

Reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en México en el marco de la «superdiversidad»

Jesahe Herrera Ruano¹
Rodrigo Parra Gutiérrez²

Introducción

El término *superdiversidad* se refiere al incremento de la diversidad étnica, social, cultural, económica y lingüística en las sociedades como consecuencia de la globalización, los nuevos patrones de migración, así como el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación (Vertovec, 2007, 2010, 2011). Esta superdiversidad ha traído nuevos retos en distintas áreas; tal como ocurre en la educación, donde el origen diverso de los estudiantes y sus trayectorias lingüísticas particulares desafían el esquema de los sistemas educativos en diferentes contextos.

1 Doctorando en Lingüística Aplicada, Universidad de Southampton, Reino Unido. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: jesahe.herrera@uan.edu.mx

2 Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit y de la Universidad de Guadalajara. Contacto: rodrigo.parra@uan.edu.mx

Con esto en mente, nuestro trabajo plantea el análisis del marco normativo de la educación intercultural bilingüe en México, con la intención de reflexionar en las ideologías lingüísticas que lo sustentan, así como en sus alcances en la valoración y respeto de todos los grupos culturales que coexisten en México en el marco de la superdiversidad. El apartado se divide en cuatro secciones: en la primera, hacemos una breve reseña del surgimiento de la educación intercultural bilingüe en México y sus objetivos generales; en la segunda, proporcionamos una descripción del concepto de *superdiversidad* –a partir del cual enfocamos nuestro trabajo– y de cómo se relaciona este con el fenómeno de la globalización y con el ámbito de la educación; en la tercera sección, abordamos la cuestión de cómo se presenta la superdiversidad en las aulas y cómo esta es concebida en el sistema educativo; por último, cerramos con algunos comentarios finales a manera de conclusión.

La educación intercultural bilingüe en México

Como señala Hamel (1999 y 2017), en las políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas por parte del Estado mexicano se pueden distinguir dos posturas que empezaron a perfilarse a inicios del siglo XIX, y que se fueron consolidando durante ese siglo y el siguiente. Siguiendo al autor, la primera de estas posturas, afín a la ideología «una nación, una cultura, una lengua», concibió, desde el inicio, las lenguas y culturas indígenas como barreras para la unidad nacional, y propugnó, desde entonces, su eliminación y por una política castellanzadora y de asimilación cultural hacia las comunidades indígenas. La segunda postura, que también buscaba la unidad nacional, valoró, desde el comienzo, las lenguas y culturas indígenas, y ha sido afín a su conservación y fortalecimiento. Si bien en algunos períodos las políticas lingüísticas del Estado mexicano han sido ambivalentes entre estas dos posturas, si consideramos de manera global el período que va desde el México independiente hasta el día de hoy, la primera postura, como es bien sabido, ha sido, claramente, la dominante (Hamel, 1999, 2017; Morris, 2007).

A pesar del predominio de la primera postura, la segunda ha ido ganando terreno en los últimos tiempos, en especial desde fines del siglo XX hasta la actualidad, por lo menos a nivel discursivo, normativo y legislativo. Este impulso ha generado políticas lingüísticas explícitas y *de jure* más favorables a las

lenguas y culturas indígenas, así como a la diversidad lingüística y cultural en general; pero ello no implica que estas políticas no se enfrenten en la realidad con políticas y prácticas implícitas y *de facto* contrarias a ellas (Johnson, 2013).

El reconocimiento oficial de la realidad pluricultural y multilingüe del país fue antecedido por un cúmulo de demandas y movilizaciones sociales, en especial de las comunidades indígenas y otros actores, como el movimiento afromexicano (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018; Navarro, Pedroza y Torres, 2016), así como de una serie de declaraciones y pronunciamientos de distintas instancias, tanto a nivel nacional como internacional (Morris, 2007). Uno de los eventos nacionales más importantes fue el levantamiento zapatista de 1994, cuyas demandas quedaron plasmadas en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar en 1996. Otros momentos importantes han sido la reforma al artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992), que reconoce la «composición pluricultural» de la nación; la expedición de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003); y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2003). Asimismo, a nivel internacional, han sido de gran importancia la Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua (1980), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), y el documento programático sobre la educación en un mundo plurilingüe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003).

Por lo que respecta al campo educativo, un acontecimiento importante fue la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual surge como parte de la Secretaría de Educación Pública y el programa de educación bilingüe y bicultural (Hamel, 2017). Este programa se generó como un subsistema de educación básica dirigido a la población hablante de lenguas indígenas (Hamel, 1999, 2017); mediante este modelo, se buscaba que los niños alcanzaran un bilingüismo equilibrado en las cuatro habilidades básicas en la lengua indígena y en español, y que en el currículum escolar se integraran contenidos tanto de su cultura ancestral como de la mestiza dominante (Hamel, 2017).

En la década de los noventa, el modelo educativo bilingüe y bicultural adoptó un enfoque más intercultural, en el cual se ponía énfasis en una visión más pluralista y de mutuo enriquecimiento entre las culturas con las que los

niños estaban en contacto; esto como consecuencia, según afirma Muñoz Cruz (2006, como se citó en Hamel, 2017, p. 401), de la globalización y de las nuevas concepciones del multiculturalismo, como se explicará más adelante. El autor asegura también que, de esta manera, el término «bicultural» de dicho modelo es sustituido por el de «intercultural». Como parte de este mismo impulso, en 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como parte de la SEP, con el objetivo de integrar contenidos de interculturalidad no solo para las escuelas indígenas, sino para todas las escuelas de preescolar y primaria a nivel nacional (Hamel, 2017).

En el año 2020, la DGEI y la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe se fusionaron para crear la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) (DOF, 2020). Esta institución se encarga de normar la atención educativa dirigida a la población indígena, afroamericana, migrante y jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística; de acuerdo con su propia normatividad, su objetivo es contribuir al reconocimiento, valoración, apropiación y reivindicación de su cosmovisión y de las lenguas indígenas de forma equitativa e inclusiva, así como promover acciones para la transversalización del enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades de la educación básica del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2020).

Si bien, como señala Hamel (2017), no se ha hecho mucha investigación en torno al modelo de educación bilingüe y bicultural (luego «intercultural»), se le han dirigido diversas críticas (1999 y 2017). Por ejemplo, menciona que la educación indígena no ha logrado frenar, en general, los procesos de desplazamiento y pérdida de lenguas, y que opera bajo una ideología lingüística que jerarquiza las lenguas en el marco de un modelo de diglosia que asocia al español con las funciones más prestigiosas, lo cual no ha favorecido el bilingüismo, sino, más bien, la castellanización. En la memoria colectiva de las comunidades indígenas es común la identificación de las escuelas como un factor que, históricamente, ha favorecido los procesos de desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas.¹

Si bien es importante reconocer los esfuerzos que diversos docentes y autoridades educativas han realizado a lo largo de los años en favor del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, así como de la inclusión de otros

¹ Véanse, por ejemplo, los estudios reunidos en Santos García (2014) y Terborg y García Landa (2011).

grupos minorizados al Sistema Educativo Nacional, es también importante hacer un balance crítico del funcionamiento global de los programas y políticas de interculturalidad de dicho sistema e identificar las áreas de oportunidad que deberían trabajarse para lograr un mayor acercamiento al objetivo de implementar el enfoque intercultural de forma transversal. En este trabajo intentamos delinear algunas observaciones en torno a la cuestión específica de cómo se manejan las situaciones de superdiversidad en el ámbito escolar frente a las ideologías políticas y lingüísticas que sustentan el Sistema Educativo Nacional.

Globalización, superdiversidad y educación

El término *globalización* se refiere a la interconexión del mundo, donde la intensificación de las relaciones sociales y económicas entre las naciones ha logrado construir una red que entrelaza hasta los lugares más alejados del globo, de tal forma que lo que sucede en un lugar tiene consecuencias en otro y viceversa (Giddens, 1990). Esta interconexión del mundo es, además, el resultado de otros cambios geopolíticos, principalmente el fin de la Guerra Fría, el aumento y diversificación de la migración, así como el establecimiento del neoliberalismo como sistema económico (Kotz, 2002; Arnaut, 2016).

La *superdiversidad* es un término propuesto por Vertovec (2007) para describir la intensificación en la complejidad y diversificación de las sociedades europeas como consecuencia de la globalización, la movilidad (migración) y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación (Arnaud, Blommaert, Rampton y Spotti, 2016). Si bien la movilidad, heterogeneidad y complejidad de los grupos humanos siempre ha estado presente, el concepto de Vertovec reconoce que la intensificación de esta diferenciación intragrupal la vuelve más visible, y nos incita a cuestionar nuestra propias asunciones y constructos de la sociedad (Pérez, 2020). En ese sentido, el concepto de *superdiversidad*, también descrito como la «diversificación de la diversidad», ha sido tomado como referente para cuestionar la indisoluble asociación de lengua, cultura, territorio e identidad, así como el entendimiento de estos términos como nociones bien delimitadas y estables (Arnaud y Spotti, 2015; Arnaut, Blommaert, Rampton y Spotti, 2016; Blommaert, 2013; Pérez, 2020). Asimismo, el estudio de las ideologías lingüísticas ha originado una discusión sobre cómo la asociación antes mencionada entre lengua, cultura, territorio e identidad es producto de la concepción ideo-

lógica del Estado nación, que reproduce la idea de comunidades homogéneas y la construcción de una sola identidad nacional (Pérez, 2020).

Es así como la ideología de «una nación, una lengua, una cultura», promovida históricamente en diversos países, se considera que sigue presente en la actualidad; por ejemplo, cuando los países de Latinoamérica comenzaron a construirse tras independizarse de los Estados europeos, promovieron esta ideología para imponer una sola lengua nacional y buscar la homogeneidad cultural, por lo que, actualmente, aunque las políticas gubernamentales promuevan, en ocasiones, la diversidad lingüística y cultural de estos países, como ya se describió en el caso de México, diversos grupos de la sociedad se resisten a cambiar esta ideología (Hamel, 2013). Es por esto que podemos argumentar que, aunque el estudio de las sociedades y las lenguas bajo el enfoque de la superdiversidad esté cambiando, la noción de lengua como un objeto estable, delimitado, que pertenece a una comunidad única y homogénea y a un territorio específico, sigue presente en la esfera política, en las prácticas educativas y en las creencias de la sociedad (Blommaert y Rampton, 2011).

Como lo explica Appadurai (2000), el incremento de la movilidad, como parte de la globalización, ha creado un mundo –al que denomina «de objetos en movimiento»– que converge con otro construido a partir de estructuras aparentemente estables; estas estructuras, como instituciones o incluso naciones y otras formas sociales a nivel macro, se caracterizan por varios flujos de «objetos», como ideas, personas, bienes, ideologías, entre otros, que están en constante movimiento. El autor señala, además, que el flujo de estos objetos no es consistente, por lo que se crean relaciones de disyunción; es decir, si bien la correspondencia de «una nación, una lengua, una cultura» se ve desafiada por la superdiversidad, que crea nuevos flujos de discursos e ideologías a favor de reconocer las diferencias y la heterogeneidad, esta correspondencia va a seguir reproduciéndose en estructuras como el Estado nación. En ese sentido, visibilizar y reconocer la diversidad, también ha creado la necesidad de administrarla (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018).

En el ámbito educativo, por ejemplo, los modelos de educación bilingüe que encontramos en distintos esquemas alrededor del mundo, como en México, han sido creados para sobrellevar la diversidad lingüística como consecuencia de la diversidad de las sociedades. Estos modelos buscan, específicamente, responder a las necesidades lingüísticas de los estudiantes no monolingües y aquellos que hablan una lengua distinta a la nacional, pero dentro de un enfo-

que que sigue siendo mayormente monolingüe y asimilacionista, donde aquellos estudiantes que no dominan las habilidades lingüísticas que se utilizan en la escuela, como los migrantes, los indígenas, o incluso los hablantes de variedades consideradas no estándares, tienden a tener desempeños de aprendizaje más bajos (Duarte y Gogolin, 2013).

El surgimiento de modelos teóricos, como el multiculturalismo y la superdiversidad, que visibilizan la heterogeneidad como característica de la sociedad, ha llevado a que, en Europa, la educación intercultural ya no esté centrada solo en las necesidades de grupos minoritarios, sino que ahora busca también el desarrollo de competencias interculturales para las mayorías, que se considera son las marginadoras de dichos grupos (Dietz y Mateos, 2011). De la misma forma, en México, conforme a las últimas reformas curriculares, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se establecen las acciones para el respeto a la diversidad cultural y lingüística dentro de las políticas educativas, así como en todos los tipos, niveles, servicios y modalidades del sistema educativo (CGEIB, s.f.). Sin embargo, el alcance de estas acciones debería ir más allá del aspecto pedagógico, pues como ya se ha descrito, el sistema educativo, sus marcos institucionales y las características contextuales en los que se lleva a cabo este enfoque educativo, están interrelacionados con otros procesos históricos, políticos y sociales (Dietz y Mateos, 2011).

La superdiversidad en las aulas

En la evaluación del modelo educativo bilingüe establecido en Europa para atender las necesidades de los migrantes, diversos estudios han mostrado un incremento en la diversidad lingüística de los estudiantes, describiendo sus aulas como espacios lingüísticos complejos, que son interpretados (reconstruidos) como «bilingües» en los programas escolares (Duarte 2011; Duarte y Gogolin, 2013). Si bien las aulas de estos sistemas están integradas, en parte, por estudiantes migrantes, las trayectorias de dichos migrantes suelen ser distintas; algunos de estos estudiantes pertenecen a una tercera generación que ya no utiliza recursos lingüísticos de la que se identifica como su lengua de herencia, mientras que hay otros migrantes recién llegados que sí los usan; algunos migrantes llegan de distintos países y utilizan recursos lingüísticos de otras

lenguas. Hay estudiantes que hablan otras variantes de la que se considera la «lengua nacional», estudiantes que han migrado a más de dos países adquiriendo distintos recursos lingüísticos, estudiantes que no han desarrollado recursos de lectura y escritura en su lengua, entre otros; de todos ellos, se espera que, por el solo hecho de ser migrantes, sean bilingües en su lengua y la lengua nacional (Duarte y Gogolin, 2013). Esta evaluación ha llevado a la creación de nuevos modelos educativos que incluyen la introducción de otras lenguas en el currículum escolar, modelos enfocados en los estudiantes, que les permiten utilizar sus repertorios lingüísticos y que involucran estrategias como la construcción de profesores multilingües, quienes se convierten en modelos a seguir por los estudiantes; estas estrategias han probado tener éxito con alto rendimiento académico de los estudiantes (Duarte y Gogolin, 2013). Sin embargo, en algunos lugares, el sistema bilingüe tradicional sigue presente.

Dado lo anterior, podemos argumentar que la tendencia al fenómeno de la superdiversidad ha venido a desafiar, entre otras cosas, los modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, organizados de forma lineal, progresiva y en diferentes niveles (Blommaert y Backus, 2013). En palabras de Blommaert, «“Superdiversity” offers a new look to language and its use by people, what used to be qualified as “exceptional”, “aberrant”, “deviant” or “unusual” [...], is in actual fact quite normal» (2013, p. 2).

Para responder a esta nueva perspectiva, se utiliza el término «repertorio lingüístico» para hacer referencia a todo el set de recursos lingüísticos que las personas utilizan para comunicarse unas con otras, el cual no está necesariamente ligado a una comunidad de habla o territorio, sino que solo pertenece al hablante y ha sido construido a través de sus experiencias de vida (Busch, 2015; Rymes, 2014; Pennycook y Otsuji, 2015). Los hablantes ya no necesitan ser categorizados como monolingües, bilingües o multilingües, porque sus repertorios son individuales y siguen una trayectoria ligada al dinamismo de una vida humana real (Blommaert y Backus, 2013). Este término nos sirve para explicar cómo, en la vida diaria, las personas utilizan sus recursos lingüísticos para crear prácticas lingüísticas que les son útiles para comunicarse con otros, independientemente de que las personas que interactúan pertenezcan o no a un mismo grupo social, creando encuentros interculturales en distintos espacios sin la necesidad de utilizar un marco de referencia multicultural que les enseñe cómo hacerlo (Pennycook y Otsuji, 2015; Watson, 2009).

La diversidad lingüística y cultural es tan natural que parece que no nos hacemos conscientes de ella y seguimos asumiendo nuestra realidad construida en estructuras más o menos estables. Por ejemplo, en una reflexión personal, sobre la diversidad cultural y lingüística con la que convivimos en la ciudad de Tepic, en el estado de Nayarit –donde radican la autora y el autor de este texto–, hemos notado una composición de su población más heterogénea de lo que usualmente se suele describir. Las lenguas indígenas huichol (*wixárika*), cora (*náayeri* o *náayari*), tepehuano del sur (*o'dam* o *audam*) y mexicano (*mes-hikan*) se vinculan siempre con el territorio de la región; sin embargo, de acuerdo a los datos del último censo nacional del Inegi (2021), la tercera lengua más hablada en la ciudad de Tepic (después del *wixárika* y el *náayeri*) es el tlapaneco (*me'phaa*), una lengua indígena de la familia otomangue que se habla en el estado de Guerrero (Inali, 2008). Los datos del censo también muestran la presencia de hablantes de otras lenguas indígenas, como mazahua, zapoteco y tsotsil, además de la presencia de población afromexicana y migrantes de países como Estados Unidos, Guatemala y Cuba (Inegi, 2021). De igual forma, al poner atención en el paisaje lingüístico de la ciudad, podemos identificar la presencia de otras lenguas y culturas, como el ejemplo que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Ejemplo paisaje lingüístico en Tepic, Nayarit.



Fuente: Fotografía tomada por Jesahe Herrera Ruano, 2021.

Además de lo anterior, como docentes del nivel superior, hemos podido notar que la diversidad de la población de la ciudad y del estado también se refleja en la diversidad en las aulas, ya que, en estos espacios de la universidad, convergen estudiantes indígenas de distintas comunidades, estudiantes de distintas regiones del estado o del país, así como estudiantes transnacionales con distintas trayectorias lingüísticas (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda Huerta, 2021).

Por otra parte, en nuestras investigaciones también hemos observado esta diversidad lingüística y cultural en las aulas del sistema intercultural bilingüe. Por ejemplo, cuando la autora de este capítulo visitó la comunidad de Santa Teresa, municipio Del Nayar, que se identifica como una comunidad cora (*náayeri*), para realizar observación y entrevistas dentro del trabajo de campo de realización de su tesis de maestría (Herrera Ruano, 2014), pudo observar que la comunidad no se limita a ser una comunidad cora ni una comunidad bilingüe cora-español, sino que es una comunidad diversa. La población no solo la integran *náayerise* (coras), que es la población mayoritaria, también hay mestizos establecidos en ella, hay personas de otras comunidades indígenas de alrededor que suelen establecerse temporal o permanentemente, así como personas de otros estados de la república que llegan a establecer comercios y, a veces, se quedan a vivir o se casan con mujeres de la comunidad.

Al visitar la escuela primaria, que pertenece al sistema intercultural bilingüe, Herrera Ruano pudo notar que en las aulas había niños indígenas que solo se comunicaban en *náayeri* y otros que hablaban español; también había niños hijos de mestizos que utilizaban recursos lingüísticos en español y, además, había también docentes mestizos que solo utilizaban recursos lingüísticos en español. Algunas de las personas *náayeri* que fueron entrevistadas manifestaron su descontento por esta diversidad en la escuela, pues decían no estar de acuerdo con que los niños mestizos fueran a esas escuelas, porque son de ellos, del sistema de educación indígena –es decir, del sistema intercultural bilingüe–, donde tampoco debería de haber maestros que solo se comunicaran en español. También manifestaron descontento por el uso de una variante distinta a la suya en la clase de lengua indígena, ya que en las comunidades *náayeri*, en ese momento, se trabajaba solo con material de la variante de la comunidad de Jesús María. Asimismo, debemos considerar que estas observaciones pueden estar limitadas y que no reflejan una realidad más compleja en dichas aulas. No hay que descartar que en estas comunidades también hay estudiantes transna-

cionales o con experiencias de vida en los Estados Unidos, como consecuencia de comunidades indígenas que se han establecido en ese país.¹

Con estos ejemplos, primero, queremos establecer un punto de partida para comenzar a analizar y discutir la superdiversidad dentro de las aulas del Sistema Educativo Nacional, que se puede estudiar a través de las trayectorias de los estudiantes y los docentes. En segundo lugar, deseamos iniciar una reflexión sobre cómo la educación intercultural bilingüe en México sigue partiendo de la diferenciación de grupos sociales, donde existen otros que necesitan ser incluidos en el «ideal» de Estado nación. Sin embargo, como ya se ha explicado, dividir el sistema educativo en México para la inclusión de las comunidades indígenas, tampoco ha evitado la presencia de niños mestizos en las escuelas indígenas dentro de sus comunidades, ni la presencia de niños indígenas en escuelas que no pertenecen al sistema intercultural bilingüe en las escuelas urbanas cuando se mudan para establecerse temporal o permanentemente en otro lugar. En ese sentido, en nuestro país conviven personas con diferentes orígenes, trayectorias y recursos lingüísticos que aún no son reconocidos en las aulas, o si son reconocidos, se espera que no representen «barreras» en las prácticas educativas, donde, si no utilizas español, debes aprenderlo para seguir en el sistema educativo nacional.

Comentarios finales

Nuestro trabajo ha planteado el análisis normativo de la educación intercultural bilingüe en México, donde, a partir de una breve reseña, hemos vinculado su surgimiento, historia y desarrollo con distintos acontecimientos históricos a nivel nacional y mundial, así como con ideologías lingüísticas nacionalistas que se reproducen en niveles políticos, económicos y educativos. Asimismo, hemos descrito cómo la globalización está creando un mundo superdiverso que nos ha hecho cuestionar nuestro entendimiento del concepto de *lengua* y su relación con otros conceptos como *cultura*, *territorio* e *identidad*. Explicamos cómo los modelos de educación bilingüe fueron creados para administrar la diversidad lingüística y cultural en diversos países, pero ahora son desafiados por la superdiversidad de la población. Finalmente, utilizando algunos da-

¹ Para el caso de los coras, véase Jáuregui (2004); para un caso específico, véase Lofholm (2021).

tos sobre la diversidad de la población en la ciudad en la que vivimos, así como nuestras experiencias como investigadores y docentes, planteamos nuevas líneas de investigación y discusión sobre el sistema de educación intercultural bilingüe en México. En esta sección queremos cerrar este capítulo con algunos comentarios finales a manera de conclusión.

Hemos utilizado el concepto de *superdiversidad* para plantear la necesidad de reconocer la diversidad y la heterogeneidad de todos los individuos, así como de nuestras propias experiencias, historias y trayectorias, que al converger en un mismo espacio, como las aulas, no debería representar un problema –aunque muchas veces sea visto así–, sino simplemente la realidad, una realidad que puede enriquecernos. La interculturalidad es una pieza clave en el reconocimiento y respeto a la diversidad, y nos congratulamos de los esfuerzos para transversalizar este enfoque en todos los niveles educativos; sin embargo, la educación intercultural bilingüe en México sigue en transición del discurso a la realidad y sigue partiendo de la idea de que existe una población diferenciada que necesita compensación. Asimismo, se necesitan nuevas propuestas pedagógicas, pero también acciones sociales que fomenten la interculturalidad a partir de esta superdiversidad, ya que, si bien la educación es un agente indispensable para el cambio, debemos buscar otros espacios para lograr un mayor alcance en la población. Plantear la interculturalidad desde la superdiversidad significa, para nosotros, aceptar las diferencias como una realidad, no como algo fuera de la normalidad. No es parte de la inclusión ni de la tolerancia; las diferencias y la superdiversidad son parte de nuestra vida diaria.

Si bien en este capítulo solo hemos presentado un primer acercamiento a los alcances de la educación bilingüe intercultural, no queremos dejar de mencionar que, al menos en el marco normativo que hemos revisado, no se incluye a la población sorda y hablantes de lenguas de señas como parte de la diversidad lingüística y cultural en México.

Referencias

- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, 12, 1-20.
- Arnaut, K. (2016). Superdiversity: Elements of an emerging perspective. En Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 49-70). Londres: Routledge.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (2016). Introduction: Superdiversity and Sociolinguistics. En Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Arnaut, K., y Spotti, M. (2015). Superdiversity discourse. En Tracy, K., Sandel, T., e Ilie, C. (Eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1-7). Oxford: Wiley.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., y Backus, A. (2013). *Superdiverse repertoires and the individual. In Multilingualism and multimodality*. Paderborn: Brill Sense.
- Blommaert, J., y Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13, 1-21.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben. The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38, 340-358.
- Senado de la República. (1989). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf>.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (s/f.). *El ABC de la interculturalidad*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf>.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf>.

- Universidad Autónoma de México. (UNAM). Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua. (1980). [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/740/19.pdf>>.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1996). [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/Dec_Universal_Derechos_Linguisticos.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020>.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación: Interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <<https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>>.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency: A comparative study*. Kornwestheim: Waxmann.
- Duarte, J., y Gogolin, I. (2013). Superdiversity in educational institutions. En Duarte, J., y Gogolin, I. (Eds.), *Linguistic super-diversity in urban areas: Research approaches* (pp. 1-24). John Benjamins.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Redwood City: Stanford University Press.
- Hamel, R. E. (2017). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En García, O., Lin, A. M. Y., y May, S. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 396-406). New York City: Springer.
- Hamel, R. E. (2013). Language policy and ideology in Latin America. En Baley, R., Cameron, R., y C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 609-628). Oxford: Oxford University Press.
- Hamel, R. E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE.UU. En Narvaja de Arnoux, E. (Ed.), *Políticas lingüísticas para América Latina* (pp. 177-215). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Herrera Ruano, J. (2014). *Vitalidad y conservación de lenguas indígenas: El caso del cora en Santa Teresa, Nayarit*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit, México.
- Herrera Ruano, J., Nelson, D. K., y Zepeda Huerta, J. H. K. (2021). Trayectorias, repertorios y competencias lingüísticas de estudiantes transnacionales en

- Nayarit, México. En Carrillo Navarro, J. C., Medrano Luna, G., y Lucas Hernández, A. (Coords.), *Interculturalidad, educación y tradiciones populares* (pp. 127-144). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Inegi). (2021). Censo de población y vivienda 2020. Cuestionario ampliado. Recuperado de <www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (Inali). (2008). Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.
- Jáuregui, J. (2004). *Coras*. Ciudad de México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Kotz, D. M. (2002). Globalization and neoliberalism. *Rethinking Marxism*, 14, 64-79.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (13 de marzo de 2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. DO: Diario Oficial de la Federación. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf>.
- Lofholm, N. (2 de abril de 2021). Durante covid-19, el Condado de Gunnison busca conectar con una comunidad indígena única. *The Colorado Trust*. Recuperado de <<https://www.coloradotrust.org/es/content/story/durante-covid-19-el-condado-de-gunnison-busca-conectar-con-una-comunidad-indigena>>.
- Morris Bermúdez, R. (2007). Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del Estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas. *Confines*, 3(5), 59-73.
- Navarro, I., Pedroza, P., y Torres, U. (2016). *Movimiento afromexicano: Reconocerse para ser reconocidos*. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo_art%C3%ADculo.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/25016.pdf>>.

- Pennycook, A., y Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Londres: Routledge.
- Pérez, M. (2020). Lengua y superdiversidad. En Martín Rojo, L., y Pujolar, J. (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, (pp. 63-90). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Londres: Routledge.
- Santos García, S. (Coord.). (2014). *Estudios de vitalidad lingüística en El Gran Nayar*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Terborg, R., y García Landa, L. (Coord.). (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vertovec, S. (2011). The cultural politics of nation and migration. *Annual Review of Anthropology*, 40, 241-256.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83-95.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Watson, S. (2009). Brief encounters of an unpredictable kind: Everyday multiculturalism in two London street markets. En Wise, A., y Velayutham, S. (Eds.) *Everyday multiculturalism* (pp. 125-139). Houndmills: Palgrave Macmillan.