

La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada

Mixteco teaching in the School of Languages of the Autonomous University of Baja California, Ensenada

Eyder Gabriel SIMA LOZANO*

Tatiana Estefanía GALVÁN DE LA FUENTE**

Guadalupe TINAJERO VILLAVICENCIO***

Claudia María WALL MEDRANO****

RESUMEN

La enseñanza de lenguas indígenas es novedosa en las universidades nacionales. Nuestro objetivo es analizar la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, orientada tradicionalmente hacia la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde una metodología descriptiva y documental, centrada en el contexto y en los programas del idioma, reflexionamos sobre el *futuro* de la

* Doctor en Antropología. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Idiomas y coordinador de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), extensión Ensenada, México. Cuenta con el perfil Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, I). Entre sus líneas de investigación se encuentran lenguas en contacto, actitudes hacia las lenguas indígenas, procesos de mantenimiento y desplazamiento de lenguas indígenas, interrogación y argumentación en textos confrontativos, y movimientos retóricos.

** Doctora en Lingüística. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Idiomas y coordinadora de Formación Básica de la UABC, extensión Ensenada. Cuenta con el perfil Prodep. Entre sus líneas de investigación se encuentran enseñanza-aprendizaje del inglés, observación en el aula de clases y movimientos retóricos.

*** Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Cuenta con el perfil Prodep y es miembro del SNI (I). Es líder del cuerpo académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas. Sus líneas de investigación son educación indígena y discurso y educación.

**** Maestra en Docencia. Profesora de asignatura en la enseñanza del inglés en la UABC. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre la impartición del inglés como segunda lengua. Su interés en el área de lenguas indígenas versa en la interculturalidad y cosmovisión de las etnias.

enseñanza de una lengua indígena en instituciones de educación superior y las prácticas curriculares, a la luz de la teoría de ecología de presiones que nos permite tomar una postura crítica con la problemática.

Palabras clave: política lingüística, educación superior, enseñanza de segundas lenguas, mixteco.

ABSTRACT

The teaching of indigenous languages in Mexican universities is a developing endeavor. This paper aims at analyzing the recent opening of Mixteco language courses in the School of Languages at Universidad Autónoma de Baja California, which has traditionally offered foreign language courses. We apply a descriptive, documentary research methodology to the analysis of Mixteco language teaching syllabi and their context.

Taking a critical angle and using the theoretical lens of the ecology of pressures, we reflect on the future of the teaching of indigenous languages in higher education and its associated curricular practices.

Keywords: language policy, higher education, second language teaching, Mixteco.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas en contacto tradicionalmente se han abordado desde la sociolingüística, proponiendo modelos como el de ecología de presiones (Terborg, 2006), cuyos resultados exponen las desventajas de las lenguas indígenas frente a las extranjeras. Estas últimas se asocian a roles vinculados al desarrollo profesional y económico, y hay una gran demanda para adquirirlas como una segunda lengua, lo que ha traído como consecuencia el desplazamiento de los hablantes de las lenguas nativas mexicanas.

La preferencia del aprendizaje de lenguas extranjeras por encima de las autóctonas es un tema de análisis a la luz de las actitudes lingüísticas (Sánchez, 2009; Sima & Perales, 2015), políticas del lenguaje (Terborg &

García, 2010) y el mantenimiento o desplazamiento de lenguas (Terborg & Velázquez, 2005; Trujillo & Terborg, 2009).

Existe poca investigación de las lenguas indígenas en los centros de idiomas del país o de los procesos por los que atraviesan como L2. Caso contrario, la literatura es abundante cuando se trata de discutir los éxitos y fracasos en la didáctica de lenguas como el inglés, francés o alemán.

No se ha reportado abundante bibliografía sobre las acciones de instrucción de los idiomas como el náhuatl, maya, mixteco y otras lenguas que ya son ofrecidas por instituciones especializadas en idiomas vernáculos mexicanos, aunque existen experiencias en instituciones de educación superior (Pérez; 2007, 2011; Pérez & Montero, 2014). Lo anterior, entonces, puede aportar un nuevo campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas para el área de la lingüística aplicada, enfocado en idiomas indígenas.

A pesar de que la literatura reporta graves procesos de desplazamiento lingüístico que afecta a las lenguas indígenas (Terborg & García, 2011), es notable que algunos centros de educación superior se han dado a la tarea recientemente de incorporar a sus programas la instrucción de una lengua vernácula. Por ello, este trabajo tiene como objetivo analizar los aspectos que tuvieron lugar en la enseñanza del mixteco en el contexto universitario de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada, a la luz de la teoría de la ecología de presiones de Terborg (2006).

Las interrogantes que guían el trabajo son las siguientes: ¿cuál es la relación entre las lenguas extranjeras frente a las indígenas tomando como referente el modelo de ecología de presiones? ¿Qué condiciones permitieron la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la UABC y qué objetivos persiguen sus programas? ¿Cuál es el futuro de la enseñanza de una lengua indígena en una Facultad de Idiomas, orientada tradicionalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Iniciamos con la metodología, posteriormente se describe el contexto de la ciudad de Ensenada, ya que aquí se impartió brevemente el mixteco a nivel estatal. El texto continúa con tres secciones de discusión: un marco de referencia entre la lingüística aplicada y la sociolingüística desde la ecología de presiones; la implementación del mixteco en la

UABC y el contenido de los programas, y las reflexiones en torno al posible incremento en la demanda, a fin de que sea retomado. Terminamos con las conclusiones.

El estudio espera aportar a las políticas lingüísticas educativas para ampliar los horizontes de la enseñanza de lenguas indígenas en México, a su vez que contribuya al equilibrio del aprendizaje de lenguas por los estudiantes universitarios, de tal forma que nutra el estudio de lenguas en contacto desde la sociolingüística y el proceso de aprendizaje como L2 para la lingüística aplicada.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde un paradigma totalmente cualitativo. Su alcance fue descriptivo, ya que analiza el tema considerando que en su contexto no se ha propuesto una revisión del proceso de la enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas, así como en la enseñanza de lenguas indígenas en facultades o centros de idiomas.

El tema es analizado a la luz de la ecología de presiones e incide en el fenómeno de la enseñanza de las lenguas indígenas en México frente a las extranjeras. Por otro lado, el tipo de investigación es documental, ya que realiza un análisis del contenido de los temas del primer paquete didáctico del Mixteco Bajo I (UABC, 2014a), y los encuadres del Mixteco Bajo II y III (UABC, 2014b, 2014c).

Posteriormente, se presenta una postura crítica con las temáticas y se plantean propuestas que incidan en el mejoramiento de los programas. Así, la investigación tiene un fin predominantemente centrado en la discusión del tema, pues no se presentan datos y resultados de corte empírico.

ESCENARIO: LA REGIÓN MIXTECA, MIGRACIÓN Y ENSENADA

El área tradicional de la lengua mixteca es la región conocida como la Mixteca, un territorio compartido por los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero. La palabra *mixteco* proviene del náhuatl. La raíz *mix-* significa ‘nube’ y la terminación *-teco* significa ‘dueño de’; por lo tanto, a la gente

de la cultura mixteca se le conoce como gente de la nube. Otra versión para el significado es la que aporta la Ve'e Tu'un Savi Academia de la Lengua Mixteca (2007): 'pueblo de la lluvia'; su forma de denominarse en su lengua es *tu'un savi*.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), la población *Tu'un savi* se distribuye en tres estados de la siguiente manera: Oaxaca tiene 244 029 hablantes nativos; Guerrero, 100 544, y Puebla, 5 578 (Pérez, s.f.). Los hablantes residen en otras entidades mexicanas. Hay importantes comunidades aparte de la tradicional zona mixteca de Baja California en Puebla, la Ciudad de México, Sinaloa, Baja California Sur, Sonora, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Jalisco y el Estado de México.

La presencia más destacada de indígenas mixtecos en la frontera norte se localiza en tres de los cinco municipios bajacalifornianos: Tijuana, Ensenada (poblados de Maneadero, Buenavista y el Valle de San Quintín en la Costa Pacífico) y Mexicali, con 2 114, 47 404 y 9 231 habitantes, respectivamente (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2010).

Por los datos expuestos, podemos constatar cómo la presencia de habitantes mixtecos junto con otros pueblos indígenas provenientes del sur de México, como zapotecos, triquis, tlapanecos tiene un amplio alcance en el municipio de Ensenada que, por su oferta laboral en la agricultura, ha atraído a miembros de numerosos grupos originarios.

De acuerdo con el INEGI (2015, 2016), la ciudad de Ensenada, conocida como la cenicienta del Pacífico o enclave central del nombrado *mexiterráneo*, se constituye como la tercera urbe de Baja California, con una población actual que ronda los 486 639 habitantes. Este municipio, con sus "52,510.712 km² de superficie, representa 74.1% de la superficie del estado y 2.6% de la superficie del país, por lo que es el municipio de mayor extensión en México" (Gobierno Municipal de Ensenada, 2008, p. 15). Esa extensión y sus desarrollados campos de cultivo han atraído a muchos trabajadores agrícolas, la gran mayoría originarios del sur de México. Además, el INEGI (2015) asegura que un 18.04 % de la población se considera indígena.

ECOLOGÍA DE PRESIONES EN EL CONTEXTO DE SU ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN FACULTADES Y CENTROS DE LENGUAS

Para responder a la primera pregunta de investigación, ¿cuál es la relación entre las lenguas extranjeras frente a las indígenas tomando como referente el modelo de ecología de presiones?, comenzaremos señalando que, dentro de la lingüística aplicada, la tradición se orienta hacia el estudio del diseño de programas para la enseñanza de las lenguas, el análisis de procesos didácticos y sus participantes.

Pero la incorporación de una lengua indígena en las facultades de idiomas es novedosa porque ya no solo se revisa el papel de los protagonistas de la educación en el salón, sino que también vemos cómo las políticas lingüísticas tienen un alcance para la revalorización de las lenguas autóctonas y la atención hacia los pueblos indígenas.

Se forman docentes e intérpretes, y se oferta a la misma población cursos de sus lenguas. Aun cuando el diseño se orienta más como segunda lengua, esto puede ayudar a las personas que se podrían considerar bilingües pasivos, los que dicen saberla, pero no hablarla (Etxebarria, 2008). Más aún, es posible obtener una certificación para ayudar a la gente de sus propias comunidades, además de adquirir la dimensión escrita para las actividades de los procesos globales, como las tecnologías de la información y el internet.

La diversidad lingüística de México es una de las más ricas del mundo, al contar con 364 variantes de 68 agrupaciones lingüísticas según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). A pesar de ello, estas han estado sometidas a procesos de extinción desde la colonia y todavía las políticas del lenguaje postrevolucionarias estuvieron enfocadas en la hispanización de los indígenas para que abandonaran sus lenguas (Durán & Sauma, 2003; Jacinto, 1997; Reyes, 1997).

Desde la emisión de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2013), ha habido una serie de acuerdos —algunos a raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional— y normativas que apuntan hacia una revitalización de las lenguas vernácu-

las como centro de las nuevas políticas lingüísticas. En dicha normativa se reconoce que el español y las lenguas indígenas mexicanas comparten los mismos valores y enfoques en el desarrollo nacional, con logros como derechos lingüísticos de los pueblos indígenas:

Como es sabido, en 1992 por primera vez se reconoció el estatus diferente de las culturas amerindias en la Constitución, hace tres años se promulgó una ley indígena [...] y recientemente (en marzo de 2003) una ley de los derechos lingüísticos. Todo ello supone no sólo logros muy importantes sino, además, la condición legal para establecer una educación en lengua indígena y su enseñanza como lengua materna (Zimmermann, 2010, pp. 495-496).

Existen otras políticas lingüísticas con atención a los pueblos indígenas (Hamel, 1993, 2001); sin embargo, autores como León-Portilla (2004) se pregunta si los idiomas dominantes como son el inglés y el español acabarán por desplazar a las lenguas minoritarias. En ese sentido, cuando el número de hablantes disminuye, las funciones y usos de una lengua corren peligro, pues poco a poco se va perdiendo el espacio dónde es empleada, no solamente en un área geográfica, sino también en los diversos dominios como son la casa, escuela, calle, tienda o amigos.

León-Portilla (2004) reporta que el náhuatl, maya, yucateco, zapoteco, otomí y el mixteco son los idiomas que mantienen una fuerte presencia en amplios territorios. Sin embargo, el panorama no es tan alentador para las lenguas indígenas en general. García y Terborg (2011) ya reportan que una de las causas de la muerte de lenguas en México está motivada por el español dentro del proceso que se conoce como desplazamiento.

Lenguas mayoritarias como el español afectan a las minoritarias como consecuencia de las relaciones de poder, elemento que se conceptualiza dentro del modelo de la ecología de presiones (Terborg, 2006) para dar cuenta de cómo las presiones inducen a los hablantes indígenas a cambiar el idioma que hablan y a no transmitirlo a las nuevas genera-

ciones. Por presión se entiende lo que lleva a un individuo a cometer o evitar un acto, así, todas las acciones humanas son el producto de una presión, según lo explica Terborg (2006).

Si lo anterior lo aplicamos en los centros de enseñanza de lenguas, por lo general vemos una ecología de presiones a favor de las extranjeras y la política ha sido en pro de estas. Habría que ver las presiones que experimentan los estudiantes para preferir estudiar un idioma como el inglés y no maya o mixteco. Las mismas instituciones están sometidas a las presiones de actuar a favor de aquellas, pues intereses como el prestigio o el valor monetario son estímulos para la atracción de certificaciones y de recursos económicos.

En México, la necesidad del inglés como lengua franca y como parte de los procesos globales induce a la población a acudir a las escuelas para adquirirlo, mientras que otro sector de población busca idiomas considerados como *prestigiosos* o con la *atribución de algún valor* que con el tiempo les retribuya reconocimientos profesionales. En esta lista entra el francés, italiano, portugués, alemán y lenguas orientales como chino, japonés y coreano.

Ante ello, no tiene sentido preguntar el porqué de la preferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y no de alguna las 364 variantes; las respuestas se obvian por la amplia demanda del mercado y los intereses económicos que solicitan a la población dominar estos idiomas.

A pesar de una desafortunada ecología de presiones histórica en las escuelas de idiomas, debe reconocerse cómo algunos centros de enseñanza han incorporado programas de una lengua vernácula, entre ellos la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara con el náhuatl; la Universidad Autónoma de Yucatán, la sede de la UNAM en Mérida, el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, la Universidad del Caribe y la Universidad de Quintana Roo con el maya yucateco, y la Universidad de Sonora con el mayo.

Esto, pues, equilibra en parte el proceso de enseñanza de lenguas en los centros de idiomas, pues se está reconociendo la diversidad lingüística de la nación y el prestigio que tiene el hablar tales idiomas. Tal es el

caso de la península de Yucatán, donde la lengua maya ha sido considerada de prestigio y aun de adstrato sobre el español yucateco, por lo que su función y uso es ampliamente conocida en gran parte de los núcleos sociales de las urbes peninsulares y poblaciones del interior del estado; las actitudes hacia el aprendizaje son positivas, pero también contradictorias (Sima, 2011, 2012; Sima & Perales, 2015; Sima, Perales & Be, 2014).

En la ciudad de Mérida, por ejemplo, el orgullo del pasado maya se presume con mucha pompa y la población asume ser portadora y descendiente de la cultura maya, pero cuando se trata de la identidad, la discriminación hacia el sujeto maya es palpable y visible en relación con ser yucateco, indígena, maya y mayahablante, categorías en conflicto, según reportan Be (2011), Iturriaga (2011) y Sima, Perales y Be (2014).

En el caso de la península de Baja California, hace falta explorar más la relación de la identidad con la lengua, de tal forma que se analicen no solo las actitudes hacia la lengua misma, sino también su relación con los hablantes y hacia las comunidades; asimismo, las actitudes de los propios hablantes hacia sí mismos. Esto es un aporte para la creación de políticas lingüísticas para los grupos étnicos. En los ámbitos nacionales habría que demandar el estudio de las lenguas con sus respectivos conflictos en las comunidades.

BREVES NOTAS HISTÓRICAS DE LA ENSEÑANZA DEL MIXTECO EN LA UABC, ENSENADA

Para responder a la segunda pregunta, ¿qué condiciones permitieron la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la UABC y qué objetivos persiguen sus programas?, debemos señalar que, dentro de la dinámica de la enseñanza de lenguas, UABC tiene una larga tradición en la impartición de lenguas extranjeras. En el 2014, el campus de la tercera urbe del estado, Ensenada, se preocupó por incorporar una visión incluyente al proponer el estudio de la lengua mixteca dentro de la gama de idiomas ofrecidos, como son el inglés, francés, alemán, italiano, japonés, portugués y español como segunda lengua.

Esta visión incluyente permitió, en 2013, el Convenio General de Colaboración INALI-Universidad Autónoma de Baja California (INALI-UABC, 2013). En el marco de este acuerdo, la Facultad de Idiomas crea el Programa de Rescate y Revitalización de las Lenguas Indígenas, iniciando la impartición de cursos de mixteco en su variante dialectal conocida como *bajo* desde el primer semestre del 2014. De todas las variantes, esta es la predominante en los migrantes de la ciudad.

En ese mismo año se inició la impartición de talleres sobre el diseño y planeación por competencias a docentes de la lengua mixteca para capacitarlos en la estructuración de contenidos de acuerdo con el modelo educativo de la Universidad. Este programa cumplió una función formativa porque propició que se comprendiera la realidad desde perspectivas culturales distintas y se desarrollaran actitudes de respeto hacia diferentes formas de percibir la vida y el mundo. Se propuso una nueva visión respecto a la enseñanza de lenguas, no solamente centrada en el conocimiento de las extranjeras, sino impulsando una cultura institucional al integrar y retomar las raíces de las originarias.

Según datos recabados, durante la impartición del primer curso del mixteco en el semestre 2014-1 se inscribieron cinco estudiantes; durante el segundo semestre, cuatro. Estos cursos aparecen como materias optativas: Mixteco Bajo I, II, III. Estos estuvieron en un proceso de registro ante el Departamento de Formación Básica de la UABC Ensenada y solamente existe la carta descriptiva del Mixteco Bajo I. En el esquema de competencias, el propósito general del primer curso reza del siguiente modo:

Introducir al estudiante en los conocimientos básicos sobre la cultura y la lengua mixteca baja que se encuentra asentada en la región y representada por una población significativamente densa en Baja California. Combinar la teoría y la práctica para que el alumno se pueda desempeñar lingüística y socialmente en un entorno indígena bilingüe. Transmitir los pensamientos, sentimientos y aspiraciones de los hablantes, precisando que todo idioma, de alguna manera, tiene sus propios ‘dialectos’ y que se definen como la forma particular

de hablar una lengua en determinada región geográfica, por lo que se introducirán algunas variantes del Mixteco Bajo según el Marco Europeo de Referencia como parte de la formación del estudiante (UABC, 2014b, p. 2).

La competencia de aprendizaje dice:

Utilizar de manera sencilla en la lengua meta al propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas. Utilizar en forma sencilla el lenguaje oral y escrito de la lengua mixteca a través de la puesta en práctica de las cuatro habilidades: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, para comunicarse y socializar en el entorno indígena bilingüe con responsabilidad y tolerancia a las diferentes culturas (UABC, 2014b, p. 2).

El desarrollo por niveles es de la siguiente forma:

1. Introducción al mixteco y presentación personal y familiar
 - 1.1. Saludos formales
 - 1.2. Saludos informales
 - 1.3. Hablar de ti mismo
 - 1.4. Números 1-10
 - 1.5. Familia vocabulario
 - 1.6. Uso de pronombres
2. El medio, usos y costumbre
 - 2.1. El medio
 - 2.2. El trabajo que hacemos durante el día
 - 2.3. Enfermedades
 - 2.4. El saludo
3. Los colores y la naturaleza
 - 3.1. Los colores
 - 3.2. Fenómenos naturales
 - 3.3. Flora y fauna

4. Retroalimentación de las unidades

- 4.1. Palabras de cortesía
- 4.2. Canción Mixteca
- 4.3. Cuento en mixteco

Se cuenta con la descripción del programa del segundo módulo (UABC, 2014b). El desarrollo de las unidades se encontraba en construcción al momento de realizar la investigación, es decir, no existe una carta descriptiva formal o programa, únicamente un encuadre o borrador. Las unidades se agrupan del siguiente modo:

- 1. Flora y fauna
 - 1.1. Clima
 - 1.2. Herbarios
 - 1.3. Cuidado de la naturaleza
- 2. Comunidad mixteca
 - 2.1. Organigrama de la comunidad
 - 2.2. Oficios
 - 2.3. Expresiones y emociones
 - 2.4. Tiendas en la comunidad o ciudad
 - 2.5. Anuncios escritos
- 3. Cultura mixteca
 - 3.1. Narración de acontecimientos
 - 3.1.1. Hechos, hábitos, rutinas
 - 3.1.2. Narración de eventos pasados
 - 3.2. Canciones y cuentos
 - 3.3. Comidas
 - 3.4. Variantes de la lengua

Al igual que en el nivel II, el último solo cuenta con la descripción del programa (UABC, 2014c). Las unidades se agrupan del siguiente modo:

- 1. Unidad 1
 - 1.1. Platillos típicos

- 1.2. Deportes y juegos
2. Unidad 2
 - 2.1. La familia
 - 2.2. Artesanía y valor monetario
 - 2.2.1. Sistema de trueque o de valor monetario
3. Unidad 3
 - 3.1. Transporte
 - 3.2. Medios de comunicación. Antes y después
4. Unidad 4
 - 4.1. Considerar la visita a la comunidad mixteca
 - 4.2. Análisis constructivo del mixteco bajo y alto
 - 4.3. Retroalimentación de las unidades

El programa incorpora algunos aspectos de la cosmovisión de este pueblo con la finalidad de posibilitar una resignificación de su cultura. Por lo anterior, proponemos agregar en la organización de los aprendizajes otros elementos del contexto familiar y comunitario, tradición oral, literatura y testimonios culturales que lleve al estudiante a mejorar su vida intercomunitaria y su relación con otros pueblos.

Con base en lo anterior, el programa orientaría al profesor acerca de la organización de aprendizajes y contribuiría a la apreciación y valoración de esta lengua y cultura para dar continuidad a la normatividad expresada en las políticas educativas. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) establece que los grupos originarios deberán tener acceso a una educación bilingüe.

Para dar cumplimiento a lo anterior, las autoridades reformaron el currículo nacional (Secretaría de Educación Pública, 2011) e incorporaron la asignatura de Lengua Indígena para aquellos que cursan la modalidad indígena de educación básica. En este contexto, los docentes estuvieron obligados a enseñar la lengua del grupo que atienden, aunque en la práctica sea letra muerta en la mayor parte de los contextos.

Entonces, bajo el modelo de competencias, si bien es una puerta que ha abierto la Facultad de Idiomas, hace falta tener una mayor comprensión de la cultura y de las prácticas de los hablantes mixtecos, lo cual

sugerimos para no solo incrementar una matrícula, sino tomar en cuenta la posición de los hablantes de la lengua hacia su instrucción y darles voz a los propios mixtecos en la construcción de los programas.

Al respecto, han participado en el diseño curricular de la materia la que fuera responsable del área de lenguas indígenas de la Facultad de Idiomas, UABC Ensenada, Julia Remedios Ríos Morales y el profesor del mixteco Oliverio Julián Vásquez.

EL FUTURO DE LA LENGUA MIXTECA EN LA UABC

La tercera pregunta, ¿cuál es el futuro de la enseñanza de una lengua indígena en una facultad de idiomas orientada tradicionalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras?, alude a ciertas circunstancias que pueden posibilitar la permanencia del mixteco dentro de la oferta de enseñanza de lenguas.

El municipio de Ensenada constantemente ha necesitado de trabajadores para atender su sector agroindustrial. Este hecho ha provocado, desde hace décadas, un flujo constante de trabajadores migrantes. El flujo y el asentamiento le han imprimido un nuevo sello al estado: la diversidad y el plurilingüismo en diferentes espacios sociales; uno de estos son las escuelas.

Desde la década de los ochenta, el asentamiento de diferentes grupos indígenas en la región agrícola (principalmente el Valle de San Quintín) demandó acceso a la educación. Para la atención de los hijos de trabajadores migrantes se extendió a todo el estado la modalidad indígena de educación básica.

En las dos últimas décadas, la matrícula se ha incrementado y, en el ciclo escolar 2013-2014, las autoridades reportaron 10 529 alumnos inscritos, y 425 docentes adscritos (Secretaría de Educación Pública, 2014). Uno de los criterios para la contratación de maestros en esta modalidad es que los aspirantes sean hablantes de la lengua de los niños que atenderán.

Si bien la información oficial señala que más del 80 % de profesorado del subsistema de educación indígena es hablante del mixteco y zapoteco Según la Coordinación Estatal de Educación Indígena, 2012,¹ lo cierto

¹ Coordinación Estatal de Educación Indígena, (2012). Plan Institucional, 2012. Documento interno e inédito.

es que no se cuenta con información fidedigna respecto al grado de competencia lingüística de los profesionales de la educación. Además, Mena, Tinajero y Canett (2016) han reportado una inadecuada sistematización de la enseñanza de la lengua en escuelas indígenas de Ensenada, al grado que los niños a manera de metáfora expresan: “Ya nos tienen todos revueltos”.

Atender la demanda de eliminar la imposición del español como única lengua de enseñanza complejiza aún más la realidad de las aulas indígenas, ya que la literatura reporta que la educación que se proporciona dista de ser bilingüe, que es cuestionable la competencia lingüística de los docentes y que los materiales de apoyo en la lengua materna no son suficientes (Barriaga, 2004, 2007, 2008 y 2009; Bello, 2010; López-Bonilla & Tinajero, 2011).

El cumplimiento de las asignaturas y contenidos propuestos en el currículo nacional, que incluye la asignatura Lengua Indígena, puede ser una labor complicada si los maestros no cuentan con una formación lingüística. Aunado a ello, la Ley General del Desarrollo Profesional Docente (2013) generó cambios sustantivos al interior del sistema. No solo promovió el desarrollo de perfiles, parámetros e indicadores para los profesores de educación básica, sino que en los siguientes años los maestros evaluaron sus competencias para continuar en sus puestos de trabajo.

Dependiendo de su adscripción, los maestros de la modalidad indígena debieron demostrar el dominio de su lengua materna. Esta circunstancia promovida por la reforma obligó a los docentes a desarrollar competencias en ese ámbito y a prepararse para demostrar un conocimiento avanzado de su lengua. Este contexto nos permite señalar que la UABC puede atender en el futuro una demanda muy específica de los maestros de educación básica que se verán necesitados de estudiar de una manera más formal la lengua nativa que ya hablan.

CONCLUSIONES

El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura: es el medio por el que se adquiere y se trasmite la cosmovisión indígena con relación al conocimiento y valores culturales. En este sentido, todos los idiomas que se hablen en México merecen igual respeto.

Por el momento, las condiciones para que el mixteco siga avanzando como un idioma elegido por la población estudiantil de la Facultad de Idiomas de la UABC no son alentadoras. En el último periodo solamente estaban inscritos cuatro estudiantes por razones de ser intérprete, ser médico en comunidades, tener el gusto por ayudar a la población mixteca y por cultura.

La Universidad dio un paso enorme al incorporar una lengua indígena. Sin embargo, ante diversas políticas intrainstitucionales, como la división de la Facultad de Idiomas y su Centro de Enseñanza de Lenguas, y el escaso interés en la demanda estudiantil, la oferta de cursos de mixteco terminó a finales del 2014.

No obstante, esta situación puede y debe ser revertida si la institución apoya los esfuerzos de otras instancias gubernamentales en apoyo a la formación de maestros que atienden a niños de grupos originarios y que desean recuperar espacios sociales para comunicarse en su lengua. Sostenemos que muchos docentes están interesados en estudiar de manera formal su lengua.

El impacto en estos momentos es mínimo, pero con el tiempo se espera lograr mejores expectativas para la asignatura de mixteco en la Universidad, pues se está hablando de su incorporación como materia optativa u obligatoria en las licenciaturas en Enseñanza de Lenguas y Traducción.

Consideramos posible el incremento de la matrícula de la enseñanza del mixteco en el contexto universitario debido a que, con el Programa de Rescate y Revitalización de las Lenguas Indígenas, la atención a docentes interesados en fortalecer sus conocimientos sobre su lengua se reforzaría. No obstante, es necesario señalar que debe trabajarse a la par con la Academia de la Lengua Mixteca debido, sobre todo, al número de variantes lingüísticas.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo es resultado del proyecto de investigación PAPIIT IN404313 “Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del conocimiento y de la ‘máxima facilidad compartida’ como sistemas complejos”, financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS

- Barriga, R. (2004). La interculturalidad de tres preguntas. En R. Barriga Villanueva & S. Corona Berkin (coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 18-40). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2007). El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana. En M. Schrader Kniffki & L. Morgenthaler García (Eds.), *La romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann* (pp. 631-647). Frankfurt, Alemania: Vervuert Iberoamericana.
- (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- (2009). Miedo a la palabra. En E. Speckman Guerra, C. Agostini & P. Gonzalbo Aizpuru (coords.), *Los miedos en la historia* (pp. 395-428). Ciudad de México, México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Be, P. A. (2011). Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en migrantes yucatecos a Estados Unidos. *Estudios de Cultura Maya*, 38, 167-192. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/issue/view/8>
- Bello, J. (2010). De la educación bilingüe bicultural a las universidades interculturales en México. Formación de profesores indígenas, el silencio de los inocentes. En E. Sandoval, E. Guerra & R. Contreras (coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2010). Catálogo de localidades Indígenas, 2010. Ciudad de México, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/>
- Durán, J. E. & Sauma, J. E. (2003). *Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: un estudio desde la*

- perspectiva de la sociología del lenguaje* (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México).
- Etxebarria, M. (2008). Análisis y evaluación de la vitalidad sociolingüística del euskera en la C.A.V. *ASJU GEH*, 51, 237-258. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/9785/9217>
- García, L. & Terborg, R. (2011). Introducción. La vitalidad de las lenguas indígenas de México: un estudio en tres contextos. En R. Terborg & L. García (coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 11-28). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Gobierno Municipal de Ensenada. (2008). Plan municipal de desarrollo, 2008-2010. Ensenada, México: Instituto Municipal de Investigación y Planeación. Recuperado de <http://imipens.org/planes-y-programas/>
- Hamel, R. E. (1993). Política y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264613649_Políticas_y_planificacion_del_lenguaje_Unaintroduccion
- (2001). Políticas de lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein & J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Lenguas indígenas en México y hablantes (de 5 años y más al 2010). Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm
- (2015). *Panorama sociodemográfico de Baja California*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- (2016). Anuario estadístico y geográfico de Baja California 2016. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas & Universidad Autónoma de Baja California. (2013). Convenio general de colaboración. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-Universidad Autónoma de Baja California.
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).
- Jacinto, A. (1997). Del proyecto Tarasco al proyecto Gilberto. La función del idioma nativo entre los purépecha. En B. Garaza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 241-257). Ciudad de México, México: La Jornada-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- León-Portilla, M. (2004). El destino de las lenguas indígenas de México. En I. Guzmán, P. Maynes & M. León-Portilla (Eds.), *De historiografía lingüística e historia de las lenguas* (pp. 51-70). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo XXI.
- Ley de 2003. Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- Ley de 2013. Ley General del Desarrollo Profesional Docente. 13 de marzo de 2013. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- López-Bonilla, G. & Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Cuadernos comillas*, 11(1), 5-21. Recuperado de https://www.academia.edu/4529433/los_maestros_indigenas_ante_la_diversidad_etnica_y_linguistica
- Mena, Y., Tinajero, G. & Canett, Z. (2016). Ya nos tienen todos revueltos. *Revista Interacción Journal*, 14, 51-68. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/issue/view/178>
- Pérez, M. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos* 3(6), 137-153. Recuperado de <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/85>

- (2011). Didáctica de las lenguas indígenas. Investigación aplicada. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2011)*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- (s.f.). Didáctica de las lenguas originarias de México. Recuperado de https://www.academia.edu/15827622/Did%C3%A1ctica_de_las_lenguas_ind%C3%ADgenas
- Pérez, M. & Montero, G. G. (2014). Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: el ombeayiüts en la FES-Aragón (UNAM). *RI-DAA*, (64-65), 61-78. Recuperado de <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/111/108>
- Reyes, C. (1997). La función de las lenguas indígenas, principalmente el purépecha en Michoacán. De la ilustración a la posmodernidad mexicana. En B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 259-272). Ciudad de México, México: La Jornada-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M. (2009). Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo. En S. Vargas (coord.), *Migración y políticas públicas* (pp. 397-468). Chetumal, México: Cámara de Diputados-Universidad de Quintana Roo-Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- (2014). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Sima, E. G. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, (2), 61-80. Recuperado de <http://ketzalcalli.com/ketzalcalli2011-2.html>
- (2012). *Actitudes hacia la lengua maya de un sector de población de la ciudad de Mérida* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).

- Sima, E. G., Perales, M. & Be, P. A. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de Cultura Maya*, 43, 157-179. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/issue/view/18>
- Sima, E. G. & Perales, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia el maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/issue/view/3787/showToc>
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>.
- Terborg, R. & Velázquez, V. (2005). Enseñanza de lengua y su impacto en la ecología lingüística. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 39-54. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/637>
- Terborg, R. & García, L. (2010). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En R. Terborg & L. García (coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 29-61). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Trujillo, I. & Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 127-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014a). Programa de Unidad de Aprendizaje. Mixteco Bajo I.

- (2014b). Encuadre de Unidad de Aprendizaje. Mixteco bajo II.
- (2014c). Encuadre de Unidad de Aprendizaje. Mixteco bajo III.
- Ve'e Tu'un Savi Academia de la lengua Mixteca. (2007). Bases para la escritura de *tu'un savi*. Oaxaca, México: Diálogos-Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Zimmermann, K. (2010). El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. En. R. Terborg & L. García (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 495-518). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Sima, E., Galván, T., Tinajero, G. & Wall, C. (2019). La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. *Punto Cunorte*, 5(9), 127-148.