

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

Indigenous languages at the university. The case of
teaching P'urhepecha language in an Intercultural
Literature degree program

Sue Meneses Eternod

Escuela Nacional de Estudios
Superiores, UNAM Morelia
smeneses@enesmorelia.unam.mx



Recepción: 10 de agosto de 2020
Versión revisada: 12 de abril de 2021
Aceptación: 20 de abril de 2021
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2021.73.968

Resumen

En este trabajo se presenta una serie de reflexiones a propósito de la enseñanza de la lengua p'urhepecha a partir de su implementación en la Licenciatura en Literatura Intercultural de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), UNAM Morelia. En la primera parte, se discute el estado actual de la enseñanza de las lenguas originarias como L2 en la educación superior en México, particularmente en contextos urbanos; además, se ofrece una descripción sobre la situación de la lengua y el contexto de enseñanza-aprendizaje al que hacemos referencia. En la segunda parte se expone, en términos generales y con fines de contextualización, dicha propuesta de enseñanza: sus objetivos, enfoque y algunos aspectos de la planeación. En la tercera parte se presenta una revisión crítica de los retos en la enseñanza de estas lenguas en la universidad, partiendo de tres aspectos: la situación social de las lenguas, el desconocimiento sobre los pueblos indígenas y la diferencia entre los sistemas lingüísticos en juego. 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: enseñanza de lenguas originarias como L2; didáctica de lenguas originarias; lenguas minorizadas; educación superior; interculturalidad crítica

Abstract

This paper outlines a series of reflections on the teaching of the P'urhepecha language based on its implementation as part of the Intercultural Literature degree program at Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), UNAM Morelia. In the first part, we discuss the current state of the teaching of native languages as L2 in higher education in Mexico, particularly in urban contexts; in addition, we describe the current status of the P'urhepecha language and the teaching-learning context related to it. The second part outlines, in general terms and for contextualization purposes only, said teaching proposal: objectives, approach, and some aspects relating to planning. The third part is a critical review of the challenges in the teaching of indigenous languages at the university, focusing on three key aspects for the discussion: the social state of these languages, the lack of knowledge about the indigenous peoples, and the differences between the linguistic systems at stake. Finally, conclusions highlight the need to review institutional policies on indigenous languages and interculturality in higher education.

Keywords: teaching native languages as L2; didactics of native languages; minoritized languages; higher education; critical interculturality

1. Situación de la enseñanza de lenguas indígenas como L2 en México*

Actualmente, la enseñanza formal 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 estas sigue siendo, por decir lo menos, precaria, mientras que continúan siendo desplazadas por el español. Por otro lado, como consecuencia de este mismo 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.

Bajo este contexto, 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. A esto se suma un incremento en la demanda de su enseñanza en otros espacios: casas de cultura, escuelas, universidades. 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 Su-

* Aunque la responsabilidad de todo lo que aquí se expone recae en la autora, el trabajo desarrollado en torno a la enseñanza de la lengua p'urhepecha en esta licenciatura ha sido resultado de un esfuerzo colaborativo entre quien esto escribe y el profesor Ismael García Marcelino, hablante nativo de p'urhepecha, originario de la comunidad de Ihuatzio, Michoacán, 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, así como un crítico agudo de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. 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.

periores (ENES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) campus Morelia¹

Si bien la enseñanza de algunas pocas lenguas indígenas en estos espacios no es nueva (por ejemplo, del náhuatl), diversos estudios (Brambila Rojo, 2003; Inali & UPN, 2012; Santos García, 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 escasez de materiales didácticos, la no continuidad en los cursos, la ausencia de espacios de formación para los profesores de lenguas, la carencia de objetivos institucionales precisos, la poca consistencia y pertinencia de los programas de estudio, etc. Aunque muchos de estos aspectos siguen siendo ciertos, actualmente se han generado nuevas propuestas para atender las diversas necesidades en la enseñanza de un mayor número de lenguas (cursos de formación de profesores, elaboración de programas, de materiales didácticos, etc.). Como ejemplos de este auge en la enseñanza de lenguas indígenas, se pueden citar las guías para la formación de profesores de lenguas originarias de María Brumm (2010) y de Saúl Santos García (2015), los cursos de formación de profesores de lengua y cultura náhuatl que se ofrecen en la Escuela Nacional de Lenguas, Literatura y Traducción (ENALLT) de la UNAM, así como los manuales para la enseñanza del wixárika (Santos García, Carrillo de la Cruz & Carrillo Díaz, 2008), del náayeri o cora (Santos García, Parra Gutiérrez, Muñiz López & Zeferino Laureano, 2014), del ombeayüüts o huave (Montero Gutenberg & Pérez López, 2015) y

¹ Las ENES son escuelas de educación superior pertenecientes a la UNAM que surgen con el objetivo de descentralizar su oferta educativa; actualmente, hay cuatro escuelas distribuidas en las ciudades de León (Guanajuato), Morelia (Michoacán), Mérida (Yucatán) y Juriquilla (Querétaro). Aunque dentro de la UNAM hay diversos espacios donde se enseñan lenguas originarias, no parece existir una política institucional ni marcos de referencia generales para la gestión y enseñanza de estas lenguas en la institución.

del mexkat o náhuatl de la Huasteca veracruzana (Martínez Silva & Pérez López, 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, 2014).² En líneas generales, el enfoque adoptado en todas estas propuestas es el comunicativo; otra de sus características es la estructuración de los contenidos por niveles, tomando como base el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER; Consejo de Europa, 2002), pero adaptándolo a sus propios contextos.³ Por otro lado, entre las preocupaciones que se ven reflejadas en la literatura sobre el tema está la cuestión sobre cuáles deberían ser los contenidos de enseñanza y, aunado a esto, cómo se integra la cultura al currículum (Brambila Rojo, 2003;

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 más visibilidad por estar asociadas a instituciones y programas federales, así como por su importante contribución 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 (desde su fundación a partir el año 2004) y del que no damos cuenta en este ensayo en el que se aborda más bien el caso de la enseñanza de las lenguas originarias en universidades urbanas convencionales.

³ En realidad, lo que estas propuestas toman del MCER es, además de un enfoque general de la lengua como acción, la idea de la organización por niveles de referencia, así como el tipo de descriptores de lo que “puede hacer” el usuario de la lengua, lo cual permite organizar los programas de enseñanza. Es decir, lo que se retoma es una manera de organizar la planeación, pero no los contenidos particulares (véase Pérez López & Arellano Martínez, 2013). De cualquier forma, es recomendable no perder de vista las críticas en torno a la concepción lineal, uniforme y estandarizada del conocimiento y la idea de progresión en el desarrollo implicadas en estas propuestas (véase Blommaert & Backus, 2013), ni tampoco otras formas de organización curricular que puedan surgir de la propia experiencia en la enseñanza de estas lenguas.

Pérez López, 2007; Pérez López & Arellano Martínez, 2013; Pérez López & Montero Gutenberg, 2014); marginalmente se discuten también algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la gramática y el vocabulario (Santos García, 2012, 2014, 2015), así como sobre el tratamiento de la variación (Pérez López, 2018). En suma, actualmente se observa un auge en el campo de la enseñanza-aprendizaje de (al menos algunas) lenguas indígenas que, guardadas las distancias históricas y los intereses, no se observaba desde tiempos de la Colonia.

Ahora bien, sin negar que existen ciertas bases cognitivas comunes para el aprendizaje de idiomas a partir de las cuales se han podido proponer parámetros generales para su enseñanza, lo cierto es que cada experiencia resulta particular si consideramos el contexto en la que esta se desarrolla. En seguida se presenta una caracterización general de la situación y del contexto de enseñanza al que referimos, a fin de ubicar algunos de los retos a los que nos enfrentamos en la planeación.

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

Para elaborar 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) (Consejo de Europa, 2002: XII, 129); como menciona 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 (2014: 1).

A continuación, se describen algunos rasgos del contexto o situación que caracterizan al p'urhepecha y que tienen un impacto en la planeación de su enseñanza. Es importante añadir que, aun-

que cada una de las lenguas habladas en el territorio mexicano es única en cuanto a sus unidades, estructuras, usos, etc., presentan, sin embargo, ciertas características comunes derivadas, 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 (véase Aguilar Gil, 2018), por lo que algunos de estos rasgos bien pueden describir la realidad de otras lenguas.⁴

- El p'urhepecha⁵ es una lengua minorizada⁶ que cuenta con poco prestigio y poder frente a la lengua hegemónica: el español.
- A pesar de que el p'urhepecha, al igual que las demás lenguas indígenas habladas en territorio mexicano, es considerada nacional, es decir, que tiene la misma validez que el español (de acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente desde 2003), su uso se circunscribe

⁴ Aunque en el presente ensayo solo se abordan de manera puntual reflexiones derivadas de ciertos aspectos de esta situación, como el lector podrá notar, cada una de estas características nos plantea una serie de retos en la enseñanza de dichas lenguas, sobre todo si las miramos desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas hegemónicas. Desde otro enfoque, también nos ofrecen la oportunidad de revisar nuestras ideas sobre la naturaleza de las lenguas y su enseñanza.

⁵ El p'urhepecha (única variante perteneciente a la agrupación lingüística tarasco) es un idioma aislado del que no se ha podido establecer ningún parentesco lingüístico. Esta lengua es hablada por 141 177 personas (Inali, 2015), principalmente en la zona noroeste del estado de Michoacán, aunque también hay un número importante de hablantes en otros estados y en Estados Unidos.

⁶ El término *lengua minorizada*, a diferencia del término *lengua minoritaria*, no se refiere a la cantidad de hablantes que tiene una lengua, sino a la relación de subordinación en que se encuentra con otra con la que convive, la cual tiene mayor poder político, económico y social, es decir, se trata de una lengua marginalizada y subalternizada por otra asociada al poder.

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 la lengua despliega su plena funcionalidad, ya que esta responde a, y es resultado de, ese contexto cultural e histórico particular.

- La mayoría de los hablantes presentan algún grado de bilingüismo,⁷ lo que a veces puede limitar las oportunidades de hablar la lengua, pues, por diversas razones, pueden preferir usar el español con los no hablantes de p'urhepecha.
- Derivada de la relación asimétrica entre las lenguas, se pueden observar constantes cambios de código entre la lengua indígena y el español, e incluso pueden presentarse situaciones en las que se observen diferentes grados y formas de obsolescencia de la lengua indígena. Sin embargo, también existen algunas comunidades en donde el uso del p'urhepecha se conserva con gran vitalidad.⁸

⁷ Según estimaciones del Inali (2015), basadas en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, hay 8 478 hablantes de p'urhepecha de 3 años y más que solo hablan el p'urhepecha, es decir, el 6.2% de la población hablante de la lengua es monolingüe en p'urhepecha y el resto bilingüe.

⁸ Los estudios sobre vitalidad, desplazamiento, bilingüismo y lenguas en contacto p'urhepecha-español son relativamente escasos. Algunos trabajos que dan cuenta de manera general de estos fenómenos son los de Chávez Rivadeneyra (2006) y Mendoza (2016). Chamoreau (2007; 2012) también ha trabajado fenómenos de cambio y variación de estructuras lingüísticas particulares debidos al contacto. Rico Lemus (2015a; 2015b), por su parte, a partir una comparación de los datos censales de 1940 y 2010, analiza el desplazamiento, contracción y posible fragmentación de región de habla p'urhepecha, además de ofrecer un análisis de las dinámicas de desplazamiento y resistencia lingüística, particularmente en la región conocida como lago de Pátzcuaro, así, el autor da cuenta de que, aunque a nivel macrorregional hay un importante desplazamiento de la lengua indígena, aún hay reductos donde el p'urhepecha muestra gran vitalidad. En este mismo sentido, las investigaciones de Rico Lemus (2010) y de Canuto Castillo (2017) ofrecen buenos ejemplos de comunidades en donde se observa mantenimiento y resistencia de la lengua indígena. Lo que nos muestran estos trabajos es que, aun dentro de la caracterización general que se ofrece en estas

- Se trata de una lengua tipológicamente muy distinta de la lengua materna de los estudiantes o de las lenguas con las que generalmente han tenido contacto. Así, mientras que el p'urhepecha tiene una complejidad morfológica que lo acerca más al tipo polisintético, lenguas como el inglés, el español o el francés, por mencionar las más comunes, van del tipo aislante al sintético.
- Se usa en contextos culturales bastante ajenos a los de los estudiantes.
- Se trata de una lengua cuya escritura alfabética no está ampliamente socializada.
- En su escritura conviven distintos alfabetos, sobre todo para representar ciertos sonidos específicos.
- Existen, como en toda lengua, diferentes grados de variación regional —o más bien comunitaria— en todos los niveles del sistema, lo que, sin embargo, no impide la comunicación entre sus hablantes (Chamoreau, 2009: 267). Además, no existe una variante oficial estandarizada.
- Contamos, en comparación con otras lenguas mexicanas, con un relativamente buen conocimiento sobre la morfología y la sintaxis de la lengua, pero hay pocos estudios que aborden aspectos pragmáticos y discursivos, importantes en los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas.
- Existe un acceso muy limitado a material lingüístico real que permita al estudiante conocer los distintos contextos de uso de la lengua. Tampoco se cuenta con corpus sistematizados que permitan jerarquizar, por ejemplo, el léxico más frecuente o las estructuras más comunes que permitan dosificar su enseñanza.
- En general, como hemos mencionado líneas arriba, hay una falta de metodologías, programas y materiales didácticos para

líneas, existe una gran diversidad de situaciones respecto al uso y vitalidad de la lengua indígena.

su enseñanza, así como de instrumentos de evaluación, certificación, etcétera.⁹

Ahora bien, en cuanto al contexto de aprendizaje, lo que manifiestan los estudiantes universitarios al ingresar a los cursos es un interés general en 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 en comunidades donde se habla la lengua, 2) creen que es importante aprender una lengua originaria como forma de resistencia a las políticas monolingües impulsadas por el Estado (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 —no por esto menos valiosas—, es difícil 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.

⁹ A pesar de que, efectivamente, no contamos con herramientas de certificación ni instituciones que las avalen, de que hay prácticamente nulas oportunidades para la formación de profesores en el estado y de que no existen planes y programas de estudios que contemplen niveles avanzados de proficiencia en la lengua, es alentadora al menos la aparición de tres manuales para la enseñanza del p'urhepecha en los últimos diez años con enfoque comunicativo: el de Lemus y Márquez (2012), el de Monzón y Diego Mateo (2017) y, finalmente, el de Meneses Eternod y García Marcelino (2018).

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 hacemos 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 (véase Pérez López, 2007; Santos García, 2012). En el caso que nos ocupa, y dada la situación de las lenguas indígenas enumeradas en el apartado anterior —que 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 sugerir su enseñanza como lengua extranjera, título que, no obstante, resulta inapropiado para describir la situación de enseñanza de estas lenguas en el contexto mexicano. Entre los autores que han trabajado el tema, Santos García (2012 y 2015) ha propuesto que la enseñanza de estas lenguas reciba un nombre específico que la distinga como campo de investigación propio y la nombra “Enseñanza de lenguas nacionales minoritarias como segundas lenguas”;¹⁰ otras instituciones la 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 en contextos de revitalización, no lo son tanto para referir a la enseñanza en contextos

¹⁰ 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 García (2012 y 2015) permite una cierta unificación del campo con respecto a aquel contexto.

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 llamándola enseñanza de lenguas indígenas como L2 en contextos urbanos.¹¹

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. Un eje dentro del plan curricular de la licenciatura es el de Lengua, en el que se incluyen cursos de latín, griego, p'urhepecha o náhuatl. 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”.

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 la propuesta que se elaboró para los cuatro cursos de p'urhepecha, 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

¹¹ Evidentemente, en estos espacios de aprendizaje, además de los estudiantes con poco o nulo conocimiento de la lengua y la cultura, podemos encontrar hablantes de la lengua que quieren aprender a leer y a escribir y/o gramática, así como estudiantes cuyas familias han migrado a la ciudad y que, aunque ya no hablan la lengua, tienen diferentes grados de conocimiento pasivo de la misma (y a los que recientemente se les ha empezado a nombrar como *hablantes de herencia*). Aunque esta diversidad de intereses puede ser un recurso valiosísimo en el aula, esto no debe ocultar la necesidad de crear espacios propios de uso y desarrollo de las lenguas originarias en las aulas universitarias más allá de la oferta de cursos de enseñanza de estas lenguas como L2.

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, se describen de manera muy general los objetivos, el enfoque, así como algunos aspectos de la planeación. Cabe aclarar que, más que una presentación pormenorizada de la propuesta, lo que nos interesa mostrar aquí es un contexto general del planteamiento para, en la siguiente sección, revisar y problematizar algunas cuestiones que en este apartado solo aparecen brevemente enunciadas.

1) Objetivos

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. Sin embargo, puesto que la mayoría de las situaciones de uso de la lengua utilizan como medio la oralidad, se privilegia el desarrollo de las habilidades de producción e interacción oral, así como de comprensión.
- 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 también como uno de los medios semióticos por excelencia, mediante el cual se interpreta, se organiza y se expresa el mundo físico, mental, emocional y social de los individuos y los colectivos que la usan. En cuanto al ámbito de las artes verbales —pertinente para este programa en particular— partimos, siguiendo a Friedrich (1986: 16–53), de una visión amplia que considera que toda vez que hay algún tipo de intensifi-

cación, fusión, alteración o rompimiento que llama 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.¹² 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, 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, la diversidad de intereses en el aprendizaje de la lengua, la necesidad de desarrollar destrezas interculturales en los estudiantes 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.

¹² Incluso, como dice Sapir, “la estructura de una lengua suele dar lugar a un conjunto de conceptos que, para nuestros ojos, son todo un descubrimiento estilístico”. Aunque, como bien nos advierte el autor, “debemos tener cuidado de no considerar novedosas unas expresiones que, en parte, solo lo son para nosotros” (1954 [1921]: 258), nos parece importante reivindicar —sin romantizar—, el asombro ante una etimología, una metáfora o una estructura que nos revela una lengua desconocida.

2) Enfoque

La propuesta que aquí se presenta 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. Según este enfoque, las actividades que conllevan comunicación real, así como la realización de actividades significativas que requieren el uso de la L2, son las más propicias para el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2004: 158–159); 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 accesoria 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 no es ya 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 finalmente de entender y comparar otras culturas “adoptando una actitud crítica frente a ambas” (Paricio Tato, 2014).

3) Planeación

Dos de los productos que han resultado de la implementación de los cursos de p'urhepecha en la licenciatura son cuatro programas (que no detallaremos aquí por cuestiones de espacio) y un manual de enseñanza. De manera general, los contenidos de los cuatro cursos corresponden a los que aparecen en el manual *Ju je uantani* (Meneses Eternod & García Marcelino, 2018). Este manual con-

tiene 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 los niveles A1 y A2 del MCER (Consejo de Europa, 2002: 26) y están diseñados para ser cubiertos en los cuatro semestres que dura el curso (256 horas). Estas unidades están organizadas en torno a funciones y/o eventos comunicativos, por ejemplo, saludar, presentarse, presentar a terceros, platicar sobre la familia, expresar y comprender hábitos y rutinas, expresar gusto o desagrado, describir personas, hacer transacciones comerciales, pedir alimentos, expresar estados físicos y anímicos, dar y recibir indicaciones sobre cómo llegar a algún lugar, comprender y producir narraciones simples, etc. Cada unidad es introducida por una narración, un diálogo, una descripción, etcétera (en audio y transcrito) que se obtuvo mediante la elicitación de un evento comunicativo escenificado a partir de un contexto planteado (por ejemplo, el coautor y hablante de la lengua recreó situaciones en las que ocurrían transacciones comerciales o visitas a una casa).¹³ Hacia las unidades finales, se introducen eventos comunicativos que se dieron en la interacción entre el autor y un entrevistado (por ejemplo, el autor, hablante de p'urhepecha, le pide a un familiar que le platique cómo era el lago de Pátzcuaro cuando era niña). 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 las que se estimula el uso de la lengua

¹³ Estos eventos primero se escribieron y, luego, hablantes de diferentes comunidades los grabaron en un estudio. Reconocemos la artificialidad de los datos, sin embargo, confiamos en que cada vez haya más proyectos de documentación lingüística que puedan servir de insumo para la elaboración de materiales más realistas destinados a la enseñanza de la lengua; en este sentido pueden consultarse las recomendaciones de Nathan y Fang (2009) para hacer una documentación lingüística que, con pequeñas consideraciones técnicas, pueda ser útil para fines pedagógicos. Por lo pronto, cabe decir que la metodología empleada para la elaboración del manual nos ha permitido obtener datos de la lengua poco o nulamente documentados.

en situaciones comunicativas que intentan simular contextos reales de uso. La elección de los contenidos se hizo a partir de las necesidades de comunicación que observamos en nuestras prácticas de campo con los estudiantes y se organizaron de acuerdo con el grado de complejidad de los intercambios comunicativos: desde un simple saludo en la calle, que involucra un intercambio corto, hasta la comprensión y producción de textos narrativos, que suele implicar una mayor cantidad de material lingüístico. La complejidad también está dada por el nivel de dominio de las estructuras morfológicas y sintácticas involucradas, sin embargo, si al principio aparece una estructura compleja —en términos, por ejemplo, de la cantidad de morfemas que puede tener una palabra— esta se aprende de memoria y en apartados posteriores se explican sus partes constitutivas y su productividad.

Hasta aquí un breve recuento del trabajo realizado en torno a la enseñanza de esta lengua en la licenciatura. A continuación, se presentan algunas de las reflexiones críticas que han surgido a partir de esta experiencia, las cuales, creemos, no han sido suficientemente discutidas en la bibliografía sobre el tema.

3. Reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la Licenciatura en Literatura Intercultural

Además de las limitaciones de tiempo, la falta de materiales, así como de una serie de decisiones prácticas que deben hacerse (sistema de escritura, tratamiento de la variación y de los préstamos, etc.), aquí se discutirán con cierto detalle solo tres cuestiones del contexto al que hacemos referencia y que tienen un impacto profundo en diversos aspectos de la enseñanza de estas lenguas en el ámbito de las universidades convencionales: 1) la situación social de las lenguas, 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 de la lengua, sin embargo, estos intercambios no serán neutrales, sino que estarán atravesados ineludiblemente por una serie de prácticas e ideologías que surgen de las asimetrías entre la lengua de nuestros estudiantes (la lengua hegemónica) y la lengua meta (la lengua minorizada), hecho que impacta de diferentes maneras la planeación de su enseñanza.

En primer lugar, esto 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 como 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 (véase Schmelkes, 2003). Asimismo, 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, los estudiantes asumen un rol particular como aprendices de una segunda lengua en comunidades donde regularmente no existe semejante personaje y, si a

esto añadimos las actitudes lingüísticas resultado de las asimetrías entre las lenguas en contacto, podemos entonces encontrar múltiples escenarios de comunicación: desde personas que se resistan a hablar en la lengua con nosotros o que nieguen que hablan la lengua, hasta quienes cuestionen 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 vean como algo positivo que estemos interesados en conocer su lengua. En este sentido, siempre será importante tener en consideración las actitudes e ideologías sociolingüísticas de los hablantes respecto al uso de ambas lenguas en el escenario local.¹⁴

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

¹⁴ Jane Hill relata una anécdota que vale la pena rescatar a propósito de la importancia de tomar en cuenta estos escenarios contextuales. Ella cuenta que, haciendo trabajo de campo en Tlaxcala, conoció a un veterinario local que había aprendido náhuatl tanto para facilitar su trabajo como por un interés genuino en la lengua y cultura, pero al que no obstante la gente no le respondía con una buena actitud cuando les hablaba en lengua náhuatl. De acuerdo con Hill, este veterinario “se había enredado con una convención de cambio metafórico hacia el uso del español [...] [en el que los hablantes tienen] la idea de que la gente que habla náhuatl no es tan buena [en su profesión] como la que habla español. Si sus interlocutores eran desconocidos, incluso podrían considerar que los estaba insultando con la sugerencia de que no sabían español” (2007: 147). En este mismo sentido, pero en el ámbito de la práctica lingüística de campo, Flores Farfán advierte entre los hablantes “por lo menos dos tendencias, [...] una de condescendencia y sometimiento a las expectativas del investigador, y otra de rechazo llano. En el caso de la primera, [el hablante] produce un habla muy cuidada, fenómenos de hipercorrección y la emergencia del purismo, presentes como parte de esta actitud hipercooperativa” (2018 [2015]: 257–258). Por cierto, la cuestión sobre el purismo y la hipercorrección merece un espacio propio en la reflexión acerca de la enseñanza de las lenguas originarias.

con hablantes incipientes—, casi siempre se recurre al español, lo que puede marginar el uso de la lengua indígena.

Este contexto en su conjunto 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 (¿cuál es mi lugar de enunciación?, ¿cuál es mi papel en la interacción?, ¿debo insistir en hablar la lengua en una determinada situación?, etc.); sea como sea, nos enfrentamos a situaciones discursivas relativamente “nuevas” que tendremos que aprender a calibrar en el transcurso de cada interacción, esto es lo que algunos autores llaman la competencia simbólica de la competencia comunicativa intercultural.¹⁵

Symbolic competence is precisely the ability to judge when to speak and when to remain silent, when to talk about the inequalities of the ongoing talk and when to let them pass, when to complain or counter-attack, and when to gently but unmistakably readjust the balance of power through humor or irony.

¹⁵ De acuerdo con Byram *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, asimismo, 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 interacción, e) desarrollar una conciencia crítica acerca de la cultura propia y la ajena. En *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories* (Consejo de Europa, 2009: 23–28) se 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. Otros autores, como vemos, añaden una competencia simbólica a la competencia comunicativa intercultural.

Symbolic competence, as the ability to frame and re-frame the distribution of symbolic power in conversational encounters is the indispensable component of intercultural communicative competence (Kramsch, 2016: 526).¹⁶

La competencia simbólica se plantea en términos de una comunicación intercultural que, lejos de ser un espacio ideal de diálogo, es un espacio de poder simbólico donde se suelen poner de manifiesto una serie de desigualdades sociales asociadas al uso de diferentes repertorios lingüísticos.

Normalmente, los estudios sobre competencia simbólica (véase la colección editada por Hua & Kramsch, 2016) ponen en evidencia el tipo de desigualdades que surgen en el discurso y dan cuenta de cómo los hablantes de comunidades lingüísticas que no poseen este poder las revierten o manejan, pero ¿qué debemos hacer en el caso de que quien históricamente ha poseído el poder simbólico en el uso de los repertorios lingüísticos busca aprender la lengua minorizada? ¿Cómo se configura el poder simbólico en situaciones como esta? Estas son solo algunas de las cuestiones que al menos debemos tener en mente si queremos implementar una pedagogía crítica de estas lenguas bajo un enfoque de la lengua como comunicación y acción.

Por otro lado, 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 conozcan para desenvolverse en la comunidad de habla (MCER, cap. 4) —los cuales deberían estar sustentados en un trabajo etnográfico profundo—, lo cierto es que

¹⁶ “La competencia simbólica es precisamente la capacidad de juzgar cuándo hablar y cuándo callar, cuándo hablar de las desigualdades de la conversación en curso y cuándo dejarlas pasar, cuándo quejarse o contraatacar, y cuándo reajustar suave pero inequívocamente el equilibrio de poder mediante el humor o la ironía. La competencia simbólica, como capacidad para enmarcar y reencuadrar la distribución del poder simbólico en los encuentros conversacionales, es el componente indispensable de la competencia comunicativa intercultural” (la traducción es mía).

muchos de los espacios reales en los que los estudiantes podrían hacer un uso de la lengua no serán espacios tradicionales, sino situaciones emergentes poco convencionalizadas, desde presentarse ante la autoridad o hacer una entrevista, hasta, por ejemplo, participar en reuniones académicas. El salón de clases constituye también un espacio emergente en el uso de la lengua, lo mismo que ciertas formas de escritura: correos electrónicos, redes sociales, periódicos murales, manuales, literatura diversa, etcétera.

Sin embargo, ¿basta con que el estudiante pueda tener cierta competencia comunicativa en estos ámbitos? Sin duda es uno de nuestros objetivos, pero debido al profundo desconocimiento que la sociedad dominante tiene sobre lo indígena, creemos fundamental que conozcan otras prácticas lingüísticas en ámbitos de uso más tradicionales: el campo, la asamblea, la vida cotidiana, la fiesta, etcétera.

Finalmente, otro aspecto derivado de la situación social desigual de las lenguas que atañe a su enseñanza es la presencia de constantes cambios de código entre la lengua indígena y el español, así como los diferentes grados y formas de obsolescencia de la lengua indígena. En este sentido, como siempre, la realidad desborda cualquier representación idealizada de la lengua 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.

Sin negar los efectos devastadores que han tenido las políticas castellanizadoras en el uso de las lenguas indígenas, debemos también insistir en los aportes del bilingüismo y del contacto de lenguas tanto al individuo como a las comunidades de habla. Así, la reflexión sobre la integración y/o refuncionalización de elementos del español en las lenguas originarias, la contribución de estas al español nacional y regional, las particularidades del español bilingüe, los cambios de código y préstamos como estrategias discursivas y del arte verbal, así como las nuevas formas de pensar la escritura, pueden ser utilizadas para desarrollar en los estudiantes

actitudes positivas tanto a la creatividad bilingüe como a la diversidad y complejidad de sus medios de expresión.

Como podemos ver, la enseñanza de estas lenguas como L2 nos enfrenta a una realidad multiforme que cuestiona la idea de un “modelo” de lengua uniforme y homogéneo, tan común en la disciplina. En este sentido, como hemos dicho, la enseñanza de estas lenguas puede ser aprovechada tanto para desarrollar en los estudiantes actitudes positivas hacia la naturaleza diversa tanto de las lenguas como de la comunicación en general y, a la vez, para fomentar una postura crítica y activa respecto a las relaciones e intercambios que han caracterizado a las lenguas minorizadas frente a las lenguas dominantes.

3.2. Desconocimiento sobre lo indígena

Como hemos mencionado, a lo largo de la historia de México y 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 imperante 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 Vivas, 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.¹⁷

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) (véase 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 Salinas & Juárez Núñez, 2013: 12).

En el caso de la enseñanza de lenguas lo que ha prevalecido tradicionalmente es una visión instrumental y neutral de las lenguas,

¹⁷ En este punto, un aspecto que de entrada llama 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.

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 (véase Pennycook, 1990). Cercana a estas revisiones, están los enfoques interculturales en los que se busca problematizar la relación entre lengua y cultura,¹⁸ así como delinear objetivos que permitan desarrollar habilidades interculturales más allá de “enseñar” los consabidos contenidos “culturales” a los que se suele mencionar en los manuales y cursos de lengua (comida, danzas, festividades, lugares de interés, personajes famosos, etcétera).¹⁹

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, 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.

¹⁸ 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 (véase Pflieger, 2002).

¹⁹ 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 MCER 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 (Martín Peris, 2008). Bajo el enfoque comunicativo intercultural (Byram *et al.*, 2002), el conocimiento cultural, propio y el del interlocutor, se considera uno de los cinco componentes que constituyen al hablante intercultural (véase la nota 14 de este mismo artículo para más información sobre los distintos componentes del enfoque comunicativo intercultural).

Siguiendo esta línea, además de los contenidos culturales que explícita e implícitamente se deben considerar para elaborar un programa de lengua,²⁰ nos parece fundamental generar estrategias que promuevan en nuestros estudiantes, por un lado, competencias para la comunicación intercultural —como hemos mencionado en el apartado anterior— y, por otro, una 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

²⁰ En este aspecto, coincidimos con Pérez López y Arellano Martínez (2013: 10), quienes refieren tres maneras en las que se puede incluir el componente cultural en los programas de lengua: 1) al considerar en la planeación “las prácticas comunicativas, las situaciones y los eventos comunicativos propios a la comunidad”, 2) a través de cómo las lenguas organizan el mundo físico, mental, social y emocional de los usuarios (es decir, a través de una reflexión en torno al léxico y la gramática) y 3) por medio de la información explícita, por ejemplo, sobre la forma de vida, conocimientos, valores, etc., de la comunidad, o bien, mediante la presentación de los géneros de arte verbal de la tradición oral.

(conocidas como *pirekuas*) han dado lugar a reflexiones sobre la intervención del Estado en las prácticas culturales a través de la patrimonialización y sus efectos, 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, los valores, las problemáticas ambientales y sociales, así como las propias dinámicas del bilingüismo y de las lenguas en contacto, son otros de los temas que se pueden abordar en el aula con este propósito. Sin embargo, dado el nivel de la lengua que poseen los estudiantes, estas reflexiones suelen ser hechas en español.

En suma, la cuestión de cómo podríamos ir integrando estas reflexiones críticas como contenidos de uso de la lengua, lo mismo que la cuestión de cómo incorporar sistemáticamente actividades para el desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural son dos de las tareas sobre las que tenemos que seguir reflexionando.²¹

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 este, creemos que es importante poner atención sobre este aspecto en particular, principalmente a la luz de las diferencias entre los sistemas lingüís-

²¹ Para el desarrollo de estas habilidades interculturales nos parece fundamental que los estudiantes puedan tener contacto con hablantes de la lengua. Para lograr este objetivo, en los niveles iniciales procuramos ir a comunidades p'urhepecha para platicar con la gente. En cursos más avanzados, podrían llevarse a cabo diversos proyectos colaborativos con hablantes en los que se vea involucrado tanto el uso de todos los componentes de la lengua como otras habilidades interculturales, de comunicación y de reflexión: elaboración de vocabularios, libros comunitarios, exposiciones, elaboración de documentales, etcétera.

ticos 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 romances, que son sintéticas y fusionantes, el p'urhepecha es polisintético²² (cada palabra tiene entre tres y 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)²³ y de voz y valencia.²⁴ El p'urhepecha, 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).²⁵

- (1) incha-nti-ku-ma-nt'a-s-p-ti=ksi=nha
 meterse-ang.recto-RL-de.ida-IT-PFV-PAS-3IND=3PL.SUJ=REP²⁶
 'Dicen que ellos se habrían metido por el callejón de ida de regreso'

²² Al menos en cuanto al número de morfemas por palabra, pues, bajo otros parámetros que no discutiremos aquí (como el de la incorporación), el p'urhepecha no sería considerado polisintético.

²³ 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.

²⁴ Dentro de estos se encuentran morfemas con valores activos, causativos, aplicativos, de pasiva, de antipasiva, recíprocos, medio-reflexivos, etcétera.

²⁵ Otros clíticos no pronominales, es decir, con sentidos modales, adverbiales o discursivos serían: *=aa* 'CITATIVO, dijo', *=nha/na* 'REPORTATIVO, dicen que', *=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', *=chka* 'ENFÁTICO, pues', *=sí* 'FOCO CONTRASTIVO', etcétera.

²⁶ 3 = 3a persona, RL = relocalizador, IT = iterativo, PERF = perfectivo, PAS = pasado, IND = indicativo, PL = plural, SUJ = sujeto, REP = reportativo.

De este modo, 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: ¿cómo se lleva a cabo la adquisición de este tipo de lenguas? ¿Cómo hacer eficaz el procesamiento de morfemas para poder formar palabras? ¿Qué combinaciones de morfemas están lexicalizadas o son altamente usadas como para ser aprendidas de memoria? ¿Se requieren estrategias particulares de enseñanza para lenguas tipológicamente similares al p'urhepecha? ¿Cuáles? Preguntas cuyas respuestas, creemos, pueden contribuir no solo a mejorar la enseñanza de estas lenguas sino a enriquecer la discusión sobre el aprendizaje de lenguas en general.

4. Comentario final

En este trabajo se han expuesto algunas 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 no solo para la enseñanza de estas lenguas, sino para la de las lenguas en general y, 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 también para transformar las lógicas de subordinación hacia los conocimientos, formas de vida, etcétera, de los pueblos indígenas y, en general, de los grupos no hegemónicos, y para proponer, a partir del diálogo intercultural (o pluricultural), 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. <https://cultura.nexos.com.mx/?p=15878>
- Blommaert, Jan, & Backus, Ad (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En Ingrid de Saint-Jacques & Jean-Jacques Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality. The future of education research* (pp. 11–32). Róterdam: Sense.
- 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. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Canuto Castillo, Felipe (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada. El caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *Onomázein*, 21, 77–96.
- Chamoreau, Claudine (2007). Grammatical borrowing in Purepecha. En Yaron Matras & Jeanette Sakel (Eds.), *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective* (pp. 465–480). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Chamoreau, Claudine (2009). *Wantee p'urhépecha. Hablemos p'urhepecha*. Morelia: UIIM/Grupo Kw'aniskuyarhani de Estudiosos del Pueblo Purépecha/Instituto de Investigaciones Históricas/Morevallado.
- Chamoreau, Claudine (2012). Contact-induced change as an innovation. En Claudine Chamoreau & Isabelle Léglise (Eds.), *Dynamics of contact-induced language change* (pp. 53–76). Berlín: De Gruyter Mouton.

- Chávez Rivadeneyra, David (2006). *Contacto lingüístico entre el español y el p'urhepecha*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Comboni Salinas, Sonia, & Juárez Núñez, José Manuel (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10–23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya/Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2009). *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>
- Flores Farfán, José Antonio (2018 [2015]). Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y proyecciones. En Xóchitl Leyva Solano, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler, Aura Cumes, Rafael Sandoval *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (tomo I, pp. 253–280). Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7.13>
- Friedrich, Paul (1986). *The language parallax. Linguistic relativism and poetic indeterminacy*. Austin: University of Texas.
- Hill, Jane (2007). La etnografía del lenguaje y la documentación lingüística. En John B. Haviland & José Antonio Flores Farfán (Eds.), *Bases de la documentación lingüística* (pp. 141–158). México: Inali.
- Hua, Zhu, & Kramsch, Claire (Eds.) (2016). Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication. *Applied Linguistics Review*, 7(4), 375–383.
- Inali (2015). Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales. https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/tarasco.pdf
- Inali & UPN (2012). Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. Proyecto, 2012. http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/4_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf

- Kramersch, Claire (2016). The multiple faces of symbolic power. *Applied Linguistics Review*, 7(4), 517–529.
- Lemus Jiménez, Alicia, & Márquez Trinidad, Joaquín (2012). *Jiuatsi 1. Cuaderno de enseñanza de la lengua p'urhepecha*. Cherán: Instituto Tecnológico Superior P'urhepecha.
- Martín Peris, Ernesto (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martínez Silva, Eusebia, & Pérez López, María Soledad (2016). *Ma timomachtikaj mexkalt 1. Iamoch momachtijketl*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Mendoza, Martha (2016). Spanish and P'urhepecha: Mutual influences in an ongoing case of language contact in Central Western Mexico. *Tesaurus*, 58, 156–179.
- Meneses Eternod, Sue & García Marcelino, Ismael (2018). *Ju je uantani. Manual para la enseñanza de la lengua p'urhepecha*. México: UNAM/Laboratorio Nacional de Materiales Orales. <https://www.lanmo.unam.mx/repositorio/LANMO/jujeuantani/pdf/Jujeuantani%20versi%C3%B3n%20vinculos%20de%20audio.pdf>
- Montero Gutenberg, Gervasio, & Pérez López, María Soledad (2015). *Mandekar ombe-ayüits. Minawiig nekiaach. Guía para el facilitador*. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Monzón, Cristina (2004). *Los morfemas espaciales del p'urhépecha*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Monzón, Cristina, & Diego Mateo, David (2017). *Ch'úmakua Ma. Uantonskuarhi p'urhepecha jimpo ixuani iretcharhu isi Michoacan*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Nathan, David, & Fang, Meili (2009). Language documentation and pedagogy for endangered languages: a mutual revitalization. En Peter K. Austin (Ed.), *Language Documentation and Description* (vol. 6, pp. 132–160). Londres: SOAS.
- Paricio Tato, María Silvina (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215–226.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Pennycook, Alastair (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303–334.
- Pérez López, María Soledad (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos*, 3(6), 137–153. <https://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. *Educa.upn.mx. Revista Universitaria*, 23, 1–20. <http://cort.as/-NVXD>
- 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. 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 ombeayüts en la FES-Aragón (UNAM). *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, 64–65, 61–78. <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/111/108>
- 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 & John H. Sinnigen (Coords.), *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 63–109). México: UNAM.
- Rico Lemus, Gabriel (2010). *Mantenimiento y resistencia de la lengua p'urhépecha en Santa Fe de la Laguna, Michoacán* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rico Lemus, Gabriel (2015a). *Dinámicas de desplazamiento y resistencia lingüística en la región p'urhépecha del lago de Pátzcuaro, Michoacán* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rico Lemus, Gabriel (2015b). Contracción y desintegración de la comunidad lingüística p'urhepecha en el siglo XXI: El caso de la región lacus-

- tre de Pátzcuaro. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 144, 257–302.
- Rocha Vivas, Miguel (2018). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas* (2a. ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Universidad de los Andes.
- Santos García, Saúl (2012). La enseñanza del idioma wixárika (huichol) como lengua nacional minoritaria. En *Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America* (STLILLA–2011) (pp. 1–15). Notre Dame: Kellogg Institute for International Studies, University of Notre Dame. 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. 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: Universidad Autónoma de Nayarit/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Santos García, Saúl; Carrillo de la Cruz, Tutupika (Haikikame), & 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: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sapir, Edward (1954 [1921]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>

- Sherzer, Joel (2000). Una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso. *Forma y Función*, 13, 31–54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17181/18033>
- Tubino, Fidel (2002). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Silvia Fernández Hernández & John H. Sinnigen (Coords.), *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 355–366). México: UNAM.
- UNAM (2012). Proyecto de creación del plan de estudios de la Licenciatura en Literatura Intercultural. Tomo I. <https://www.stunam.org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2012/2pleno2012/2sesionplenocu30mar15/8.%20Dictamencta/8.cLicliteraturaIntercultural/8.c.5tomo1.pdf>
- UPN & Inali (2014). *Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas. Informe final 2012–2013*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. http://realin.upnvirtual.edu.mx/imagenes/docs/Informe_final_2013.pdf
- Villavicencio Zarza, 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 & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

