

Enseñanza de lenguas originarias: el purhépecha en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México

*Teaching of Original Languages: The Purhépecha at the Intercultural
Indigenous University of Michoacán, Mexico*

RESUMEN: La actual política educativa de México exige la enseñanza y promoción de las lenguas indígenas nacionales en todos los niveles. Su enseñanza se monta en el sistema público existente, que ha recibido severas críticas por sus discutibles resultados. Sin embargo, en el nivel superior se crearon algunas instituciones que comprenden esas materias, son las universidades interculturales. En este documento revisamos los logros en la enseñanza del purhépecha en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), México, del año 2007 al 2021. Revisamos la educación en general, los actores y procesos desde la antropología social e incluimos entrevistas a docentes y un sondeo entre estudiantes egresados. Los resultados, con toda seguridad, no son exclusivos de esta institución. Se aborda de manera crítica sin la intención de señalar personas o culpables, sino de proponer mejoras en procesos y métodos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas indígenas, lengua purhépecha, cultura, interculturalidad.

ABSTRACT: Mexico's current education policy calls for the teaching and promotion of national indigenous languages at all levels. Their teaching is mounted on the existing public system, which has been severely criticized for its debatable results. However, at the higher level, some institutions have been created that include these subjects, such as the intercultural universities. In this paper, we review the achievements in the teaching of Purhépecha at the Intercultural Indigenous University of Michoacán (UIIM), Mexico, from 2007 to 2021. We examine education in general, the actors and processes from the perspective of social anthropology and include interviews with teachers and a survey of graduate students. The results are certainly not unique to this institution. It is approached critically without the intention of pointing at culprits, but rather to propose improvements in processes and methods. **KEYWORDS:** Indigenous language teaching, Purhépecha language, culture, interculturality.

Eric Mercado Arias

eric.mercado@uiim.edu.mx

ORCID: 0000-0003-3295-

5736

Universidad Intercultural
Indígena de Michoacán (UIIM)

México

Gloria De Jesús Rosas

gloria.jesus@uiim.edu.mx

ORCID: 0000-0002-2825-

7444

Universidad Intercultural
Indígena de Michoacán (UIIM)

México

Recibido: 29/04/2021

Aceptado: 13/09/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 19

ENERO / JUNIO 2022

ISSN 2007-7319

Introducción

La educación es un fenómeno social con el que se esperan cambios significativos y trascendentales en toda sociedad. Amerita, por tanto, revisiones continuas en sus procesos por medio de evaluaciones e investigaciones con la finalidad de modificar, retirar o agregar contenidos, formas de impartirla y organizarla, de modo que responda a las exigencias sociales, como la inclusión de las lenguas indígenas en el nivel superior; tema que nos ocupa en este espacio.

La educación intercultural, que incluye las lenguas indígenas nacionales para su enseñanza y promoción, surge como exigencia de comunidades originarias y grupos de académicos al interior del país. El contexto internacional también influyó toda vez que México había firmado convenios con organismos de aquel nivel, que le comprometieron a legislar en la materia.

Partimos del supuesto que los estudiantes de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), no están aprendiendo las lenguas en función de los recursos que a ese tema se destinan y a las expectativas. Así, el objetivo es analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas originarias en la UIIM. Para ello, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Qué importancia tienen las lenguas originarias para su preservación? ¿Cuáles son los actores en torno a la educación en general, y en particular a la intercultural? ¿Cómo son los procesos en la UIIM en torno a la enseñanza del purhépecha como lengua originaria? Cada pregunta da lugar a un apartado del texto, y finalizamos con una breve conclusión y propuestas.

Nota metodológica

La información dispuesta para este trabajo ha sido recopilada desde 2007, fecha en que abrió sus puertas la UIIM. Desde la antropología social hemos apelado a la observación directa, observación participante y entrevistas informales con docentes, estudiantes y directivos al interior de la institución; y fuera, con personas de comunidades indígenas y funcionarios del gobierno estatal y federal. En buena medida esos datos se describen aquí al amparo de la fenomenología para la cual

El mundo siempre está delante de mí, yo mismo soy miembro de él, pero no está para mí ahí como un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico (Husserl, 1962: 66).

El trabajo de campo en tres proyectos y distintas temáticas nos ha permitido adentrarnos en varias comunidades del entorno y obtener datos. Por otro lado, la autoría de este trabajo incluye a quien fuera estudiante y ahora es docente en la institución.

También aplicamos una encuesta a estudiantes egresados de distintos programas educativos. En una sección se les preguntó la opinión acerca de sus cursos de lengua indígena, sus actores y contexto. Otra sección consistió en un examen de purhépecha para saber su nivel de dominio de esa lengua. Se les envió la invitación a responder por formularios en línea en el periodo mayo - junio de 2021.

En el mismo periodo que a estudiantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas

a docentes de purhépecha acerca de su práctica docente y sus limitaciones, desempeño de los estudiantes, pertinencia de los programas y otros. Todos los datos expuestos son analizados al amparo del enfoque cualitativo.

Importancia de las lenguas originarias para su preservación

Cada lengua en el mundo es parte esencial de la cultura que la originó y desarrolló; con ella se nombran objetos, fenómenos, relaciones y se comunican pensamientos, sentimientos, emociones, ideas y se transmiten conocimientos y creencias a las nuevas generaciones. Además, con ellas se adquiere la capacidad de hacer comunidad, formar la identidad, el sentido de pertenencia y la dignidad (Quintero, 2020: s/p); porque son producto de un proceso histórico que corresponde a contextos sociales y relaciones muy específicas con la naturaleza. A ello se debe la existencia de tantas lenguas como grupos humanos en el planeta, de modo que cada lengua, al ser distinta de otras, conlleva una forma diferente de ver y concebir el mundo desde su perspectiva o espacio.

Ante la gran diversidad de ambientes en el mundo, sólo mediante la totalidad de lenguas podemos explicar mejor la naturaleza y el universo en su conjunto, así como las relaciones sociales en lo ancho del planeta: cada grupo humano, con su propia lengua, ha conocido a detalle sólo una partícula del planeta.

Entender la relación entre lengua y cultura es fundamental para conocer su importancia y papel de cada una; ambas surgen a la par con la hominización y están abiertas al cambio en función de las necesi-

dades del grupo; fungen como una valiosa herramienta de adaptación de los grupos humanos para la armoniosa convivencia entre sí y con la naturaleza: la cultura permite proveerse de alimentos, protección, vivienda, tecnología, etc., y con la lengua se comunica todo ello y se consigue transmitirlo a las siguientes generaciones. Resulta una dupla inseparable en la que una no puede existir sin la otra. Desde la antropología social y cultural se ha documentado esta relación y su importancia, y se determina que no hay culturas ni lenguas superiores ni inferiores, sólo diferentes.

Levi-Strauss argumentó, con valiosa información de diversos etnólogos y antropólogos, lo completo de cualquier lengua y su respectiva cultura. Retomando un estudio de Boas, este autor muestra que hay distintas maneras de pensar, expresadas en la forma de decir las cosas. Por ejemplo, lo que nosotros diríamos “el hombre malvado ha matado al pobre niño”, en lengua Chinook se expresa “la maldad del hombre ha matado a la pobreza del niño” (Levi-Strauss, 1964: 11). Ello demuestra una forma distinta de pensamiento y de ningún modo un problema en la estructura lingüística.

Desde otra perspectiva y para entender mejor la relación entre lengua y cultura, precisa definir esta última. Apelemos a Tylor (1975: 29) quien en 1871 la definió como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Desde otra perspectiva, la Real Academia Española la refiere como cultivo o crianza; entendiéndolo que se trata del hombre en sociedad y como proceso

encaminado a la adaptación del humano a su entorno físico y social de cada momento y persiguiendo su continuidad en el tiempo y en el espacio.

La definición de cultura encierra todos los aspectos de la vida del hombre en sociedad; es de utilidad amplia y obvia la idea de que cada grupo humano tiene su propia cultura, sea que abarca diferencias entre sociedades.

Es de resaltar la unidad e indivisibilidad de la cultura puesto que hay una interrelación entre todas las actividades o esferas de la vida de un grupo (Philippe, 2011: 34). Lo religioso está definido y comunicado por la lengua correspondiente, a la vez que guarda relación con los conocimientos, con los valores que encuadran las relaciones familiares, sociales, organizativas y económicas. Pero hablar de cultura obliga referirla siempre a un grupo que comparte todos los rasgos que otorgan identidad cultural en sentido amplio puesto que sólo puede ser concebida como un producto social, aunque se refleja en cada persona (Bohannon, 1996: 12-13).

Las culturas no son estáticas y pueden cambiar de dos maneras: a) desde dentro, como un proceso de autoconciencia para ajustar a la realidad del momento ciertas concepciones, relaciones, ideas o prácticas; b) el contacto con el exterior posibilita cambios por adopción o adaptación. La primera significa atraer algo para sí, tal cual es o está y, por ende, puede causar ciertos choques culturales o sociales en los destinatarios, y es propiciada principalmente por imposición de otro grupo; mientras que la adaptación es, con diferencia, acomodar o ajustar algo a otro entorno (Real Academia Española, 2021); proceso que conlleva vo-

luntad de los cambiantes, conciencia, entendimiento, y asimilación.

Cualquier aspecto de una cultura que sea sustituido, la altera de manera notoria y propicia la falta de entendimiento total del universo desde esa cultura: no podemos sustituir la lengua porque no será posible nombrar todo, el léxico no será acorde con el conjunto de objetos, relaciones y conocimientos, puesto que cada cultura tiene lo propio, basado en su entorno natural y social.

La integración de todos los aspectos de una cultura da lugar a su respectiva cosmovisión, entendida como la forma de interpretar y entender el universo; y sólo esa armonía es la que otorga integridad y sentido a un grupo cultural. Si se elimina o cambia algún elemento de una cultura, los miembros de la misma quedan en situación vulnerable al carecer de herramientas para entender esa totalidad.

No obstante que los argumentos en favor de la diversidad lingüística no son nuevos puesto que la antropología social y cultural, entre otras disciplinas, se encargaron de documentar y explicar su valor e importancia cultural, en el plano mundial su número ha disminuido drásticamente, y con ello, claro está, sus culturas.

Para el caso de México, la cantidad de personas hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas ha disminuido gradualmente y esa tendencia indica su desaparición en las siguientes décadas. En 1930 el 16% de la población mexicana mayor de cinco años de edad hablaba una lengua indígena; para 1970 la cifra fue de 7.8% y para 2020 cayó a 6.2%, poco más de siete millones de personas, en una población total que supera los 126 millones (INEGI, 2020).

La pérdida de las culturas y lenguas originarias se debe a los procesos de dominación en mayor medida. Para el caso de México, producto de la colonización y los procesos sociopolíticos que le siguieron con la independencia y hasta nuestros días, se ha documentado un decaimiento de las culturas originarias. Quintero (2020: s/p) aduce cuatro causas principales de la pérdida de las lenguas: a) falta de transmisión generacional por su represión en espacios públicos; b) discriminación en espacios públicos y privados; c) la política monolingüe de nuestro país; y d) la globalización, que se traduce como la homologación de la cultura a través de los medios de comunicación. Es claro que todas las causas citadas se encuentran entrelazadas y complejizan el tema.

Cabe señalar que el contexto internacional también ha jugado un papel central en el menosprecio de las lenguas originarias. Gran parte de la discriminación se ha originado en el exterior y se ha reproducido al interior, al grado de que al interior de un grupo étnico se generan prácticas discriminatorias contra las personas consideradas de menores recursos, las que aún hablan una lengua indígena, quienes viven en la periferia de un pueblo o ciudad, o los de menor nivel de escolaridad.

Desde los seguidores de la cultura occidental se ha visto a los indígenas como una carga que impide el desarrollo de una nación. De ahí que se hayan fomentado prácticas para erradicar su existencia, como lo hizo Porfirio Díaz al incentivar la inmigración europea (Rebolledo, 2016: 236). Históricamente se ha continuado con la política de asimilación, aunque con actores, métodos y justificaciones variadas, pues

hoy, aunque las leyes prohíben la discriminación y las políticas gubernamentales no apuntan a la desculturización, cotidianamente ocurren prácticas que los denigran (Canuto, 2013: 33). Ante las leyes son iguales, pero en la práctica no gozan de las oportunidades ni de la calidad de políticas que se requieren para salir de su condición de desigualdad.

En síntesis, entre las múltiples razones para dar importancia a las lenguas originarias vemos que, para preservar cada cultura, debe respetarse su propia lengua, porque son parte integral y no se concibe una sin la otra, a la vez que cada cultura posee conocimientos, prácticas y creencias que aportan al amplio saber del universo y, como señalan Pozzo y Soloviev (2011: 202), no existe verdad absoluta desde una cultura o lengua. Insta concebirlas como parte de los derechos culturales y humanos que, por ética, se les debe respeto y condiciones de existencia.

El año Internacional de las Lenguas Indígenas (2019) dio paso a la proclamación del Decenio Internacional sobre Lenguas Indígenas 2022-2032 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO, 2020). Es un indicador más de la importancia que se exige en el plano internacional. Más allá de firmar compromisos en esas instancias, el Gobierno Mexicano debe atender a sus ciudadanos con equidad.

Las lenguas originarias en la educación: actores y procesos

En este apartado abordaremos generalidades de la educación, los actores, procesos y la inclusión de las lenguas originarias en la educación superior como parte del enfoque intercultural.

La educación es entendida como la “transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 11); sea el proceso de “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (RAE, 2021); es un proceso de enseñanza aprendizaje que comprende cuatro criterios: a) contenidos axiológicos, por tratarse de valores; b) ética en su forma, por educar con respeto y dignidad al otro; c) formativo, por ser de alguna utilidad; d) busca el equilibrio en el desarrollo de la persona que se educa (Tourinián, 2021: 37). Como se aprecia, dichos criterios aplican tanto para la familia como en la escuela, al menos como principio.

Para nuestro caso, ubicamos dos grandes e importantes ámbitos de la educación: a) la que se imparte en familia, y b) la que imparte o indica el Estado; con lo cual, además de establecer las diferencias principales, nos deslindamos de otras denominaciones basadas en la formalidad. Desde el Estado se diseñan y autorizan planes y programas, certificaciones y demás asuntos legales y operativos en torno al tema, y al menos en México, es la instancia financiera en mayor proporción.

Desde la ciencia, conocemos la actividad educativa como pedagogía, siendo la disciplina que se encarga del estudio de los contenidos de la teoría y de la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje; de carácter sistemático y metódico (Saavedra, 2001: 115). Es discutible la definición, sin embargo, no es el propósito de este trabajo. Lo que sí revisaremos son algunas realidades de la pedagogía, sus actores y procesos.

Hablando de ciencia, ésta se ha convertido en la nueva religión prácticamente universal. Con carácter de autoridad, im-

pone, crea un espejismo que nos deslumbra con su ilusión de objetividad; no obstante que su historia nos proporciona datos de inconsistencias importantes que se esconden o simulan por representar tropiezos (Sheldrake, 2013: 379-389). Estas fragilidades se analizan desde la crítica de la ciencia y se divulgan poco.

Para Díaz Villa (2019: 16), la gran cantidad de discursos de la pedagogía (como ciencia) y de su enfoque limitan su capacidad descriptiva y explicativa. En todo caso, propone centrarnos en lo que implica como matriz social y, sobre todo, como un medio estructurante de límites, posiciones, prácticas e identidad. Bajo esa propuesta es que abordaremos parte del análisis que sigue, referente a los actores, interrelaciones y procesos.

Pase de lista a los actores

En la educación estatal encontramos una gran variedad de actores, mismos que analizaremos brevemente en el contexto de su actuación. La educación en familia no es tema para este espacio.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 implicó el diseño de una educación igual para todos los mexicanos, sin importar la lengua o cultura, como fue el propósito de la educación vasconcelista, amparado en la idea de integración nacional (García Segura, 2004: 64-65). Con la SEP se amplió el campo de acción del servicio educativo, se consolidó una burocracia en torno a esa instancia, la planta laboral creció considerablemente y fue aumentando cada vez más, lo que significó la jerarquización de una serie de actores, cada cual con sus funciones e intervenciones en el proceso.

Dentro de la multiplicidad de actores del proceso educativo podemos mencionar a los funcionarios (secretario, subsecretarios, directores, coordinadores, etc.) y a los políticos (diputados, senadores y asesores) que se encargan de establecer y aprobar las políticas para el sector y gestionar los recursos financieros. Algunos actores de este grupo se imbrican en el plano nacional, estatal, municipal y local, y cada cual interfiere en menor o mayor medida al disponer de capacidad de gestión financiera para este rubro.

Luego, tenemos a los expertos en la parte técnica y “científica” que son quienes analizan y determinan los modelos educativos, infraestructura, organización y otros aspectos del ramo.

En la parte operativa encontramos a directivos de planteles, subdirectores, supervisores, docentes y técnicos, ubicados en los lugares donde se oferta el servicio educativo.

Con significativa influencia están los sindicatos, algunos de ellos con notorio peso en la toma de decisiones educativas. Es el caso del gremio que agrupa a los trabajadores de educación básica del sector público (Muñoz, 2008: 382); es el más numeroso, con 1,039,290 trabajadores a nivel nacional (SEP, 2020: 12) y, por tanto, el que más puede afectar a los subsiguientes niveles, por la movilidad estudiantil que conlleva. De ahí su importancia en el análisis.

En otro plano se localizan los destinatarios de la educación, que podemos dividir en dos grupos: los estudiantes y los padres de familia, con sus particularidades en lo ancho del país. Algunos padres exigen calidad y se involucran en los procesos, mientras que otros demandan cambio de docentes por ser exigentes con sus hijos; y

la otra gran mayoría no muestra mayor interés por el tema.

Además, cabe mencionar a la sociedad en general, que puede ser “representada” por el medio académico, Organizaciones de la Sociedad Civil y líderes de comunidades o grupos.

Finalmente, tenemos a los medios de comunicación, que juegan un papel central en la difusión de políticas o en su crítica, y que ejercen vasta influencia en la sociedad.

Como se aprecia, una gran variedad de actores involucrados es lo que, por una parte, complica la educación pública en México y limita los resultados esperados. Por otro lado, son pocos los actores que en la realidad pueden interactuar entre sí, lo que indica cierto aislamiento entre funciones o falta de eslabonamiento.

Una mirada a los procesos

Dentro de la teoría educativa encontramos una gran variedad de posturas, venidas principalmente de Europa y Norteamérica y que se han adoptado en nuestro país sin mayor crítica. Tampoco hemos sido capaces de diseñar un modelo propio que se ajuste a nuestras condiciones socioculturales y geográficas. Por decreto se determinan políticas, generalmente basadas en la importación de modelos pedagógicos que se implementan para toda la geografía por igual siendo que fueron diseñados para otra cultura. Ya se ha criticado la importación e imposición de modelos (Martínez Saldaña, 1980: 31; Mercado, 2005: 211); sin embargo, seguimos pagando consecuencias por no diseñar en lo local.

En cuanto al proceso operativo, entre lo que se concibe, lo que se hace, lo que se espera, lo que se acepta y lo que se puede,

se generan distorsiones importantes puesto que media una gran diversidad de interpretaciones de múltiples actores, la mayoría desconocidos ente sí y con escasa o nula comunicación directa; y todo incide en los resultados.

Otro punto a revisar es el referente a la distancia entre teoría y práctica en la educación estatal; aspecto que ha sido motivo de preocupaciones e investigaciones y abarca diversas variables (Colén et al., 2017: 61). La concepción de la educación parte de las políticas educativas que se pretendan desde el gobierno en turno, pero al no considerar el contexto de los destinatarios, empiezan las complicaciones, pues los diseños curriculares se llevan a cabo mayoritariamente desde un escritorio en el centro del país y sin mayor atención a las diferencias culturales y geográficas. Estos tópicos guardan relación con la formación y funcionamiento de las universidades interculturales, cuya fórmula administrativa resulta menos funcional.

El mayor gremio de trabajadores de la educación, en la persecución de intereses grupales e individuales, ha menoscabado la labor docente de distintas maneras que incluyen corrupción, oposición sistemática, control gremial, control de plazas y escuelas, impunidad y solapamiento de anomalías, persecución de poder político y económico, etc. En no pocos casos, han pasado de ser trabajadores a representar la parte patronal (Latapí, 2004: 33-37). Con semejante tamaño y peso, se han convertido en obstáculo para la correcta ejecución de las políticas educativas. Sin duda, algunas contribuciones tendrán, pero las anomalías resaltan.

En la realidad local vemos que una gran porción de líderes purhépechas no

enseñaron la lengua indígena a sus hijos por diversas razones: se casaron con mujeres mestizas, estudiaron y trabajaron fuera de sus comunidades de origen, optaron por eliminar motivos de discriminación, no le vieron utilidad a la lengua, atendieron políticas integracionistas, etc. En ese tenor, hay una inercia al abandono de las lenguas originarias en general. Irónicamente, hoy son principalmente los líderes indígenas o profesionistas, que no transmitieron la lengua a su descendencia, quienes abogan por la permanencia de las lenguas originarias. Y ante la propuesta de revitalizarlas, hay cierta resistencia entre sectores de la población que notan la falta de congruencia: su postura resulta contradictoria y agravante porque ya hicieron bastante labor de castellanización en detrimento de la lengua indígena.

No obstante, no todos atendieron las “políticas asimilacionistas” y decidieron navegar a contracorriente, regresaron a su modo de vida en sus comunidades de origen y enseñaron la lengua y demás tradiciones a sus hijos. Para ejemplificar, veamos un caso: a Juan lo internaron en un centro educativo en Morelia cuando tenía 11 años de edad, para culminar sus estudios de primaria. Luego lo llevaron al estado de Hidalgo a cursar la secundaria en otro internado. En esos lugares les prohibían hablar su lengua materna. Afirma que varios se negaban a perderla y la usaban a escondidas: “No olvido que una vez nos cacharon hablando de noche en nuestras lenguas, ya en el dormitorio, y nos castigaron feo por eso¹”.

¹ Entrevista a Juan R. T. S., docente de la UIIM y hablante de purhépecha, junio de 2021.

Curiosamente, sus padres fueron castellanizadores y ellos lo llevaron a los internados. Como se aprecia, los procesos distan de ser uniformes.

La aparición de la SEP propició una cada vez mayor pérdida de las lenguas originarias de México, por ofertarse en español únicamente, como parte de las estrategias encaminadas a la integración de la población indígena al “desarrollo nacional”. Cabe mencionar que eso no ocurrió durante la Colonia ni en la Independencia, puesto que no hubo la intención de integrarlos; pero ello sí fue indispensable con la Independencia porque imperaba una lengua nacional que contribuyera a otorgar identidad al país. Producto de ello, la educación y la comunicación gubernamental se establecieron en castellano (Buenabad, s/f: 1-2; Jiménez, 2016: 60; Sordo, 2017: 1214; Quintero, 2020: s/p), y las demás lenguas quedaron confinadas a sus espacios y limitadas a la oralidad.

Más allá de modelos pedagógicos, también se han puesto en marcha un sinnúmero de programas y proyectos regionales: el Proyecto Tarasco, las Misiones Culturales, la intervención del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), las Casas del Pueblo, Casas del Estudiante, creación de Escuelas Normales Rurales y otros para Michoacán (Reyes y Torres, 1991; García, 2004).

Con los actores referidos y sus respectivos procesos, los resultados en la evaluación de la educación indican que debe haber cambios realmente importantes para efectos distintos. Contamos con datos que nos pueden orientar: la educación en algunas entidades con considerable población

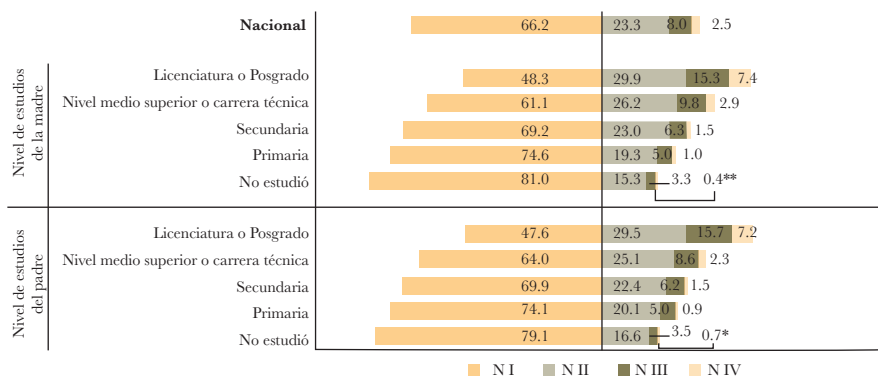
indígena ocupa los últimos lugares en el plano nacional; es el caso de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán en el lugar 29 (INEE, 2017, p. 111). Los datos para educación media superior en matemáticas en el plano nacional, por revisar sólo una porción de ellos indican que:

1. Los sistemas autónomos obtienen en promedio mejor calificación, le siguen los federales, luego los estatales y los subsistemas de telebachillerato comunitario tienen el menor aprovechamiento.
2. Los estudiantes cuyos padres hablan una lengua indígena muestran el menor nivel de aprovechamiento.
3. A menor nivel de estudios de los padres, menor nivel de aprovechamiento de los hijos.
4. A menor nivel de ingreso de los padres, menor nivel educativo de los hijos (INEE, 2017: 82-106). Para lustrar este aspecto, ver gráfica 1.

Los datos expuestos ameritan atención desde la perspectiva de la equidad: no ofrecer lo mismo a todos por igual, sino dar más a quien más lo requiere para que la brecha de desigualdades no se acreciente cada vez más. Si bien es cierto que nos falta mayor investigación para conocer con precisión los recursos más relevantes para explicar las diferencias en aprendizaje (Blanco, 2017: 761), tenemos elementos que, más allá de las causas, apuntalan que en la realidad mexicana la educación contribuye a reproducir la brecha de desigualdad, como lo planteó Bourdieu y Passeron (1970), al menos con los datos revisados.

Gráfica 1

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro según el nivel de estudios de los padres de familia



Fuente: Gráfica extraída de INNE, 2017, p. 106. (NI, NII, NIII y NIV representan el nivel de logro de los estudiantes).

Las lenguas indígenas en la educación superior en México

En México se promovieron cambios legislativos y políticas coadyuvantes. En el año 2001 se reformó la Constitución en su artículo 2, mismo que reconoció los derechos culturales de dichos grupos históricamente menospreciados. Se publicó, además, la Ley de Derechos Lingüísticos en 2003, otorgándoles el carácter de lenguas nacionales a éstas. Algunos de sus objetivos son: impartición de educación obligatoria bilingüe e intercultural; formar traductores y elaborar traducciones; promover las gramáticas, estandarización y lectoescritura; entre otros (Ley de Derechos Lingüísticos, 2003). También se constituyó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Tales cambios ocurrieron en un contexto internacional en el que a finales del siglo XX se intensificaron las críticas, que fueron argumentadas desde la academia, legitimadas por luchas de grupos indígenas

y validadas al hacerlas escuchar en el escenario político. Varios países modificaron sus legislaciones en esa materia para ceder terreno a las lenguas originarias al reconocerles valor histórico y cultural en sus territorios nacionales. Esfuerzos previos se habían sintetizado ya en el Convenio 169 de la OIT, firmado por México y otras naciones en 1989.

En el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la SEP, con la finalidad de implementar la educación intercultural en todos los niveles, principalmente para la población indígena (Casillas y Santini, 2006: 120). Las instituciones de nivel superior, por crearse, tendrían en común el nombre de universidad intercultural y el distintivo sería el nombre de la entidad federativa donde se ubicarían. La misión de dichas instituciones se resume en la formación de profesionales comprometidos con el desa-

rrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas; revalorar y profesionalizar los saberes locales; y promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias (Casillas y Santini, 2006: 145). Se diseñó la estructura curricular con base en cuatro ejes: lengua, cultura y vinculación con la comunidad; disciplinar; axiológico; y metodológico. Desde la CGEIB se dictaron los lineamientos generales del modelo educativo, la estructura del diseño curricular, la estructura académico-administrativa, las acciones estratégicas para la creación de las universidades, entre otros.

Así, en un ambiente de reclamo de algunos grupos originarios, del Movimiento Zapatista en el sureste mexicano y de la exigencia internacional por el reconocimiento de derechos culturales, ya reformada la Constitución y publicadas algunas leyes operativas, en el año 2004 el Gobierno Federal de México decretó la creación de las Universidades Interculturales. Estas instituciones se ubicarían en las zonas donde se localizan los grupos indígenas y uno de los objetivos plasmados fue la enseñanza de las lenguas originarias como parte del enfoque intercultural, mismo que definieron como el que [...] presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo (Casillas y Santini, 2006: 36).

Se esperó un cambio notorio y favorable con ello, sin embargo, dada la inercia del sistema y subsistemas educativos en el país y la complejidad resultante de la multiplicidad de actores, no se perciben resul-

tados muy diferentes. En ese sentido es que se requiere seguir atentos a la raíz del problema. Revisemos un caso concreto.

Enseñanza de lenguas originarias en la UIIM

¿Cómo son los procesos en la UIIM en torno a la enseñanza del purhépecha como lengua originaria? Para responder la interrogante, en el presente apartado describimos y analizamos algunos procesos, con los actores que han marcado la enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas en la institución.

En el año 2006 el Gobierno de Michoacán decretó la creación de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (Decreto de creación, 2006), cuyo nombre no correspondió con lo planteado inicialmente por la CGEIB y conlleva cierta peculiaridad que implica contradicción: es indígena y es intercultural. Ello se debió a las diferencias de postura entre la CGEIB y los líderes indígenas de la entidad que se involucraron en el proyecto y exigieron una universidad indígena antes que intercultural. Finalmente, negociaron y acordaron apellidos de dos paternidades, la federal y la local. Y a mediados de 2007 inició funciones en medio de inconformidades de líderes indígenas por no haber sido considerados para ocupar puestos relevantes.

La institución se instaló en la zona purhépecha, la etnia más numerosa de las cuatro existentes en la entidad. Hoy se atienden estudiantes en seis sedes que comprenden las cuatro lenguas originarias y fueron abiertas por mandato político antes que motivaciones educativas. Demasiada dispersión y falta de control, de infraes-

estructura, de presupuesto y normatividad limitan resultados antes que beneficiar².

La máxima autoridad de la UIIM es el Consejo Directivo, conformado por tres funcionarios del gobierno federal, tres del estatal, uno del ayuntamiento y tres representantes distinguidos de la región. En la realidad su papel es notoriamente sombrío y más parecen supeditados a la Rectoría, quizá por las complicaciones para reunirse por la significativa dispersión física que los separa.

La Rectoría es el siguiente órgano de autoridad, designado por el gobernador del Estado, hecho que pone de manifiesto que la UIIM está maniatada por la política; se presta a nombramientos serviles y sin requisitos mayores que pertenecer al grupo político en el poder. En el último sexenio gubernamental, el ejecutivo estatal de Michoacán nombró a cinco rectores: el primero no pudo demostrar estudios de licenciatura y con antecedentes de “aviador” en la propia UIIM; el tercero y cuarto sólo demostraron licenciatura cuando se exige maestría. Por anomalías diversas, el primero y cuarto no asumieron el cargo y otros dos fueron despedidos, a exigencia de los trabajadores, por prácticas de corrupción.

Después de revisar el proceso de formación y la estructura administrativa de la

² Por ejemplo, el plantel San Felipe de los Alzati, municipio de Zitácuaro, abierto desde el año 2011, contaba con solo un docente de tiempo completo y el resto de docentes por horas; en las tres primeras generaciones se matricularon 213 estudiantes, de los que egresaron 80, y de ellos, 9 se titularon. (Desarrollo institucional, 2017-2021: 47, 49) <https://uiim.edu.mx/wpuim2020/normatividad/>

Universidad, revisemos el tema de la enseñanza del purhépecha.

A pocos días de empezar a laborar en 2007, los primeros docentes contratados solicitaron cursos de purhépecha puesto que la mayoría no lo dominaba. El propósito fue la adquisición de habilidades comunicativas en esa lengua. Se impartieron algunas clases y el interés pronto se perdió debido al escaso avance en el aprendizaje. Se solicitó cambiar de método, se reiniciaron las clases y los resultados no mejoraron, de modo que se truncó el curso y el propósito.

En cuanto a los estudiantes, se les impartieron cursos curriculares que iniciaban con un semestre en el que se pretendía concientizar la importancia de la preservación de las lenguas originarias y le seguían cinco cursos relativos al aprendizaje de la lengua y el estudio de la cultura. Pero el aprendizaje tampoco fue significativo, no obstante que los estudiantes han mostrado interés a su ingreso a la Universidad. Ya del segundo semestre en adelante pierden notoriamente la atención. Luego, con la finalidad de mejorar resultados, se instauró el centro de lenguas en el año 2011 y se implementaron cuatro cursos extracurriculares que se establecieron como requisito para titularse. Los programas de contenidos fueron diseñados por un solo docente y no fueron sometidos a mayor discusión. El centro de lenguas se propuso, además, estudiar las lenguas originarias, hacer traducciones y ofertar diplomados en lenguas originarias al exterior de la institución. Los resultados siguen sin verse.

Para impartir los cursos extracurriculares se contrató personal por convocatoria o de manera directa, pero con criterios

muy laxos. Estos docentes atendían cursos extracurriculares en ocasiones, luego materias curriculares y en otras ocasiones materias de otra disciplina o licenciatura; sea que no han tenido estabilidad, no tienen adscripción definida a un área determinada. La mayoría de ellos cumple con el perfil académico deseable y los estudiantes les reconocen buena práctica docente.

Se ofertaron dos tipos de cursos extracurriculares: a) lengua originaria como L2, iniciando con nociones básicas, bajo el ideal de desarrollar las cuatro habilidades: auditiva, oral, escrita y pronunciación; b) como L1, destinada al desarrollo de la lecto-escritura para los hablantes de lengua originaria. Los cursos se impartieron, después del horario curricular, pero a esa hora los servicios universitarios se cerraban: sala de cómputo, biblioteca y cafetería, y en un clima generalizado de frío prácticamente todo el año dado que el plantel se ubica en la zona montañosa alta. Pocos estudiantes se quedaban a dichos cursos.

En 2015 la institución determinó que los cursos extracurriculares, que eran vespertinos, se impartieran por la mañana, antes de clases curriculares, y los resultados parecían mejorar, a ojos de docentes y estudiantes; pero después de unos semestres, los regresaron al turno vespertino y sin mayores explicaciones. En ese año se empezó a rediseñar el eje de lengua y cultura y se encaminó a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, pero no se hicieron los programas. En 2018 se eliminaron los cursos extracurriculares y se pretendió concentrar esfuerzos en el eje de lengua (curricular), en seis semestres. La CGEIB instruyó por su cuenta a un docente a elaborar los programas, y el resultado consistió en documentos con

contenidos mayoritariamente de filosofía de la lengua antes que de su enseñanza.

Se estipuló que el perfil de los docentes a impartir dichas materias no concernía necesariamente a hablantes de lengua originaria, sino a quien tuviera conocimientos de la cultura en cuestión. Se corrobora que no importaba la enseñanza de la lengua, sino estudios de cultura.

Otra exigencia de la CGEIB para fortalecer las lenguas consistió en la apertura de la Licenciatura en Lengua y Comunicación Intercultural desde 2008. El programa educativo ha tenido muchos tropiezos y los resultados distan de lo esperado.

Resultados en la enseñanza aprendizaje de purhépecha

Ahora toca analizar datos de la encuesta dirigida a estudiantes de la UIIM, acerca de la enseñanza de purhépecha. No es un estudio estadísticamente representativo; apelamos a la descripción de procesos, a la opinión de docentes y estudiantes y sus resultados en la evaluación. Para ello disponemos de tres perspectivas:

- a) Docentes de lengua originaria a quienes se realizó por teléfono una entrevista semiestructurada. Cuatro docentes accedieron, de cinco seleccionados de acuerdo con su disposición para hablar del tema, de su tiempo y facilidad de contacto³. El universo de docentes de estos cursos fluctúa entre 6 y 9.
- b) Un sondeo entre estudiantes egresados y de último semestre, a quienes se dirigió una encuesta a través de un

³ La crisis de salud por covid 19 impidió entrevistas cara a cara.

formulario en línea; misma que respondieron 13. En una sección se les preguntó su opinión acerca de los cursos correspondientes y en la otra un examen diagnóstico que nos brinda un aproximado del nivel de conocimientos que adquirieron de la lengua, haciendo distinción entre hablantes y no hablantes de la misma, así como por generación⁴.

- c) Observación participante de nuestra parte en la que hemos vivido de cerca los procesos al ser parte de la institución.

En cuanto a los docentes, concuerdan en que no hay claridad de las pretensiones del eje de lengua y cultura. Arguyen falta de claridad en los programas de contenidos; no siguen un orden de antecedente y consecuente, ni la institución les explica ni les facilita planes de estudio que les permita ubicarse en el contexto. Este problema se deja ver desde el planteamiento que formuló la CGEIB en 2006: denominó al eje como “lengua, cultura y vinculación con la comunidad”. Y más tarde separaron la vinculación comunitaria y la convirtieron en un eje para sustituir el de metodología (Casillas y Santini, 2006: 180-181).

Puesto que los docentes en la UIIM son de distintas regiones dialectales y no se cuenta con un alfabeto estándar, y tampoco la institución ha definido una metodología de enseñanza, cada docente adopta lo que

mejor le parece o ha trabajado. Algunos se niegan a estandarizar alfabeto y metodología, aducen que no se le puede cambiar la lengua a las comunidades hablantes de purhépecha. Por una parte, entienden la estandarización como imposición de fonemas diferentes en el habla, cuando no se trata de cambiarles su dialecto, sino de estandarización en la escritura. Y, por otro lado, quienes más oponen resistencia son líderes indígenas que pretenden, en la mayoría de los casos, imponer su dialecto con sus fonemas y grafías que conocen o aceptan, sin mayor análisis lingüístico.

El tema de habilidades docentes también representa un problema, puesto que varios no cuentan con formación en docencia, menos aún en enseñanza de L2. Y la institución no les ha proporcionado capacitaciones suficientes y oportunas; prácticamente todos laboran por horas a la semana, por lo que tienen otro empleo y cuando se les ha convocado a capacitación, son pocos los que asisten.

Respecto a los estudiantes, de los 13 que respondieron la encuesta, sólo 4 están titulados; 4 cursan el último semestre y los demás son egresados entre 2011 y 2017; 10 son mujeres y 3 hombres; edades de 21 a 37 años, sólo 2 son hablantes de purhépecha, y la cantidad de cursos semestrales que tomaron va desde 2 hasta 8.

Consideramos que la disparidad en los datos es parte de los aspectos a analizar, antes que un problema metodológico:

- a) En la institución no existe un programa de seguimiento de egresados, de ahí que a pocos se les puede contactar.
- b) El hecho de que algunos estudiantes hayan tomado sólo dos cursos significa

⁴ El trabajo con docentes y estudiantes se llevó a cabo en los meses de mayo y junio de 2021. Se pidió apoyo a compañeros de distintas licenciaturas para que lo hicieran llegar a sus estudiantes de quienes tienen contacto, también por razones de salud.

que la institución no brinda las condiciones de orden, claridad y otros para interesarlos en el tema.

- c) De nueve que egresaron hace cuatro años o más, cinco no se han titulado. Otro rubro a visualizar.

Exceptuando los dos hablantes de purhépecha, aproximadamente el 50 % aprueba la evaluación, que indica un nivel A2, los demás denotan conocimientos no superiores al nivel A1. Y por la cantidad de cursos destinados a la lengua originaria, el nivel esperado es B2, según parámetros del Consejo de Europa (2002: 25).

La UIIM también ha ofertado diplomados destinados a la enseñanza de purhépecha en distintas ocasiones, con gran interés por parte de la sociedad; sin embargo, han tenido similar suerte que el resto de cursos de lenguas indígenas de los programas educativos.

Conclusiones y propuestas

Al extinguirse una lengua se pierden conocimientos, mengua la diversidad y las posibilidades de entender mejor el universo. De ahí la relevancia de preservarlas vivas. A pesar de ciertos avances en favor de las lenguas indígenas, por su reconocimiento en el papel, la desventaja ante la “lengua oficial” es abrumadora. Por otro lado, la inercia en el ejercicio de la discriminación por parte de los dominadores y el peso de sufrirla por los dominados complican la revitalización de las lenguas referidas. Imperan esfuerzos de la dimensión del problema que se pretende atacar y considerando el trato histórico del que han sido objeto.

La actualidad exige apelar a la escritura cada vez más debido a la distancia entre

personas. Las tecnologías de la información no contemplan nuestras lenguas indígenas, por lo que, para los mexicanos, prácticamente todo en las computadoras, teléfonos y lo relativo a la escuela se lee y escribe en la lengua que, en la realidad, sigue siendo la oficial: el español. Y lengua que no se escribe, lengua condenada a desaparecer, más allá de su número de hablantes.

A modo de propuestas, se plantea lo siguiente:

Para los cursos de lengua indígena se sugiere trato diferenciado a los hablantes de éstas y los no hablantes, para que todos puedan adquirir conocimientos, pero en función de su nivel de dominio de la lengua: no es viable cursos básicos de una lengua a quien ya tiene dominio pleno en el habla, por ejemplo.

Que los hablantes de lenguas indígenas apoyen a los demás en el proceso a cambio de algún incentivo: beca, capacitación en enseñanza para que ellos sean quienes la impartieran en lo sucesivo con algún estímulo, etc.

A los hablantes de lengua originaria, permutarles algunos cursos de esta materia por los de español puesto que la gran mayoría presenta carencias en esta lengua.

Cursos destinados al aprendizaje de la lengua originaria que consideren lo fundamental del tema y de manera sistemática y ordenada: fonética, morfología, sintaxis y neologismos en temas de la licenciatura respectiva, al amparo de la práctica comunicativa y bajo el esquema de aprender la lengua en su contexto cultural.

Por último, los datos analizados señalan que la enseñanza de lenguas indígenas en la UIIM amerita cambios; empezando por separar la política de las instituciones

educativas. Con ese logro se posibilitan los demás cambios que se deban implementar en otros procesos, incluida la investigación de modelos pedagógicos acordes al contexto. Debido a la imposición político-pedagógica es que los indígenas no tuvieron oportunidad de adaptarse y en el camino han perdido gran parte de su cultura, su lengua. Por otra parte, como lo anuncian las estadísticas del INEE (2017), las instituciones con autonomía tienen los mejores

promedios de aprovechamiento, aunque seguramente debieron pasar por procesos de prueba y mejoras. El origen y posición social no deben influir mayormente en los aprendizajes (Blanco, 2017: 772), siempre y cuando se trate de un sistema incluyente en todos los niveles y procesos. No podemos hablar de interculturalidad si es la propia autoridad quien la desconoce o impone criterios, al menos si la concebimos como la relación armónica entre culturas.

Bibliografía

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Madrid: FCE.
- Blanco, A. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), pp. 751- 781. Consultado en línea en septiembre de 2021 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00751.pdf>
- Bohannon, P. (1996). *Para raros, nosotros*. Madrid: Akal.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Canuto Castillo, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, pp. 31-45. Consultado en línea en septiembre de 2021 en https://www.researchgate.net/publication/278967626_Las_lenguas_indigenas_en_el_Mexico_de_hoy_Realidad_y_politica_linguisticas
- Casillas L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Colén Riau, M. T. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), pp. 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA. (Revisado en línea en mayo de 2021) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Gobierno del Estado de Michoacán. (2006). Decreto de Creación. Periódico Oficial del Estado.
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 11-28. Consultado en línea en sept de 2021 en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9485/7033>
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 61-81.
- Husserl. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Ciudad de México: FCE.
- INEE. (2017). Informe de resultados PLANEA, EMS. El aprendizaje de los alumnos

- de educación media superior en México, (matemáticas). Consultado en línea en septiembre de 2021 en <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- INEGI. (2020). Población/lengua indígena, consultado en línea en sept de 2020 en <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), pp. 60-72. consultado en línea en sept de 2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269005.pdf>
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro*. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). Ciudad de México: FCE
- Levi-Strauss. C. (1964) *El pensamiento salvaje*. Ciudad de México: FCE.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. [En línea, consultado en junio de 2021]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-9 Consultado en septiembre de 2021 en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Martínez Saldaña, T. (1980). *El Costo Social de un Éxito Político. La política expansionista del Estado Mexicano en el agro lagunero*. Ciudad de México: Colegio de Posgraduados.
- Mercado, E. (2005). *Resistencia Acomodaticia entre ejidatarios de Tierra Caliente de Michoacán. Acceso y distribución de recursos en el ejido Los Bancos*. Tesis doctoral. Zamora: COLMICH.
- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), pp. 377-417. Consultado en línea en septiembre de 2021 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a4.pdf>
- Phillipe Kottak. C. (2011). *Antropología cultural*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Pozzo, M. I y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12(24), pp. 171-205. Consultado en línea en sept de 2021 en <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089002.pdf>
- Quintero Rubio, L. (2000). La importancia de preservar las lenguas indígenas nacionales. *Hechos y derechos*, 1(60). Consultado en línea en septiembre de 2021 en <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/15200/16156>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. [En línea, consultado en mayo de 2021].
- Rebolledo K. (2016). *Extranjeros, nacionalismo y política migratoria en el México independiente, 1821-2000*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Consultado en línea en sep. 2021 en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41139/RebolledoKloquesOctavio.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Reyes Rocha, J. y Torres, A. (1991). *La educación indígena en Michoacán*, Morelia: Gobierno del Estado-Instituto Michoacano de Cultura.
- Saavedra, M. (2001) *Diccionario de pedagogía*, México: Pax.

- SEP. (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. 2019-2020. Consultado en línea en sep. de 2020 en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Sheldrake, R. (2013). *El espejismo de la ciencia*. Barcelona: Kairós.
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 22(75), pp. 1213-1237. Consultado en línea en oct. de 2021 en <https://www.redalyc.org/journal/140/14054387010/html/>
- Touriñán, J. M. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Redipe*, 10(6), pp. 33-84. Consultado en línea en sep. de 2021 en http://dondestalaeducacion.com/files/6716/3100/6447/RBR_106_2021_33-84.pdf
- Tylor, E. B. (1975). “La ciencia de la cultura” en Kahn, J. S. (comp.). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- UNESCO. (2020). Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas. Consultado en línea en septiembre de 2021 en https://en.unesco.org/sites/default/files/mexico_aili_iyil_concept_note_es.pdf