vez ellos no tienen sujetos o no tienen predicados en su lengua?». [...] Yo siento que eso es una falta de conciencia todavía que tenemos muchos, que todavía es una falta de respeto. Y como un sentido que estás en la Intercultural y ya te debe caer el veinte (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).</p>
<p>Niveles de competencia en las lenguas originarias (percepción subjetiva)</p>
<p>Básico. En la UIEM aprendí el mazahua, pero solo las bases, ya que después de que dejas de practicar se olvida. [...] Son muy pocos los estudiantes que realmente aprendieron primero su lengua materna y después, el español. Un claro ejemplo estaba en mi grupo, ya que de cuarenta y dos que conformábamos el grupo, solo cinco eran los que realmente sabían hablar bien bien la lengua materna (UIEM-04-Y, hispanohablante sin raíces indígenas).</p>
<p>Básico. Yo aprendí el tzotzil, aprendí a entablar conversaciones, escribir algunas cosas, preguntar tu nombre, llegar a la comunidad pero no más allá. Y pasó con muchos compañeros que no aprendieron nada (UNICH-09-A, hispanohablante con raíces kakchiqueles).</p>
<p>Básico. Ahora no puedo decir que la [lengua mazahua] hablo bien, pero he aprendido a decir algunas palabras (UIEM-06-G, hispanohablante con raíces mazahuas).</p>
<p>Básico. De lo poco que he aprendido, reconociendo que aprendí a valorar mi lengua hasta que conocí su importancia en la universidad, considero que tengo un nivel básico de la lengua mazahua, variante de San Felipe del Progreso. Es decir, puedo describir mis datos personales, los colores, los números, algunos animales y lugares (UIEM-08-AI, hispanohablante con raíces mazahuas).</p>
<p>Básico. Somos de origen mazahua, pero ya nadie habla en mi familia, yo no sé hablar y no aprendí nada en la uni, se me hace muy difícil, domino solo algunas palabras (UIEM-09-A, hispanohablante con raíces mazahuas).</p>
<p>Básico. Escogí el tzeltal porque igual por la zona de allá se habla tzeltal. Y lo poquito que sé de una lengua originaria es por la escuela (UNICH-03-D, hispanohablante con raíces mochó).</p>

Básico. En la escuela [UIEM] me enseñaron. Es complicado porque cada pueblo trae variantes diferentes, no todos lo hablan y lo escriben igual. Mi mamá solo lo habla pero no lo sabe escribir. Aprendí como 20 % (UIEM-01-E, hispanohablante con raíces mazahuas).
Básico. Yo opté por el tzeltal que fue la que estaba en primer lugar de tantas, o sea, la más hablada aquí en Chiapas. Bueno, esa fue la ilusión [risa]. [...] Llegué a un nivel muy básico. Yo me fui más con la cosmovisión de la lengua porque nos daban la asignatura de la cosmovisión. Entonces me empecé a interesar más por ello que por aprender la lengua en sí (UNICH-04-E, hispanohablante sin raíces indígenas).
Básico. En la universidad aprendí un poco de mazahua. Mis papás no son de origen indígena, no tienen una lengua, entonces yo sí me quedaba muy triste porque los que llegaban con sus tareas, pues: «yo hablé con mi abuelita», «yo hablé con mi mamá», entonces yo dije: «yo hablé conmigo mismo». [...] Yo vi que A. [un maestro] llegaba con las alumnas que sabían hablar el mazahua: «¡Kjimi!» A mí me decía: «Ismael, <i>kjimi</i> ». « <i>Kjimi</i> , profesor». Y ya porque no sabía más que decirle (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).
Intermedio. Aprendí otomí en la universidad y también mazahua. [...] Otomí, hablar 40 %, leer 70 %, escribir 70 %, escuchar 50 %. Mazahua, hablar 40 %, leer 70 %, escribir 70 %, escuchar 60 % (UIEM-10-Gr, hispanohablante con raíces otomíes).
Usos lingüísticos: castellano y lenguas originarias
Se escucha más el español y solo se ve [aprender una lengua originaria] como una materia, no como un medio de comunicación (UIEM-04-Y, hispanohablante sin raíces indígenas).
Nosotros [alumnos de las comunidades] no comprendíamos bien el español, yo de alguna forma trataba de participar [en clase], no sé si decía bien el español o mal pero participaba (UNICH-07-J, L1 tzotzil).
El maestro que fue mi asesor decía que él estuvo en la Universidad Intercultural de Michoacán. Entonces dice que a él se le hace sorprendente porque los muchachos hablando purépecha en los pasillos. Y que él llegó aquí y se quedó así: «¿Interculturales? ¡Puro español!». Y nos preguntaba a nosotros: «¿Cómo es eso, chavos?». Yo me quedaba callado pensando, pero había chavas que le decían: «No, profesor, pero no nada más que no la hablemos no significa que ya no pertenezcamos. Si la hablamos, sí la usamos». Ella casi casi le decía: «Yo no necesito comprobárselo, si yo sé que lo hablo» (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).

Tabla 1. Actitudes lingüísticas, competencia en lenguas originarias y los usos lingüísticos resultantes en los egresados de la UNICH y la UIEM. Citas ilustrativas

Debido a las diferencias socioculturales entre Chiapas y Estado de México, la situación en la UNICH y la UIEM no es la misma. En la UNICH, los alumnos que entran con el dominio nativo en una lengua originaria son al mismo tiempo los que realmente se benefician del modelo educativo, el que fortalece en ellos las competencias que el sistema educativo general no sabe ofrecer: la lectoescritura en la lengua ancestral. En cambio, los egresados hispanohablantes monolingües señalan no haber aprendido la lengua originaria «bien» y es en este segmento del alumnado donde el modelo educativo se aleja del objetivo establecido. En cuanto a la UIEM, la presencia de los HLI en esta universidad es mucho más baja que en la UNICH⁶, lo que genera un ambiente de aprendizaje bastante distinto. La vasta mayoría de los alumnos son

⁶ Las investigaciones anteriormente realizadas en la UIEM indican que la proporción de los bilingües funcionales (lengua originaria-castellano) respecto a los monolingües (castellano) es muy reducida. Dentro de una muestra que consistía en el 30 % de la matrícula total de la UIEM, solo 14 de 200 personas declararon tener un dominio lo suficientemente alto para mantener la comunicación fluida en ambas lenguas (Erdősová 2012: 98).

monolingües en castellano, en ocasiones bilingües pasivos en alguna lengua originaria, y lo que los distingue no es tanto la primera lengua (L1) adquirida en la infancia, sino el trasfondo lingüístico de cada familia. Lo esencial es que los estudiantes con ambos perfiles declaran no haber desarrollado en la universidad intercultural una competencia comunicativa suficiente para entablar conversaciones fluidas con los HLI, lo cual repercute sobre la probabilidad de que el modelo educativo contribuya a la revitalización de las lenguas indígenas en riesgo de desaparición; son solo los alumnos propiamente HLI quienes están en condiciones de transmitir la lengua materna a sus hijos en la plenitud necesaria.

Despertar y/o apoyar una consciencia etnolingüística positiva y formar actitudes respetuosas hacia la diversidad cultural de México en los alumnos es un logro que no se puede negar a las universidades interculturales. No obstante su atractivo, ¿cómo se relaciona lo actitudinal con la convivencia observable?

3. Actitudes lingüísticas en relación con la convivencia interétnica

En la UNICH y la UIEM, la convivencia interétnica se manifiesta a través de dos tipos de comportamiento, el convergente y el divergente, entre los hablantes de las diferentes lenguas presentes en los ámbitos universitarios, y pone en evidencia que, efectivamente, la lengua hablada es un factor determinante de afiliación grupal en ambas universidades analizadas. Por *comportamiento convergente* entendemos la actitud de apertura hacia las personas con características culturales y lingüísticas diferentes de las propias, acompañada por la voluntad de ajustar el código usado para generar acercamiento y comprensión. En cambio, la conducta divergente busca elevar barreras lingüísticas para dificultar la interacción. Los dos tipos de conducta pueden trascurrir, por un lado, en el contexto inevitable de la tradicional diglosia entre el castellano y las lenguas originarias y, por otro, en el marco de la distancia/proximidad interdialectal e interlingüística dentro y entre las lenguas originarias.

En primer lugar conviene analizar las conductas que surgen en reacción al carácter multilingüe del alumnado y a la posición privilegiada del castellano entre las lenguas indígenas. En este panorama, la lengua española entra como una indiscutible herramienta de poder, lo que se refleja en el hecho de que, aun en un ambiente universitario de tipo intercultural, dominarla imperfectamente pone al individuo en desventaja. Cabe afirmar que numerosos estudiantes llegan a la UNICH y la UIEM con el conocimiento incompleto del español, en el sentido del manejo deficiente de la variedad estándar. Esto puede deberse o a la educación de baja calidad recibida en las escuelas de nivel básico y medio superior en zonas rurales o simplemente al hecho de que el español no es la primera lengua L1 de algunos alumnos. Sin embargo, en ambas universidades, en las asignaturas que no están dedicadas específicamente a las lenguas originarias se supone con naturalidad que todos los alumnos entiendan el castellano, sean capaces de recibir clases, leer, escribir y presentar exámenes en esta lengua. De esta manera, desde el momento de ingresar, entre los alumnos «mestizos» e «indígenas» no existen relaciones simétricas.

En el caso de que tales circunstancias motiven conductas divergentes, el caso más comentado y observado es el de los alumnos HLI que utilizan la lengua originaria como mecanismo de aislamiento para erigir barreras lingüísticas respecto a los hispanohablantes monolingües. Estas pueden ser más bien instintivas: con base en los testimonios recogidos, dentro de los grupos de clase existe cierta inclinación hacia «lo conocido» donde el aspecto lingüístico es de alta importancia (me junto con los que hablan mi lengua). Pero todo indica que tales barreras suelen ser temporales y tienden a desmoronarse en el transcurso de la convivencia y con el tiempo se logra establecer contacto gracias al bilingüismo de los HLI en la lengua franca compartida. El acercamiento consciente entre dos personas con características lingüísticas distintas puede estar motivado por la curiosidad, amistad, o también conveniencia, por ejemplo, cuando es oportuno acercarse a un HLI para pedir ayuda con una tarea para la clase de la lengua originaria. De esta manera, lo divergente se va convirtiendo en convergente; en la Tabla 2 se ilustran varios testimonios surgidos alrededor de esta problemática.

Conducta lingüística convergente y divergente: castellano y lenguas originarias
Divergencia. A veces los que hablan la misma lengua se juntan con los de la misma lengua. Porque se entienden mejor (UNICH-11-F, L1 tzotzil).
Divergencia. Salió un plan de estudios para que los alumnos se entiendan entre dos culturas, lo rural y lo urbano. En mi caso nunca vi que había conexión o mucha relación porque ya era como en el sexto, séptimo y octavo que más me llevé con mis compañeros. Con los que hablamos la misma lengua, sí (UNICH-07-J, L1 tzotzil).
Divergencia → convergencia. Creo que en todos lados se da que el tipo de personalidades varía y hay gente que se aísla, que no tiene deseo de estar conociendo otras personas, y eso se va a dar aquí y en China. Pero aquí sí se ha dado mucho así por afinidad de un idioma. Pero también se ha dado el que yo no hablo ninguna lengua originaria, estoy aprendiendo, y tal vez mi amigo, mi amiga, mi compañero, mi compañera sí sea hablante digamos del tzotzil. Entonces, gracias a ellos yo puedo practicar y aprender (UNICH-08-Sa, hispanohablante sin raíces indígenas).
Divergencia y convergencia dentro y entre de las lenguas originarias: Distancia vs. proximidad interdialectal e interlingüística
Divergencia. Las diferencias de variables, eso sí era muy confuso, ya que en un semestre aprendías una forma de escritura y de pronunciación y en el siguiente era diferente (UIEM-05-R, L1 español, L2 mazahua).
Divergencia. Sí hubo diversidad de culturas en el salón y las relaciones eran buenas en algunos casos. En algunos casos no, y la prueba estaba en la lengua, por ejemplo, en mazahua, los primeros dos años fueron de conflicto porque los docentes no se ponían de acuerdo y no sabían cómo enseñar o qué variante enseñar [...] Hay unos chicos allí en la universidad que traían una idea no muy bien dirigida. Porque pensaban: «Esto es así y así se dice en mi pueblo y así debe de ser». Y todos los demás saltaban. [...] Entonces hubo una revuelta de alumnos contra maestros que impartían el mazahua porque no aceptaban variantes. [...] Entonces hubo una reunión masiva. Creo que fueron dos días en que estuvieron allá amontonados los maestros y los alumnos peleándose para ver qué variante se quedaba y después creo que los maestros comprendieron que eso de variante será un error porque era como decir quiénes son los originales y quiénes los falsos. Quedó entre comillas porque yo jamás vi la estandarización. (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).

<p>Divergencia. Cuando ella [una maestra de náhuatl] llegó, no aceptaba ninguna otra traducción que no fuese la que ella decía, eso no estaba mal, lo que no me parecía era que cuando nos encontrábamos con una palabra que nosotros habíamos aprendido con un significado distinto, su respuesta era: «Eso está mal, así no es». Y yo decía: «Que en su región no se diga así, no quiere decir que esté mal» (UIEM-07-J, hispanohablante sin raíces indígenas).</p>
<p>Divergencia. Mi mamá y mi papá hablan mazahua. Pues te digo que yo no sabía nada hasta que entré a la UIEM, allí me enseñaron. Solo que el detalle es que nos cambiaban constantemente a los maestros y eso no es bueno, ya que cada uno tiene su derivante de la lengua (UIEM-03-N, hispanohablante con raíces mazahuas).</p>
<p>Convergencia. El tzotzil tiene sus cinco variantes: Zinacantan, Chamula, Chenalhó, Venustiano Carranza y Huitiupán. No entiendo todo, pero sí entiendo la comunicación; no nos peleamos, pues, en cuanto a la comunicación, entendemos, y si algo no lo entendemos, nos reímos y ya nos decimos en español, pero en realidad se entiende un 90 %, 95 %. Donde resulta más complicado es en Venustiano Carranza porque allí probablemente sea una mezcla de tzotzil y tzeltal... El tzeltal y el tzotzil, y eso no es bueno más complicado pero sí se entienden, hay palabras que se entienden (UNICH-10-Mg, L1 tzotzil).</p>
<p>Convergencia. Y ya se hablan, hablamos en tzotzil, o también en tzeltal porque yo entiendo tzeltal, los que hablan tzotzil entienden tzeltal, se juntan. Pero los que hablan español se juntan también o están por grupitos. Pero a veces convivimos, aprendemos mucho de ellos y ellos aprendieron mucho de nosotros. [...] Lo que pude observar durante los años que estuve, no hubo ninguna discriminación. Nadie se ríe de nosotros [por ser hablantes de una lengua originaria] porque los mismos profesores no lo permiten (UNICH-11-F, L1 tzotzil).</p>

Tabla 2. Actitudes lingüísticas en relación con la convivencia interétnica en la UNICH y la UIEM. Citas ilustrativas de los egresados

Además de lo recién expuesto, las características diatópicas de las lenguas originarias mismas motivan conductas paralelas también entre los HLI.

En cuanto a las tendencias divergentes, la mayoría de los egresados consideran como una de las grandes trabas de la convivencia intercultural en la UNICH y la UIEM la variación dialectal dentro de las lenguas indígenas respectivas, la que genera conflictos relacionados con la sobrevaloración de la variedad vista como «propia», ya sea por parte de un alumno o un maestro. Claro está, el docente que da prioridad a su propia variedad en clase no tiene que tener necesariamente la intención de discriminar a los hablantes de las demás variedades dialectales de la lengua, pero sin un cuidadoso manejo metodológico, el resultado puede ser el mismo (por ejemplo, alumnos HLI pueden obtener calificaciones bajas debido a las interpretaciones diferentes de los enunciados). En cuanto a los estudiantes no HLI, estos declaran su frustración ante cada cambio de maestro, ya que el nuevo puede manejar una variedad regional distinta a la enseñada anteriormente.

Por otro lado, existen también posturas y conductas convergentes, aunque estas solo fueron detectadas en los egresados HLI de la UNICH quienes llaman la atención sobre la alta inteligibilidad entre las variedades dialectales de las lenguas mayenses chiapanecas, sobre todo el tzotzil y tzeltal, prevalecientes en la región donde está ubicada la universidad. Además, declaran que entre las lenguas tzotzil y tzeltal hay suficiente cercanía fonética, gramatical y lexical para que exista bilingüismo receptivo entre sus hablantes, lo que resulta en una convivencia intensa entre los tzotzil y tzeltalhablantes al interior de la UNICH.

4. ¿Cómo y para qué enseñar las lenguas originarias?

La principal herramienta que las universidades interculturales utilizan para revertir el desplazamiento de las lenguas originarias es su enseñanza en el salón. Esto significa que reconocen dichas lenguas únicamente como objetos del aprendizaje, mientras que su uso en los ámbitos cotidianos formales (redacción de tesis de grado, comunicación con docentes, eventos académicos, trámites, etc.) es prácticamente inexistente. Dicha estrategia se debe a lo complicado que sería convertirlas también en vehículos de la enseñanza, lo cual implicaría una exigente labor a largo plazo, incluyendo el diseño de contenidos curriculares nuevos, estandarización de las lenguas originarias respectivas y la expansión de su léxico hacia áreas de conocimiento no tradicionales. En este contexto, simplemente enseñar las lenguas indígenas resulta más viable, aunque se reduce considerablemente el potencial del modelo educativo en el campo de la revitalización lingüística. Por su parte, la enseñanza de lenguas originarias tampoco es libre de problemas y representa un gran tema en todos los testimonios recogidos.

En primer lugar, las universidades interculturales enfrentan el reto de encontrar docentes con el perfil adecuado para impartir clases de lenguas indígenas; en el caso ideal, profesionistas HLI con formación pedagógica y lingüística y con preparación intercultural. Es un paquete casi imposible de encontrar en el México de hoy. Los entrevistados nos compartieron sus experiencias con diferentes tipos de profesores, de los cuales algunos eran docentes y lingüistas, pero no HLI, y otros eran HLI, pero no lingüistas y docentes, lo que se prestaba para pleitos tanto con los alumnos como dentro del mismo profesorado.

Además, aunque muchos profesionistas HLI traen grados académicos que los convierten en buenos candidatos para trabajar en las universidades interculturales, el dilema persistente es que existe muy poco avance en el desarrollo de la metodología de enseñanza de las lenguas originarias como tales: estandarización, sistematización de la ortografía, elaboración de libros de texto, manuales didácticos para profesores, materiales de apoyo como diccionarios y gramáticas, entre otros. En consecuencia, en las clases de lenguas originarias prolifera el uso del español como lengua franca y a menudo se enseña más sobre la lengua que la lengua misma. Shilón (2011: 131) en su análisis de la enseñanza de la lengua tzotzil como segunda lengua en la UNICH afirma que el enfoque estructural prevalece sobre el comunicativo, es decir, los docentes se centran más en los aspectos gramaticales explicados generalmente en español que el uso práctico del idioma.

Debido a lo anterior, los docentes tienen que ir inventando la didáctica en el transcurso de la enseñanza y reaccionar no solo a los retos meramente estructurales y lingüísticos, sino también a los sociolingüísticos y hasta antropológicos, ya que la diversidad étnica de los alumnos requiere de aproximaciones sensibles. Son especialmente las diferencias dialectales dentro de las lenguas originarias las que detonan conflictos entre los alumnos y los maestros, como ya habíamos observado. Las dudas que deben enfrentar los alumnos y profesores son: ¿hay variantes dialectales

dentro de una lengua que son «más puras» que otras, acaso es posible enseñarlas *todas* a los alumnos, y si conviene enseñar una sola, cuál debe ser si la lengua nunca ha sido estandarizada? Aunque puede concientizarse a los alumnos y docentes, afirmando que dentro de una lengua no existe una variedad diatópica superior a otra, las prácticas en los salones han demostrado que el asunto requiere de algo más que una plática sociolingüística teórica.

En añadidura, en los testimonios se repiten constantemente referencias a la organización institucional de la enseñanza de las lenguas originarias: ¿en qué horarios enseñarlas, cuántas horas a la semana dedicarles, cómo agrupar a los alumnos para lograr un aprendizaje eficiente? Los entrevistados generalmente consideran que el número de horas es inadecuado (por ejemplo, solo cuatro horas por semana) y que los horarios desfavorecen la asignatura (por ejemplo, los viernes por la tarde). Respecto a la composición de los grupos de aprendizaje, durante sus trayectorias, la UNICH y la UIEM han pasado por diferentes estadios y han empleado diferentes estrategias. Básicamente existen dos modalidades: 1) todos los grupos son mixtos e integran tanto a los HLI como a los no HLI; 2) los grupos se conforman según el tipo de hablantes, HLI o no HLI, y sus niveles respectivos. Cabe destacar que todos los entrevistados HLI prefieren el segundo modelo con la justificación de que tanto los HLI como los no HLI tienen necesidades propias y requieren de aproximaciones metodológicas distintas. En los grupos mixtos, los HLI dependen del ritmo lento de los principiantes, además de que no les hace falta estudiar la gramática, fonética, léxico, pragmática, etc., sino más bien fortalecer la lectura y escritura. En la Tabla 3 pueden consultarse algunos testimonios representativos de la problemática expuesta.

Formación y preparación metodológica de los docentes de lengua originaria
Insuficiente. Es probable que la enseñanza de lenguas va en detrimento. Tenemos maestros ahora que no aprobaron el examen de poder ser maestros de lengua indígena y allí están (UNICH-10-Mg, L1 tzotzil).
Insuficiente. No existía un programa que guiara a los profesores de la lengua mazahua, ya que en contados semestres el tema que nos habían dado en el primer semestre era el mismo tema que se veía en los semestres siguientes. Esto provocaba que nosotros como alumnos nos aburriéramos porque era ver los mismos temas durante mucho tiempo. Y también la desidia de nosotros como alumnos (UIEM-05-R, L1 español, L2 mazahua).
Insuficiente. De lengua originaria aquí me tocó el tzeltal, pero siendo sincera hay dificultades, siempre he creído que para enseñar una lengua extranjera u originaria tiene que haber un método, una estrategia de enseñanza-aprendizaje pero no lo hubo, entonces ha sido bastante complicado (UNICH-08-Sa, hispanohablante sin raíces indígenas).
Insuficiente. Entró un maestro que era de la UNACH [Universidad Autónoma de Chiapas], un antropólogo, que nada que ver con la lengua. Y yo me peleé con él. Él decía: «Yo sé que tú sabes hablar, ayúdale a tu compañero». «Claro, pero cómo yo puedo ayudarle si yo no soy el maestro, tú le debes enseñar» (UNICH-11-F, L1 tzotzil).
Insuficiente. Llegó una maestra que hablaba el náhuatl del estado de Puebla, con ella, las clases eran dictados de palabras y significados. Como si estuviésemos transcribiendo un diccionario, ella sí lo hablaba, pero no tenía la menor idea de cómo enseñar, a diferencia del maestro anterior que de formación era lingüista (UIEM-07-J, hispanohablante sin raíces indígenas).

Tengo una compañera que habla muy bien el mazahua, yo tomé clases el último semestre con ella, y 6 en los exámenes. Yo decía: «Cómo puede ser posible, yo un 7, un 8, ¿y ella?». En su casa, en su familia, en su comunidad no se habla como lo están enseñando en la universidad, le aplican un examen donde ella cree que le están preguntando una cosa y la maestra dice que no, que eso es otra cosa [...] Pero en mis últimos años en la universidad, tomando lengua mazahua tuve maestros muy versátiles que me enseñaban tres formas a la vez (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).

Organización general de la enseñanza de las lenguas originarias

Durante la carrera, como en ese tiempo también éramos los experimentos, no nos daban la lengua diaria, nos la daban los viernes, una hora, dos horas, y me lo daban de 8 a 10 o de 6 a 8. Y pues los viernes aquí en San Cristóbal ya no viene la gente porque todos se van a su comunidad o el mismo maestro ya les da huevo a venir como es viernes y la última hora. Entonces estaba fallando en ese entonces la enseñanza de la lengua materna. [...] Entonces dijimos que si querían enseñar la lengua materna, pues al menos una hora diaria o dos horas diarias. Y sigue igual todavía porque no hay avance de la lengua (UNICH-09-A, hispanohablante con raíces kakchiqueles).

Ya estando precisamente en la universidad, ese fue el tema de nunca acabar. De cómo nos deberían enseñar porque nunca le agarrábamos. No había un sistema, un programa definido de enseñanza. Entraba un docente, luego entraba otro y era un relajo. Entonces los estudiantes estábamos peleando eso: cuándo se iba a definir un programa claro. Y eran solo de una a dos horas a la semana. Y había un docente que se enfocaba más al trasfondo de la lengua, o sea, era como un gancho para conocer la cultura y no meterse en el rollo de la comunicación (UNICH-04-E, hispanohablante sin raíces indígenas).

Composición de los grupos de aprendizaje

Donde me gustó mucho fue en primer semestre donde estaban separados los hablantes y los no hablantes. Pero después, en el cuarto semestre, ya empezaron a juntar. Es donde ya no se puede aprender. Porque los no hablantes apenas están aprendiendo y los hablantes se aburren allí, la verdad, pérdida de tiempo (UNICH-11-F, L1 tzotzil).

Cuando yo entré, eran revueltos los avanzados con los que no teníamos noción de nada, entonces el maestro pedía a los que estaban avanzados que ayudaran un poco en la clase a los que no sabíamos. Después, conforme fuimos avanzando, en cada semestre se fue haciendo un examen de las lenguas. Conforme a ese examen te iban ubicando en los niveles, estaba el básico, el intermedio y el avanzado (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).

¿Por qué están juntos los hablantes y los no hablantes? Porque el hablante se va a aburrir porque le estás contestando al otro que está aprendiendo a hablar. Este no va a entrar en tu clase. Entonces en ese caso se logra a que hablantes y no hablantes se separaran. Para que a los no hablantes se les diera clases para aprender una lengua, y a los hablantes se les diera clases para aprender ortografía y escritura. Entonces logramos esta parte, pero seguía siendo dos horas a la semana. [...] Viene el cambio de rector para el actual... entonces se homologan las enseñanzas de las dos divisiones, lo que se hace entonces es que, para la hora diaria de la enseñanza de lenguas no importaba que carreras estaban en un grupo. Lo que importaba era hablantes o no hablantes. Esa hora era donde confluíamos todos. Pero según la política actual lo disminuyen a cuatro horas, ya está en marcha a partir de este semestre. [...] Y no sabemos qué va a pasar porque probablemente sea el convencimiento del nuevo rector que las lenguas no es el eje transversal de la universidad. Entonces es probable que el avance que hay lleguemos a quedar con dos horas nuevamente de enseñanza de lenguas (UNICH-10-Mg, L1 tzotzil).

Tabla 3. Problemática metodológica en la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM. Citas ilustrativas de los egresados

Con base en los resultados observables que está generando la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM, ¿qué podemos concluir sobre el potencial de los egresados para revertir los procesos del desplazamiento lingüístico? Dicho potencial es mayor en el caso de las personas que proceden de las familias donde se sigue hablando alguna lengua originaria, ya que reanudar con la tradición lingüística en la familia propia es más fácil que partir desde cero y es donde la transformación actitudinal e identitaria que están generando las universidades interculturales puede llevar a efectos prácticos positivos. Por otro lado, una lengua amenazada difícilmente adquirirá vitalidad gracias a personas con competencia comunicativa elemental, por muy positivas que sean sus actitudes, y es poco probable que la enseñanza universitaria, tal como funciona en estos momentos, asegure la reproducción lingüística intergeneracional.

En lo que concierne el aspecto de la viabilidad y rentabilidad de la competencia en una lengua originaria estudiada en la universidad intercultural, los egresados entrevistados compartieron una serie de experiencias relevantes, las mismas que se pueden apreciar en la Tabla 4.

Rentabilidad de la competencia en una lengua originaria
Baja (observación). Si es que [los alumnos] aprenden una segunda lengua es por lo mismo que al entrar a la universidad tienes que elegir alguna lengua de este tipo para aprenderla aunque a la mayoría de estudiantes de la UIEM no les agrada esta idea. Y sí me he topado con muchos comentarios de este tipo, ya que dicen: «Los que realmente deberían aprender esas lenguas serían los que estudian Lengua y Cultura, a nosotros para qué nos va servir». Creo que la mayoría que no cursó la carrera de Lengua y Cultura se olvidan de la lengua materna y buscarán un trabajo en donde no se requiera hablar la lengua originaria (UIEM-04-Y, hispanohablante sin raíces indígenas).
Baja (observación). Siempre decían lo que te faltaba, pero tú nunca dabas algo a cambio, o sea, nunca ponías el empeño. Quizás: «Oiga, profe, la neta yo no le entiendo». Nunca fue así. Te quejas, te quejas, te quejas y no propones nada. Y básicamente era como un desinterés [por las lenguas originarias]. Yo vi a compañeros que decían: «Pues nada más pasar y ya, un 8 en la materia y ya». La calificación. Todavía no hay esta conciencia de aprender la lengua. Platicaba yo con los compañeros y muchos sí se quedaron con las ganas de: «Pues otra lengua, yo no quería ésta» (UIEM-02-I, hispanohablante sin raíces indígenas).
Baja (observación). En mi licenciatura había compañeros que no entraban a clase de lengua originaria por la idea de que no les sería útil y porque les parecía de poca transcendencia aprenderla [...]. En general, creo que los estudiantes sabemos que tomar clases de lengua originaria es obligatorio en la universidad (UIEM-05-R, L1 español, L2 mazahua).
Alta (opinión personal). Cuando es una universidad intercultural, los alumnos deberían salir hablando un 60 % o 70 % de una lengua materna. Porque es la parte donde supuestamente busca incidir en los alumnos a que se vengán a trabajar en comunidades (UNICH-09-A, hispanohablante con raíces kakchiqueles).

Tabla 4. Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas originarias y su rentabilidad a futuro en la UNICH y la UIEM. Citas ilustrativas de los egresados

Dentro del modelo educativo de la universidad intercultural, las lenguas originarias se entienden como una habilidad obligatoria que define el perfil de egreso de todas las licenciaturas ofertadas. Estas, cuando se realizaba el trabajo de campo en la UNICH y la UIEM, eran cinco: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable

(solo en la UNICH), Comunicación Intercultural y Medicina Intercultural (solo en la UIEM). Todas estas carreras apuntan al desempeño del profesionista intercultural en la región respectiva, contemplan como eje la labor comunitaria, trabajo de campo y posicionamiento alternativo en el mercado laboral. Pero a pesar de que, en la teoría educativa, la enseñanza de las lenguas originarias debe ser prioritaria y transversal, alrededor del aprendizaje de estas lenguas impera cierta controversia y también, de acuerdo con las circunstancias regionales, la utilidad percibida en tal aprendizaje varía. En la UNICH, los egresados hispanohablantes monolingües lamentan no haber adquirido un nivel avanzado en alguna lengua indígena porque se dan cuenta de que les serviría en sus trabajos actuales, como lo observaron también Hartmann y Muñoz (2011: 7). Tiene que ver con las características etnolingüísticas de las zonas rurales chiapanecas, donde a veces resulta hasta imprescindible manejar una lengua originaria para poder desempeñar un puesto laboral, sobre todo uno de tipo «alternativo» en una ONG, asociación civil o institución gubernamental que implica realizar trabajo de campo en las comunidades indígenas. En la UIEM sucede casi al revés; los egresados cuestionan la utilidad de la enseñanza misma de las lenguas indígenas porque no las consideran rentables en el mercado laboral. En el Estado de México, dominar una lengua originaria puede ser una habilidad extra, ventajosa, pero innecesaria porque escasean puestos laborales que realmente requieran tal conocimiento.

5. Conclusiones

Con base en el análisis de los datos reunidos sobre el aspecto actitudinal, conductual y pedagógico de las prácticas de la UNICH y la UIEM, podemos concluir que algunos objetivos planteados por el modelo educativo de la universidad intercultural sí representan aspiraciones factibles. Se trata sobre todo de la concientización de los alumnos, la que desemboca en giros valorativos, actitudinales e identitarios a favor de las culturas y lenguas originarias en el contexto de la sociedad mexicana. Sin embargo, consideramos que otros objetivos sociolingüísticos planteados por el modelo educativo carecen de fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para su realización. Las universidades interculturales apuestan por las actitudes lingüísticas positivas complementadas por la enseñanza formal para elevar la vitalidad de las lenguas originarias amenazadas, una combinación que hasta el momento parece ser insuficiente. A pesar de un ambiente actitudinal bastante «amistoso» hacia las lenguas originarias que ofrecen la UNICH y la UIEM, en la práctica, las lenguas originarias mantienen su posición diglósica respecto al castellano. El ambiente del salón de clase prevalece sobre los usos cotidianos, la enseñanza formal entre los hispanohablantes ha sido más bien ineficiente y es poco probable que se refleje en el crecimiento de los hablantes de las lenguas en desplazamiento. Más bien ha servido para «empoderar lingüísticamente» a los alumnos HLL, lo que, por cierto, por sí mismo es un logro. La UNICH y la UIEM presentan características propias y sus resultados de alguna manera reflejan las (im)posibilidades de la región mexiquense y chiapaneca en materia sociolingüística. Pero en la última instancia, las dos universidades chocan con un solo obstáculo: procuran revertir el desplazamiento de las lenguas originarias desde

ámbitos privados, concientización de individuos y actitudes personales, pasando por alto que una situación de diglosia tan marcada como la mexicana no puede erosionar independientemente de ciertas transformaciones sociales profundas.

Referencias bibliográficas

- BLAS ARROYO, José Luis (1999), «Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica», *Estudios Filológicos* 34, 47-72.
- BORGIA, Melissa – DOWDY, Sandy (2010), «Building an Intergenerational, Home-Based Language Nest», *Santa Barbara Papers in Linguistics* 21, 115-127.
- CASILLAS MUÑOZ, María – SANTINI VILLAR, Laura (2006), *Universidad intercultural: un modelo educativo*, México: SEP.
- DÍAZ MONTENEGRO, Esteban (2012), «Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca», *Tabula Rasa* 17, 219-244.
- ERDŐSOVÁ, Zuzana (2012), *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- GONZÁLEZ ORTIZ, Felipe (2007), «Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización», *Cuadernos Interculturales* 9/5, 63-89.
- GUITART, Esteban (2008), *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*, tesis doctoral, Girona: Universitat de Girona.
- HARTMANN, Ana – MUÑOZ SOTO, Fabiola (2011), *Informe. 2º Foro de Egresados. De 4 a 5 de abril de 2011*, San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- KORSBAEK, Leif – ÁLVAREZ FABELA, Luciano (2002), «Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de México», *Convergencia* 29, 181-216.
- INALI (2008), *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI (2012), *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*, México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INEGI (2004a), *La población hablante de lengua indígena del Estado de México. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000*, México: INEGI.
- INEGI (2004b), *La población hablante de lengua indígena de Chiapas. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000*, México: INEGI.
- INEGI (2011), *Perspectiva estadística. Chiapas*, México: INEGI.
- ROMAINE, Susanne (2010), «Contact and language death», en HICKEY, R. (ed.), *The handbook of language contact*, Blackwell Publishing, 320-339.
- SHILÓN GÓMEZ, Francisco (2011), *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*, tesis de maestría, Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- STAVANS, Anat (2013), «Challenges faced by a Medium-Sized language Community in the 21st Century: The Case of Hebrew», en XAVIER VILA, F. (ed.), *Survival and Development of Language Communities*, Bristol: Multilingual Matters, 81-104.
- VILA, F. Xavier (2013), «Challenges and Opportunities for Medium-Sized Language Communities in the 21st Century: A (Preliminary) Synthesis», en XAVIER VILA, F. (ed.), *Survival and Development of Language Communities*, Bristol: Multilingual Matters, 179-200.