

Lenguas indígenas en la universidad. El caso de la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la licenciatura en Literatura Intercultural*

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia en la enseñanza de la lengua p'urhepecha como segunda lengua (L2) en la licenciatura en Literatura Intercultural de la ENES, UNAM Morelia. En la primera parte, se discuten algunas cuestiones generales sobre la situación actual de la enseñanza de las lenguas originarias como L2 en la educación superior en México, particularmente en contextos urbanos. En la segunda, se expone la propuesta que hemos venido desarrollando para la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la licenciatura: los objetivos, el enfoque y algunos de los resultados. La tercera parte está dedicada a hacer una reflexión crítica sobre los retos en la enseñanza de estas lenguas en la universidad, tomando como eje para la discusión tres cuestiones: la situación social de las lenguas, el desconocimiento sobre lo indígena y la diferencia entre los sistemas lingüísticos en juego. Finalmente, en las conclusiones, se plantea la necesidad de revisar las políticas institucionales en materia de lenguas indígenas e interculturalidad en la educación superior.

Palabras clave: didáctica de lenguas indígenas; enseñanza lenguas indígenas como L2 en contextos urbanos; lenguas minorizadas; educación superior; interculturalidad crítica

Abstract

This paper presents an experience in the teaching of P'urhepecha as a second language (L2) as part of the Intercultural Literature program at ENES, UNAM Morelia. In the first part, some general issues are discussed about the current situation of teaching indigenous languages as L2 in higher education in Mexico, particularly in urban contexts. In the second part, the proposal that we have been developing for the teaching of the P'urhepecha language in class is presented: the aims, the approach, and some of the results. The third part is dedicated to a critical reflection on the challenges of teaching these languages at university, considering three main questions for the discussion: the social situation of the languages, the lack of knowledge about the indigenous, and the difference between the linguistic systems involved. Finally, in the conclusions, the need to review institutional policies on indigenous languages and interculturality in higher education is raised.

Key words: indigenous language teaching; teaching indigenous languages as L2 in urban contexts; minority languages; higher education; critical interculturality

* Aunque la responsabilidad de todo lo que aquí se expone recae en quien esto suscribe, es importante decir que el trabajo desarrollado en torno a la enseñanza de la lengua p'urhepecha en esta licenciatura ha sido resultado de un esfuerzo colaborativo entre la autora y el profesor ..., hablante nativo de la lengua p'urhepecha originario de Ihuatzio, ensayista, novelista, poeta, profesor con muchos años de experiencia en la enseñanza de la lengua, gran conocedor y ejecutor de varios géneros de la tradición oral p'urhepecha y un crítico agudo de las relaciones entre el estado y los pueblos indígenas, particularmente en aquellos temas que suelen suscribirse bajo el concepto de "cultura". Por esta razón, gran parte del texto está escrito en primera persona plural. Espero hacer justicia aquí al trabajo de reflexión conjunta que hemos realizado y a todo lo que el profesor me ha enseñado a lo largo de estos años.

1. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS COMO L2 EN MÉXICO

Actualmente, la situación de la enseñanza de lenguas originarias en México atraviesa por una situación particular: por un lado, como resultado de las políticas lingüísticas castellanizadoras implementadas a lo largo de décadas por el estado, la enseñanza de y en las lenguas originarias a los hablantes de las mismas –particularmente en la educación formal– sigue siendo, por decir lo menos, precaria, mientras que estas continúan siendo desplazadas por el español. Por otro lado, como consecuencia de este desplazamiento y derivado de los procesos de reivindicación étnica, lingüística y cultural experimentados sobre todo a partir de la última década del siglo pasado, cada vez parece haber una mayor demanda de espacios para aprenderlas como L2. Así, es necesario plantearse la necesidad de la enseñanza de estas lenguas a las poblaciones en las que su uso se ha visto desplazado por el español, pero en las que existe la intención y el interés por recuperarlo; así como a aquellas personas en ámbitos del Estado que, por ley, deberían ofrecer atención en estos idiomas. Por otra parte, cada vez parece haber una mayor demanda de su enseñanza en otros espacios: casas de cultura, escuelas, universidades, etcétera. Un ejemplo de ello es la inclusión de dos lenguas originarias: náhuatl y p’urhepecha, como materias curriculares en la Licenciatura en Literatura Intercultural de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la UNAM Morelia.¹

Aunque la enseñanza de algunas pocas lenguas indígenas en estos espacios no es nueva (por ejemplo, del náhuatl), diversos estudios (Brambilia Rojo, 2001; Santos García,

¹ Las ENES son escuelas de educación superior de la UNAM que surgen con el objetivo de descentralizar su oferta educativa; actualmente hay cuatro escuelas distribuidas en las ciudades de León, Morelia, Mérida y Querétaro (Juriquilla). Aunque hay algunas licenciaturas o centros de idiomas dentro de la UNAM donde se enseñan lenguas originarias, no parece existir una política institucional ni marcos de referencia generales para su atención y enseñanza.

2012; INALI & UPN, 2012) han señalado que en general y hasta hace muy poco esta se había caracterizado por:

- El uso de métodos conductistas.
- El énfasis en la enseñanza de la gramática.
- La falta de metodologías y programas de enseñanza.
- La deficiente formación en lenguas.
- La falta de materiales didácticos.
- La falta de continuidad en los cursos.
- La ausencia de espacios de formación para los profesores de lenguas.
- La ausencia de objetivos institucionales precisos.
- La falta de consistencia y pertinencia de los programas de estudio.

Aunque muchos de estos aspectos siguen siendo ciertos, actualmente se han ido generando nuevas propuestas más articuladas, pertinentes y en consonancia con modelos más recientes en la enseñanza de lenguas. Fruto de estas reflexiones son las guías para la formación de profesores de lenguas originarias de María Brumm (2010) y de Saúl Santos García (2016), así como los manuales para la enseñanza del *wixárika* (Santos & Carrillo, 2008), del *náayeri* o cora (Santos, Parra, Muñiz & Zeferino, 2014), del *ombeayüüts* o huave (Montero & Pérez, 2015) y del *mexkat* o náhuatl de la Huasteca veracruzana (Martínez & Pérez, 2016), estos dos últimos resultado de los talleres y diplomados que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) organizaron en metodologías de enseñanza de las lenguas indígenas como L2 (UPN & INALI, 2018).² En

² Una serie de documentos, recursos, informes, artículos y tesis que surgieron de este proyecto pueden consultarse en la página *Realin* <http://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php>. Aunque seguramente hay muchas más experiencias a lo largo del territorio mexicano, menciono solo estas, pues son las que han tenido mayor visibilidad por estar asociadas a instituciones y programas federales, así como por su importante contribución

líneas generales, el enfoque adoptado en todas estas propuestas es el comunicativo; así, una diferencia que se puede apreciar a simple vista respecto a otros métodos es que, en vez de partir de contenidos gramaticales –por ejemplo, de los pronombres o de las conjugaciones–, los contenidos se articulan a partir de funciones comunicativas. Otras de las características de estas iniciativas es que buscan una mayor consistencia entre el enfoque, el método y las actividades, así como una necesidad de articular los contenidos por niveles, tomando como punto de partida el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCR), pero adaptándolo a sus propios contextos. Por otro lado, entre las preocupaciones que se ven reflejadas en la literatura sobre el tema están la cuestión sobre cuáles deberían ser los contenidos de enseñanza y, aunado a esto, cómo se integra la cultura al currículum (Brambila, 2003; Pérez, 2007; Pérez & Arellano, 2013; Pérez & Montero, 2014); marginalmente también se discuten algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la gramática y el vocabulario (Santos 2012, 2014, 2015), así como sobre el tratamiento de la variación (Pérez, 2018).

Ahora bien, sin negar que existen ciertas bases cognitivas comunes para el aprendizaje de idiomas, así como ciertos parámetros generales para su enseñanza, lo cierto es que cada experiencia resulta particular si consideramos el contexto en la que esta se da. A continuación, se presenta una caracterización general de la situación y del contexto de enseñanza al que estamos haciendo referencia, con el objetivo de poder situar algunos de los retos a los que nos enfrentamos en su planeación.

a la reflexión y a la sistematización del campo. Mención aparte merecería el trabajo que en este ámbito han llevado a cabo las Universidades Interculturales y del que no damos cuenta en este artículo en el que se aborda más bien al caso de la enseñanza de las lenguas originarias en universidades urbanas convencionales.

1.1. *Situación de las lenguas y contexto de enseñanza-aprendizaje*

Para llevar a cabo cualquier propuesta de enseñanza de idiomas es importante partir del conocimiento sobre la situación de la lengua y el contexto de aprendizaje (a quién va dirigida --con base en los intereses y necesidades de los estudiantes-- y para qué) (MCR, 2002: XII, 129); como señala Paricio Tato, “la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas [...] han de ponerse siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar, [pues] este influye de manera determinante en el enfoque a adoptar, los métodos a seguir, etcétera” (2004: 1). Ahora bien, aunque cada una de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio mexicano es única en cuanto a sus unidades, sus estructuras, sus usos, etcétera, presentan, sin embargo, algunos rasgos generales comunes derivados, no de los sistemas lingüísticos en sí mismos, sino de su situación como lenguas de pueblos que quedaron encapsulados bajo el dominio de los estados modernos mediante un proceso de conquista y colonización que instauró un sistema de dominación y subordinación cuya lógica prevalece hasta nuestros días (cf. Aguilar Gil, 2018). A continuación enumeramos algunos de estos rasgos y otros más los cuales repercuten en la planeación de su enseñanza.³ Además, acompañan a esta lista observaciones puntuales sobre la situación de la lengua a que nos referimos en este trabajo: el p’urhepecha, el cual es hablado por 141 177 personas (INALI, s/f), principalmente en la zona noroeste del estado de Michoacán.

³ Se trata de una caracterización general que, sin embargo, habría que contrastar con cada caso particular, pues, por ejemplo, lenguas como el maya o el náhuatl cuentan con una relativamente amplia documentación que data de la época colonial, así como con una buena cantidad de estudios descriptivos, en comparación con la situación de muchas otras lenguas habladas en el territorio mexicano.

- Se trata de lenguas histórica y sistemáticamente minorizadas⁴ que cuentan con poco prestigio y poder frente a las lenguas hegemónicas.
- A pesar de que actualmente son reconocidas como lenguas nacionales, su uso se circunscribe mayoritariamente al ámbito comunitario, así, las posibilidades de hablar la lengua, sobre todo en espacios urbanos, es limitada. En contrapartida, es en el espacio comunitario donde estas lenguas adquieren su pleno sentido y funcionalidad.
- La mayoría de los hablantes, por lo menos en el caso las comunidades p'urhepecha, presentan algún grado de bilingüismo, lo que a veces puede limitar las oportunidades de hablar la lengua, pues, por diversas razones, los hablantes pueden preferir hablar con los no nativohablantes en español.
- Derivada de la relación asimétrica entre las lenguas, puede haber constantes cambios de código entre la lengua indígena y el español, e incluso pueden presentarse situaciones en las que se observe un proceso de obsolescencia de la lengua indígena.
- Se trata de lenguas tipológicamente muy distintas de la lengua materna de los estudiantes o de las lenguas con las que generalmente han tenido contacto.
- Se usan en contextos culturales muchas veces bastante ajenos a los de los estudiantes.
- Se trata de lenguas cuya escritura alfabética no está ampliamente socializada.
- La mayoría de las lenguas cuentan con sistemas de escritura alfabética incipiente y/o conviven distintos alfabetos. En el caso del p'urhepecha, hay distintos alfabetos sobre todo para representar ciertos sonidos específicos.

⁴ El término “lengua minorizada”, a diferencia del término “lengua minoritaria”, no se refiere a la cantidad de hablantes que tiene una lengua, sino a una lengua que se encuentra en una relación de subordinación con otra con la que convive, la cual tiene mayor poder político, económico, social, es decir, se trata de una lengua marginalizada y subalternizada por otra asociada al poder.

- Como en toda lengua, estas presentan diferentes grados de variación en sus distintas dimensiones y niveles, y no existen generalmente variantes oficiales estandarizadas. En el caso del p'urhepecha, existen diferentes grados de variación regional –o más bien comunitaria– en todos los niveles de la lengua, lo que, sin embargo, no impide la comunicación entre sus hablantes.
- Contamos, en el mejor de los casos, con descripciones parciales de las lenguas. En el caso del p'urhepecha, en comparación con otras lenguas mexicanas, tenemos un relativamente buen conocimiento sobre la morfología y la sintaxis de la lengua, pero contamos pocos estudios que aborden aspectos pragmáticos y discursivos.
- Existe un acceso muy limitado a material lingüístico real que permita al estudiante conocer los distintos contextos de uso de las lenguas. Tampoco contamos con corpus sistematizados que permitan jerarquizar, por ejemplo, el léxico más frecuente o las estructuras más comunes que nos den pistas para dosificar su enseñanza.
- En general, como hemos mencionado líneas arriba, hay una falta de metodologías, programas y materiales didácticos para su enseñanza, así como de instrumentos de evaluación, certificación, etc.

Por otro lado, en cuanto al contexto de aprendizaje, lo que manifiestan los estudiantes universitarios al ingresar a los cursos es un interés general para poder comunicarse con los hablantes nativos o al menos adquirir un conocimiento básico de la lengua porque: 1) quieren llevar a cabo sus proyectos de investigación, 2) creen que es importante aprender una lengua originaria nacional (es decir, por razones ideológicas), 3) porque consideran que es una buena oportunidad para conocer un sistema lingüístico y cultural distinto al suyo (es decir, por un interés científico-humanístico) o 4) porque tienen alguna cercanía con hablantes y desearían poder entenderlos y comunicarse con ellos. En una situación de

enseñanza como esta, en la que las razones para aprender la lengua tienden a ser más bien subjetivas que instrumentales –aunque no por esto menos valiosas–, no es fácil establecer objetivos claros, a diferencia, por ejemplo, de un curso diseñado específicamente para la comunicación en el ámbito de la salud o de la procuración de justicia, o de estudiantes de comunidades en las que la lengua originaria está siendo desplazada por el español y quieren recuperar la lengua de sus padres o abuelos, además de que tienen un contacto estrecho con la cultura y la oportunidad de participar en los intercambios comunicativos cotidianos dentro de su familia o de su comunidad en la lengua nativa.

1.2. *Lenguas originarias en la universidad. Segunda lengua o ¿lengua extranjera?*

Un aspecto que de entrada reta nuestras clasificaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas es cómo nombrar el campo al que estamos haciendo referencia.

Tradicionalmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas en contextos escolares se suele distinguir entre la enseñanza de lenguas como L2 o como lengua extranjera dependiendo, fundamentalmente, del contexto lingüístico del aprendiz: en el primer caso, existe un contacto importante con los hablantes de la lengua meta, mientras que, en el segundo, la posibilidad de interactuar con hablantes nativos es reducido (cf. Pérez, 2007; Santos, 2012).

En el caso que nos ocupa, y dada la situación de las lenguas indígenas enumeradas en el apartado anterior –es decir, no son lenguas dominantes en el territorio donde se hablan, hay pocas oportunidades de hablar la lengua, la mayoría de los hablantes son bilingües, los estudiantes no están pensando en integrarse a la comunidad de habla, etc.–, la situación parecería acercarse más a su enseñanza como lengua extranjera, título que resulta inapropiado para describir la situación de enseñanza de estas lenguas en el contexto mexicano. Entre los autores que han trabajado el tema, Santos (2012 y 2015) ha propuesto

que la enseñanza de estas lenguas reciba un nombre específico que lo distinga como campo de investigación propio y lo nombra “Enseñanza de lenguas nacionales minoritarias como segundas lenguas”;⁵ otras instituciones lo llaman “Enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas” (e. g. INALI & UPN, 2014). Sin embargo, si bien estas nomenclaturas pueden ser útiles para describir la enseñanza de estas lenguas a jóvenes o adultos en contextos de revitalización, no lo son tanto para referir a la enseñanza en contextos como el que describimos aquí: estudiantes universitarios urbanos con muy poco o nulo contacto con la lengua y la cultura que quieren aprender. Por el momento, y a falta de una mejor propuesta, seguiremos llamándolo enseñanza de lenguas indígenas como L2.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA P’URHEPECHA EN LA LICENCIATURA EN LITERATURA INTERCULTURAL DE LA ENES-MORELIA

La licenciatura en Literatura Intercultural tiene como objetivo analizar el fenómeno literario desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural. En esta licenciatura, la literatura se entiende como un fenómeno amplio y complejo en el que confluyen diversas tradiciones (orales, escritas e híbridas, clásicas, europeas, originarias) que se abordan desde diferentes enfoques disciplinares (antropología, filosofía, estudios culturales, crítica literaria, etc.).

Un eje dentro del plan curricular de la licenciatura es el de Lengua. Este eje comienza el primer y segundo semestres con la materia de Lingüística I y Lingüística II. En el tercer y cuarto semestres los alumnos tienen la opción de optar por cursar la materia de Latín o Griego y, a partir del quinto semestre, pueden, o bien seguir cursando la lengua

⁵ En el contexto europeo, al ámbito de la enseñanza de las lenguas no mayoritarias o no hegemónicas se le suele llamar “enseñanza/didáctica de lenguas minorizadas/minoritarias”, por lo que la propuesta de Santos (2012 y 2015) permite una cierta unificación del campo con respecto a aquel contexto.

clásica de su elección, o bien inscribirse a alguno de los cursos de lengua originaria: Náhuatl o P’urhepecha, los cuales se cursan a lo largo de cuatro semestres (del quinto al octavo semestres).⁶ Según el *Proyecto de creación del plan de estudios de la licenciatura en Literatura Intercultural* (UNAM, 2012, tomo I: 19), el eje de Lengua tiene como objetivo “comprender la complejidad de las manifestaciones literarias y de las culturas desde los códigos orales y escritos en los que se producen”.

Pero, ¿cómo abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua p’urhepecha en esta licenciatura?

Siguiendo en términos generales el modelo de Richards y Rodgers (1986, cit. en Pérez López, 2007: 141-142) para el diseño de un método de enseñanza de lenguas, en esta propuesta se consideraron los siguientes aspectos: 1) el establecimiento de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje (a quién va dirigido y para qué), 2) la adopción de un enfoque (qué entendemos por lengua y cómo se aprende o adquiere), 3) la planeación (con objetivos generales y particulares, contenidos, tipos de actividades, materiales de enseñanza, etc.), y 4) la programación (con tiempos, equipo, estrategias para su aplicación, etc.).

A continuación describiremos en líneas generales los objetivos, el enfoque, así como algunos aspectos de la planeación,⁷ aunque, en la siguiente sección, se revisarán y problematizarán algunas de las cuestiones que aquí solo aparecen brevemente enunciadas.

1) Objetivos

⁶ En la revisión al plan de estudios que se está llevando a cabo actualmente se considera, además de como una necesidad, como una cuestión de principios, que tanto los cursos de p’urhepecha como los de náhuatl inicien el mismo semestre que los de latín y griego, es decir, dos semestres antes de lo que lo hacen actualmente.

⁷ Una primera versión de lo que a continuación se describe aparece en la presentación del manual para la enseñanza XXXX (autor/a, 2018), el cual puede ser consultado en la siguiente dirección XXX.

En cuanto a los objetivos de enseñanza-aprendizaje esta propuesta plantea que los estudiantes:

- a) Adquieran un dominio de las cuatro habilidades de la lengua que les permita establecer intercambios comunicativos básicos en distintas situaciones.
- b) Comprendan aspectos relevantes de la cultura y particularmente de su arte verbal a través del conocimiento de la lengua. En este sentido, se considera la lengua no solo como un código de intercambio de información, sino como uno de los medios simbólicos por excelencia por los cuales se interpreta, se organiza y se expresa el mundo físico, mental, emocional y social de los individuos y los colectivos que las usan. En cuanto al ámbito de las artes verbales, partimos, siguiendo a Friedrich (1986: 16-53), de una visión amplia que considera que toda vez que hay algún tipo de intensificación, fusión, alteración o rompimiento que llaman la atención sobre el mensaje, sea en la conversación cotidiana, en la creación infantil o incluso en los sueños aparece el componente poético del lenguaje. Además de llamar la atención sobre estas formas que surgen en el lenguaje de todos los días, nos interesa también abordar algunos géneros de la tradición oral como lugares “donde se activan en todo su potencial los recursos de la gramática y los significados y símbolos culturales, y donde se torna prominente la esencia de las relaciones entre lengua y cultura” (Sherzer, 2000: 31).
- c) Desarrollen actitudes y destrezas interculturales. Consideramos también importante desarrollar en los estudiantes habilidades que los formen como hablantes interculturalmente capaces, por un lado, de analizar, dar significado y responder a la complejidad de situaciones de uso de una lengua –que rebasan, con mucho, las situaciones ideales que normalmente aparecerían en un manual–, pero también de entender y relativizar sus ideas sobre otras culturas y lenguas, y la suya propia.

d) Desarrollen su capacidad para el autoaprendizaje. Debido a las limitaciones de tiempo, a la diversidad de intereses en el aprendizaje de la lengua, a la necesidad de desarrollar en los estudiantes destrezas interculturales y al principio de que el aprendizaje de una lengua y su cultura dependen, en gran parte, de la interacción con situaciones de habla real, es importante motivarlos a que se formen como aprendices autónomos de la lengua.

2) Enfoque.

La presente propuesta adopta un enfoque comunicativo e intercultural. El enfoque comunicativo centra su interés en las necesidades del alumno y en el uso que hacen los hablantes de la lengua como instrumento de comunicación; sin embargo, algunos autores (Byram, Gribkova & Starkey (2002)) han señalado que en estos enfoques, cuyo énfasis está centrado en la lengua como herramienta, se deja de lado el componente cultural que aparece solo como una parte accesorio y, en muchas ocasiones, simplificada y estereotipada de la realidad. Como respuesta a una nueva situación mundial cada vez más multicultural y compleja se planteó en la enseñanza de lenguas la necesidad de desarrollar en los estudiantes y en los profesores, además de las competencias comunicativas, otras competencias interculturales. Este enfoque, más que plantear un nuevo método en la enseñanza de lenguas, amplía su mirada hacia una formación en términos de actitudes, destrezas y valores cuyo objetivo ya no es emular al “hablante nativo” sino formar a un hablante intercultural capaz de “introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples”, de “relativizar su comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos”, y de entender y comparar otras culturas “adoptando una actitud crítica frente a ambas” (Paricio Tato, 2014).

3) Planeación.

De manera general, los cuatro semestres de p'urhepecha se basan en los contenidos desarrollados en el manual [...] (Autor/a, 2018). Este manual contiene ocho unidades y cada unidad está dividida en dos secciones. Los contenidos que se abarcan a lo largo de estas unidades corresponden, en términos muy aproximativos, a un nivel A1 y A2 del MCER (2002: 26) y están diseñados para cubrirse en los cuatro semestres que dura el curso (256 horas). Estas unidades están organizadas en torno a funciones comunicativas, por ejemplo, *saludar, despedirse, presentarse, describir un lugar, expresar gusto o desagrado* en un contexto de uso determinado. Cada unidad es introducida mediante un diálogo, una narración, una descripción o algún texto en el que se abordan diversas funciones comunicativas (por ejemplo, las que se requieren para hacer un trueque), aunque, en la medida en que el estudiante avanza en su conocimiento de la lengua, se utilizan muestras de habla real. Es a partir de este material que se abordan los contenidos gramaticales y de vocabulario y, posteriormente, si se requiere, aparecen ejercicios específicos de gramática y léxico. Finalmente, se proponen actividades en los que se estimula el uso de la lengua en situaciones comunicativas que intentan simular contextos reales de uso.

Este manual, además, viene acompañado de una buena cantidad de audios que permiten trabajar la comprensión y transcripción de producciones orales de una manera gradual. Hacia las unidades finales (principalmente las unidades 6, 7 y 8) se ofrecen muestras de textos publicados, así como audios obtenidos en campo de anécdotas, leyendas, creencias, historias de vida, etc., para que los estudiantes realicen diversos ejercicios de comprensión, transcripción y/o traducción de textos más elaborados. Además, los audios presentan muestras de habla de distintas regiones p'urhepecha, lo que permite a los estudiantes ir teniendo contacto con diferentes maneras de hablar la lengua.

Ahora bien, como queda consignado en la presentación del manual, este no sustituye a un curso de lengua, sino que representa solo una guía de contenidos que debe ser adaptado y enriquecido según las necesidades de cada curso. A continuación, se presentan una serie de reflexiones que nos ha planteado la enseñanza de esta lengua y que nos siguen motivando a pensar sobre la mejor manera de enseñarla.

3. REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA P'URHEPECHA EN LA LICENCIATURA EN LITERATURA INTERCULTURAL

Además de las limitaciones en cuanto a tiempos, carencia de materiales, etc., así como de una serie de decisiones prácticas que es importante tomar (forma de escritura, tratamiento de la variación y de los préstamos, etc.), aquí me interesa detenerme en tres cuestiones que impactan de manera profunda diversos aspectos en torno a la enseñanza de las lenguas originarias en el contexto de las universidades convencionales: 1) su situación social, 2) las diferencias entre las matrices culturales de los estudiantes y las de las lenguas-culturas meta, y 3) las diferencias entre el sistema lingüístico de los estudiantes (normalmente el español o alguna lengua indoeuropea) y la lengua meta (en este caso, el p'urhepecha).

3.1. *La situación social de las lenguas*

Hemos dicho que el enfoque adoptado en esta propuesta es comunicativo. Desde un punto de vista instrumental, hemos planteado que uno de los objetivos es que los estudiantes puedan establecer intercambios comunicativos básicos con los hablantes nativos, sin embargo, estos intercambios no son neutrales, sino que estarán atravesados ineludiblemente por la existencia de una relación asimétrica entre la lengua de nuestros estudiantes (la lengua hegemónica) y la lengua meta (la lengua minorizada), hecho que impacta de

diferentes maneras su enseñanza.

En primer lugar, nos cuestiona sobre las razones para enseñar una lengua indígena en un lugar como la universidad y sobre cómo hacerlo desde un punto de vista ético. Así, si bien estamos convencidos de que las aulas de enseñanza de lenguas indígenas pueden constituirse en espacios de interculturalidad, además de que pueden contribuir a desmontar prejuicios en torno a estas lenguas (por ejemplo, que no son sistemáticas, que no se pueden escribir, que no se pueden enseñar, etc.), lo cierto es que la educación superior en México es un privilegio al que difícilmente puede acceder la propia población indígena y quienes lo logran se suelen enfrentar a un medio hostil (cf. Schmelkes, 2003). Además, las instituciones de educación superior, a través de múltiples mecanismos, tienden a reproducir, más que a confrontar, el sistema dominante. En este contexto, es importante poner cuidado en que los espacios de enseñanza de lenguas no terminen siendo parte de acciones institucionales meramente simbólicas que celebran y “promueven” el multiculturalismo y la interculturalidad, pero que en el fondo dejan intactas las estructuras de poder y desigualdad que privan en estos espacios.

En segundo lugar, nos plantea una serie de retos en la comunicación cara a cara con los hablantes. Así, la circunstancia de *turhishes*⁸ tratando de hablar la lengua puede resultar “rara” para algunas personas de la comunidad, por lo que habrá quienes se resistan a hablar en la lengua con nosotros o negarán que hablan la lengua, e incluso habrá quienes puedan cuestionar su aprendizaje argumentando que se trata de una apropiación cultural indebida, como ciertamente ha sucedido con otros tantos elementos de la cultura de los pueblos originarios. Esto tampoco quiere decir que no haya hablantes muy colaborativos y quienes

⁸ *Turhisi* es el término que los p'urhepecha utilizan para referirse a los no-p'urhepecha.

vean como algo positivo que estemos interesados en conocer su lengua, pero, derivado de la asimetría histórica entre las lenguas, no es raro que se den los otros escenarios.

Además, hemos mencionado que muchos de los hablantes presentan algún grado de bilingüismo, por lo que en la práctica si hay algún problema de comunicación –lo que normalmente sucederá con hablantes incipientes–, casi siempre es posible recurrir al español, marginando, una vez más, el uso de la lengua indígena.

Este contexto, entonces, nos plantea una serie de retos en la gestión de la comunicación cara a cara con los hablantes que atraviesa lo ético, lo político y hasta lo emocional en cada interacción (¿cuál es mi lugar de enunciación?, ¿cuál es mi papel en la interacción?, ¿debo insistir en hablar la lengua en una determinada situación?, etc.); aspectos, creemos, merecen ser incluidos en la discusión en torno a la enseñanza de estas lenguas.

Otro aspecto en el que repercute la situación social de las lenguas es en la planeación de contenidos. Así, si bien el enfoque comunicativo plantea la necesidad de conocer los ámbitos, las situaciones, los temas y las tareas que se espera que los alumnos deben saber para ser capaces de desenvolverse en la comunidad de habla (MCR, cap. 4), lo cierto es que la falta de inventarios sobre estos aspectos –los cuales deberían estar sustentados en un trabajo etnográfico profundo–, aunado al hecho de que muchos de los espacios de uso de la lengua se encuentran restringidos a ciertos ámbitos bastante ajenos a los estudiantes, hace de la selección de contenidos una tarea compleja, pues, en última instancia, no resulta claro cuáles son las situaciones de comunicación en las que realmente podrían participar los estudiantes. Así, a manera de ejemplo, la propuesta que hemos trabajado se organiza a través de contenidos que tienen que ver con la compra-venta de productos, con pedir y recibir información sobre cómo llegar a un lugar, pedir alimentos,

dar y preguntar información básica personal y de su círculo más cercano, hacer entrevistas breves, presentarse ante la autoridad, etcétera; es decir, se refiere a situaciones comunicativas que no necesariamente corresponden a situaciones que se dan en el interior de la comunidad, sino las que se dan o pueden dar en la interacción entre los hablantes y los investigadores o estudiantes, las que se dan específicamente en el aula, o bien, las que se dan en otros ámbitos intercomunitarios (reuniones académicas o de trabajo, festividades, encuentros culturales, comercio, etc., donde suelen convivir hablantes y no hablantes de diferentes comunidades). Otro tanto ocurre con la escritura alfabética: aunque la inmensa mayoría de contextos de uso de la lengua utilizan como medio la oralidad, cada vez hay más oportunidades de tener acceso a textos escritos. Además, en el aula se crean nuevas situaciones de comunicación en las que la escritura juega un papel importante y que no forman parte de las funciones tradicionales de la lengua, por ejemplo, la elaboración de periódicos murales, carteles y materiales en línea, manuales, etc.

Sin embargo, ¿es suficiente con que el estudiante pueda presentarse o hacer una transacción comercial o escribir un correo electrónico? Sin duda son algunos de nuestros objetivos, pero debido al profundo desconocimiento y a los múltiples prejuicios que la sociedad dominante tiene sobre lo indígena, no deja de parecerse una aproximación pobre. Así, además de estas situaciones, creemos fundamental que nuestros estudiantes reconozcan, por ejemplo, los eventos comunicativos que ocurren alrededor de una ceremonia de matrimonio (invitaciones, peticiones, consejos, discursos, etc.) pues, aunque ciertamente no tengan oportunidad de participar de manera tan activa en ellos, son justamente en estos espacios donde pueden tener un acercamiento más profundo a la lengua, a la cultura y a su arte verbal.

En este sentido, en la planeación, también es importante valorar el peso que se le da

a la producción y a la comprensión. Así, ciertas situaciones comunicativas (como la descrita líneas arriba) pueden apuntar a la necesidad de desarrollar más las habilidades de escucha y comprensión que las de producción.

Finalmente, otro aspecto derivado de la situación social desigual de las lenguas es la presencia en el habla real de préstamos y cambios de código en diferentes grados, así como otros fenómenos derivados del bilingüismo y del contacto de lenguas: influencia del español en la lengua indígena en diferentes niveles, obsolescencia, etc. En este sentido, como siempre, la realidad de la lengua desborda cualquier representación de la misma que pueda presentarse en una clase o en un manual, por lo que es fundamental exponer a los estudiantes a muestras reales del idioma en la mayor variedad de contextos tanto para que lo conozcan como para que puedan reflexionar sobre las causas y efectos del contacto (asimétrico) entre las lenguas.

Como podemos ver, la enseñanza de estas lenguas como L2 nos enfrenta a una realidad multiforme que cuestiona la idea de “modelo” de lengua, tan común en la disciplina. En este sentido, la enseñanza de estas lenguas puede ser aprovechada para desarrollar en los estudiantes actitudes positivas hacia la naturaleza indeterminada no solo de las lenguas indígenas, sino de las lenguas en general.

Por otro lado, la reflexión sobre la refuncionalización de elementos del español en las lenguas originarias, la contribución de estas al español nacional y regional, las particularidades del español bilingüe, la presencia de cambios de código y préstamos en el arte verbal,⁹ así como las nuevas formas de pensar la escritura,¹⁰ pueden ser utilizadas para

⁹ Para el caso del p'urhepecha pienso, por ejemplo, en el uso de préstamos y/o cambios de código en la *pirekua* —composiciones lírico-musicales— o en los discursos ceremoniales.

¹⁰ En las que se entrecruzan “diversos sistemas de comunicación oral, literaria y gráfica visual” y a las que Rocha Vivas ha llamado “textualidades oralitegráficas” (2018: 13).

desarrollar en los estudiantes, por un lado, actitudes positivas hacia la creatividad bilingüe y la diversidad y complejidad de sus medios de expresión, pero también, como hemos mencionado, una postura crítica y activa respecto a las relaciones e intercambios que han caracterizado las lenguas minorizadas frente a las lenguas dominantes.

3.2. *Desconocimiento sobre lo indígena*

Como hemos dicho, a lo largo de la historia México y de Latinoamérica se instauró una lógica de exclusión, subalternización y exterminio de las prácticas, los conocimientos, las lenguas, las identidades, las lógicas y los sistemas de vida de los pueblos originarios como resultado de una matriz colonial de poder que ha pervivido hasta nuestros días. Como consecuencia de esta estructura de diferenciación y dominación, la sociedad dominante desconoce –tanto porque no reconoce, como porque no conoce– las culturas no hegemónicas que conviven en su entorno, dando como resultado algo que podríamos llamar un “analfabetismo al revés”, término acuñado por Miguel Rocha Vivas, a partir de la idea de Hugo Jamióy del analfabetismo de lo indígena.

Este analfabetismo consiste básicamente en que así como los pueblos indígenas –y en general la población rural y marginal urbana– han sido tildados de analfabetos y alfabetizables debido a sus bajos niveles de acceso a la escritura fonética grecolatina, en un sentido inverso ellos también pueden o podrían tildar de «analfabetos» a quienes desconozcan las escrituras indígenas, es decir, sus propios sistemas de comunicación visual-escrita. (Rocha, 2018: 34)

Así, aunque el término se refiere específicamente al desconocimiento de las escrituras indígenas, bien puede extenderse al desconocimiento generalizado sobre cualquier medio

simbólico de estas poblaciones y, en general, sobre otros marcos culturales desde los cuales se “lee” y habita el mundo.

Peor aún, la lógica neoliberal del multiculturalismo actual, con su supuesto discurso de inclusión y reconocimiento de la diversidad, nos devuelve una visión simplificada y estereotipada de la realidad que tiende a diluir el conflicto y la asimetría, pero que sigue reproduciendo la discriminación y exclusión. Esto es lo que diversos autores han llamado interculturalidad funcional (al sistema neoliberal) (cf. Tubino, 2002; Walsh, 2010).

Como lo señala Catherine Walsh, más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen el diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría. Parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas con una diferencia colonial no-superada, tomando al ‘otro’ en su versión folclórica, neutralizada (Comboni & Juárez, 2013: 12).

En el caso de la enseñanza de lenguas lo que ha prevalecido tradicionalmente es una visión instrumental y neutral de las lenguas, que tiende a reproducir estereotipos, poco reflexiva en cuanto a las lenguas (o variantes) que se enseñan y las relaciones de poder que enmascaran, lo que ha impulsado el desarrollo de una pedagogía crítica en el ámbito de la enseñanza de idiomas (cf. Pennycook, 1990). Cercana a estas revisiones, están los enfoques

interculturales en los que se busca problematizar la relación entre lengua y cultura,¹¹ así como delinear objetivos que permitan desarrollar habilidades interculturales más allá de “enseñar” los consabidos contenidos “culturales” a los que se suele aludir en los manuales y cursos de lengua (comida, danzas, festividades, lugares de interés, personajes famosos, etc.) (cf. Bryam, Gribkova & Starkey, 2002; Consejo de Europa, 2009).¹²

Ahora bien, si en el ámbito de la enseñanza de las lenguas hegemónicas han surgido estos cuestionamientos, en el caso de la enseñanza de lenguas originarias se ha vuelto casi imperativa la necesidad de abordar el componente cultural en el aula,¹³ pero además es importante hacerlo desde un punto de vista ético y crítico que no reproduzca sino que supere las visiones esencialistas, idealizadas y folclóricas de la realidad de los pueblos indígenas.

En este punto, un aspecto que de entrada nos ha llamado la atención es el profundo desconocimiento que los estudiantes tienen ya no digamos de la forma de vida de las comunidades p’urhepecha, sino de la vida rural de la región en general (algunos de ellos no saben diferenciar un molcajete y metate, no saben qué es nixtamalizar o barbechar, no distinguen entre una mazorca y un elote o desconocen qué es un solar), por lo que a veces es necesario detenerse a explicar una serie de aspectos cotidianos de esta forma de vida.

¹¹ Relación que se tiende a dar por sentada y que suele aparecer simplificada en expresiones como “aprender una lengua es aprender una cultura”, como si de manera automática al aprender el sistema de una lengua se aprendiera una manera de vivir y entender el mundo (cf. Pflieger, 2002).

¹² En el enfoque comunicativo, el componente cultural, junto con el de la competencia intercultural, son los que quedan más vagamente definidos en los documentos de referencia, por ejemplo, en el MCR la competencia sociocultural se ubica entre las competencias generales de la persona; se denomina conocimiento sociocultural y se considera un aspecto más del conocimiento del mundo. Comprende siete áreas que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones personales; valores, creencias y actitudes; lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual (CVC, *s.v. competencia sociocultural*). Bajo el enfoque comunicativo intercultural, el conocimiento cultural, propio y el del interlocutor, se considera uno de los cinco componentes que constituyen al hablante intercultural (Byram *et al.*, 2002).

¹³ Así, por ejemplo, en la educación básica indígena los cursos de lenguas originarias reciben el nombre de Lengua y cultura náhuatl o Lengua y cultura p’urhepecha, lo que refleja esta preocupación.

Evidentemente, las diferencias que existen entre los inventarios léxicos de las lenguas, también da lugar a la reflexión sobre aspectos particulares de la cultura.

Además, puesto que toda práctica verbal se da en los márgenes de contextos de uso determinados culturalmente, es importante estar siempre refiriendo a estos contextos que permiten hacer un uso adecuado de la lengua, por ejemplo, como es de esperarse, la forma de saludo varía dependiendo de si se trata de una vista, de un saludo en la calle, si se saluda a una persona de mayor rango social, si es una situación formal, informal o ritual, etc. En estos contextos, además, los actos verbales están acompañados de otros tantos comportamientos no verbales que es necesario hacer explícitos.

Por otro lado, conforme el estudiante avanza en su conocimiento de la lengua, se van presentando materiales que abordan la forma de vida, los conocimientos, los valores, etc., de la comunidad en la propia lengua.

Finalmente, el acercamiento a los géneros de la tradición oral (creencias, narraciones, discursos ceremoniales, canciones), lo mismo que a la literatura, constituyen un recurso valiosísimo, pues concentra y pone en escena una serie de valores, preocupaciones, emociones y, en fin, una experiencia estética que nos interpela y que, en su sentido más profundo, es intraducible.

Pero además de estos contenidos culturales que se abordan de manera explícita en el aula, nos parece fundamental generar estrategias que promuevan en nuestros estudiantes, por un lado, competencias para la comunicación intercultural¹⁴ y, por otro, una

¹⁴ De acuerdo con Bryam *et al.* (2002: 12-13) la competencia comunicativa intercultural estaría constituida, entre otras, por: a) actitudes interculturales para relativizar las propias ideas, creencias y comportamientos, así como para poder reconocer otras ideas, creencias y comportamientos (es decir, capacidad para 'decentralizarse'), b) conocimientos sobre la cultura propia y la del interlocutor, así como sobre cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales, c) habilidades para interpretar las producciones verbales o los eventos de otra cultura y relacionarlas con las de la cultura propia, d) habilidades para descubrir, adquirir e integrar conocimientos y prácticas culturales nuevas y usar este conocimiento durante la

interculturalidad crítica que les permita reflexionar sobre los discursos y las prácticas que desde la matriz de poder colonial se han ejercido sobre los pueblos indígenas, así como las respuestas que los propios pueblos están dando a esta situación.

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2010: 92).

Así, por ejemplo, a lo largo de nuestros cursos, hay una variedad de temas que nos sirven como pretexto tanto para cuestionar los discursos y prácticas hegemónicas, como para reflexionar críticamente sobre las culturas. Temas como el de las canciones tradicionales (conocidas como *pirekuas*), han dado lugar a reflexiones sobre la intervención del estado en las prácticas culturales, sobre su permanencia, sus transformaciones, sobre su contribución o no en el uso de la lengua, sobre su poética y su estética, etc. La indumentaria, la artesanía, la salud, la educación, la vida comunitaria e incluso las propias dinámicas de la lengua, como lo vimos en el apartado anterior, son otros de los temas que se pueden abordar en el aula con este propósito.

interacción, e) desarrollar una conciencia crítica sobre la cultura propia y la ajena. La *Autobiografía de encuentros interculturales* (Consejo de Europa, 2009: 23-28) añade: el reconocimiento de las identidades de las personas, la tolerancia a la ambigüedad y a la falta de claridad de ciertas situaciones, la empatía, la habilidad para reconocer diferentes convenciones lingüísticas --verbales y no verbales-- y sus efectos en el discurso, así como para negociar reglas apropiadas para la comunicación intercultural y, finalmente, orientación a la acción para buscar un bien común.

Sin embargo, dado el nivel de la lengua que poseen los estudiantes, muchas de estas reflexiones solemos hacerlas en español, lo que entra en conflicto con un enfoque comunicativo ortodoxo en la enseñanza de lenguas.

En fin, que la cuestión de cómo podríamos ir integrando todas estas reflexiones críticas como contenidos de uso de la lengua,¹⁵ lo mismo que la cuestión de cómo incorporar sistemáticamente actividades para el desarrollo de habilidades interculturales son dos de las tareas que tenemos aún pendientes.¹⁶

3.3. Las diferencias entre los sistemas lingüísticos

Finalmente, un último aspecto que nos parece relevante discutir es la cuestión de cómo abordar el componente gramatical. Aunque en el ámbito de la enseñanza de idiomas ha habido muchísima discusión en torno al tema y en el enfoque comunicativo hay propuestas de atención a la gramática que son congruentes con él, creemos que es importante poner atención sobre este aspecto en particular, sobre todo a la luz de las diferencias entre los sistemas lingüísticos en juego y lo poco que conocemos sobre la adquisición y el aprendizaje de este tipo de lenguas.

Solo para ejemplificar: a diferencia de las lenguas indoeuropeas, que son sintéticas y fusionantes, el p'urhepecha es una lengua polisintética¹⁷ (cada palabra tiene entre tres y

¹⁵ Lo cual podría llevarse a cabo en cursos intermedios y avanzados, en los que, además, podría adoptarse un enfoque por tareas en el que se lleven a cabo recopilaciones en campo, transcripciones y traducciones; trabajo etnográfico, entrevistas, análisis textuales, proyectos audiovisuales, entre otros, que involucren tanto el uso de todos los componentes de la lengua, como de otras habilidades interculturales, de comunicación y de reflexión. En este sentido, sería deseable poder desarrollar un currículo que pueda abarcar un número de niveles comparable al del MCR.

¹⁶ Las prácticas escolares a comunidades donde se habla la lengua son fundamentales en este sentido, sin embargo, no deja de ser una experiencia limitada, por lo que es importante que los estudiantes busquen la manera de establecer diferentes medios que les permitan estar en comunicación con los hablantes.

¹⁷ Al menos en cuanto al número de morfemas por palabra, pues, bajo otros parámetros que no discutiremos aquí (como el de la incorporación), la lengua p'urhepecha no sería considerada polisintética.

cinco morfemas derivativos, aunque puede haber palabras con más de cinco) (Villavicencio, 2006: 61) y aglutinante (cada morfema está delimitado con precisión y a cada uno corresponde un solo significado), tal como se ejemplifica en (1). Los morfemas que conforman la palabra suelen expresar nociones adverbiales (como el morfema *-ma* o *-nt'a* en el ejemplo), espaciales (como el morfema *-nti* en el ejemplo)¹⁸ y de voz y valencia. El purépecha, además, cuenta con un rico sistema de clíticos pronominales (como *=ksi* en el ejemplo) y no pronominales que comprenden diversos significados adverbiales, modales, discursivos, etcétera (como *=nha* en el ejemplo).¹⁹

(1) *incha-nti-ku-ma-nt'a-s-p-ti=ksi=nha*

*meterse-ang.recto-RL-de.ida-IT-PFV-PAS-3.IND=3PL=REP*²⁰

‘Dicen que ellos se habían metido por el callejón de ida de regreso’

Así, por mostrar lo más obvio, muchas veces lo que se codifica mediante un morfema en p'urhepecha corresponde a una palabra en español y lo que se codifica en una sola palabra en p'urhepecha, corresponde a toda una frase u oración en español.

Siendo así las diferencias entre los sistemas lingüísticos, cabe preguntarse: ¿Qué combinaciones de morfemas están lexicalizadas o son altamente usadas como para ser aprendidas de memoria? ¿Cómo hacer eficaz el procesamiento de morfemas para poder

¹⁸ El p'urhepecha posee 46 de estos morfemas espaciales (Monzón, 2004). Estos morfemas se añaden a raíces o bases verbales y señalan una locación corporal y/o medioambiental donde sucede la acción, o bien donde se ubica o desplaza el sujeto o al objeto de un evento.

¹⁹ Otros clíticos no pronominales, es decir, con sentidos modales, adverbiales o discursivos serían: *=aa* ‘citativo, dijo’, *=nha/na* ‘reportativo, dicen que, dizque’, *=xamu* ‘probablemente’, *=nti* ‘quién sabe, quizá’, *=nati* ‘compasión, pobrecito’, *=ru* ‘intensificador’, *=t'u* ‘también’, *=k'u* ‘solo’, *=tki* ‘todavía, desde’, *=teru* ‘más’, *=nteru* ‘entonces’, *=chu* ‘constatación’, *=mintu* ‘intensificador, focalizador’, *=nteru* ‘entonces’, *=chka* ‘enfático, pues’, *=si* ‘foco contrastivo’ (cf. Autor, 2008)

²⁰ 3=3a persona, RL=relocalizador, IT=iterativo, PERF=perfectivo, PAS=pasado, IND=indicativo, PL=plural, REP=reportativo.

formar palabras? ¿Se requieren estrategias particulares de enseñanza para lenguas tipológicamente distintas? Preguntas cuyas respuestas, creemos, puede contribuir a enriquecer la discusión sobre el aprendizaje de lenguas en general.

4. COMENTARIO FINAL

En este trabajo se han expuesto algunos avances y reflexiones que han surgido a partir del diseño de un curso de lengua p'urhepecha a estudiantes universitarios. Como hemos tenido oportunidad de ver, la enseñanza de lenguas indígenas como L2 plantea una serie de aspectos de interés y reflexión no solo para la enseñanza de estas lenguas, sino para la de las lenguas en general, pero, además, nos cuestiona sobre las ideologías y políticas lingüísticas dentro de nuestras universidades, por ejemplo, en términos de las lenguas que se enseñan, su peso en el currículo, la reproducción de los prejuicios en torno a las lenguas y sus variantes, etcétera. En este sentido, consideramos fundamental la necesidad de crear agendas y políticas institucionales no solo para el uso, enseñanza y difusión en y de los idiomas originarios en el espacio universitario, sino para ir transformando las lógicas de subordinación hacia los conocimientos, las formas de vida, etcétera de los pueblos originarios y, en general, de los grupos no hegemónicos; así como para proponer, a partir del diálogo intercultural, otras maneras de pensar el mundo. Sin esta interculturalización de los espacios universitarios, la enseñanza de lenguas indígenas tendrá, en el mejor de los casos, un impacto solo a nivel simbólico e individual, y en el peor, contribuirá únicamente a reforzar el discurso de la interculturalidad funcional; de ahí también la necesidad de incluir –más allá del interés científico o humanístico o de las ventajas cognitivas que pueda tener el aprendizaje de una lengua– una perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas.

5. REFERENCIAS

- AGUILAR GIL, YÁSNAYA ELENA (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. *Nexos*. 18 de mayo. Recuperado de <https://cultura.nexos.com.mx/?p=15878>
- BARRO, ANA; JORDAN, SHIRLEY & ROBERTS, CELIA (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En Michael Byram y Michael Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 82-103). Madrid: Cambridge University Press.
- BRAMBILA ROJO, ORENCIO FRANCISCO (2003). *Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta en los siglos XIX y XX*. México: FES-Acatlán-UNAM.
- BRUMM, MARÍA (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México: INALI.
- BYRAM, MICHAEL; GRIBKOVA, BELLA & STARKEY, HUGH (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- COMBONI SALINAS, SONIA & JUÁREZ NÚÑEZ, JOSÉ MANUEL (2013). Las interculturalidades, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>
- CVC: CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- FRIEDRICH, PAUL (1986). *The language parallax. Linguistic relativism and poetic indeterminacy*. Austin: University of Texas Press.
- INALI & UPN (2012). Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. Proyecto. Recuperado de http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/4_RESPUESTA_COMPR_OMISO_CUMPLIDO.pdf
- INALI (s/f). Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales 2015. Recuperado de https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/tarasco.pdf
- MARTÍNEZ SILVA, EUSEBIA & PÉREZ LÓPEZ, María Soledad (2016). *Ma timomachtikaj mexkalt 1. Iamoch momachtijketl*. México: INALI.
- MCR Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejo de Europa/Instituto Cervantes.
- AUTOR/A (2018).
- MONTERO GUTENBERG, GERVASIO & PÉREZ LÓPEZ, MARÍA SOLEDAD (2014). *Mandekar obeayiüts. Minawiig nekiajchay*. México: SEP-INALI.
- MONZÓN, CRISTINA (2004). *Los morfemas espaciales del p'urhépecha*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- PARICIO TATO, MA. SILVINA (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.

- PENNYCOOK, ALASTAIR (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-334.
- PÉREZ LÓPEZ, MARÍA SOLEDAD & ARELLANO MARTÍNEZ, ALEJANDRA (octubre, 2013). Lengua y cultura. Reflexiones desde la elaboración de materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas de México como L2. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional: Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX y XXI, Oaxaca, México. Recuperado de [http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Articulo Lengua y cultura.pdf](http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Articulo_Lengua_y_cultura.pdf)
- PÉREZ LÓPEZ, MARÍA SOLEDAD & MONTERO GUTENBERG, GERVASIO (2014). La enseñanza de lenguas originarias en Educación Superior: El ombeayiüts en la FES-Aragón (UNAM). *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIIDA)*, 64, 61-78. Recuperado de: <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/111/108>
- PÉREZ LÓPEZ, MARÍA SOLEDAD (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos*, 6(3), 137-153. Recuperado de <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/85>
- PÉREZ LÓPEZ, MARÍA SOLEDAD (2018). El tratamiento de la variación lingüística en la enseñanza de lenguas indígenas. *Revista Educa.upn.mx*, 23. Recuperado de <http://cort.as/-NVXD>
- PFLEGER, SABINE (2002). "...existe un universo inmenso de oportunidades...". La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa? En Silvia Fernández Hernández y John H. Sinnigen (Coords.), *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 63-109). México: UNAM-Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- ROCHA VIVAS, MIGUEL (2018). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas* (2a. ed.). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana/Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- SANTOS GARCÍA, SAÚL (2012). La enseñanza del idioma wixárika (huichol) como lengua nacional minoritaria. *Actas del Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (STLILLA)* (oct-nov 2, 2011). Recuperado de <https://documentop.com/la-enseanza-del-idioma-wixarika-huichol-kellogg-institute-for-599a67371723dde7c9476afe.html>
- SANTOS GARCÍA, SAÚL (2014). Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, 5(1), 42-52. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art5_6.pdf
- SANTOS GARCÍA, SAÚL (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit / Universidad Autónoma de Querétaro.
- SANTOS GARCÍA, SAÚL; CARRILLO DE LA CRUZ, TUTUPIKA (HAIHKAME) & CARRILLO DÍAZ, MARINA (TUKÁRIMA) (2008) *Taniuki. Curso de wixárika como segunda lengua*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit/ Culturas Populares-CONACULTA.

- SANTOS GARCÍA, SAÚL; PARRA GUTIÉRREZ, RODRIGO; MUÑIZ LÓPEZ, PEDRO & ZEFERINO LAUREANO, MARCOS ISMAEL (2016). *Wámwatye náayeri nyúuka. Curso de cora como segunda lengua*. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- SHERZER, JOEL (2000). Una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso. *Forma y función*, 13, 31-54. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17181/18033>
- SCHMELKES, SILVIA (noviembre, 2003). La educación superior intercultural en México. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, México. Recuperada de <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>
- TUBINO, FIDEL (2002). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Silvia Fernández Hernández y John H. Sinnigen (Coords.), *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 355-366). México: UNAM-Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- UNAM (2012). *Proyecto de creación del plan de estudios de la licenciatura en Literatura Intercultural*. Tomo I.
- UPN & INALI (2014). Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas. Informe final 2012-2013. Recuperado de http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Informe_final_2013.pdf
- UPN & INALI (2018). *Recursos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas Nacionales* (Realin). Recuperado de <http://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php>
- VILLAVICENCIO, FRIDA (2006). P’orhépecha kaso sirátahenkwa: desarrollo del sistema de casos del purépecha. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de México.
- WALSH, CATHERINE (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>