EL MULTILINGÜISMO Y EL PLURILINGÜISMO EN MÉXICO. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN

Salomé Gómez Pérez
Universidad de Guadalajara, México

INTRODUCCIÓN

Tener la oportunidad de tratar los fenómenos del multilingüismo y plurilingüismo en México, nos permitirá plantear la dimensión compleja de un país que, a la par de todas las transiciones que vive, tiene frente a sí un enorme reto en política lingüística debido al interesante panorama lingüístico y cultural. Dicho panorama se conforma no solo de una lengua oficial, sino de un rico campo de diversidad gracias a la herencia viva de los pueblos originarios. Desde aquí vemos que se establecen campos como *lengua* y *cultura* y las categorías *oficial* y *originario*, lo cual nos adelanta una puesta en relación no exenta de historia y tensiones, ni de perspectivas que, según los tiempos e intenciones, han tratado el fenómeno. A la complejidad anterior se añaden los requerimientos recientes, tanto en el ámbito educativo público como privado, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Iniciaremos esta colaboración exponiendo a grandes rasgos la diversidad lingüística y las políticas públicas adoptadas al respecto en el territorio nacional. Lo anterior, con la intención de definir el terreno general de donde parten los fundamentos de los fenómenos principales del multilingüismo y del plurilingüismo, los cuales serán diferenciados en un segundo momento. Enseguida, con una intención descriptiva, abordaremos algunas manifestaciones de dichos fenómenos de diversidad cultural y lingüística en México. Finalmente, señalaremos cómo el espacio educativo, como ámbito de convivencia lingüístico-cultural, representa un reto que potencia la construcción de identidad e inclusión.

1. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL MÉXICO ACTUAL

En el marco de este rico panorama lingüístico nacional, se crea en 2003, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), instituto descentralizado de la administración pública federal del país. Nace como parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en específico, de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Sin embargo, en 2017 pasa a formar parte de la Secretaría de Cultura, que para ese entonces era de reciente creación. Como se recoge en su sitio oficial, sus principales objetivos son los siguientes:

- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.
- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación.
- Asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

Dicho órgano del Estado, reconoce la multiculturalidad y el multilingüismo del país y establece como misión contribuir, desde la asesoría gubernamental, en coordinación con las comunidades indígenas y la iniciativa privada, a la "[…] consolidación de una sociedad equitativa, incluyente, plural y favorecedora del diálogo intercultural […]" (INALI, 2017), estableciendo políticas públicas referentes a las lenguas indígenas nacionales, "[…] y el fomento a su uso en todos los ámbitos de la vida social, económica, laboral, política, cultural y religiosa, principalmente en aquellos en los que participan los pueblos indígenas […]" (INALI, 2017), entre otras acciones que favorecen el ejercicio pleno de la riqueza lingüística y cultural nacional. De la visión oficial que establece este instituto, podemos resumir, según lo señala, que a partir de sus acciones se ha logrado modificar la tendencia a la desaparición de las lenguas indígenas con lo cual se ha revitalizado y fortalecido el desarrollo de las mismas desde una perspectiva que considera la diversidad lingüística en México patrimonio cultural de la humanidad.

Desde el Consejo Nacional del INALI se ha elaborado el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2008), el cual es un documento representativo de la visión que reconoce una naturaleza multicultural y multilingüe en México. Este

catálogo establece la existencia de 11 familias de lenguas indígenas, 68 grupos lingüísticos y 364 variantes lingüísticas en el territorio nacional. Dicho censo expone, entre otra información, datos que resultan significativos, por ejemplo, por un lado, indica el número de hablantes de lenguas indígenas (6.913.362), y por otro, recupera el número de personas que respondieron considerarse indígenas (15,7 millones), de las cuales hay quienes dicen hablar alguna lengua indígena (6,6 millones) y otras que no lo hacen (9,1). Así, el multilingüismo en el país es un tema que ha llamado mucho la atención, entre otras razones, por la gran variedad las lenguas indígenas habladas.

En ese sentido, sin la intención de ser exhaustivos, ilustraremos la importancia que dicha variedad de lenguas originarias tiene, presentando la siguiente información basada en lo que proporciona el Atlas Sociolingüístico de América Latina (2009). En estos extractos que diseñamos se señala, por un lado, las 5 lenguas indígenas más habladas y las 5 lenguas indígenas menos habladas en México. Por otro lado, se indican las 10 entidades federativas con mayor número de hablantes de lenguas indígenas (todo, según información presentada en el Cuadro de Población de 5 años por lengua y sexo, basado en el conteo de población 2005).

Lengua	Número de hablantes
Náhuatl	1’376, 026
Maya	759,000
Lenguas Mixtecas	432, 216
Lenguas Zapotecas	410, 901
Totonaca	230, 930

Tabla 1 - Lenguas Indígenas con más hablantes en México

Lengua	Número de hablantes
Ixil	77
Oluteco	63
Lacandón	44
Cochimi	34
Ayapaneco	4

Tabla 2 - Lenguas Indígenas con menos hablantes
en México indígena

Entidad federativa	Número de hablantes	Población total
Oaxaca	1’091,502	3’103.694
Chiapas	957, 256	3’667,979
Veracruz	605, 135	6’370, 647
Yucatán	538, 355	1’617, 102
Guerrero	383,427	2’721,161
Hidalgo	320, 029	2’079,041
México	312, 319	12’014, 536
San Luis Potosí	234, 815	2’133,345
Distrito Federal	118, 424	7’794, 967
Michoacán de Ocampo	113, 166	3, 495, 942

Tabla 3 - Entidades federativas en México con mayor número de hablantes de alguna
Lengua Indígena

Al tener en cuenta lo anterior, podemos considerar la complejidad que implica la convivencia de esta diversidad cultural y lingüística no solo entre las propias lenguas indígenas y sus comunidades, sino frente a la predominancia del español como una lengua nacional y la de una población mayoritariamente mestiza.

2. POLÍTICA LINGÜÍSTICA NACIONAL. DEL PAPEL A LA PRÁCTICA

Un panorama como el previamente descrito conlleva una complejidad que ha implicado abordar situaciones que han rebasado el tema de las lenguas. Tan solo recordemos el levantamiento armado de comunidades indígenas chiapanecas en 1994 exigiendo con urgencia el reconocimiento de sus derechos, el respeto, y el derecho a vivir dignamente. El multilingüismo es una manifestación de la multiculturalidad o diversidad cultural. Ahora bien, siguiendo a Vergara Fregoso (2010, p. 142), la diversidad cultural "supone la diferencia, el diálogo entre lo distinto y el establecimiento de canales recíprocos de comunicación aprendizaje y experiencias". Así, la interacción que implica su carácter colectivo puede tanto establecer acercamiento o lejanía entre los grupos que la componen. Si el contexto en el que dicha diversidad se manifiesta presenta desigualdad social, no es de sorprender que su reconocimiento y desarrollo se dé en un marco de tensión entre las comunidades. En ese sentido, en lo propuesto por diferentes instancias, desde la ONU y la UNESCO, hasta las de dimensión nacional como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) o la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), se le reconoce a la diversidad cultural un carácter de patrimonio común de la humanidad, atribuyéndole la capacidad de contribuir a la paz, democracia y desarrollo de los pueblos. Desde esos supuestos se ha partido para establecer una política lingüística en nuestro país. El INALI, instituto de cuyos objetivos ya se hizo mención más arriba, surge en 2005, a partir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) formulada en 2003, resultando de la reforma realizada en 2001 al art.2 de la CPEUM.

Sin embargo, la instauración de esta configuración de políticas nacionales que promueven el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural no ha sido suficiente para erradicar la discriminación hacia ciertos grupos afectando con ello la libre manifestación, promoción y desarrollo de la diversidad lingüística. En efecto, Canuto Castillo (2013), quien señala los factores que están a favor y en contra de que se apliquen las políticas lingüísticas preconizadas por la legislación, reconoce que "[…] se produjo un giro en la política lingüística en México, la cual desde la época colonial pretendió erradicar los idiomas indígenas so diversos pretextos, lo cual no era sino un recurso más que se empleó para *desculturizar* la población nativa" (Canuto Castillo, 2013, p. 32). A pesar de

esta proliferación de medidas legislativas que prohíben la discriminación de los pueblos indígenas, el propio autor reconoce cómo de manera cotidiana se denigran sus prácticas, incluyendo el uso de sus lenguas maternas. Asimismo, señala que las políticas de las que surgen dichas leyes "se sustentan en una ideología que diferencia *mestizos* e *indios* como categorías opuestas" y añade que "la población indígena ha interiorizado estos *valores* y considera que es mejor romper con su pasado, que representa pobreza e ignorancia" (Canuto Castillo, 2013, p. 33). No está de más recordar que en el marco de la construcción del Estado mexicano se requirió la configuración de la mexicanidad, en base al mestizo, como lo señala Palou (2014, p. 14) "El significante maestro que contiene y actualiza todos los sentidos de esta nueva empresa educativa y cultural es el de *mestizo*". Este afán de homogeneizar a la población a través del mestizaje implica, por una parte, establecer modelos, tanto en lo social como en lo cultural, imponiendo representaciones y prácticas de un grupo étnico en demérito de las de otro. Por otra parte, el mismo autor se refiere a la especie de doctrina escrita por José Vasconcelos (1925) en *La raza cósmica*, en la que el mestizaje es considerado un eje de salvación para la raza, y menciona "si bien esa utopía autoritaria devino discurso y política pública, el origen mismo de la idea de mestizaje representaba una aporía insoluble: incorporar al indígena a la nueva realidad productiva; convertirlo en ciudadano implicaba modernizarlo [...]"(Palou, 2014, p. 15). En ese sentido, lo que expone Urías Horcasitas (2007) en su detallada investigación sobre el racismo en México nos permite considerar que la búsqueda de ciudadanos *perfectos* en su constitución física, moral y hereditaria, para conformar un *hombre nuevo* ha acarreado graves estigmas contra la población indígena en México y con ello, con todo lo que se relacione con sus culturas, incluyendo sus lenguas. Estas ideas que estuvieron cargadas abiertamente de políticas eugenistas, si bien iniciaron durante el Porfiriato, como explica la autora mencionada, tomaron su mayor impulso después de la Revolución. Durante ese periodo se pretendía cumplir con un proyecto de modernización y urbanización que conllevara una homogeneización racial en toda la población. En ello, la eugenesia, muy popularizada en el sector médico mexicano durante los años veinte, se reflejó tanto a través del amplio desarrollo de estudios de tipo sanitario, difundidos y aplicados, como en el establecimiento de políticas públicas para sectores bien identificados, así como también con la reproducción de innumerables prejuicios sobre la inferioridad, y superioridad, de determinados grupos étnicos. Esto último permitió promover la transformación de aquellos grupos étnicos que se

consideraban inferiores en lo físico, lo intelectual y lo moral, o bien alentando la unión de mestizos con población de raza blanca por considerarla superior. Tras décadas de adoctrinamiento implícito y explícito, concreto y simbólico, estigmatizando de inferioridad a los indígenas en México, en lo referente a la salud, la moral, lo cívico, lo social y lo cultural, se puede entender que la opresión de la que han sido objeto dichos pueblos ha dado lugar, por un lado, a movimientos reivindicadores de su dignidad, pero, por otro lado, a la interiorización de un valor de inferioridad que sobre ellos pesa. Al considerar la importancia de este tipo de precedentes que, de alguna manera, perduran aún en muchos mexicanos, podemos reflexionar sobre la distancia que existe entre la formulación y la puesta en práctica de las políticas que reconocen la diversidad lingüística y cultural de México.

3. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

Si bien hay quienes por desconocimiento o por voluntad han decidido usar de manera intercambiable los conceptos de *multilingüismo* y el de *plurilingüismo*, nos parece pertinente empezar dejando claro las diferencias que los definen. Primeramente, señalaremos que el *Consejo de Europa* (2002), a través del Marco *Común Europeo de Referencia para las lenguas*, establece una distinción entre el plurilingüismo y el multilingüismo, a este último lo define como "[…] el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada", lo cual, señala, se puede lograr a través de la diversificación de las lenguas que se enseñan en una institución o en un sistema educativo determinado. La principal intención del multilingüismo sería el aprendizaje de más de una lengua y con ello eventualmente reducir la dominación del inglés en el panorama de la comunicación internacional.

Por su parte, respecto al plurilingüismo, la misma instancia especifica que:

> […] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no

> guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002, pp. 4-6).

Visto de esa manera, el plurilingüismo tendría como meta lograr una comunicación eficaz, dejando de lado el nivel de lenguas que el usuario pone en relación, e incluyendo recurrir a estrategias paraverbales para lograr comunicar. En ese sentido, Tremblay (2007) especifica que, para un individuo, ser plurilingüe o multilingüe significa lo mismo, pero no para una sociedad. En una sociedad plurilingüe los individuos que la componen hablan (con diferentes niveles de competencia) varias lenguas. En cambio, en una sociedad multilingüe esto no ocurre forzosamente, e incluso eso puede referir la coexistencia de diversos monolingüismos en una sociedad. De ahí que se insista, por ejemplo, en que Europa sin duda es multilingüe, pero que será verdaderamente Europa cuando sea plurilingüe.

Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que el multilingüismo se da en las sociedades y el plurilingüismo en los hablantes, tal y como afirman Cavalli et al. (2009), quienes al mismo tiempo insisten en desmitificar al hablante multilingüe y plurilingüe liberándolo de la representación de minoría elitista privilegiada que lo circunda, confirmando al mismo tiempo la importancia de reconocer el carácter ordinario de esos fenómenos, ya que sostienen que "[el reconocimiento] significa tomar consciencia y aceptar que la pluralidad y la diversidad lingüísticas, lejos de constituir una excepción, en conjunto son parte de la realidad habitual, de la experiencia cotidiana de cada uno y que están presentes en todas partes"[1] (Cavalli et al., 2009, p. 4). Con lo anterior, podemos resumir que la única manera de formalizar nuestras acciones ante dichos fenómenos es, primeramente, no siendo indiferentes ante ellos.

1 Traducción propia.

4. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO EN USO

Teniendo las definiciones de dichos fenómenos más claras, ilustraremos ciertas manifestaciones de cada uno de ellos, específicamente en el contexto mexicano. En ese sentido, si bien cada sociedad vive un multilingüismo particular, en la actualidad, siguiendo a Cavalli et al. (2009), podemos distinguir dos grandes tipos de este fenómeno.

Primeramente, tenemos el *multilingüismo endógeno* el cual, por lo regular, está constituido por las lenguas consideradas tradicionales, que en México serían las habladas por los pueblos originarios, es decir, las lenguas indígenas y sus variantes o dialectos. Dichas lenguas son parte del patrimonio cultural de una población al mismo título que la lengua nacional y sus variantes. Este multilingüismo endógeno en algunos contextos es objeto de rechazo o incluso es combatido para beneficiar a las lenguas nacionales. Cabe recordar, como ya se señaló anteriormente, que, a pesar de los claros esfuerzos que los gobiernos de los últimos años han realizado en materia de políticas educativas y científicas para preservar y difundir las lenguas indígenas en el país, estos no han sido suficientes. Así lo demuestran los alarmantes datos de las propias instituciones gubernamentales. De las 6000 lenguas indígenas habladas en el mundo, el 50% está en peligro de extinguirse. A lo largo del territorio mexicano, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), viven dieciséis millones de indígenas, de los cuales ya solo aproximadamente 6.8 millones hablan su lengua materna, cifra que sigue en descenso. Es obvio que la existencia de las lenguas indígenas y sus variantes en el país se encuentra en peligro. En efecto, si a México se le reconoce una gran riqueza lingüística y cultural fundada en su diversidad, hay que admitir también la indiferencia, cuando no maltrato, que ha padecido el conjunto de lenguas indígenas. Aguilar (2015) señala que, durante los 300 años de Colonia en México, el 65% de la población hablaba alguna lengua indígena, pero fueron suficientes 200 años, después de creado el Estado-nación, para que el porcentaje de la población hablante de una lengua indígena disminuyera a 6,5%. Dicho efecto es el resultado de pretender constituir en un panorama multilingüe, un Estado mexicano monolingüe, visión cimentada en la búsqueda de una homogeneidad cultural y lingüística que ha creado discriminación. Tomando en cuenta lo anterior, podemos señalar que los factores que hacen peligrar las lenguas indígenas son, por un lado, la desaprobación social en su uso; por otro lado, las migraciones de los hablantes

hacia otras regiones del país o bien hacia el extranjero, así como la mezcla que se produce entre esos sistemas lingüísticos que por sus características de vida son frecuentemente frágiles.

En segundo lugar, los autores citados previamente, proponen también la noción de *multilingüismo exógeno* para referirse a aquel que tiene lugar en las sociedades actuales gracias a la movilidad económica y profesional. Dicho tipo de multilingüismo promueve la apertura de fronteras y la globalización. Es necesario especificar que, si bien la movilidad profesional tiende a ser más planeada en cuanto a sus objetivos y duración, existe otro tipo de movilidad que, aunque también se considere motivada por razones económicas, no siempre tiene fines profesionales, sino de supervivencia. Nos referimos, por ejemplo, a las migraciones obligatorias que tienen lugar en México, en las que grupos de pobladores parten de comunidades económicamente desfavorecidas hacia zonas del interior del país en las que pueden encontrar mejores condiciones de vida. En algunos casos, dichas movilidades van hacia aquellas latitudes donde hay mayores oportunidades de trabajo, ya sea en territorios rurales o bien a hacia zonas urbanas (por ejemplo, hacia zonas agrícolas o de maquiladoras, respectivamente). En otros casos, cuando dichas migraciones tienen destinos fuera del país, ese tipo de movilidad en particular conlleva una compleja situación que se establece en la comunidad que recibe a los grupos que migran ya que se pretende, por una parte, lograr una inclusión sociocultural y, por otra, preservar el bagaje cultural y lingüístico que poseen los migrantes. En los casos de la migración por supervivencia, en los que en su gran mayoría no hay una planificación en la movilidad, no se cumplen las características del desarrollo del multilingüismo, es decir que exista la diversificación de las lenguas a través de su enseñanza en una institución o en un sistema educativo.

Con referencia al plurilingüismo en México, consideramos que la convivencia entre distintos sistemas de interacción, lingüísticos y culturales puede dar lugar en algún momento al desarrollo de competencias plurilingües con ciertas características particulares que evidenciamos más abajo. Así, tomando en cuenta la ya mencionada definición de plurilingüismo, podríamos considerar que este fenómeno individual se actualiza en interacción, en contextos y situaciones determinados que requieren una eficacia en la comunicación, sin pretender un bilingüismo ideal, pero sí una consciencia lingüística y cultural entre los individuos participantes. En ese sentido, podemos afirmar que el

plurilingüismo conlleva competencias pluriculturales, lo cual permite considerarlas de manera consciente en la enseñanza de las lenguas, y no solo las extranjeras, sino las del entorno, las de cada estudiante, las de la lengua de escolarización, así como todos los valores destinados a asegurar la formación del alumno como individuo y como ciudadano, tal y como lo señalan Cavalli et al. (2009). Por otro lado, las competencias plurilingües y pluriculturales deben de considerarse más como un cambio de perspectiva que solamente como una metodología para la enseñanza de las lenguas. Sin ese cambio de perspectiva las competencias relacionadas con dichos fenómenos tienen un desarrollo muy superficial y poco significativo.

Cabe señalar que en el contexto mexicano, donde la presión sobre las comunidades indígenas orilla a sus pobladores a migrar a contextos en los que se encontrarán sometidos en cuanto a su lengua y cultura al grupo dominante, sus necesidades de supervivencia los hacen aprender la lengua de la mayoría para integrarse a algún medio laboral, sea este formal o informal. En algunos casos, cuando dichos grupos ya no regresan a sus comunidades de origen se podría encontrar que sus competencias pluriculturales reproduzcan con mayor facilidad los valores y actitudes de los sistemas que representan dominación o mayor prestigio social. En el caso de los migrantes no hispanohablantes que provienen de otros países, también se encuentran en una situación de interacción con una lengua y una cultura propias del lugar a donde llegan, lugar en el que tienen que crear condiciones de supervivencia siendo una de las primeras desarrollar competencias plurilingües y pluriculturales, como es el caso, por ejemplo, de los migrantes de Haití o de Rusia afincados recientemente en la norteña ciudad fronteriza de Tijuana. Evidentemente, no es obligatorio que los grupos migrantes abandonen su lengua y cultura de origen. Sin embargo, si por un lado reconocemos que, si hay mayores competencias plurilingües y pluriculturales, mayor será la integración de dichos grupos en su contexto anfitrión, por otro, también reconocemos que cuando un sistema lingüístico ha sido fragilizado puede ser aún más vulnerable cuando migra lejos de su comunidad de origen.

En todo caso, es muy poco probable que los contextos anfitriones en situación de asimetría, con una categoría de grupo dominante, sean quienes desarrollen competencias plurilingües y pluriculturales respecto a las lenguas y culturas indígenas. Aunado a lo anterior, cuando un sistema educativo, como lo es el

mexicano, tiene una política lingüística que incluye de manera obligatoria solo la enseñanza del inglés, no es de sorprenderse que ocurra un debilitamiento de las lenguas de los pueblos originarios. Sin embargo, aquí es preciso subrayar, que desde una perspectiva no gubernamental, así como en el ámbito académico y de investigación especializada en la lengua, se observa un gran interés por el estudio y la inclusión de las lenguas y culturas de dichos pueblos originarios de México. Un factor que ha redituado en avances considerables ha sido el de hacer más obvio el factor indisociable entre lengua y cultura. Con ello, el descubrimiento, difusión y valorización de las culturas originarias han reforzado el interés por las lenguas y otras manifestaciones culturales logrando poco a poco una reflexión sobre estereotipos y estigmas que subyacen en la convivencia entre las diferentes comunidades. Al respecto, podríamos considerar que la identidad no puede ser fija, sino que se encuentra constantemente en construcción, conformada por diferentes componentes. Desde esa perspectiva la identidad individual es a la vez una y plural, como lo señalan Cavalli et al. (2009). En ese sentido, la consciencia de una competencia plurilingüe y pluricultural nos obliga a gestionar los recursos que poseemos y adquirimos, relacionados con esas competencias. Es decir, que adherimos a ciertos usos, lingüísticos y culturales, hasta el punto en que los necesitamos sin poner forzosamente en riesgo cierta unidad identitaria. Un ejemplo de ello podría ser la manera como la competencia plurilingüe y pluricultural de un mexicano se activa ante productos de entretenimiento (cine, televisión, música, productos de plataformas web, etc.) realizados en otras lenguas, principalmente, en inglés. Por otra parte, el plurilingüismo en México tiene una fuerte relación con la lengua y la cultura (incluyendo muchas de sus variantes) de los Estados Unidos. Ello se debe no solo a la proximidad geográfica, sino al cada vez más creciente fenómeno de migración y a la dependencia que existe desde tiempo ya con su industria tanto tecnológica y científica, como la del entretenimiento, como ya se mencionó. Igualmente, la presencia de la actualidad política, económica y cultural de dicho país forma parte de la cotidianeidad mexicana con variación en la intensidad según la época y los temas. En ese sentido, puede haber acontecimientos de nuestra sociedad que, para ser comprendidos, requieren integrar elementos lingüísticos y culturales venidos de esa nación. Y si bien ese fenómeno no transforma la lengua en su sistema, sí puede dar lugar, en ciertos ámbitos, a un fenómeno de *aculturización*. Cabe precisar que dicho concepto es definido, según la comisión formada por Redfield, Linton y Hertskovits (1936), como "aquellos fenómenos que resultan cuando grupos

de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos" (1936, pp. 149-152). En otro sentido, cabría comentar en el que probablemente el pluriculturalismo puede tener lugar sin que haya cambio de lengua, como sucede también en México en la actualidad, cuando a través de productos de entretenimiento se transmiten diferentes usos culturales (lingüísticos o no) propios de otras comunidades hispanohablantes. En dichos casos la lengua es la misma, con algunas variaciones, pero dan cuenta de una cultura diferente. Por otra parte, la variante dominante del español puede integrar, quizá más en la comprensión que en la producción, elementos de otras variantes del español que se encuentran en convivencia en diferentes ámbitos. Dicho fenómeno, si bien no es propiamente plurilingüismo, sí ha permitido realizar productos audiovisuales que incluyen diferentes variantes lingüísticas y culturales panhispánicas para que sean consumidas por públicos internacionales. Un ejemplo de la activación de esa competencia panhispánica es la que atestiguábamos los lectores mexicanos hace muchos años, cuando llegaban a nuestras manos traducciones de obras extranjeras hechas con la variante del español peninsular.

Podríamos resumir que el multilingüismo endógeno y exógeno tienen lugar en México. El primero, a través de la práctica, difusión y enseñanza de las diferentes lenguas habladas en el territorio, es decir de las lenguas indígenas y sus variantes, así como de la lengua nacional, y de la convivencia que existe entre ellas. Por otra parte, el segundo tipo de multilingüismo se observa en los contextos de movilidad planificada o bien en aquellos de tipo laboral en los que una lengua diferente a la nacional es el medio de comunicación entre los participantes. En ambos casos es de suponerse que el perfil multilingüe se definió en un marco institucional. Además, el plurilingüismo también es un fenómeno observable en México, sobre todo en situaciones en las que las diferentes lenguas y las culturas de los participantes se ponen en contacto e interacción integrando diversas estrategias propias a cada individuo y sus intereses para lograr la eficiencia comunicativa. Debemos agregar que la asimetría en las interacciones comunicativas existe por razones mayoritariamente extralingüísticas entre todos los participantes. Sin embargo, dicha asimetría es más notoria cuando uno de los participantes pertenece a una comunidad cuya lengua y cultura sufren de discriminación.

5. DIVERSIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL ESPACIO EDUCATIVO: IDENTIDAD E INCLUSIÓN

El multilingüismo y el plurilingüismo han entrado en diferentes momentos bajo diferentes modalidades y con diferentes objetivos en los contextos educativos en México. Hay casos cuyos proyectos educativos, referentes a las lenguas indígenas, buscaban aculturizar a las comunidades minoritarias transformándolas, siguiendo patrones de homogeneización cultural y lingüística, entre otros aspectos. Aquí nos referimos al caso emblemático de la Casa del Estudiante Indígena, por ser uno de los primeros intentos de educación dirigida a quienes tenían como lengua materna una lengua indígena. Como hemos mencionado anteriormente, los especialistas mexicanos tenían poca o nula independencia de las políticas públicas en el periodo posrevolucionario, eso se reflejaba en sus proyectos, cuya intención era proceder a transformar a las comunidades de indígenas. El ámbito de la educación no fue la excepción en cuanto a políticas indigenistas. Urías Horcasitas (2007) describe que en 1924 la Secretaría de Educación Pública establece la Casa del Estudiante Indígena. Se trataba de un internado cuyo objetivo era "incidir sobre los hábitos, la conducta, la lengua y la mentalidad de los grupos étnicos del país" (Urías Horcasitas, 2007, p. 51). Paralelamente a la búsqueda de la homogeneización, su particularidad residía en considerar a los indígenas desde otra óptica, para lo cual se les realizaron evaluaciones de su mentalidad y su capacidad intelectual. Esta institución educativa llegó a constituir, como menciona la autora "[…] uno de los espacios que propició la celebración que el Estado desplegó para la redención del indio" (Urías Hocasitas, 2007, p. 52). Con este tono triunfalista en 1929 se instauró el Día de la Raza y en 1940 el Día del Indio, señala la autora. Del mismo modo, se determinó finalmente que los indígenas podían ser asimilados al progreso y civilización, pues los males que los tenían en cierto atraso no eran congénitos.

Podemos encontrar iniciativas educativas de otro tipo. Un ejemplo en el extremo opuesto al anterior y surgido casi 100 años de ese, sería el del proyecto *68 Voces - 68 Corazones*, una producción que desde 2013, gracias a apoyos institucionales de iniciativa pública y privada, ha reunido hasta ahora un conjunto de breves historias animadas originarias de las comunidades indígenas mexicanas. El equipo de producción desarrolla este proyecto sin fines de lucro, involucrando a las comunidades originarias de México con el objetivo de "dar a conocer la gran riqueza lingüística, cultural y étnica del país", como lo señala en su

sitio[2] Gabriela Badillo, responsable del proyecto, quien puntualiza la finalidad del mismo "[…] ayudar a resignificar la palabra indígena y eliminar la discriminación, así como enaltecer el orgullo de ser parte de estas comunidades, fortalecer el respeto y uso de las lenguas y la cultura". Dicho trabajo tiene una propuesta educativa que va dirigida no solamente a las escuelas de las comunidades indígenas, sino también a aquellas de contextos urbanos mestizos. Lo anterior constituye una iniciativa en la que, además de buscar disminuir la discriminación, su misión es "[…] que sea una herramienta para conservar la riqueza que representan todos estos universos, riquezas de nuestro país. Es tiempo de respetar, incluir, fomentar, creer y sentir orgullo de lo que somos", como la misma responsable menciona.

6. MULTILINGUISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Entre esos ejemplos tan contrastantes, se encuentran muchos otros, de entre los cuales hablaremos de la educación intercultural por tratarse de una propuesta que, con aciertos o fallas, ha representado el esfuerzo de instancias gubernamentales del país para enfrentar el multilingüismo en México. Su actualidad y la permanencia que ha logrado, así como el interés que ha suscitado entre grupos de especialistas, quizá justamente por gozar del apoyo de las autoridades educativas, nos hacen pensar que es pertinente darle seguimiento a su desarrollo.

Para este cometido consideramos necesario, primeramente, abordar el concepto de *interculturalidad*. En ese sentido, Mondragón González (2010) señala que la multiculturalidad implica que en un mismo territorio coexisten distintas culturas, contrastando con el concepto de interculturalidad, que "apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia" (2010, p. 138), y más adelante reconoce que bajo la perspectiva intercultural se hace referencia "[..] a las relaciones y contactos entre culturas distintas, con múltiples formas y matices que suponen éstas, ya sean de confrontación, negación, diálogo, imposición, aculturación, etc." (Mondragón González, 2010, p. 138). Por otro lado, tenemos el acercamiento hacia la noción y manifestación de la interculturalidad

2 https://68voces.mx

que hace Vergara Fregoso (2010). Además de suscribir las características que se le atribuyeron ya a este concepto, menciona que la incursión del término era reciente para los ámbitos político y pedagógico y agrega que con mucha frecuencia se asocia con grupos étnicos en contextos marginales. Además, le atribuye a la interculturalidad el valor de espacio de encuentro en el que se aprende, pues considera que en él se construye cultura con la alteridad tanto del otro como de uno mismo, y sobre este impacto señala que esta invitación a entrar en el proceso de diálogo intercultural es como " […] método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas" (Vergara Fregoso, 2010, p. 147). Respecto a la educación intercultural, específicamente, la misma autora señala cómo la interculturalidad "implica el reconocimiento de nuestra identidad; ese elemental descentramiento para comprender y apreciar al otro, para percibirlo como sujeto que nos impacta desde su relación con la historia, el mundo y la verdad" (Vergara Fregoso, 2010, p. 147). En ese sentido, la autora retoma a Besalú (2002) para señalar justamente, que "una educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes", con lo que se implicaría "[…] no solo una valoración de las diferencias, sino también desde el reconocimiento de lo que tenemos en común" (Vergara Fregoso, 2010, p. 147). Asimismo, la especialista señala que la educación intercultural bilingüe sustituye en 1990 a la educación bilingüe bicultural. Esta se instauró en 1978 representando un cambio frente a modelos anteriores que promovían la castellanización en el medio indígena al grado de prohibir el uso de las lenguas originarias entre dichas comunidades. Sin embargo, más adelante en su trabajo, la misma Vergara Fregoso (2010) menciona la postura específica de la Secretaría de Educación Pública en México con relación a las lenguas de uso en contextos de educación intercultural, refiriendo que esta modalidad de educación es "aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra" (SEP, 2001, p. 12).

Después de lo expuesto, no podemos negar que, al hablar de la interculturalidad, como modelo que estructura un espacio para el multilingüismo, se establece una tensión que surge del discurso mismo de los especialistas. Se reconoce que en las políticas se establecen principios que de alguna manera

formulan un panorama intercultural como ideal para la diversidad nacional, es decir, para la multiculturalidad y entonces el multilingüismo. Sin embargo, parecería que la asimetría, las representaciones, la falta de una razón justificada conjuntamente por los implicados ante la educación intercultural, no le permiten un desarrollo libre, consolidado que se oriente a la expansión en cuanto a manifestaciones de inclusión. Como hemos visto, los fenómenos de multilingüismo y plurilingüismo son parte de situaciones culturales. En ese sentido, nos parece importante incluir la perspectiva que Puren ha construido a lo largo de su prolífica obra que ha dedicado, entre otros temas, al tratamiento de la cultura en situaciones de la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas[3]. Cabe señalar que, si bien ha tenido a las lenguas-culturas extranjeras como enfoque principal de su trabajo, sus planteamientos sobre el multiculturalismo inherente a toda aquella situación en la que se encuentran dos o más culturas en medio educativo, son válidos para nuestros propósitos. Aquí reformulamos a Puren (2008), quien es claro al señalar con cierto tono crítico, el dominio que ha representado la perspectiva intercultural en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas (DLC) en los últimos decenios. Al mismo tiempo, resalta que "de tanto ampliar el campo de uso del término *interculturalidad*, su coherencia y pertinencia se han degradado y han hecho de ella una noción comodín que ya no tiene la *agudeza* que debe conservar un verdadero concepto en tanto que instrumento de análisis"[4] (Puren, 2019, p. 215). Para enfocar dicha situación desde un punto que considera la complejidad de los factores, el autor presenta un modelo de la competencia cultural en cuanto a la DLC (2008), en el cual considera que "[…]no solo es pertinente para concebir actualmente una aproximación compleja de la problemática cultural en esta disciplina, sino que también es validado, total o parcialmente, desde otras perspectivas" (Puren, 2011, p. 9). Esta propuesta, a la cual el autor aplica 4 tipos de validación diferentes (empírico, sociológico, filosófico y cognitivo, los cuales no abordaremos aquí), se representa en el cuadro siguiente:

3 Noción acuñada por Puren mismo.

4 Traducción propia.

Situación de uso (social) de referencia		(1)	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia		Actuar de uso de referencia (acciones sociales)	Actuar de aprendizaje de referencia ("acciones escolares")	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente trans-cultural: los valores universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras movilizando sus conocimientos adquiridos y extrayendo nuevos conocimientos por medio de documentos auténticos.	componente meta-cultural: los conocimientos	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960) metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente intercultural: las representaciones	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	enfoque comunicativo intercultural (1980-1990)
4. "capacidad plurilingüe", por ej., para un español, de convivir en el extranjero o en su propio país con extranjeros, y con otros españoles parcial o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente pluri-cultural: actitudes y comportamientos	hablarse vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes)	metodologías plurilingües: -aprendizaje precoz -didáctica integrada -intercomprensión (¿1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos	componente co-cultural: las concepciones	actuar con	proyectos	perspectiva orientada a la acción social (2000-?)

Tabla 4 - Evolución histórica de las configuraciones didácticas (versión 2008)

De su modelo, solo tomamos lo referente a lo intercultural por ser el tema que nos incumbe, al respecto recuperamos las siguientes palabras que señalan lo que probablemente sería uno de los aspectos que se deben de revisar en el enfoque intercultural:

> En la primera versión del enfoque intercultural, que vino a combinarse con el enfoque comunicativo dominante desde los años setenta (configuración didáctica n.° 3), el objetivo propuesto es que los aprendices modifiquen sus representaciones simplistas y erróneas (los "estereotipos") que podrían dañar la interacción lingüística. La perspectiva cultural del enfoque comunicativo -lo "intercultural"- no puede comprenderse más que en función del objetivo social de referencia de la configuración didáctica de la época. (Puren, 2008, p. 265).

En todo caso, las sólidas afirmaciones resultantes de su minucioso trabajo, llevan a todos aquellos implicados en el ámbito de una educación que tenga como prioridad los públicos cultural y lingüísticamente diversos a considerar no excluir una orientación didáctica sustituyéndola por otra de manera tajante. De tal manera, Puren (2019) subraya que se deben de tomar en cuenta todos los componentes de manera simultánea, cuando practicamos "[…] una didáctica atenta tanto a la diversidad de públicos y de objetivos y de contextos de enseñanza-aprendizaje, como a los desafíos de la formación en el actuar social" (2019, p. 213). Esa interrelación de los componentes de la orientación didáctica, la ilustra el autor en el siguiente cuadro correspondiente a la validación de tipo empírico que hace de su modelo (Puren, 2016, p. 9).

es indispensable...	**componente de la competencia cultural**
crearse una co-cultura de acción conjunta,	co-cultural
pero también...	
ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos;	pluricultural
y es muy útil...	
-ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes,	intercultural
-tener un buen conocimiento de la cultura de los demás,	metacultural
-y compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta.	transcultural

Tabla 5 - Validación de tipo empírico

Las propuestas resultantes de estos trabajos de Puren (2016) han sido aquí mencionados sin el detalle y la contextualización que merecerían. Sirva de justificación señalar que el objetivo aquí es solo ilustrar rápidamente cómo desde ciertas áreas existen preocupaciones cuyas respuestas pueden también ser utilizadas en situaciones como las de México, donde se está en busca de responder, desde la educación, al multilingüismo y plurilingüismo.

Ante la complejidad que implican dichos fenómenos en el país, no queda la menor duda de que la escuela es el punto de partida para que se desarrollen las competencias lingüísticas y culturales no solo de los grupos mayoritarios, sino de la población indígena. El contexto educativo es un ámbito privilegiado para establecer contacto e intercambio entre los diferentes usos de su variada población. En ese sentido, la escuela es el primer terreno para aprender, trabajar, decidir y proyectar conjuntamente. Evidentemente es imprescindible concebir a sus actores sociales como sujetos de manera cabal. Con ello garantizamos que las diferencias persistan en un ambiente de respeto, considerándolas una fuente de enriquecimiento para todos cuando estas se ponen al servicio de proyectos comunes que incluyan y respeten todas las identidades, siendo las lenguas respectivas una parte fundamental de dichas identidades. Si, además, tenemos en cuenta que en ese mismo espacio educativo se llevan a cabo

programas que incluyen el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo muchos de esos espacios instituciones bilingües, solo podemos constatar que la escuela tiene un enorme potencial para que se desarrollen la competencias multilingües y plurilingües, multiculturales y pluriculturales. Es nuestra responsabilidad que esa potencialidad se concretice. Estos tiempos exigen de manera urgente no contemplar la armonía en base a un achatamiento de la diversidad del que alguien saldría mutilado. La homogeneidad resultará de valorizar por igual todas las expresiones de diversidad cultural y lingüística. En este sentido, referente a la identidad, a la diversidad, al *Otro*, cabe recuperar algunas palabras que Paul Ricœur (1996) menciona en su tercera intención filosófica explicada en el prólogo de *Sí mismo como otro:*

> [...] la identidad-*ipse* pone en juego una dialéctica complementaria de la *ipseidad* y de la *mismidad*, esto es, la dialéctica del *sí* y del *otro distinto de sí*. Mientras se permanece en el círculo de la *identidad-mismidad*, la *alteridad* de cualquier otro distinto de sí no ofrece nada de original: "otro" figura, como de paso ya hemos subrayado, en la lista de antónimos de "mismo", al lado de "contrario", "distinto", "diverso", etc. otra cosa sucede si se empareja la *alteridad* con la *ipseidad*. Una *alteridad* que no es -o no solo es- de comparación es sugerida por nuestro título, una *alteridad* tal que pueda ser constitutiva de la *ipseidad* misma. *Sí mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad* del *sí mismo* implica la *alteridad* en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano. Al "como", quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación -sí mismo semejante a otro- sino de una implicación: sí mismo en cuanto… otro (Ricoeur, 1996, pp. 13-15).

CONCLUSIONES

No cabe duda de que un proyecto educativo que permita la convivencia y el intercambio de los diferentes sistemas que resulten en enriquecimiento lingüístico-cultural es lo que puede favorecer el reconocimiento, análisis y trabajo con realidades que representan los fenómenos del multilingüismo y el plurilingüismo, no solo en México, sino en tantas regiones del mundo en los

que se verifican estas manifestaciones desde tiempos lejanos, antes de que el fenómeno de la globalización fuera llamado así. En este país, en el que actualmente son cada vez más frecuentes, por ejemplo, los programas interculturales con las comunidades de pueblos originarios, así como programas de movilidad estudiantil, dentro y fuera del país, es en el ámbito de la educación donde hay que seguir formando estrategias de inclusión de la diversidad, de colaboración co-cultural entre grupos de minorías y de mayorías considerando al *Otro* como *Uno* mismo. Lo anterior sería darle una oportunidad al multilingüismo de vivir sanamente y, aunque esto siga representando en la actualidad ser un gran reto, las herramientas ya están en construcción. Finalmente, cerraremos esta aproximación abriendo temas que nos permitan reflexionar sobre lo que puede significar vivir en una sociedad multilingüe y multicultural donde la diversidad se valora desde una perspectiva de modelos de dominación cimentados a lo largo de la historia de un país, y cuando una sociedad establece patrones que, a la manera de un corsé que asfixia a los que entran y a los que no, los margina. Lo que podemos imaginar, y de alguna manera constatar, es que bajo esas condiciones, los esfuerzos para que la diversidad cultural y lingüística se valore, promueva y se integre en una sinergia social, pueden ser monumentales y aun así los resultados escasos, muy parciales o de corta vida. Del mismo modo, las perspectivas con las que se considera el factor cultural y el lingüístico, y que han determinado las metodologías en los modelos educativos que implican públicos diversos, no deberán sustituirse entre sí, sino incluirse en la medida de las necesidades, beneficiando de las ventajas que poseen cada una. En una perspectiva didáctica también debe haber una diversidad incluyente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Y. (2015/06/01). ¿Es México un país multilingüe? *Este País. Tendencias y opiniones* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://archivo.estepais.com/site/2015/es-mexico-un-pais-multilingue/

Badillo, G. y Combo, H. (2013). *68 Voces - 68 Corazones* [Animación de cuentos]. Recuperado de http://68voces.mx/

Canuto Castillo, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas, 42*, 31- 45.

Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas (2008). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Cavalli, M. et al. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Division des Politiques Linguistiques. Recuperado de https://rm.coe.int/09000016805a21a0

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Díaz Couder, E. (2009). Capítulo XI Mesoamérica. México. *Atlas Sociolingüístico de América Latina* (pp. 890-892). Bolivia: FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Eduación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, FUNPROEIOB Andes (2009). *Atlas Sociolingüístico de América Latina*. Bolivia: FUNPROIEB Andes.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2017). ¿Qué es INALI? [página web de la institución]. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/es/institucional.html

Mondragón González, A. (2010). Interculturalidad, alteridad y utopía. Una reflexión a partir de la lectura de las confrontaciones entre *tlamatinime* y franciscanos en 1524. En A. Mondragón y F. Monroy (Coords.), *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 127-144). México: Plaza y Valdés.

Palou, P. A. (2014). *El fracaso del mestizo*. México: Ariel.

Puren, Ch. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En A. Sanz Cabrerizo (Coord.), *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 253-278). Madrid: Arco/Libros.

Puren, Ch. (2011). *Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans- meta, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales* [página web del autor]. Recuperado de www.christianpuren.com

Puren, Ch. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego- Neofilolog, 52-2*, 213-226. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2

Redfield, R., Linton, R. y Hertskovits, M. J. (1936, trad. 1970, p. 11). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, vol. 38, 149-152.

Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Ruiz, S. (2005). ¿Aculturización o Transculturización? [Curso impartido]. Universidad de Puerto Rico, Mayagüez. Recuperado de http://academic.uprm.edu/sruiz/3121/id12.html

Tremblay, Ch. (2007). Du multilinguisme au plurilinguisme. Recuperado de https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguisme-multilinguismev3.pdf

Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950).* México: Tusquets.

Vergara Fregoso, M. (2010). La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México. En M. Vergara Fregoso y J. A. Ríos Gil (Coords.), *Diversidad Cultural. Retos y perspectivas para su atención educativa. México, Colombia, argentina, Perú y Guatemala* (pp. 141-159). México: Ediciones de la noche.