

Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Indigenous languages in higher education: Their attention and use in the Bilingual and Intercultural Teacher Training School of Oaxaca

Gervasio Montero-Gutenberg^a

Abstract:

The presence of indigenous languages in higher education has been framed among the linguistic policies and/or educational models “of the moment” and that, at times, have led them to a context of isolation, abandonment and non-visualization through pretensions of incorporation. At present, a double discourse still prevails, on the one hand, cultural diversity is celebrated and constant reminders of a glorious past are made, but, on the other, the richness of current cultures, their languages and worldviews present in many territories is denied, when they are identified as limiting to fully enter the era of the global economy (Navarro Martínez, 2020). For this reason, this ethnographic research focuses on showing an experience on the use and attention of indigenous languages in higher education from the experience of the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca (ENBIO), as a training institution for bilingual teachers from the 16 (officially recognized) native cultures that coexist in the Oaxacan territory. The study shows that the educational landscape of ENBIO is shaped primarily through its own culture and the use and presence of indigenous languages in its teaching and training scenarios.

Keywords:

Higher education, indigenous languages, teaching, linguistic diversity

Resumen:

La presencia de las lenguas indígenas en educación superior ha sido enmarcada entre las políticas lingüísticas y/o modelos educativos “del momento” y que, en ocasiones las han llevado a un contexto de aislamiento, abandono y la no visualización a través de pretensiones de incorporación. En la actualidad prevalece aún un doble discurso, por un lado, se celebra la diversidad cultural y se hacen constantes remembranzas de un pasado glorioso, pero por el otro, se reniega de la riqueza de las culturas actuales, de sus lenguas y cosmovisiones presentes en muchos territorios, al identificarlas como limitantes para entrar de manera plena a la era de la economía global (Navarro Martínez, 2020). Por tal motivo, esta investigación de corte etnográfico, se centra en mostrar una experiencia sobre el uso y atención de las lenguas indígenas en educación superior a partir de la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), como institución formadora de docentes bilingües procedentes de las 16 (reconocidas oficialmente) culturas originarias que coexisten en el territorio oaxaqueño. El estudio muestra que, el panorama educativo de la ENBIO se configura primordialmente a través de la cultura propia y el uso y presencia de las lenguas indígenas en sus escenarios de enseñanza y formación.

Palabras Clave:

Educación superior, lenguas indígenas, enseñanza, diversidad lingüística

INTRODUCTION

La situación o presencia de las lenguas indígenas en México en el nivel superior en general y en la formación inicial en las

escuelas normales en particular, tiene que ver de manera directa con las políticas educativas y lingüísticas destinadas a las comunidades indígenas y a sus lenguas, que en la década de los 30 hasta finales de los 70, apuntaban hacia la desaparición y

^a Gervasio Montero Gutenberg, Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, <https://orcid.org/0000-0002-3791-4821>, Email: monteroikoots@gmail.com

enajenación de las lenguas indígenas a la “cultura nacional”, a través de políticas de asimilación, segregación e integración (Muñoz, 2011). Posteriormente, a partir de la reforma que se hizo al artículo segundo constitucional mexicano en 2001, se publica en 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) y posteriormente en 2005, entra en funciones el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Con dichos acontecimientos como parteaguas en la atención a las lenguas indígenas en México se “superó” ciertas cuestiones de concepción hacia las lenguas indígenas nacionales, sin embargo, como afirma Navarrete (2008) sigue existiendo “los mapas geográfico, político, social y étnico con los que concebimos la realidad de México y de la población que habita en él” (p.7).

Dicha realidad se ve de manifiesto y se constata con los resultados del Censo de Población y Vivienda que se realizó en 2020, donde el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) establece que, en México 7,364,645 personas de tres años y más hablan alguna de las 68 agrupaciones lingüísticas coexistentes en el territorio mexicano, cuya cifra representa el 5.8% de la población total del país. Considerando lo anterior y, de acuerdo con los hablantes de las lenguas indígenas que tienen la oportunidad de acceder a la educación superior, las brechas de oportunidades y disparidad educativa aún son largas con respecto a la población mestiza. Mateos y Dietz (2016) estiman que solo el 1% de los jóvenes indígenas continúan con sus estudios en el nivel superior, lo que lleva a que, también la presencia de las lenguas indígenas en este nivel, sea casi nula. Al respecto, se señala que:

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (SEP, 2000, p.189)

Como vemos, la brecha educativa de acceso y permanencia aún es muy amplia entre zonas rurales e indígenas con las zonas urbanas. Algunos datos señalan que, de los niños que estudian actualmente la educación básica, menos del 20% tendrán la oportunidad de llegar a nivel superior y, por ende, las lenguas de esos jóvenes, tampoco tendrán eco en una institución superior.

Al respecto, Schmelkes (2020) afirma:

La situación de la educación superior en México arrastra problemas crónicos. Quizás el más importante de ellos, a pesar de la masificación que ha sufrido en las últimas seis décadas, es su atención a un sector privilegiado de la sociedad y la subrepresentación de los que pertenecen a los deciles inferiores. Así, sólo 8.5% de la matrícula proviene de los dos primeros deciles, a pesar de que en la población general los jóvenes de estos deciles representan 21.1%. 27.7% proviene de los últimos

dos deciles, que sólo agrupan a 12.3% de la población. Además, en la educación superior hay una escasa representación de la población rural, indígena, habitante de zonas marginadas y con alguna discapacidad. (75)

Sin embargo, en 2004, México dio un nuevo paso hacia la atención de las grandes demandas de la población indígena con respecto a tener una educación “con pertinencia cultural y lingüística”, porque se crearon las denominadas Universidades interculturales (Mateos y Dietz, 2019, 2016, 2013, Dietz, 2014, Mato, 2014, Salmerón, 2013, Schmelkes, 2008). Dichas universidades son consideradas como Instituciones de Educación Superior (IES) establecidas con la finalidad de ampliar la cobertura y facilitar el acceso a la universidad, es decir, a la educación superior de la población que históricamente han sido excluidas de este nivel educativo en particular. Pero ante esta situación, como plantean Mateos y Dietz (2016):

No se trata únicamente de ampliar la cobertura, sino de redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas, ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística. Ello también implica repensar y reformular la combinación de las tareas sustantivas de cualquier universidad –docencia, investigación y vinculación– para que las comunidades y regiones anfitrionas se puedan beneficiar directamente de la presencia de una ies. A diferencia de la tradición occidental, urbano-céntrica y de fuertes sesgos clasistas que arrastra la universidad pública en México hasta la fecha, las doce universidades interculturales existentes en el país se crean en el seno de las regiones indígenas, en contextos rurales. (p.684)

Es así que, desde su creación, las universidades interculturales se han ido estableciendo en diversos estados de la república mexicana como: Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. También existen otras iniciativas que no pertenecen a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), como es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas (Schmelkes, 2009).

Las regiones y poblaciones con mayor exposición histórica al proceso de escolarización, como las regiones zapotecas de Oaxaca (Bertely, 1998), reportan mayor acceso a la educación superior que aquellas como las de Chiapas, donde, por ejemplo, “los tojolabales reportan escasa inserción escolar a lo largo de la historia” (Navarrete, 2009, p.18). Sin embargo, a través de luchas, pugnas políticas y académicas, el magisterio oaxaqueño con acompañamiento de las comunidades indígenas, logran el decreto para la creación de una nueva propuesta educativa de educación superior. Dicha propuesta estaba perfilada hacia la formación de docentes hablantes de alguna de las 16 lenguas coexistentes en el territorio estatal, de esta manera surge en el año 2000, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

De ahí que, este trabajo se enfoca hacia la atención, uso y presencia de la lengua indígena en la enseñanza superior, específicamente desde el contexto de la ENBIO. La investigación se desarrolló bajo la perspectiva de la investigación cualitativa a través del enfoque etnográfico e interpretativo (Pérez, 2007), ya que, la documentación de lo no documentado en el ámbito de “lo cotidiano” implica contemplar el trabajo de campo como experiencia que supera la mera observación del contexto. En términos metodológicos implica la necesidad de retomar una estrategia interactiva con la realidad y los sujetos, donde el conocimiento se vuelve una construcción conjunta. Esta mirada permite enriquecer los bordes del quehacer con la lengua indígena en el contexto de la formación docente inicial y esto lleva a “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34).

LAS ESCUELAS NORMALES Y LAS LENGUAS INDÍGENAS

En México, existen diferentes tipologías de escuelas normales, centros o instituciones de formación docente inicial (460) que se distribuyen entre públicas (266) o privadas (194), con una formación docente monolingüe en español. Fue hasta el 2004, cuando en el país se incorporó el enfoque Intercultural Bilingüe en los planes de estudio y de manera específica se crearon dos licenciaturas: Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB, Plan de Estudios 2012) y Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB, Planes de Estudio 2004 y 2012) con la finalidad de formar a docentes con el perfil específico de trabajar en contextos indígenas, retomando los elementos culturales y lingüísticos locales. Pero, éstos programas educativos solamente son impartidos “en 15 estados, lo que representa menos de 2% de las escuelas normales en el país” (Baronet, 2010, p.246), más de una década después, esta realidad no ha tenido grandes cambios.

Así, más de dos centenares de escuelas normales, centros o instituciones de formación docente existentes, únicamente en 20 de ellas se desarrolla la LEPIB, ubicadas en diferentes estados y comunidades del país, como asienta Baronet:

De las 20 instituciones de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro se reconocen como “indígenas” y están ubicadas en municipios con alta proporción de población nativa, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en Tlacolula, Oaxaca; y en Tamazunchale, San Luis Potosí. Además, tres establecimientos tienen una trayectoria con más de medio siglo de educación normal “rural” y a los mismos acude un número indeterminado de estudiantes indígenas de los alrededores: Tantoyuca, Veracruz; Hecelchakán, Yucatán; y Ayotzinapa, Guerrero. Dos escuelas normales “experimentales” imparten la LEPIB en el norte del país (El Fuerte, Sinaloa y Parral, Chihuahua) y dos más son conocidas como Centros Regionales de Educación Normal (Navojoa, Sonora y Bacalar, Quintana Roo). En Puebla, Hidalgo y Chiapas, existen dos escuelas normales regulares que ofrecen esta modalidad desde hace

menos de un lustro, respectivamente en los municipios de San Juan Ixcaquixtla y Zacatlán; Progreso de Obregón y Huejutla; y San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. En otras tres ciudades del país se propone la LEPIB en escuelas normales que también reciben estudiantes mestizos como en Tlapa de Comonfort (Guerrero), Valladolid (Yucatán) y en Los Cabos (Baja California Sur). (2010, p. 246-247)

No obstante, a partir del Plan de Estudios 2012, se pone en relieve el trayecto formativo de Lenguas y culturas de los pueblos originarios que está integrado por 7 espacios curriculares que articulan actividades de tipo teórico y práctico, centrados en procesos interculturales bilingües (SEP, 2012).

Tabla 1. Contenidos sobre el trayecto formativo de Lenguas y culturas de los pueblos originarios. Plan 2012

Lenguas y culturas de los pueblos originarios						
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad	Procesos interculturales y bilingües en educación	Las lenguas originarias como objeto de estudio I	Las lenguas originarias como objeto de estudio II	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales

Fuente: Elaboración propia con base en información del Plan y Programas de Estudio 2012. Dirección General Educación Superior para el Magisterio (DGESUM)

Sin embargo, como hemos señalado, ya desde el año 2000, había surgido una propuesta para establecer una educación con pertinencia lingüística y cultural en la formación inicial de los futuros docentes en educación básica, como es el caso de la ENBIO.

El escenario de la ENBIO y las lenguas indígenas

En México existe 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2009), y el estado de Oaxaca es uno de los que conforma ésta diversidad cultural y lingüística por la presencia de 16 lenguas (reconocidas oficialmente) como son: jñomnda ‘amuzgo’, ayuujk ‘mixe’, chat nya ‘chatino’, jau jm ‘chinanteco’, ngiwa ‘chocholteco’, tsome ‘chontal’, d’bakuu ‘cuicateco’, xuani ‘ixcateco’, e’n yama ‘mazateco’, nawatl, ‘náhuatl’ ñuu savi ‘mixteco’, ombeayiüts ‘huave’, ñuu yutya ññ ‘tacuate’, xnaj’naj ‘triki’, diza ‘zapoteco’ y angrpøn ‘zoque’, cada una con diferentes niveles de vitalidad y mantenimiento lingüístico. Esta diversidad cultural y lingüística es la que se manifiesta en el contexto académico de la ENBIO.

La ENBIO se creó a partir de grandes luchas emprendidas por el magisterio oaxaqueño en general y en particular los adheridos al Subsistema de Educación Indígena a través de pugnas y marchas

a nivel estatal y federal, se pensó y peleó por una nueva realidad educativa que respondiera a la necesidad educativa y lingüística de las comunidades indígenas donde a finales de los noventa, muchas de ellas eran monolingües en la lengua indígena. Fue hasta después de muchas situaciones y vivencias desarrolladas tal como lo documenta y relata Martínez Marroquín (2019):

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal, con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores; era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”. (p.150)

De esta manera, comienza la aventura académica de la ENBIO, como una institución de educación superior destinada a la formación de docentes provenientes de los pueblos y comunidades indígenas, hablantes de alguna de las lenguas coexistentes en el contexto oaxaqueño, asumiendo como lema “Formar para educar en la diversidad cultural, fortaleciendo nuestra identidad”. Un año después del decreto de creación, la ENBIO abre sus puertas para las primeras generaciones en el año 2000, teniendo la siguiente matrícula:

De un total de 50 inscritos en la primera generación; de la región del istmo se matricularon 31: 21 zapotecos del istmo, 5 ikoots (huaves), 3 ayuuk (mixes) baja, 1 chontal y 1 zoque. Los 29 restantes eran de las demás regiones del estado. En la segunda generación, se matricularon 25 estudiantes del istmo de un total de 59; 18 zapotecos, 6 ikoots (huaves) y 1 chontal. (Martínez Marroquín, 2019, p.158)

La Normal Bilingüe tomaba como ejes fundamentales a: la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira el proceso formativo, así como la vida académica y social de la institución:

La cultura se conceptualiza en esta perspectiva como el conjunto de valores sociales, las acciones y su importancia en el tiempo y el espacio, las que se realizan en la práctica social día a día. La cosmovisión de los pueblos indígenas se expresa en una filosofía fundamental que tiene una estrecha relación hombre-naturaleza-hombre. La lengua es la inmediata expresión de la cultura, está en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la comunalidad. (Proyecto de origen de la ENBIO, s/f)

² Están agrupada cada una de las lenguas de forma general, es decir, no se separan por cada una de sus variantes dialectales.

³ Esto realmente es relativo, ya que, también algunas variantes del zapoteco como el de Mixtepec, de Asunción

En la actualidad, la ENBIO continúa priorizando el trabajo con, desde y a través de la lengua y la cultura indígena. Si bien, ha sido temática recurrente y de discusión en relación al currículo oficial y el currículo vivido u oculto en cuanto a los Planes y Programas de Estudio se refiere. No obstante, la normal, hoy día oferta dos licenciaturas: la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB). Tiene una matrícula total de 225 estudiantes, provenientes de las diferentes regiones y culturas de Oaxaca, de los cuales 149 pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria y 76 a la Licenciatura en Educación Preescolar.

En años anteriores, la matrícula de ingreso fue disminuida, en opinión de algunos docentes, esto se debió a la reforma educativa de 2013, en la que uno de los cambios principales era, la no asignación directa de plazas de educación básica a los egresados normalistas. Dicha situación provocó, que las normales bajaran considerablemente el número de aspirantes en cada ciclo escolar. Pero, con los planteamientos de la reforma educativa de 2019, la situación ha cambiado nuevamente.

Tabla 2. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB)

Semestre Lenguas*	2° sem		4° sem		6° sem		8° sem		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Zapoteca	16	13	7	20	2	9	1	6	74
Ombeayüts	3	5	4	3	1	1	0	2	19
Chinanteca	4	1	1	3	1	0	1	3	14
Ayuuk	1	3	3	4	0	0	0	1	12
Mixteca	3	2	0	0	0	2	0	1	8
Chatina	4	1	0	1	1	0	0	0	7
Triki	1	1	1	1	1	0	2	0	7
Mazateca	1	2	1	2	0	0	0	0	6
Amuzga	1	1	0	1	0	0	0	0	3
Náhuatl	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Cuicateca	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total	34	30	17	36	6	14	4	13	154

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos del Área de Control Escolar de la ENBIO. Ciclo escolar 2020-2021.

Como refleja la tabla 2, existe una variedad lingüística a través de los estudiantes que cursan la LEPIB, con un total de 11 lenguas de las 16 coexistentes en Oaxaca, lo que refleja o

Tlacolulita, están considerados en muy alto riesgo de desaparición (INALI, 2012)

muestra la riqueza y diversidad cultural y lingüística que prevalece y concentra la ENBIO. Por otro lado, también se puede observar que la lengua con más presencia es la zapoteca con un total de 74 estudiantes de segundo a octavo semestre. Podemos decir que esto tiene una relación directa con respecto a nivel nacional, donde la lengua zapoteca es una de las lenguas con mayor número de hablantes. Luego le sigue los hablantes del ombeayiüts con 19 representantes, la lengua chinanteca con 14 y en cuarto lugar, los mixes con 12 estudiantes, mientras que las lenguas con menos presencia son: amuzga y náhuatl con 3 representantes y la lengua cuicateca solamente con 1.

En contraste con la LEPRIB, existe una presencia de 9 lenguas (obsérvese la tabla 3), esto se explica de entrada porque, en ésta licenciatura solo se puede aceptar un máximo de 40 estudiantes por generación, a diferencia con la LEPIB, que cuenta con espacio para 70 estudiantes. No obstante, se puede apreciar nuevamente la presencia mayoritaria de la lengua zapoteca, seguida de la mixteca, ayuuk y mazateca y con sólo dos representantes las lenguas chinanteca y triki y con un solo hablante la lengua ombeayiüts.

Tabla 3. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB)

Semestre Lenguas	2° sem		4° sem		6° sem		8° sem		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Zapoteca	2	11	4	9	0	17	0	4	47
Mixteca	1	3	0	2	0	1	0	1	8
Ayuuk	0	2	1	1	0	1	0	0	5
Mazateca	1	1	0	0	0	0	0	2	4
Chatina	1	0	0	1	0	0	0	1	3
Amuzga	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Chinanteca	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Triki	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Ombeayiüts	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Total	6	19	6	16	0	20	0	8	75

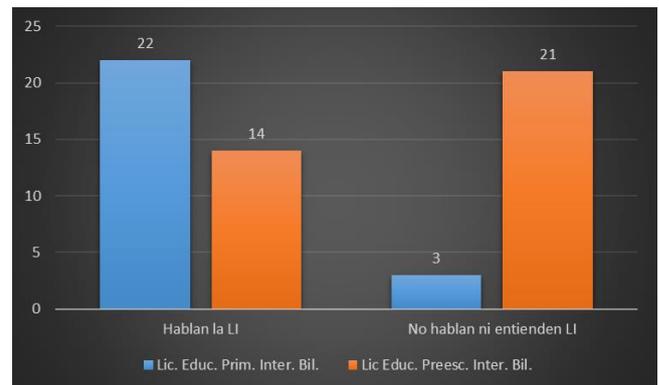
Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos del Área de Control Escolar de la ENBIO. Ciclo escolar 2020-2021.

Pero también, de acuerdo a la misma dinámica social, cultural y lingüística que prevalece con cada una de las lenguas a nivel general, también ha repercutido en la ENBIO dicha situación, ya que, como refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que, en México las lenguas están en diversas situaciones de vitalidad o de uso, desde la vulnerabilidad hasta una situación crítica, lo que lleva a que el silenciamiento y desplazamiento de las lenguas o de algunas de sus variedades ha ido en aumento por diversas situaciones culturales y lingüísticas (Montero Gutenberg, 2020).

⁴ La UNESCO considera que 52 de las 68 lenguas de México están en situación *vulnerable*, es decir, que la mayoría de niños las habla, aunque su uso se restringe al ámbito familiar. Además, 38 lenguas están en *peligro*, porque los niños no la aprenden como primera lengua. Asimismo, 32 están *seriamente en peligro*, esto es, sólo los ancianos las hablan, mientras que la generación subsecuente puede comprenderlas, pero que ya no las hablan entre sí ni con sus hijos. Por último, 21 lenguas se encuentran en *situación crítica*, es decir, que los ancianos son los únicos hablantes, pero sólo con un uso ocasional.

En el escenario de la ENBIO dicha situación se ha visto, por ejemplo, en el ciclo escolar (2018-2019) muchos de los estudiantes que ingresaron tenían el español como primera lengua (obsérvese la figura 1) y la lengua indígena como segunda o en proceso de su aprendizaje, lo que es de alguna manera un reflejo de los diversos contextos de uso que mantienen las lenguas indígenas en las diferentes comunidades del estado. Dicho entorno ha sido un reto para la misma normal para la conformación de programas, cursos o talleres para la enseñanza de segundas lenguas.

Figura 1. Alumnos del primer semestre, ciclo escolar 2018-2019.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Área de Lingüística de la ENBIO.

Como podemos ver en la figura 1, más de la mitad del grupo de la LEPRIB no hablan ni entienden la lengua indígena (21 estudiantes) lo que ha llevado a enfrentar un doble reto, por un lado, ofrecer cursos de segundas lenguas y por el otro, más complicado aún, la actitud lingüística de los propios estudiantes sobre el interés por aprender la lengua indígena. Sin embargo, esta situación ha cambiado de forma significativa, debido a que, para el ciclo escolar (2019-2020), nuevamente la ENBIO cobra relevancia y tiene que ver con la derogación de la reforma educativa anterior y la aprobación de la nueva (mayo 2019), por lo que en la generación 2019-2023 se visualiza nuevamente la presencia de diversas lenguas (obsérvese la figura 2 y 3), y sobre todo, de acuerdo a la declaración de los propios estudiantes que,

la mayoría de ellos y de ambas licenciaturas, tienen la lengua indígena como primera lengua.

Figura 2. Lenguas presentes en la LEPIB. Ciclo escolar 2019-2020

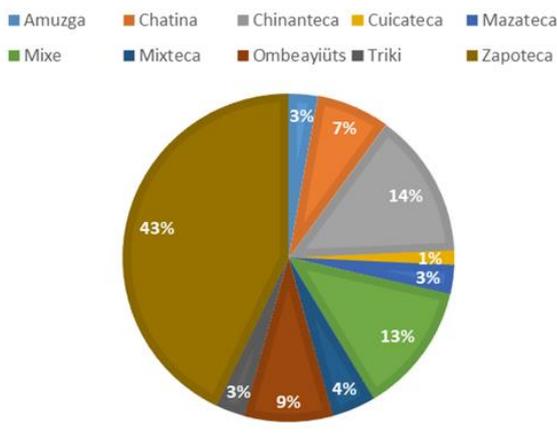
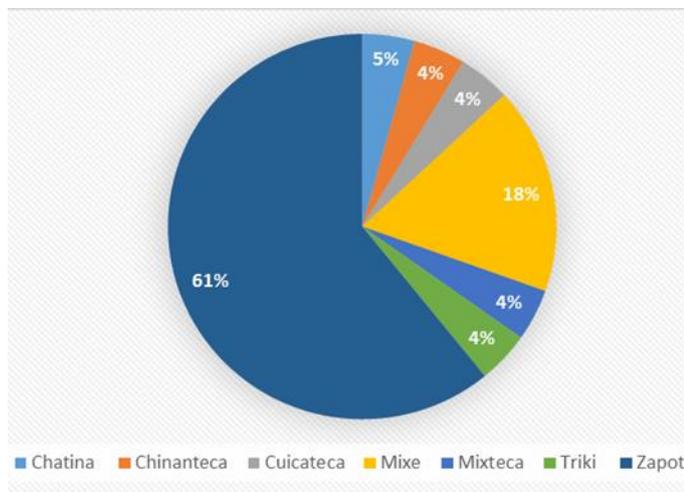


Figura 3. Lenguas presentes en la LEPRIB. Ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionado por Control Escolar de la ENBIO.

Si bien es cierto que, hoy día sigue existiendo un doble discurso para con las lenguas indígenas, por un lado, se las aplaude y se celebra, pero por el otro, muchas continúan siendo objeto de discriminación y de relegación, pero en la ENBIO han encontrado un espacio de desarrollo y fortalecimiento y a la vez, convirtiéndose en escenarios de aprendizaje, lo que lleva a mirar la educación y la enseñanza desde otras ópticas. Mas Álvarez y Zas Varela (2011) consideran que:

La institución escolar se presenta, pues, como uno de los ámbitos en los que se constata de manera más notoria desde el comienzo de siglo la creciente diversidad cultural y lingüística de nuestra sociedad. El tratamiento de esta diversidad requiere en la escuela una programación específica, una reinterpretación y readaptación en los planteamientos curriculares de las áreas lingüísticas. (p. 63)

Planes de Estudio y la atención a las lenguas indígenas

Desde su creación, como ya se ha señalado, la ENBIO pretendió y pretende ser una Normal que imparta una formación inicial distinta a las otras diez escuelas normales existentes en el estado y a las demás del país (Proyecto de creación, s/f), aunque, en la realidad educativa, maneja el Plan de Estudios 2012 con enfoque intercultural bilingüe estipulada a nivel país. Sin embargo, existen prácticas y espacios que hacen de la ENBIO, una institución distinta, o por lo menos es lo que se visualiza. Ahora, tomando en cuenta que, la normal bilingüe se ha encaminado en romper esquemas y paradigmas educativas y académicas como institución de educación superior, por ejemplo, uno de los requisitos “indispensables” como perfil de ingreso, es ser hablante de alguna de las lenguas indígenas del estado (sin contar que en el ciclo escolar 2017-2018, esto se dejó de lado por la disminución de la matrícula escolar).

Uno de los espacios específicos y que diferencia a la ENBIO de otras normales es, el Área de lingüística, o como los mismos docentes de dicha área le denominan: El camino de la palabra y de los saberes de los pueblos. Ésta área, está considerada desde el organigrama de la normal y forma parte de las cuatro áreas sustantivas que conforman la subdirección académica y tiene como papel principal formular proyectos y programas de desarrollo lingüístico. Esto va acompañado con otros elementos como detonar la atención de las lenguas presentes en la institución: las lenguas indígenas, el español y el inglés como lengua extranjera. Para ello, desde el proyecto que dio origen a la ENBIO, se estipula que el área debe abordar tareas específicas como:

- Programación de los cursos, asignaturas, actividades académicas que contribuyen en el fortalecimiento de la lengua originaria del estudiante, tanto como medio de comunicación, objeto de estudio y lengua de enseñanza.
- Establecer los criterios de evaluación y selección de estudiantes que aspiran a ingresar a la Normal.
- Documentación de las lenguas originarias (Desarrollo de un acervo lingüístico de materiales en todas las variantes de los estudiantes que cursan en la ENBIO: vocabularios, diccionarios, cuentos, poesía, trabajos académicos, implica catalogación sistemática, un espacio para este acervo).
- Investigación de las lenguas originarias como objeto de estudio y su difusión en publicaciones, participación en coloquios, congresos.
- Promoción de proyectos y programas para el fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas originarias (diseño de talleres).

- Desarrollar cursos: De lectura y escritura en las lenguas originarias, para maestros en servicio o bien para personas interesadas en general. De enseñanza de las lenguas originarias como L2.

Si bien, en sus inicios, la ENBIO empezó a funcionar con el Plan de Estudios 1997, igual que todas las normales del estado y del país, pero dentro de dicho Plan, no contemplaba elementos para la atención cultural y lingüística que se pretendía, sino más bien, como afirma Martínez Marroquín (2019) solo se hizo “un parche mal pegado” sobre la cuestión lingüística y cultural. Más tarde, con la reforma de 2004 surge la denominación Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en este Plan de estudios ya se desdibujaba la cuestión sociocultural y lingüística. Para la conformación del Plan de Estudios 2004, los profesores de la ENBIO tuvieron una participación activa y directa a través de las diferentes áreas, tal como lo relata Jiménez Aquino (2017):

Después ya se convirtió en la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación que es la DGESEPE, eh, la necesidad de participar en la discusión de un nuevo plan de estudios que es el del 2004 y ahí podemos decir que con la escuela normal tuvimos una amplia participación en esta formulación de este plan de estudios 2004 pues, por eso es que eh, en las reuniones nacionales que se tuvieron, varios compañeros que participamos en algunas reuniones de esta naturaleza, y en aquel entonces pues ya nosotros ocupando un cargo, como en mi caso la subdirección académica y el Mtro. Bulmaro como director asistimos a esta reuniones pues, no? y comisionamos a varios compañeros de las distintas áreas que estuvieron participando en la reformulación del plan de estudios 2004, y por eso algunos conceptos, algunas categorías que aquí manejábamos como es el de los saberes comunitarios como es el asunto de la lengua y la cultura fueron recogidas en este plan de estudios 2004. (Citado por Martínez Marroquín, 2019, p.266)

En dicho plan de estudios, los cursos de segundo, tercero y cuarto semestre ya contaban de algún modo con espacios para el abordaje de la lengua a través del curso de: Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, II y III. Para tal razón, el área de lingüística desarrolló una propuesta académica para el uso y abordaje de las lenguas indígenas desde los primeros semestres.

Tabla 4. Proceso de atención específica de las lenguas indígenas

	1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre
Plan de estudios 1997 adicional (2004)	---	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje III

Plan de Estudios 2012	---	---	Las lenguas Originarias como Objeto de Estudio I	Las lenguas Originarias como Objeto de Estudio II
Área de Lingüística ENBIO	Fonética	Fonología	Morfología	Sintaxis

Fuente: elaboración propia.

Como muestra la tabla 4, de acuerdo al Plan de Estudios 1997 con adición en 2004 se consideraba un apartado denominado Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, pero solamente contemplaba la atención de la lengua a partir del segundo a cuarto semestre, mientras que, para el Plan de Estudios 2012 sólo lo contemplaba en dos semestres (tercero y cuarto). A raíz de esto, la ENBIO a través del Área Lingüística y considerando las necesidades de análisis y reflexión para las lenguas indígenas, se propuso espacios específicos para este fin desde el primer hasta el sexto semestre. Los cursos programados fueron: en el primer semestre Fonética; en el segundo, Fonología, en el tercero, Morfología, en el cuarto, Sintaxis; en el quinto, Semántica y en el sexto semestre, se proyecta abordar la Pragmática. No obstante, éstos dos últimos cursos, no se ha logrado trabajar de forma sistemática.

Habría que decir también que, adicional a los cursos específicos ya mencionados, en la ENBIO se desarrolla el trabajo denominado Taller de Desarrollo Lingüístico (TDL) impulsado por la misma área. El TDL se convirtió en el espacio destinado para la atención concreta de las lenguas indígenas ya sea, como primera o segunda lengua. En él, los estudiantes son coordinados por profesores hablantes de la misma lengua (si fuera el caso, para los que no lo tienen, son atendidos por cualquier otro asesor), y esto ha sido un aspecto importante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los diferentes semestres. En dicho espacio, se trabaja cuestiones prácticas (obsérvese tabla 5), -como afirman los profesores-, anteponiendo el currículo vivido, ya que, de forma oficial son limitadas los aspectos cruciales para el trabajo con la lengua.

Tabla 5. Elementos de trabajo para el Taller de Desarrollo Lingüístico (TDL)

	Contenido	Propósito	Unidad de aprendizaje	Evidencia/ evaluación
Tercer semestre TDL I	El habla cotidiano	Desarrollen habilidades lingüísticas básicas en la lengua originaria, a partir de los registros video gráficos sobre prácticas sociales del	Prácticas sociales del lenguaje	Entregará un disco con grabaciones de textos orales que dé cuenta de sus habilidades lingüísticas básicas en este semestre y hacer una exposición en algún espacio pertinente de la

		lenguaje relacionadas con los elementos culturales característicos de sus comunidades.		escuela normal (radio).
Cuarto semestre TDL II	La descripción de entidades culturales	Que los profesores en formación recuperen modos de describir los elementos culturales propios, como una manera de revitalizar los aspectos que existen en los pueblos originarios, de manera natural como lo hacen los abuelos.	La descripción oral y escrita en nuestras lenguas	Descripciones en lenguas originarias y español. Estos textos deben reunir ciertos criterios de eficiencia ortográfica y sintáctica.
Quinto semestre TDL III	La escritura de relatos orales	Recuperar relatos de tradición oral del contexto cultural comunitario, que permitan fortalecer habilidades lingüísticas básicas en lenguas originarias.	- Narraciones de tradición oral - Producción de textos escritos	Integrar un libro de texto ilustrado que dé cuenta del aprendizaje respecto la recuperación de los relatos de tradición oral y la producción de textos.
Sexto semestre TDL IV	Nombrando en nuestra lengua	Que los estudiantes inicien a conceptualizar sobre los elementos culturales existentes en los pueblos originarios.	Producción de textos escritos desde los conceptos cosmogónicos propios.	Escritos en forma bilingüe sobre los discursos presentes en: rituales, pedimentos, cambio de autoridades, entre otros. Integrar un glosario de conceptos propios encontrados en su proceso de búsqueda.
Séptimo semestre TDL V	Conceptualizando en nuestras lenguas	Fortalecer las habilidades lingüísticas básicas en sus lenguas originarias, que permitan la conceptualización de experiencias pedagógicas donde den cuenta el diálogo entre saberes sobre temas específicos de su interés profesional.	Escritura de relatos: conceptualización y argumentación.	Relatos de su experiencia. Presentar relatos escritos sobre temáticas de interés profesional que muestre el logro que obtuvo respecto a sus habilidades Lingüísticas Básicas

Fuente: Retomado del Área de Lingüística, ENBIO, 2020.

Como se aprecia en la tabla 5, el TDL es un espacio para el trabajo directo con las lenguas indígenas. En él, se pondera la interacción, el diálogo, la indagación, la búsqueda y la posibilidad de que los estudiantes puedan ir adentrándose de forma paulatina y sistemática al universo de las lenguas indígenas tanto a nivel oral como en el escrito. La pretensión última es, la apropiación de las formas, estructuras, habilidades lingüísticas y contextos comunicativos para posteriormente apuntalar en concordancia con los demás cursos de cada licenciatura, trabajar y/o abordar la lengua desde tres aspectos fundamentales: como medio de comunicación, como medio de enseñanza y como objeto de estudio.

CONCLUSIONES

La situación de las lenguas indígenas en educación superior ha sido objeto de diversas situaciones, desde el hecho que durante el siglo anterior, fueron vistas como ajenas a la vida institucional. Pero a partir de 1998 con la creación de la CGEIB condujo a la implementación de “nuevas” políticas educativas con respecto a las lenguas indígenas de México, lo que llevó posteriormente a dar origen a las Universidades Interculturales en diversos estados. Tenían la encomienda de retomar y fortalecer la vida comunitaria de los pueblos, eso hizo que la presencia de las lenguas indígenas en educación superior se visibilizara un poco más. Este contexto permitió que, las Escuela Normales que abordan el enfoque Intercultural Bilingüe, o directamente las Escuelas Normales Bilingües e Interculturales como es el caso de la ENBIO, la lengua indígena tuviera un rol distinto, es decir, pasó de ser un ente de obstáculo o de transición cultural y lingüística, a ser parte fundamental en el proceso de formación inicial y de los programas de enseñanza y aprendizaje. Las lenguas indígenas protagonizan actualmente nuevos escenarios o ámbitos de uso, al igual que su presencia en educación superior, como es el de la ENBIO. Pero a la vez, las lleva a enfrentar nuevos retos en tanto vehículos o medios de conocimiento, enseñanza y aprendizaje para no quedarse únicamente como objetos de estudio. Asimismo, como afirma Bertely (2011), las lenguas indígenas llevan a un sentido de pertenencia, a un ejercicio de la comunalidad, la objetivación de la historia, cultura y conocimientos propios, así como el fortalecimiento de la relación simbólica y/o material con el territorio, entre otras expresiones. Finalmente, la realidad cultural y lingüística del estado y país nos lleva a considerar que la educación con pertinencia lingüística y cultural no debe quedar únicamente en las normales o instituciones que trabajan el enfoque intercultural bilingüe, sino que, estar presente en todas las modalidades y niveles educativos, desde el básico hasta el superior, como dice Fonet-Betancourt “empezar por reconocer nuestro analfabetismo intercultural y volver a la escuela, por decirlo así, para aprender

a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas” (2004, p. 11).

REFERENCES

- [1] Baronet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco, A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). UPN.
- [2] Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 66-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258007.pdf>
- [3] Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización en una villa zapoteca serrana*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- [4] Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *CPU-e Revista de educación educativa*, 19, 319-326. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf>
- [5] Fornet-Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. (Concordia, Reihe Monographien). Wissenschaftsverlag.
- [6] INALI (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. INALI
- [7] INALI (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.
- [8] INEGI (2020). *Hablantes de lengua indígena en México*. INEGI. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>
- [9] INEGI (2010). *Censo de población y vivienda*. INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- [10] Martínez Marroquín, F. (2019). Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores. [Tesis de Maestría. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/voces-indigenas-que-dieron-vida-a-la-escuela-normal-bilingue-e-intercultural-de-oaxaca-una-perspectiva-de-sus-fundador-3531301?c=yNZpPe&d=false&q=F%3%A9lix_.Mart%3ADnez_.Marroquin&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- [11] Mas Álvarez, I. y Zas Varela, L. (2011). Diversidad lingüística y educación. *@tic Revista de innovación educativa*, 7, 62-70. <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1011/1031>
- [12] Mateos, L., y Dietz, G. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25 (49), 163-190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- [13] Mateos, L., y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, A. C., 21 (70), 683-690. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683
- [14] Mateos, L., y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación* (pp. 349-381). COMIE.
- [15] Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, 14, 17-45. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-UniversidadesIndigenasEnAmericaLatina-4865366.pdf>
- [16] Montero Gutenberg, G. (2020) *Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayiüts (huave) de Oaxaca*. *Narrativas antropológicas*, 2 (1), 52-62. <https://www.revistadeas.inah.gob.mx/publico/index.php?seccion=Nw=&articulo=NTI=&A=Mg=#dire>
- [17] Muñoz, H. (2011). Reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas: Concepciones y cambio. *UAM-I/Ediciones del Lirio*
- [18] Navarrete, D. (2009). Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, (6), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778727>
- [19] Navarrete, F. (2008). *Las relaciones interétnicas en México*. UNAM
- [20] Navarro Martínez, S. I. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
- [21] Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla
- [22] Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- [23] Salmerón, F. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. Hernández et al. (coord.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349). UIEP/UCI-RED.
- [24] Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 86, 73-87. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- [25] Schmelkes, S. (2009). *Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties*. *Intercultural Education*, https://www.researchgate.net/publication/240532484_Intercultural_Universities_in_Mexico_Progress_and_Difficulties
- [26] Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO-IIESALC.
- [27] SEP (2012). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. Plan de Estudios 2012. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP
- [28] SEP (2000) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.