

# Las lenguas como herramienta que potencia el desarrollo, a través de la educación intercultural e inclusiva

**Arantzazu Aizpurua Arconada**

**Universidad de Valladolid**

**Martha Lucía Orozco Gómez**

**Curso 2017-18**

**Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo**



UNIVERSIDAD  
DE BURGOS



Universidad de León



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA



Universidad de Valladolid



## **Agradecimientos**

A mi tutora, Martha Lucía Orozco Gómez, que ha tenido la paciencia de guiarme en esta nueva aventura con humor y profesionalidad al mismo tiempo.

A mis compañeros y compañeras del máster, que han convertido esta experiencia educativa en un paseo divertido y ameno.

A mis amigas Bea, Garazi y Yanire, que han escuchado todos mis baches durante el año y propuesto mil maneras de seguir adelante.

A mis amigas Ainhoa y Maider, porque parece que se toman como objetivo personal mantener una sonrisa en mi cara.

A mis amigas Lucía y Mireia, con las que por desgracia solo hablo de tanto en cuanto, pero aún así logran mostrar sus ánimos desde la distancia.

A mi tía Anabel y mi tío Mario, que cariñosamente me han cedido un lugar en su casa durante este año, por lo que he podido realizar este máster.

A mi aita y a mi ama, que me han acompañado en este camino por años y siguen haciéndolo.

A mi hermano Ignacio y mis hermanas Izaskun e Itxaro, que han aguantado todas mis idas y venidas durante el año y me siguen manteniendo entretenida.

A mi amona Mertxe, porque el recuerdo de su sonrisa me hace querer esforzarme en conseguir una igual.

## Resumen

Las lenguas son un importante elemento que forma parte de la identidad y cultura de los distintos pueblos. Sin embargo, es un aspecto que no se tiene muy en cuenta a la hora de realizar proyectos de cooperación para el desarrollo. Por lo tanto, en este trabajo se estudia la función potenciadora que tienen las lenguas en el desarrollo a partir de dos valores presentes en la cooperación: la interculturalidad y la inclusión social. Se establece que, tratando las lenguas con estos dos valores en la educación, el impacto puede ser mayor debido a la recepción que tienen las comunidades beneficiarias si se hace una aproximación en una lengua que les es amiga. Se analiza la situación del pueblo náhuatl en México para mostrar las consecuencias que tiene el mal planteamiento de un programa lingüístico en el plan de estudios. Finalmente, se realiza una propuesta de aplicación para representar el enfoque de las lenguas en proyectos de cooperación.

**Palabras clave:** lenguas indígenas, desarrollo, interculturalidad, inclusión, educación, cooperación.

## Abstract

Languages are a major element of identity and culture of different peoples. However, it is an aspect often forgotten when creating development cooperation projects. Thus, in this paper the empowering role of languages on development will be studied taking into account two common values in cooperation: interculturalism and social inclusion. It is established that, working with languages under these two values on education, the impact can be greater due to the acceptance that beneficiary communities have if the approach is made in a known language. The situation of the náhuatl people from Mexico is studied to present what consequences a poor language programme proposal for the study plan can have. Finally, an implementation plan is created to represent the language perspective on cooperation projects.

**Key words:** indigenous languages, development, interculturalism, inclusion, education, cooperation.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1. Justificación del tema de estudio .....</b>  | <b>8</b>  |
| <i>1.1 Relevancia científica y social.....</i>   | <i>8</i>  |
| <i>1.2 Relación con los objetivos y competencias del máster .....</i>                                | <i>13</i> |
| <b>2. Objetivos generales y específicos del trabajo.....</b>   | <b>14</b> |
| <i>2.1 Objetivo general .....</i>  | <i>14</i> |
| <i>2.2 Objetivos específicos .....</i>   | <i>14</i> |
| <b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1. Lengua materna.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2. Interculturalidad .....</b>  | <b>16</b> |
| <i>2.1 La interculturalidad en la educación.....</i>   | <i>18</i> |
| 2.1.1 Interculturalización de la educación.....  | 19        |
| 2.1.2 La propia educación intercultural.....   | 20        |
| <i>2.2 La Educación Intercultural en el desarrollo.....</i>  | <i>23</i> |
| <i>2.3 La función de las lenguas en la educación intercultural.....</i>                              | <i>25</i> |
| 2.3.1 Educación Intercultural Bilingüe.....  | 27        |
| <b>3. Inclusión social.....</b>  | <b>29</b> |
| <i>3.1 La inclusión social en la educación.....</i>  | <i>31</i> |
| <i>3.2 La educación inclusiva en el desarrollo.....</i>  | <i>32</i> |
| <i>3.3 La lengua local como herramienta en la educación inclusiva.....</i>                           | <i>34</i> |
| <b>4. Criterio lingüístico en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo.....</b> | <b>36</b> |
| <b>III. METODOLOGÍA .....</b>  | <b>39</b> |
| <b>1. Descripción de la lengua de muestra.....</b>   | <b>40</b> |
| <i>1.1 México - náhuatl.....</i>   | <i>40</i> |
| 1.1.1 Descripción de las características y la situación geolingüística                               | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 1.1.2 Descripción de la situación sociodemográfica de sus hablantes .....             | 45        |
| 1.1.3 Ejemplos de problemas a los que se enfrentan los hablantes de esta lengua ..... | 50        |
| <b>V. PROPUESTA DE UN MARCO DE APLICACIÓN.....</b>                                    | <b>53</b> |
| <b>VI. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>                             | <b>56</b> |
| <b>VII. CONCLUSIONES.....</b>   | <b>58</b> |
| <b>VIII. LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS.....</b>                                   | <b>60</b> |
| <b>IX. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES .....</b>   | <b>61</b> |

**ÍNDICE DE TABLAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1 - Las lenguas respecto a los ODM y ODS .....   | 10 |
| Tabla 2 - Objetivos y principios .....   | 21 |
| Tabla 3 - Localización de cada variante lingüística .....  | 43 |
| Tabla 4 - Población hablante de náhuatl que asiste a la educación básica .....   | 47 |
| Tabla 5 - Población hablante de náhuatl que asiste a la educación superior .....   | 48 |
| Tabla 6 - Propuesta de aplicación del factor lingüístico a un proyecto de cooperación internacional para el desarrollo ..... | 54 |

**ÍNDICE DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Escritura pictográfica del náhuatl.....               | 42 |
| Figura 2 - Mapa de cuatro variantes lingüísticas de México ..... | 43 |

**ÍNDICE DE GRÁFICAS**

|   |    |
|---|----|
| Gráfica 1 - Distribución de hablantes de náhuatl según su nivel de instrucción..... | 49 |
|---|----|

## I. INTRODUCCIÓN

Según el *Ethnologue*, el catálogo más extenso de lenguas realizado por la organización sin ánimo de lucro Summer Institute of Linguistics International (de ahora en adelante SIL International) en 2009, existen alrededor de 7.000 lenguas en el mundo (Anderson, 2004). Sin embargo, según muestra el *Atlas de las lenguas en peligro* de la UNESCO (2018a), 3.000 de ellas corren el riesgo de desaparecer en las próximas décadas. Este Atlas se realizó a través de una colaboración entre 30 lingüistas a nivel internacional y su finalidad es “sensibilizar a los encargados de la elaboración de políticas, las comunidades de hablantes y el público en general, del problema de las lenguas en peligro de desaparición y a la necesidad de salvaguardar la diversidad lingüística del mundo” (UNESCO, 2018a).

Que una lengua desaparezca implica que todos sus hablantes se han extinguido o que se ha dejado de utilizar a favor de otra más extendida y con mayor poder en la sociedad. Existen múltiples factores externos que amenazan la existencia de un idioma, pero son más peligrosos los internos (el rechazo de una comunidad a su propio idioma por estar relacionado con una clase social más baja o no educada) debido a que, a veces, surgen de sentimientos de inferioridad que se arraigan en los pueblos frente a grandes sociedades (UNESCO, 2018b). Hoy en día, debido a la globalización, los procesos migratorios y de urbanización han provocado que la gente tienda a usar las lenguas predominantes ya que estas se perciben como la única manera de progresar social y económicamente.

Existen nueve factores que se tienen que considerar en conjunto para que se determine si un idioma está en peligro de extinción o no:

“La transmisión del idioma de una generación a otra, el número absoluto de sus hablantes, la proporción de sus hablantes con respecto a la población total, los cambios en los ámbitos de utilización del idioma, la capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos de actividad y los medios, la disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de este, la actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, (...) su reconocimiento y uso oficiales, la actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma y la cantidad y calidad de documentos en el idioma” (UNESCO, 2018b).

Si bien es imposible calcular la cantidad de lenguas que han desaparecido a lo largo de toda la historia, existen algunos estudios llevados a cabo por lingüistas que muestran cálculos realizados en zonas determinadas como Europa, Asia Menor y Estados Unidos (en este último en los 500 años transcurridos desde la llegada de Colón al continente), se cree que la cifra es de alrededor de 190 lenguas (UNESCO, 2018b).

Hoy en día, según muestra el *Atlas de las lenguas en peligro*, son las regiones con mayor diversidad lingüística aquellas que presentan un mayor número de lenguas que corren peligro de desaparecer; por ejemplo, Melanesia, África Subsahariana y Sudamérica.

En el trabajo se realiza, en primer lugar, un análisis teórico de las lenguas maternas, la interculturalidad y la inclusión social en el marco de la educación. Se plantean los dos últimos como metodologías a seguir en los proyectos de cooperación para el desarrollo. Posteriormente, se introduce el criterio lingüístico como posible nueva adición a la hora de elaborar estos proyectos.

En la segunda parte del trabajo, se estudia la situación una lengua concreta para demostrar la necesidad de incluir el criterio lingüístico en los proyectos de cooperación para el desarrollo. Se realiza una primera descripción geolingüística de la lengua náhuatl, seguida de un análisis sociodemográfico de la población hablante de esta lengua dentro del país. Finalmente, se observan los problemas que puede crear en la población el hecho de no recibir una educación que responda a las necesidades lingüísticas de los habitantes.

En último lugar, se realiza una propuesta para mostrar cómo podría aplicarse el factor lingüístico en los proyectos de cooperación al desarrollo a través de la educación.

## **1. Justificación del tema de estudio**

### ***1.1 Relevancia científica y social***

Los idiomas son uno de los rasgos más significativos y representativos que tienen las culturas. Son uno de los medios de las sociedades para reflejar su visión del mundo, su



sistema de valores, su filosofía y características culturales (UNESCO, 2018b). Su pérdida supone también la pérdida de una forma de mirar la vida y un conocimiento del mundo propios. Son un signo de identidad y patrimonio cultural.

La responsabilidad de crear políticas y condiciones propicias para evitar la desaparición de las lenguas debe recaer principalmente en los propios estados. Es necesario establecer sistemas educativos que fomenten la enseñanza de las lenguas locales y crear su escritura. También es importante deshacer los estigmas que rodean a las lenguas dominantes y que las presentan como únicas lenguas del desarrollo (UNESCO, 2018b). De ese modo, demostrar que vivir en un contexto plurilingüe es ventajoso para las personas, y no al contrario.

De hecho, cada dos años se realizan las Conferencias de Lenguas y Desarrollo, organizadas por el British Council y la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Asociación Alemana para la Cooperación Internacional) en las que se discute el papel que juegan las lenguas para el desarrollo económico, social y cultural (Kennett, 2015). Por ejemplo, en la última Conferencia, llevada a cabo del 27 al 29 de noviembre del 2017 en Dakar, se discutió en torno al hecho de que a pesar de que los idiomas son una de las características de la especie humana, en discursos sobre desarrollo internacional y local normalmente es un tema periférico (British Council, 2018). Se trataron los objetivos 4, 8 y 16 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de los subtemas “multilingüismo para una educación de calidad, equitativa e inclusiva”, “lenguas, habilidades y crecimiento económico sostenible” y “comunicación, paz y justicia”.

SIL International realizó en 2008 un folleto en el que establecía el efecto que pueden tener los idiomas en cada uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, indicaba que las lenguas “son esenciales para la identidad de los grupos y los individuos y para su coexistencia pacífica. Constituyen un factor estratégico de progreso hacia el desarrollo sostenible y una relación armoniosa entre en contexto global y local” (Matsuura, 2008: 2). Explicaba que muchos de los grupos más pobres tienen lenguas maternas que no son nacionales o internacionales. Además, afirmaba que el desarrollo de las lenguas minoritarias es clave para ayudar a la gente a conseguir superar los retos personales, y que los sistemas de escritura y educación multilingüe son las herramientas para construir un mejor presente y futuro.

Para ilustrar esto, a lo largo del documento demuestran con casos prácticos cómo afectan los idiomas en la consecución de los ODM. Estos, si bien están obsoletos, tienen la misma base que los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible.

| <b>Tabla 1 - Las lenguas respecto a los ODM y ODS</b>                         |   |  |
|---|---|--|
| <b>Objetivos de Desarrollo del Milenio</b>                                    | <b>Objetivos de Desarrollo Sostenible</b>   | <b>Efecto de la lengua</b>   |
| Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre                          | Objetivo 1: Fin de la pobreza<br>Objetivo 2: Hambre cero<br>Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento<br>Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico<br>Objetivo 9: Industria, innovación, infraestructura<br>Objetivo 10: Reducción de las desigualdades | La mejora en los ingresos y el alivio del hambre en las comunidades etnolingüísticas se consigue cuando la información más importante se transmite en una lengua que la gente comprende bien. Mayores niveles de alfabetización suelen resultar en mayores ingresos per cápita.  |
| Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal                            | Objetivo 4: Educación de calidad  | Los programas de educación primaria que empiezan en la lengua materna ayudan a que la alfabetización sea un proceso más rápido. Cuando se les enseña en su lengua local, los estudiantes en seguida transfieren sus capacidades a las lenguas oficiales de educación, adquiriendo así herramientas para aprender a lo largo de la vida. Los resultados son el aumento de la estima y una comunidad mejor equipada para alfabetizarse en idiomas de comunicación más amplios. |
| Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer | Objetivo 5: Igualdad de género  | Casi dos tercios de la población mundial analfabeta son mujeres. En comunidades etnolingüísticas, a menudo a los niños se les anima a interactuar con idiomas de comunicación más amplios. Se espera, en cambio, que las niñas se queden cerca del hogar donde a menudo solo se hablan las lenguas locales. Existen investigaciones que demuestran que las niñas y mujeres alfabetizadas en idiomas que les son conocidos se quedan durante más tiempo en el                 |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | colegio y consiguen mejores resultados que aquellas que no son instruidas en su lengua materna.   |
| Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil                          | Objetivo 3: Salud y bienestar  | La mortalidad infantil se reduce cuando la información sobre prevención y tratamiento de enfermedades se ofrece en lenguas locales. Por el contrario, la falta de comprensión puede llevar a una desinformación fatal. Se pueden combatir la diarrea, la malaria y otras enfermedades comunes cuando tienen recursos y capacidad de obtener información esencial relacionada a la salud.  |
| Objetivo 5: Mejorar la salud materna                                |  | Una madre puede cuidar mejor de sí misma y de su familia cuando está alfabetizada en su lengua materna y tiene acceso a información médica que comprende sin problemas. El desarrollo basado en las lenguas facilita la introducción de nuevos conceptos y la traducción precisa de terminología nueva.   |
| Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades |  | Los habitantes de las comunidades etnolingüísticas son vulnerables a estas enfermedades en parte por la falta de información importante en su lengua materna. Se ha demostrado que, al leer material en lenguas locales sobre higiene, nutrición, prevención y tratamiento de enfermedades se mejora la salud y la esperanza de vida.   |
| Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente         | Objetivo 7: Energía asequible y no contaminante<br>Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles<br>Objetivo 12: Producción y consumo responsables<br>Objetivo 13: Acción por el clima<br>Objetivo 14: Vida submarina<br>Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestres | Los principios de preservación medioambiental se transmiten entre idiomas a través de programas de desarrollo basados en las lenguas y de producción literaria. La deforestación es un problema crítico en todo el planeta. Al mismo tiempo que la población local estudia tecnologías apropiadas aprovechándose del conocimiento tradicional de la fauna y la flora, satisfacen sus necesidades económicas a la vez que protegen el medioambiente. |
| Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo      | Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas<br>Objetivo 17: Alianzas para lograr los objetivos  | La colaboración global entre comunidades etnolingüísticas y sociedades nacionales e internacionales requiere comunicación y entendimiento mutuo. La revitalización de la lengua materna asegura que esta sigue sirviendo para los objetivos de sus hablantes y construye un puente  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | para que la comunidad satisfaga sus objetivos plurilingües más amplios al adquirir un idioma de comunicación más extenso. El desarrollo basado en el idioma facilita un mayor intercambio de conocimiento tradicional aparte de poner a disposición los beneficios de la información global y las tecnologías de la comunicación. |
| Fuente: <i>Elaboración propia a partir de: Matsuura (2008), Why languages matter, SIL International.</i> |  |   |

Visto esto, se puede apreciar que la cooperación internacional puede ser un buen medio para contribuir en la ayuda al fomento de las lenguas locales, tanto a través de la cooperación educativa y la educación para el desarrollo como colaborando con los autóctonos en la creación de materiales en las lenguas indígenas y metodologías plurilingües. Igualmente, trabajando en dejar registro de ellas, para que no desaparezcan sin dejar huella en la historia. Para ello, es imperativo que se incluya un criterio lingüístico en los proyectos que se van a realizar en aquellas comunidades que tienen lenguas minoritarias distintas a las nacionales o internacionales.

En vista de que la ONU (2017) ha proclamado que 2019 será el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, resulta adecuado tratar este tema en cooperación internacional para el desarrollo, ya que puede ser un año propicio para realizar proyectos de cooperación en los que el fomento de las lenguas locales tenga un papel principal e importante. Tanto para concienciar sobre la grave pérdida de las lenguas que está sucediendo como para realizar actividades en las que sean el principal medio de comunicación. De ese modo, se asegura que los usuarios de estas lenguas tengan igualdad de oportunidades frente a usuarios de lenguas más expandidas y se empodera a los pueblos para que sean actores de su propio desarrollo.

En su mayor parte, el trabajo se sitúa en el contexto latinoamericano, sobre todo, debido a que es el área geográfica en la que la cooperación internacional española tiene mayor incidencia (Gobierno de España, 2018).

## **1.2 Relación con los objetivos y competencias del máster**

En vista del contenido que se va a tratar, el trabajo se puede relacionar con uno de los objetivos específicos del Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo, que busca ofrecer información sobre los temas actuales de la cooperación internacional para el desarrollo y la implicación de las administraciones públicas en dicho ámbito. Teniendo en cuenta que la UNESCO ha declarado el año 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas y a esta agencia especializada de la ONU pertenecen los gobiernos de 195 países, se puede decir que este trabajo cumple con la relación a este objetivo.

Además, se demostrará la adquisición de las siguientes competencias transversales:

- La capacidad de análisis, clasificación y síntesis de la información de diferentes fuentes, soportes y en lenguas de uso profesional corriente se demuestra a través de la elección y uso de las fuentes que se han utilizado en el trabajo. Estas son, principalmente fuentes de autoridad en su ámbito y redactadas en lenguas varias.
- La creatividad e iniciativa personal y profesional para proponer y emprender proyectos se muestra en la elección de las lenguas como elemento que trabajar con la cooperación y la propuesta que se presenta más adelante en el trabajo.
- La capacidad de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación necesarias para la elaboración y presentación pública de documentos e informes también queda patente en la redacción de este trabajo y los materiales que se usarán en la defensa de este.
- Saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio y poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación. Estos aspectos también están relacionados con la elección de las lenguas como temática de trabajo en cooperación, debido al escaso reparo que se les hace en los proyectos. Al ser graduada en Traducción e Interpretación, se justifica la relación con el área de estudio.

## 2. Objetivos generales y específicos del trabajo

### 2.1 *Objetivo general*

Analizar la importancia de las lenguas locales, su rol en la cultura y efectos en el desarrollo para demostrar la necesidad de reforzar el factor lingüístico en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo.

### 2.2 *Objetivos específicos*

- Identificar el papel que juegan las lenguas tanto en la educación intercultural como en la educación inclusiva.
- Promover la importancia de crear material educativo en lenguas locales.
- Crear conciencia de la importancia que tiene la preparación del personal docente en cuanto al aspecto lingüístico, en el contexto en el cual se desempeña, para que sepa responder a las necesidades de los alumnos y alumnas de su aula.
- Visibilizar la necesidad de añadir un criterio lingüístico en los proyectos de cooperación para el desarrollo como herramienta para asegurar que se promueven y protegen las lenguas locales de las poblaciones en las que estos se llevarán a cabo.
- Realizar una propuesta de aplicación del factor lingüístico en proyectos de cooperación para el desarrollo.

## II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se analiza, en primer lugar, en términos técnicos la función que tiene la lengua materna como factor en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños y las niñas. A continuación, se relacionan tanto la interculturalidad como la inclusión social con el ámbito educativo que más tarde se sitúa dentro del contexto de desarrollo para justificar su utilidad en la cooperación internacional.

Se proponen las lenguas locales como la herramienta que permite y ayuda a que la educación intercultural y la educación inclusiva funcionen como métodos educativos en el desarrollo personal de la población mundial.

Por último, se analiza el criterio lingüístico como futuro elemento de importancia en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo.

### 1. Lengua materna

Se entiende por lengua materna, a veces lengua nativa o primera lengua, el primer idioma que una persona habla o percibe en su hogar (Real Academia Española, 2018).

En el presente trabajo, cuando se habla de lenguas indígenas puede entenderse como una referencia a las lenguas maternas. Esto se debe a que, generalmente, en aquellas comunidades en las que existe más de un idioma, la lengua indígena es la lengua materna y la que tiene un alcance comunicativo más extenso ha sido adquirida a posteriori, como segunda lengua.

Las lenguas son parte de la base que establece la identidad y conocimientos de las personas, debido a que todo lo que se aprende a lo largo de la vida (ciencias, arte, economía, etc.) se transmite y comunica a través de ellas (Talhouk, 2012). Visto esto, es comprensible que la primera lengua que se domina pueda condicionar todo aquel saber que se adquiera con el tiempo y la experiencia.

Debido a esto, que todo el conocimiento de las personas empieza a construirse a partir de la lengua materna, no es incierto afirmar que esta, y por ende las lenguas, cumplen un papel importante en el desarrollo de las personas. Es más, situando la discusión sobre la lengua materna en el contexto educativo, se ha demostrado que los niños y niñas que aprenden en su lengua materna tienen más éxito en el colegio (Kosonen, 2005), los padres y madres se muestran más dispuestos a dialogar con los profesores y a matricular a sus hijos e hijas (Benson, 2002), la media de años de escolarización de grupos con alta tasa de abandono escolar (niñas y jóvenes procedentes de zonas rurales) crece (Hovens, 2002), entre otras ventajas.

Además, se ha demostrado que las personas bilingües gozan de ventajas cognitivas respecto a las personas monolingües. Algunas de ellas son: mejora el periodo de atención y la capacidad de realizar diversas actividades al mismo tiempo (Marian y Shook, 2012), es posible que funcione para atrasar la demencia y el alzhéimer (Fratiglioni, Paillard-Borg y Winblad, 2004), facilita la asociación entre personas.

## **2. Interculturalidad**

El término interculturalidad surgió a principios del siglo xx como respuesta a las exigencias educativas de las familias migrantes en Europa y las poblaciones indígenas de América Latina y el Caribe (Abarca, 2015). Representa la interacción activa y equitativa de más de una cultura en un contexto (Studi Interculturali, 2018). Es decir, ninguna de las culturas está por encima de las demás. Promueve la igualdad, la integración y la convivencia reconociendo las evidentes diferencias entre ellas. Es un objetivo que se debe cumplir para que las sociedades lleguen a su pleno desarrollo (Bernabé, 2012), ya que el acto de aceptar y buscar una convivencia asegura el enriquecimiento de una sociedad.

Se diferencia de la multiculturalidad en que esta hace referencia al hecho objetivo de que varias culturas coexisten en un mismo espacio. Este concepto no promueve la interacción de diferentes grupos, si bien defiende el respeto entre ellos (Bernabé, 2012). Esta situación no ayuda a que desaparezca la segregación que ocurre entre distintos grupos de la sociedad.



De todos modos, la interculturalidad conlleva un proceso de adaptación que no está libre de posibles conflictos. Está sujeta a diferentes factores que se dan en una sociedad tales como la hegemonía cultural, la carencia de políticas de Estado o la existencia de jerarquías sociales, entre otros.

Para que se cree una situación intercultural es necesaria la comunicación y el conocimiento activo de otras culturas, a la vez que una muestra de aceptación hacia estas. Es necesario mostrar al otro los comportamientos y las creencias que nos caracterizan para poder entenderlas y no basarnos en sucesos histórico-culturales que nos son extraños (Studi Interculturali, 2018).

Cavalié (2013), abogada especializada en derechos humanos y pueblos indígenas expresa en un artículo para SERVINDI la existencia de tres etapas a la hora de crear relaciones interculturales. En un primer paso, es necesaria la negociación, en la que se establecen varias pautas para poder evitar conflictos que surjan por diferencias culturales. La siguiente etapa es la conversión, en la que las personas intentan ponerse en el lugar del otro para comprender las perspectivas según su mirada de la vida. Finalmente, en la etapa de descentralización, se realiza una reflexión personal intentando mirarse desde fuera para reconstruir las ideas preconcebidas.

La interculturalidad requiere un proceso de deconstrucción en el que la población se abre a la posibilidad de una realidad más respetuosa entre los seres humanos.

Según la UNESCO (2018c), si se entiende la interculturalidad como un enfoque integral y de derechos humanos, esta se refiere a “la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas”. Para conseguirla, es necesario un abordaje en el que se incluyan todos los elementos y aspectos que construyen una sociedad, tales como la historia, la cultura (dentro de esta área las lenguas), la educación, la antropología o el contexto medioambiental.

## **2.1 La interculturalidad en la educación**

Como bien indica la circular 205/90 del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (1990), para que la educación intercultural sea posible es necesario que exista una sociedad pluricultural, es decir, una sociedad en la que coexistan varias culturas al mismo tiempo. El papel que juega la educación en este tipo de sociedades está ligado a la mediación entre las diversas culturas de las que proceden los alumnos.

La educación intercultural apoya el significado de la democracia pues considera que la diversidad cultural es un recurso positivo para los procesos de crecimiento individual y de la sociedad. Parte de esa teoría, que es el objetivo principal de la educación intercultural, se define como la promoción de la capacidad de convivencia constructiva en un sistema cultural y social multiforme (y no coexistencia, como se comenta previamente). No tiene que fomentar simplemente “la aceptación y el respeto hacia los demás, hacia lo diferente, sino también el reconocimiento de la propia identidad cultural en la cotidiana búsqueda de diálogo, comprensión, colaboración y una perspectiva de enriquecimiento mutuo” (MIUR, 1990: 5).

Se considera que deben existir unas condiciones previas mínimas para que se pueda incluir un programa educativo intercultural en los colegios. En primer lugar, es necesario que se reconozca explícitamente el derecho a la diferencia cultural y que se puedan practicar todas en el mismo grado. Para eso, se tiene que reconocer el hecho de que en determinado contexto existen diversas culturas que tienen el derecho a tener una presencia activa y visible en la sociedad. Es indispensable que se propicien relaciones e intercambios entre individuos y grupos que proceden de distintos contextos. Se deben constituir normas compartidas que den paso a las relaciones equitativas entre culturas, a través del establecimiento de una serie de códigos y normas negociadas que favorezcan la comunicación e interacción entre diversos grupos (Divulgación dinámica, 2017b). Se deben reforzar las características de las culturas minoritarias frente a culturas dominantes para que puedan participar de esta interculturalidad de forma equitativa.

La UNESCO (2018c) propone dos aproximaciones: por un lado, la educación intercultural propiamente dicha y por otro la “interculturalización de la educación”. Esto hace referencia

al proceso de adaptación que sucede en temas fundamentales como las leyes, los planes y programas, las políticas, etc. Es el proceso que concluye en la realización de metodologías educativas interculturales.

### 2.1.1 Interculturalización de la educación

Para que un sistema de educación intercultural sea posible, han sido necesarias resoluciones institucionales a nivel internacional que establecieran y reglamentaran sus bases.

Desde que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se presentó el principio de promocionar la comprensión, la tolerancia y el compañerismo entre las naciones, grupos raciales o religiosos y este coincidía con la determinación de la UNESCO de desarrollar y aumentar la comunicación y el entendimiento mutuo entre la gente, se han desarrollado herramientas internacionales educativas para poner en práctica lo propuestos en esos principios (UNESCO, 2006).

Las Naciones Unidas han llegado a un número de acuerdos, compromisos y declaraciones en los que afirman la necesidad de nuevos elementos en la educación para la convivencia intercultural. Para ello, expresan la importancia de la inclusión de los migrantes y de la defensa de los derechos de las minorías. Además, recomienda la creación de estrategias relacionadas a los derechos humanos en educación formal y no formal, la construcción de programas y capacidades a nivel internacional, regional, nacional y local y el desarrollo colaborativo de material pedagógico que observe estas nuevas perspectivas (Coomans, 1999).

Según presenta Coomans (1999: 9), la política de la UNESCO reclama a sus Estados Miembros “que promuevan, en varios niveles y tipos de educación, el estudio de culturas diferentes, las influencias recíprocas y sus respectivas formas de mirar la vida para incentivar el aprecio mutuo de las diferencias entre ellas”.

También el Consejo de Europa cuenta con resoluciones que recomiendan la regulación de la educación para su evolución hacia un modelo integral donde se promueva la convivencia.

Resalta la importancia del desarrollo personal a través de la interacción y de la preparación de un cuerpo docente educado en estas nuevas perspectivas en las que la interculturalidad fuera la característica principal (Coomans, 1999).

Todo ese proceso de interculturalización dio como resultado una serie de tratados y acuerdos en los que queda reflejada la voluntad de crear un modelo educativo en el que la presencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio sea visto como una ventaja y no una dificultad: Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989), Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), Convención de Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), etc. (UNESCO, 2006).

### 2.1.2 La propia educación intercultural

Un planteamiento educativo no puede limitarse a la adhesión al currículo educativo regular. Es indispensable que forme parte de dimensiones tales como la vida escolar y toma de decisiones, la educación y entrenamiento de los docentes, lenguas de instrucción (también para los materiales de uso en clase), métodos de enseñanza e interacción de los alumnos (UNESCO, 2006).

El Consejo Europeo establece que este modelo de educación debería basarse sobre cuatro pilares principales (Delors, 1996):

- “Aprender a conocer” consiste en, a partir de una cultura general, profundizar en un grupo de materias fundamentales.
- “Aprender a hacer” dispone el requisito de preparación para hacer competentes a los individuos y grupos frente a diversas situaciones.
- “Aprender a vivir juntos” describe la necesidad de ser consciente de las personas de alrededor y la interdependencia entre ellas.
- “Aprender a ser” comprende el desarrollo personal y cognitivo de cada una de las personas.

Además, la UNESCO plantea una lista de objetivos que debe cumplir la educación intercultural y los principios pedagógicos necesarios para que se puedan alcanzar y cumplir estos objetivos:

| <b>Tabla 2 - Objetivos y principios</b>   |  |
|---|--|
| <b>Objetivos de la educación intercultural</b>  | <b>Principios pedagógicos de la educación intercultural</b>  |
| Profundizar el conocimiento, la comprensión y el respeto por las otras culturas.  | La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.  |
| Posibilitar a los más jóvenes que aprendan más de su propia cultura, para que profundicen sus raíces culturales y reafirmen su identidad. | La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.  |
| Concienciar sobre la necesidad de cooperación internacional para combatir los problemas del mundo actual.                                 | La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. |
| Fuente: <i>Elaboración propia a partir de UNESCO (2006) y Divulgación dinámica (2017b).</i>   |  |

Existen varias medidas que pueden tomarse para la aplicación del primer principio. En primer lugar, se pueden usar programas y materiales pedagógicos que aprovechen los conocimientos de profesores y alumnos, que inculquen la valoración del patrimonio cultural, promuevan el respeto y utilicen recursos locales. Además, se pueden elaborar métodos que usen vías de comunicación como el teatro, el canto, la narración y demás géneros literarios y que se basen en actividades prácticas relacionadas con las necesidades de la sociedad (UNESCO, 2006). Por otro lado, también es necesaria una preparación apropiada para los docentes con el fin de que puedan adaptarse a las necesidades de estudio de los alumnos. Para ello, necesitan conocer el entorno en el que se desarrolla la actividad educativa y aprender métodos para ejercer de facilitadores con los estudiantes. Adicionalmente, se puede fomentar la interacción con la comunidad para una aproximación más tangible de la realidad cultural.

El segundo principio se puede aplicar, para empezar, garantizando la equidad de oportunidades a través del acceso y la participación igualitarios a la educación, la eliminación de la discriminación y la adopción de medidas inclusivas. Asimismo, puede crearse material en el que se ofrezca información sobre “la historia, las tradiciones, la lengua y la cultura de las minorías existentes” (UNESCO, 2006: 26).

Para la aplicación del tercer y último principio lo más importante es crear métodos y materiales que trabajen la capacidad crítica de los estudiantes para situaciones de discriminación y racismo. Igualmente, se tiene que formar a los docentes para que sean capaces de alimentar la aptitud crítica frente a situaciones en los que se den esas actitudes (UNESCO, 2006).

Si bien este tipo de educación plantea una serie de avances hacia un modelo que se adapte mejor a las necesidades de los alumnos y alumnas, existen una considerable cantidad de retos y dificultades que superar para que tenga un funcionamiento bueno y eficaz (Mato, 2008).

- En primer lugar, es un programa que necesita mucha preparación y no existe un presupuesto estable en el que se contemplen todos los recursos necesarios para ello.
- A pesar de que es un sistema de educación pensado para fomentar la convivencia y el respeto entre grupos de diferencias procedencias, no es posible terminar con las actitudes racistas y discriminatorias que pueden existir en contextos administrativos.
- Como se analiza más adelante, existen obstáculos institucionales relacionados con la localización de los centros de estudios en los que se aplique este método, con las diferencias lingüísticas, con los calendarios docentes, etc.
- La falta de un cuerpo docente debidamente preparado y sensibilizado es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta este sistema.
- Pese a que se están adoptando acuerdos y tratados que indican la necesidad de expandir este programa, la puesta en práctica es un proceso pausado.

## **2.2 La Educación Intercultural en el desarrollo**

La educación intercultural es un ámbito que complementa el desarrollo humano (Sáez, 2001). Como ya se ha mencionado, la educación es un elemento básico e indispensable para el desarrollo de las personas y este modelo de educación pretende, además, que sea un proceso comunitario basado en el respeto y la interacción entre culturas. Desde un principio, el objetivo de la educación ha sido no solo transmitir conocimientos, sino también formar y educar para la vida y sus sucesos (Parmenter, 2003).

En cuanto nos referimos al desarrollo ligado a la educación, si bien es lícito relacionarlo con el progreso económico, existe una dimensión del desarrollo que está vinculada al ser humano y que plantea la necesidad de que cada individuo encuentre un lugar de equilibrio para con las demás personas y el espacio en el que vive, es decir, el planeta (Sáez, 2001). El Desarrollo Humano Sostenible trae una nueva perspectiva en la que se presta menos atención a los criterios económicos y de mercado y se centra en el factor humano y la interdependencia entre los individuos y el medioambiente para crecer en la sociedad y la Tierra. Su mensaje está más relacionado con criterios éticos y morales, pero no deja de lado los científicos y técnicos. Se podría describir como:

“una relación nueva y viable en el tiempo entre la humanidad y su hábitat, una relación que sitúa a la humanidad en primer plano. Este desarrollo sostenible está, pues, a favor de un desarrollo ecológico, ambiental y un desarrollo en armonía con la naturaleza, la vitalidad de los ecosistemas, de la política y de la cultura: sustentabilidad ecológica, sustentabilidad económica y sustentabilidad social y cultural” (Sáez, 2001: 718).

El papel que toma la educación intercultural dentro de este tipo de desarrollo está enfocado en la sustentabilidad social y cultural. Esta función radica en usar la promoción de la comunicación en la educación para derribar muros entre personas y culturas y construir un mundo de diversidad enriquecedora (Junta de Andalucía, 2001). Para ser más, y no necesariamente tener más, para reconocer la complejidad del ser humano y aceptar la pluralidad de conductas.

El hecho de que múltiples culturas coexistan en un contexto educativo y estas puedan aprender unas de las otras es el primer paso hacia el desarrollo. Es el espacio propicio para hablar, opinar y discutir de valores, creencias, pensamientos y prejuicios. Puede ser que

haya conflictos en un principio debido a que existan elementos culturales contrapuestos pero la pedagogía de este modelo educativo prevé esta posibilidad y pretende llegar a soluciones y acuerdos a través del diálogo respetuoso y la enseñanza del trasfondo de las ideas (Sáez, 2001).

A través del estudio de las demás culturas, uno es más consciente de la suya propia pues la respuesta natural es la de comparar el tratamiento que se le hace a cada uno de los elementos distintivos en cada una de ellas. El análisis activo que se hace lleva a los individuos a la definición de una identidad propia por medio de una actitud crítica que examina toda la información y sabiduría adquirida.

De todos modos, para que la educación intercultural sea una herramienta de desarrollo humano es necesario que adquiriera una serie de competencias, que se comprenden como un grupo de capacidades específicas (Sáez, 2001).

Aguado (1999) resaltaba que debe basarse en actitudes que defiendan la diversidad cultural y el empuje a conocer las costumbres y creencias de los otros, la habilidad de comunicarse de forma verbal y no verbal para un buen entendimiento entre los grupos en contacto de manera que se sepan manejar los momentos de tensión que pueden existir y la capacidad de auto-reflexión para comprender así porqué se mira a los demás de la forma que se hace.

Fermoso (1997) elabora una propuesta más detallada en los que incluye la capacidad crítica, la resolución para la convivencia, la preparación contra los prejuicios, el fomento del interés por las demás culturas, el conocimiento de las razones de la existencia de la pluriculturalidad y los constantes movimientos migratorios, el respeto y la estima por las lenguas propias ya sean estas minoritarias o no y la responsabilidad compartida entre las personas de la cultura receptora y emisora.

Al insertar estas competencias en las políticas y programas educativos de estado, la educación intercultural estará colaborando en el desarrollo humano desde el desarrollo personal. Es un enfoque integral de la educación que acepta, relaciona, interpreta, valora, siente y reconoce (Sáez, 2001). Los criterios que la fundamentan son “la centralidad de cada ser humano; la aceptación de las diferencias como factor de maduración; el fomento de una



conciencia crítica capaz de analizar y comprender las causas que provocan las migraciones y el cultivo metodológico del diálogo” (Astorgano, 2000: 7).

Cabe destacar el papel que desempeña la cooperación internacional para contribuir al fomento de este modelo educativo, que no ha consistido simplemente en financiación “sino también de asistencia técnica, a la vez que ha contribuido a darle un reconocimiento y visibilidad que, al menos en parte, compensan los que han dejado de otorgarle buena parte de los Estados” (Mato, 2008: 43). Ha servido también como herramienta de investigación, pues compara las distintas experiencias que se dan en diferentes países.

### ***2.3 La función de las lenguas en la educación intercultural***

Como ya se ha comentado previamente, la educación se puede considerar un proceso de comunicación que por ende está automáticamente ligado a las lenguas. La herramienta básica de comunicación son las lenguas (Mateo y Sagastume, 1982; UNESCO, 2006) y, si bien pueden existir otros medios (comunicación no verbal, imágenes, etc.), la forma que tiene nuestra mente de asimilar e identificar conceptos es con continentes<sup>1</sup>, por lo tanto, se podría llegar a decir que las lenguas son el elemento más importante en la comunicación. Es difícil transmitir la información de los contenidos si no existe un continente, y estos son proporcionados por las diversas lenguas.

Además del fin comunicativo, las lenguas se usan como medio para la expresión de la cultura humana y son el elemento central en las discusiones de identidad, memoria y transmisión de conocimiento. Asimismo, la diversidad en las lenguas se traspa a la diversidad en las culturas. Es por eso por lo que “las competencias lingüísticas son indispensables para la autonomía y participación de la persona en las sociedades democráticas y pluralistas, ya que condicionan el desempeño escolar, facilitan el acceso a otras culturas y estimulan la apertura al intercambio cultural” (UNESCO, 2006: 13).

Para entender cómo es el papel que juegan o deberían jugar las lenguas en la educación es necesario conocer la situación en la que se encuentran según varios criterios.

---

<sup>1</sup>En lingüística, el continente se define como el grupo de signos y sonidos que se utilizan para designar una idea, mientras que el contenido viene a ser la propia idea, el significado detrás de los signos y sonidos (Fernández y Suso, 2001). Por ejemplo, “perro”, “dog”, “chien” serían continentes para el contenido “animal mamífero de cuatro patas, a menudo doméstico”.

Normalmente, la educación se imparte en la que se reconoce como lengua oficial de un estado. Ahora bien, en vista de que no existe ningún estado en el que solo se hable una lengua, la mayoría son monolingües en el sentido de reconocimiento de la oficialidad de estas (UNESCO, 2003). Este hecho suele estar relacionado con que una lengua sea mayoritaria y minoritaria. La oficialidad garantiza la presencia de una lengua en concreto en todos los ámbitos de la sociedad (administración, educación, sanidad, etc.) haciendo así de una lengua mayoritaria. Una lengua minoritaria suele estar relacionada con la no oficialidad porque no se la reconoce en ningún ámbito y no cuenta con la protección del estado. Sin embargo, existen algunos países que reconocen algunos idiomas como nacionales y su enseñanza en los colegios es obligatoria, lo que les concede más prestigio que a aquellas no oficiales.

Debido a que los idiomas están considerados algo más que simplemente herramientas de comunicación, existen los llamados derechos lingüísticos o derechos humanos en materia lingüística que se aplican tanto a las lenguas mayoritarias como minoritarias y reconocen el respeto a las lenguas de personas que pertenecen a comunidades lingüísticas diferentes como esencial para la convivencia pacífica (UNESCO, 2003). Por ello, unos de los fundamentos de la educación intercultural son la escolarización en la lengua propia y la promoción de actitudes positivas hacia las lenguas minoritarias e indígenas.

Como ejemplo, se puede observar la labor que se está realizando a este respecto en la preparación de docentes para la Educación Superior en Argentina. Por un lado, se ha creado la carrera de profesor intercultural bilingüe, lo que ofrece una oficialidad y estabilidad al oficio. Por otro lado, estos docentes se preparan para analizar los niveles y competencias de lenguas indígenas con las que cuentan sus alumnos y a partir de los resultados eligen diferentes aproximaciones, ya sean de recuperación de la lengua materna o su profundización (Valenzuela, 2008).

La UNESCO (2003) lo reconoce como componente esencial de este modelo educativo. Establece un principio en el que se recoge que la educación intercultural tiene que:

- Contribuir a que no exista discriminación por usar una lengua diferente.

- Tener un programa en el que se añada la enseñanza de la lengua materna mediante métodos de comunicación y transmisión de conocimiento, pero también las lenguas mayoritarias para que los grupos minoritarios e indígenas puedan participar en contextos comunicativos más amplios. De esta manera, se asegura la compaginación entre el respeto por las lenguas con menos presencia y el aprovechamiento de las lenguas con espectro comunicativo más amplio.
- Incluir de forma realista y positiva la promoción de la inclusión a las lenguas minoritarias al currículo educativo.
- Crear un enfoque de estudio en el que las lenguas no sean solo un ejercicio lingüístico y se usen para reflejar modos de vida, literatura y costumbres.

De la misma manera, el material que acompañe la enseñanza tiene que estar en las lenguas de los grupos que participan en la acción educativa. La aplicación de la filosofía de lenguaje integral, por la que se fomenta los estudiantes críticos y capaces de expresarse de forma oral y escrita, asegura una riqueza lingüística y cultural además del desarrollo cognitivo a través del estímulo y trabajo de la mente.

### 2.3.1 Educación Intercultural Bilingüe

Los conceptos de interculturalidad y las lenguas en la educación tienen distintas nociones en los países del norte y en los del sur. Mientras que la principal preocupación en Europa y Estados Unidos está relacionada con los niños y niñas migrantes, en América Latina y el Caribe la aproximación está más relacionada a la homogeneización de la cultura y la lengua procedente de la época del periodo colonial (Abarca, 2015).

A raíz de esta preocupación se creó la Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en adelante EIB), un programa educativo que en América del Sur y Central se ha utilizado para impulsar la participación activa de “los indígenas, autoridades tradicionales, maestros, antropólogos, sociólogos, lingüistas indígenas, entre otras profesiones” (Abarca, 2015: 3). De este modo, ha colaborado en la creación de políticas educativas y lingüísticas e incrementado la cantidad de proyectos internacionales que prestan atención a estos aspectos. Este modelo pone un énfasis especial en la presencia de las lenguas y en la sistematización de aspectos culturales y territoriales.

Si bien todos los países de esta zona defendían la equidad ante la ley, lo cierto es que el grupo conformado por jóvenes y niños indígenas estaba excluido debido a que la única lengua de docencia era el español, la cual ellos desconocían. Para corregir este aspecto, empezaron a usar las lenguas maternas para enseñar la lengua dominante, lo que se conoce como bilingüismo de transición, que llevaba paulatinamente al abandono del uso de las lenguas indígenas (Abarca, 2015). Así, el español empezó a verse como una lengua de prestigio y avance.

Ante eso, en países como México, Guatemala, Paraguay, Argentina, Colombia y Bolivia, entre otros, se promulgaron políticas para que se incluyeran en el programa de estudios materias que se impartieran en las lenguas locales, además de incorporar contenidos culturales de la zona. Estos procesos han funcionado mejor en aquellos países que reconocen en sus constituciones la etnicidad, pluriculturalidad y plurilingüismo de sus sociedades (Abarca, 2015). Este modelo de educación no es solo útil para los niños y jóvenes indígenas, aquellos que no lo son se vuelven más perceptivos y apreciativos frente a la pluriculturalidad (López, 2014). Hoy en día, en algunos países la EIB se implementa como una política nacional.

De todos modos, López (2014) atrae la atención sobre el hecho de que, a pesar de que la educación bilingüe está ganando peso y avanzando, todavía está ligada al bilingüismo de élite relacionado con las lenguas dominantes. En muchos gobiernos la EIB se está usando como motivo de discusión política y se están cuestionando los programas en uso. En la mayoría de estos países (México, Guatemala entre otros) se ha realizado una política y un currículo que implementar y se ha visto que no tiene unos resultados excesivamente buenos. La escolarización de los niños y jóvenes indígenas es baja comparada con la de aquellos no indígenas. En cambio, en países en los que la propuesta viene desde las propias comunidades los resultados son más positivos y la participación e implicación es mayor.

A veces el problema va más allá de la procedencia de la iniciativa. Según algunos estudios, en algunos centros existe una falta grave de preparación de los profesores para cumplir con los objetivos de enseñanza de la EIB y los estudiantes no reciben la formación bilingüe suficiente para ser capaces de leer en su lengua materna (Abarca, 2015).

En la actualidad, los mayores retos de este modelo de enseñanza son la realización de investigaciones cognitivas y afectivas del avance en el uso de la lengua materna, la creación de un programa sólido de las lenguas locales como segundo idioma, la participación de las familias, comunidades y mayores indígenas en el desarrollo de la EIB y la preparación de docentes en diversidad y bilingüismo (Abarca, 2015).

Un caso remarcable es el de Bolivia, país en el que el 62% de la población se autoidentifica con indígena (Machaca, 2010b). La demanda de un programa de educación intercultural y plurilingüe vino desde el propio pueblo boliviano que consiguió que la EIB se convirtiera una política constitucional. Se están ofreciendo becas a alumnos y alumnas para que realicen estudios superiores y universitarios en centros en los que se aplica este método (Machaca, 2010a). Ha conseguido cambiar la percepción y la mentalidad de la sociedad respecto a la pluriculturalidad, contribuir a la presencia de representantes indígenas en distintos puestos de poder en el Estado, revitalizar y fortalecer la identidad y cultura de los grupos locales, etc. Además, los “procesos de revalorización cultural y lingüística, sin duda, están contribuyendo también a la superación de la discriminación y el racismo que prevalece en el Estado y la sociedad boliviana” (Machaca, 2010a: 101). A pesar de ellos, este método todavía tiene desafíos a los que enfrentarse, sobre todo en relación con la definición y puesta en práctica de un programa que sea elaborado de forma participativa y colaborativa donde se tengan en cuenta las opiniones de todos los pueblos del país.

### **3. Inclusión social**

“La inclusión social es el proceso de mejora de los términos en los que los individuos y los colectivos participan en la sociedad, a base de desarrollar las habilidades, oportunidades y dignidad de aquellos en desventaja por su identidad” (Banco Mundial, 2018).

En todos los países existen grupos minoritarios (migrantes, indígenas, etc.) que se enfrentan a barreras que les limita el poder participar plenamente en la vida social, económica y política allí donde viven y están en situaciones de carencia, segregación e incluso marginación. Estos grupos son excluidos por una serie de prejuicios y estigmatizaciones que son comunes en todo el planeta: etnia, género, raza, orientación e identidad sexual, religión, discapacidad, nivel socioeconómico entre otros. Esta situación puede provocar la falta al

respeto, de seguridad y oportunidades de estas personas a una vida cómoda (Banco Mundial, 2018).

La inclusión social surge como un término que se opone a la exclusión social. Se puede confundir con la integración social, pero la principal diferencia reside en que la última consiste en normalizar la vida de aquellas personas que necesitan una atención especial porque viven en una situación desfavorecida y vulnerable dentro de una comunidad. La inclusión va un paso más allá y pretende fomentar el interés por incluir a estas personas que proceden de distintos contextos y vivencias, además, valorar la diversidad como algo enriquecedor y defendido como derecho humano (Divulgación dinámica, 2017a). Otra gran diferencia es que la integración es un enfoque que solo se dedica a trabajar con aquellas personas que están en posiciones más vulnerables y excluidas, mientras que la inclusión trabaja en cubrir las necesidades especiales de este grupo de personas sin dejar de implicar a los demás en este proceso.

Si bien algunos observan que la exclusión que existe hacia estos grupos va contra el desarrollo porque tiene resultados negativos en la economía, el desarrollo de las personas y grupos tiene mayor peso en este contexto. El desarrollo que más preocupa en este proceso es el humano, el de crear seres que respeten la integridad y diversidad de los humanos y las aprecien. Trabaja en tirar las barreras que separan a estos grupos en situación de desventaja frente a colectivos más grandes buscando la convivencia igualitaria, donde todos cuenten con las mismas oportunidades, servicios, recursos y accesos.

Un aspecto importante que tener en cuenta para conseguir que haya inclusión social son las percepciones y las actitudes de las personas (Banco Mundial, 2014). La actitud normal es reaccionar acorde a los sentimientos: una persona no quiere incluirse donde se siente rechazado. Por eso, hay que trabajar la inclusión desde las dos perspectivas, para que no se rechace y para que se aprecie esa falta de rechazo.

Como se analiza a continuación, la educación juega un papel importante en la inclusión social. Si se incide desde edades tempranas en el fomento de la diversidad, el respeto y aprecio de esta, la construcción de sociedades inclusivas es más fácil de cara a un futuro.

### **3.1 La inclusión social en la educación**

La UNESCO llevó a cabo una convención en 1960 por el que, junto con otros tratados internacionales sobre los derechos humanos, rechazaba todo tipo de discriminación en el contexto educativo y la exclusión por género, etnia, idioma, religión, nacionalidad, situación económica, habilidad, etc. Para ello, los programas y políticas debían implementar medidas inclusivas en los materiales educativos. A partir de esta necesidad, se crea el modelo de educación inclusiva, que ha tomado fuerza desde que la agenda educativa 2030 se ha propuesto enfocarse especialmente en eliminar la desigualdad de género e igualar el acceso educativo en todos sus niveles (UNESCO, 2018d).

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2005: 15).

Se caracteriza por tener una visión ligada a la diversidad y no a la homogeneidad, por preocuparse por deshacer las barreras que enfrentan a los estudiantes, ser un proceso en constante cambio y tener un fuerte sistema de apoyo en el que participan los propios estudiantes, docentes y las familias relacionadas al contexto educativo (Blanco, 2008).

La educación inclusiva se rige por los principios de Derechos Humanos, colaboración, diversidad, equidad, excelencia, atención y satisfacción de las necesidades (MECD, 2018).

Entre sus objetivos se encuentra la intención de promover la apropiación de diversos aspectos culturales, para que, comprendiendo enteramente el contexto, los estudiantes puedan incluirse en el espacio sociocultural. También pretende ofrecer una atención igualitaria, con un método de enseñanza personalizado en el que se promueva la participación, discusión y reflexión entre alumnos. Quiere que en las aulas reine la democracia y la justicia para que se respete y garantice la voz de todos. Procura involucrar en el proceso educativo a todos los actores que rodean la acción educativa: los estudiantes, los docentes, las familias, la comunidad, etc. Desea crear un sistema flexible que sea capaz de

amoldarse a las necesidades específicas de cada alumno o alumna. Por último, persigue que los agentes involucrados en las escuelas alcancen un sentimiento de pertenencia para así poder crear una comunidad educativa en la que se sientan cómodos e incluidos (Divulgación dinámica, 2016).

Si bien la educación inclusiva es un modelo educativo bien considerado por el público, no cabe negar que se enfrenta a una serie de retos (García, 2017):

- El primero de todos ellos lograr un cambio de actitud en las personas. Las normas sociales y prejuicios son muy difíciles de deshacer y a menudo es más cómodo continuar con los modelos establecidos sin necesidad de pretender llevar un cambio a la sociedad.
- Un plan de estudios flexible que permita experimentar con distintas metodologías según las necesidades de cada grupo de estudio. La rigidez del modelo educativo tradicional puede suponer un obstáculo para un grupo específico de estudiantes que tenga necesidades de atención especiales.
- La preparación de los docentes, para que sean capaces de lidiar con todas las situaciones y responder a las necesidades de los grupos con los que vayan a trabajar. Se necesita hacer especial hincapié en la formación de los profesores y las profesoras para que sean capaces de responder a los requisitos de este nuevo modelo, para que se impliquen en profundidad en el proceso de creación de una comunidad educativa en la que colaboren todos los agentes involucrados con las escuelas.
- Prestar atención a las necesidades lingüísticas que definan a los individuos y grupos.
- Realización de políticas de estado que regulen a favor de la implementación de este modelo en todos los niveles educativos.

### ***3.2 La educación inclusiva en el desarrollo***

El acceso a la educación para todos está reconocido en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible. La educación inclusiva está considerado un modelo educativo que es capaz de responder a las necesidades de educación igualitaria y de calidad que existen en el planeta



debido a que sus fines se corresponden con las metas de este objetivo de desarrollo sostenible. Este modelo educativo pretende que todas las personas tengan una vida plena, en la que sean capaces de tomar decisiones libremente, tengan aspiraciones que quieren conseguir a lo largo de su vida y las oportunidades necesarias para cumplirlas.

Implementar este modelo no significa un cambio inmediato en el accionar de las personas y la repentina desaparición de todo tipo de exclusiones y prejuicios. Sin embargo, es un primer paso para combatir estos problemas y lo hace a través del desarrollo humano (Monk y Samuel, s.f.). Tiene un planteamiento humanista, que defiende por encima de las demás cosas el respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social. Es un modelo que ofrece las mismas oportunidades de acceso a la educación a todas las personas, adaptándose a aquellas que tengan necesidades especiales respecto al perfil medio del estudiante. Otro de los valores que más aprecia es la aceptación de la diversidad cultural y social, y no la simple tolerancia. Promueve la capacidad crítica y el sentimiento comunitario, para alcanzar a la comprensión de la riqueza que puede aportar el aprender de y trabajar con personas diferentes, de procedencias distintas con perspectivas nuevas que completan los conocimientos ya habidos. Finalmente, valora el sentimiento de solidaridad humana y responsabilidad compartido. Ante la noción de que todas las personas son igualmente distintas y compartimos los mismos derechos, se pretende concienciar de la necesidad de actuar ante situaciones en las que estos derechos sean violados debido a prejuicios y estigmatizaciones que más tarde crean la exclusión (Rodríguez, 2016).

En lo referido a la forma de aprendizaje, tiene un planteamiento holístico, de modo que no sea un proceso meramente académico. Es decir, pretende que sea un proceso social, emocional, cultural y artístico donde se fomente la participación y el debate entre los alumnos y se garantice la comprensión mutua (Rodríguez, 2016).

Para ello, a nivel internacional se han establecido una serie de convenciones, recomendaciones y declaraciones en las que se establecen los principios, políticas y formas de accionar (fomento de la diversidad lingüística, cese de la exclusión por discapacidad, equidad de género, respeto a la diversidad cultural) que deben tomarse en los estados para iniciar la implementación de este modelo educativo en las escuelas (UNESCO, 2009). Entidades como UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y demás han creado estrategias de

acción y guías de actuación que se deben tomar en cuenta a la hora de poner en marcha este modelo.

El Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva ha realizado un índice de instrucción inclusiva por el que pretende la conversión paulatina de los centros educativos hacia la inclusión:

“1) Los estudiantes tienen derechos a participar en todas las asignaturas y actividades; 2) la enseñanza y el aprendizaje se diseñan con los alumnos en mente; 3) el currículo comprende y respeta las diferencias; 4) durante las clases todos los alumnos participan; 5) se usan diferentes métodos y estrategias; 6) los estudiantes tienen éxito en el aprendizaje; 7) el currículo pretende desarrollar el entendimiento de las diferentes culturas en la sociedad; 8) los estudiantes participan en los sistemas de evaluación y acreditación; 9) las dificultades del aprendizaje se aprovechan como oportunidades para el desarrollo de la práctica” (UNESCO, 2005: 30).

### ***3.3 La lengua local como herramienta en la educación inclusiva***

Si se pretende que la educación sea inclusiva, la enseñanza y presencia de las lenguas locales, indígenas y minoritarias es imperativa. La interacción entre personas se sacia a través de la comunicación, para lo que tienen que dominar las lenguas con las que transmiten los mensajes, y cada estudiante tiene una necesidad de comunicación distinta.

A menudo se evalúa la valía de los estudiantes basándose únicamente en sus habilidades académicas habiéndoles preparado de la misma manera. Sin embargo, las circunstancias sociales de cada uno varían exigen distintos acercamientos para cada uno. La diversidad lingüística es un factor a tener en cuenta debido a que es uno de los elementos que supone necesidades educativas especiales en muchos casos (Krishnan, 2016). Si no se atiende a esta necesidad específica, habrá un grupo de estudiantes que no podrá desarrollar adecuadamente sus habilidades, conocimiento y actitudes para poder buscar su espacio en la sociedad.

Las Naciones Unidas reconocieron en 1992 a través de una declaración los derechos de las personas pertenecientes a las minorías lingüísticas. La UNESCO también reconoció este

derecho en Convención de Protección y Promoción de la Diversidad en las Expresiones Culturales en 2005. Aparte, existen varios tratados regionales por todo el planeta por los que se plantea el factor idiomático en la promoción del derecho a la diversidad cultural y protección de grupos minoritarios.

Es importante que los estados implementen políticas lingüísticas equilibradas porque, el hecho de que un niño o una niña no entienda el idioma de impartición de las clases provoca su exclusión. Este grupo tiende a pertenecer a contextos rurales y más humildes, lo que en las escuelas añade motivos de exclusión. Si en los primeros años de escolarización se fomentan las lenguas locales y, una vez teniendo una base en estas, se introduce la enseñanza de una segunda lengua con un contexto comunicativo más amplio la exclusión no habrá tenido lugar y los alumnos sabrán más de una lengua (Pinnock, 2015).

Varios estudios prueban que el buen desarrollo del aprendizaje de la lengua materna es clave en la adquisición de otros idiomas. A partir de ahí, una temprana introducción de un segundo idioma es adecuado, siempre y cuando se tengan las nociones básicas de la lengua materna asimiladas y se utilicen estas para entender los conceptos en el nuevo idioma (Pinnock, 2015).

Además, los idiomas pueden ser la herramienta que la educación inclusiva utilice para alcanzar sus objetivos educativos. Mediante materiales curriculares adaptados a las necesidades idiomáticas de los alumnos de las escuelas, se pueden transmitir los valores y las enseñanzas de equidad, respeto y convivencia. Que los alumnos y las alumnas sean capaces de comunicarse adecuadamente en sus lenguas es clave para la plena interacción en la clase. Es una herramienta que pueden usar para romper las barreras entre los diferentes grupos que conforman la clase y desarrollar su personalidad crítica y solidaria compartiendo las distintas experiencias de cada uno desde sus contextos culturales y sociales.

Las escuelas son un reflejo a pequeña escala de lo que es el planeta, así que, si desde edades tempranas se aprende a respetar la diversidad y aceptarla, posteriormente establecer relaciones internacionales será más fácil.

#### **4. Criterio lingüístico en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo**

El modelo de civilización actual acelera los procesos de minorización de los grupos ya minorizados, debido a la tendencia de globalización. Junto con las culturas minoritarias e indígenas se pierden sus lenguas, uno de sus mayores rasgos de identidad. Son necesarias la concienciación y sensibilización para la revitalización de estos “depósitos de valores, conceptualizaciones y proyecciones simbólicas” (Abarategi, 2016). A pesar de ser una de las principales herramientas de expresión, no siempre se tiene en cuenta a la hora de elaborar proyectos de cooperación para el desarrollo.

Tal y como se expresaba al principio de esta investigación, un gran número de lenguas están en peligro de extinción y se espera que desaparezcan en las próximas décadas. Para evitar esto, es imperativo que la cooperación al desarrollo se dedique, entre otras cosas, a analizar el papel que tienen las lenguas en sus procesos e incluso el papel que juega en su desaparición (Uranga, 2013).

Actualmente, la UNESCO es la principal organización dedicada a la resolución de este problema a nivel internacional junto con varias entidades que interceden porque exista una dimensión lingüística en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo. Se pretende incluir un criterio lingüístico en los proyectos, al estilo de lo que se está haciendo con la perspectiva de género, la defensa de los derechos humanos y el enfoque de sostenibilidad.

Le necesidad de este criterio se debe a que, tal y como se puede leer en una de las investigaciones de Suzanne Romaine (2013), los lugares con gran diversidad lingüística y biológica también son lugares donde reina la pobreza. Por lo tanto, se puede considerar que para enfrentarla es necesario actuar sobre estos factores. Es un dato curioso que el bilingüismo o el plurilingüismo se perciba como ventaja por los ciudadanos occidentales, mientras que se limita a ser una condición obligatoria para los habitantes de las comunidades minoritarias (Uranga, 2013). La cooperación internacional, desde la perspectiva del intercambio, debe asegurarse de que las lenguas locales se fomentan a través de sus proyectos.

Las culturas juegan un papel importante en el desarrollo sostenible, debido a la relación que existe entre el ser humano y el medio natural. Sin embargo, es más fácil aplicar la transversal de medioambiente que la cultural ya que esta última tiene varias definiciones y concepciones dependiendo de las perspectivas.

La ecología lingüística es un punto de vista que observa las lenguas como manifestación de la cultura y la identidad, pues más allá de su función comunicativa usual de los hablantes, también está relacionada con expresiones simbólicas como el arte, la religión, el conocimiento, etc. Este pretende demostrar la importancia que tienen los idiomas en la sociedad haciendo un paralelismo con la ecología, pues “la protección de la diversidad lingüística es importante para la ecología lingüística, al igual que la protección de la biodiversidad es importante para la sostenibilidad” (Uranga, 2013: 16). Su intención es devolver a las lenguas su vitalidad, con el objetivo de que el proceso de extinción aminore, pues no es un proceso natural, sino consecuencia de una crisis provocada por las tendencias del ser humano, tal y como sucede con las crisis ecológicas (Uranga, 2013). La diferencia entre ellos es que, a lo largo de estos años, los últimos enfoques mencionados han formado parte de los criterios de evaluación de los proyectos de cooperación internacional, mientras que el criterio lingüístico se ha tenido mayormente en cuenta en lugares donde existe una situación de plurilingüismo.

La cooperación podría actuar sobre este aspecto de dos maneras diferentes. Por un lado, puede diseñar proyectos con el principal y claro objetivo de revitalizar una lengua. Por otro, añadiendo el criterio lingüístico a su formulación, puede asegurarse de que tanto las actividades que se realicen como los materiales que se utilicen tengan un efecto considerable en su espacio de aplicación. De esta manera, puede mejorar la estima de la población local y fomentar el multilingüismo, mostrando las ventajas que puede tener en un contexto donde las relaciones internacionales son cada mayores debido a la evidente interrelación de las personas entre ellas y el planeta (Uranga, 2013). De todos modos, conseguir la diversidad lingüística supone un reto, ya que a menudo, cuando más de una lengua conviven, alguna tiende a adoptar un papel dominante y relega la otra a acciones cotidianas.

En vista de que, tal y como se ha expuesto en la introducción, se ha demostrado que las lenguas pueden tener un efecto positivo en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aplicables también a los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible, se pretende, como ya se ha mencionado anteriormente, incluir un criterio lingüístico en los proyectos para el desarrollo. Uranga (2013) presenta una propuesta teniendo en cuenta las políticas precedentes adoptadas por la AECID y la Agencia de Cooperación Vasca, además de los planes directores de las tres provincias vascas y el de Navarra.

Se resalta la necesidad de que en los programas y planes de las administraciones públicas se incluya un criterio en la evaluación que tenga en cuenta las actividades desarrolladas con el objetivo de que, en la revitalización lingüística, se establezca una línea transversal con el criterio lingüístico y se impulsen las actividades de sensibilización y concienciación de la extinción de las lenguas (Uranga, 2013).

Desde el punto de vista de las ONGD, es necesario que tengan en cuenta el criterio lingüístico en los procesos de identificación, planificación, implementación y evaluación de sus proyectos. Se pueden realizar actividades de sensibilización tanto aquí como en los países de origen, además de crear los materiales en las lenguas locales de allí donde se vayan a utilizar (Uranga, 2013).

Existen varias razones por las que la implementación de este criterio es importante, entre ellas (Uranga, 2013): el desarrollo humano incluye aspectos materiales e inmateriales, siendo la cultura uno de los últimos y las lenguas una de sus principales formas de expresión; existe una crisis lingüística que necesita respuesta; la diversidad lingüística es un elemento que fomentar debido a que es beneficiosa para toda la humanidad; la supervivencia de algunas minorías culturales depende de la revitalización de su lengua para que pueda tener un lugar aceptado en el actual mundo globalizado.

### III. METODOLOGÍA

Para conseguir los objetivos establecidos en el presente trabajo se sigue una metodología documental, por la que se recopila información teórica de diversas fuentes, se analiza y reflexiona sobre estas. “Centra su interés en el presente (...), conocer un fenómeno social y cultural a partir de los textos escritos” (Universidad de Jaén, 2018). Se pretende interpretar de algún modo esta realidad a través de la documentación existente y demás fuentes de información. Se ha demostrado que un acercamiento documental es relevante en la investigación formativa y cualitativa, típica en las áreas relacionadas con las ciencias sociales (Gómez, 2011). Debido a esto, los objetivos establecidos en este trabajo son de carácter amplio que no tienen resultados objetivamente verificables.

Uno de los elementos más importantes de esta metodología es la recogida de datos (Universidad de Jaén, 2018). Un aspecto importante que tener en cuenta a la hora de elegir las fuentes que se referencian es la autenticidad del autor de los materiales utilizados. No solo eso, también el tono en el que está escrito y que este sea claramente imparcial. Además, cuanta mayor relevancia tengan las fuentes en el área de saber al que corresponden, mayor su adecuación. También se admite documentación de carácter más personal (Universidad de Jaén, 2018).

Se elige un método de trabajo deductivo directo, que parte de la premisa que indica que las lenguas son un elemento potenciador para el desarrollo, y a partir de ahí se sigue un proceso que consta de una serie de pasos concretos. En primer lugar, se recolecta información bibliográfica básica sobre cada uno de los aspectos que se tratan a lo largo del trabajo para concretar las ideas principales. A continuación, una vez adquirida una base de conocimiento sobre la que cimentar el trabajo, se procede a la delimitación del tema y los elementos a tratar. En este momento, se realiza un primer índice para clasificar los distintos apartados pertinentes. Luego, se hace una búsqueda más profunda de documentación y material antes de comenzar con la escritura. Finalmente, se realiza un índice detallando los apartados y subapartados considerados oportunos y se procede a la primera redacción del trabajo.

Se describen en un primer marco teórico las nociones básicas que se tratan a lo largo del trabajo. Se suman breves comentarios sobre la situación actual para dar al lector una mayor comprensión de la importancia del papel de las lenguas en el desarrollo de las personas y los pueblos. A continuación, se elige la lengua náhuatl en México como muestra para personificar los elementos tratados en el marco teórico. La elección de este pueblo en concreto se debe al conocimiento personal y de primera mano de la cultura y su gente, aparte de la existencia de considerable documentación relevante al respecto. Finalmente, se presenta una propuesta que, teniendo en cuenta la situación descrita con el náhuatl en México, pretende mostrar un ejemplo de proyecto en el que se incluye el elemento lingüístico y puede considerarse de cooperación para el desarrollo.

## **1. Descripción de la lengua de muestra**

Se analiza la situación de la familia de lenguas indígenas náhuatl de México, para poner en relieve los problemas a los que se enfrentan los hablantes de este grupo de lenguas. En primer lugar, se hace una descripción de las características de la lengua y su situación geográfica y de la situación sociodemográfica de los hablantes de dicha lengua. Finalmente, se describen algunas situaciones en las que una mala gestión de la enseñanza y políticas de las lenguas provocan dificultades para que las personas puedan desarrollar una vida plena y digna.

### **1.1 México - náhuatl**

México es uno de los países que más diversidad lingüística tiene, ya que cuenta con lo que denominan 364 variantes lingüísticas. Se empezó a usar este término debido al sentido cada vez más peyorativo que estaba adoptando el término “dialecto” al hablar de cada una de las variantes de lenguas existentes. Estas están agrupadas en 68 agrupaciones de lenguas que, a su vez, provienen de 11 familias lingüísticas.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (de ahora en adelante INEGI) (2015) el 21,5% de la población de México se reconoce como indígena, pero solo 6,5% de esta es hablante de, por lo menos, alguna de estas lenguas indígenas. Si bien porcentualmente



parece un pequeño grupo, supone una cantidad de 7.382.785 habitantes. De estos, 909.356 no tienen ningún conocimiento de español.

Debido a esto, el Gobierno de México aprobó en 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Esta reconoce los derechos de los individuos, colectivos y pueblos de poseer y practicar las lenguas propias, que considera patrimonio cultural y lingüístico. También se especifican varias nociones relacionadas a los idiomas y sus usuarios. Además, a partir de esta ley se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (de ahora en adelante INALI). Se generó con los objetivos de:

“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; y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia” (INALI, 2018).

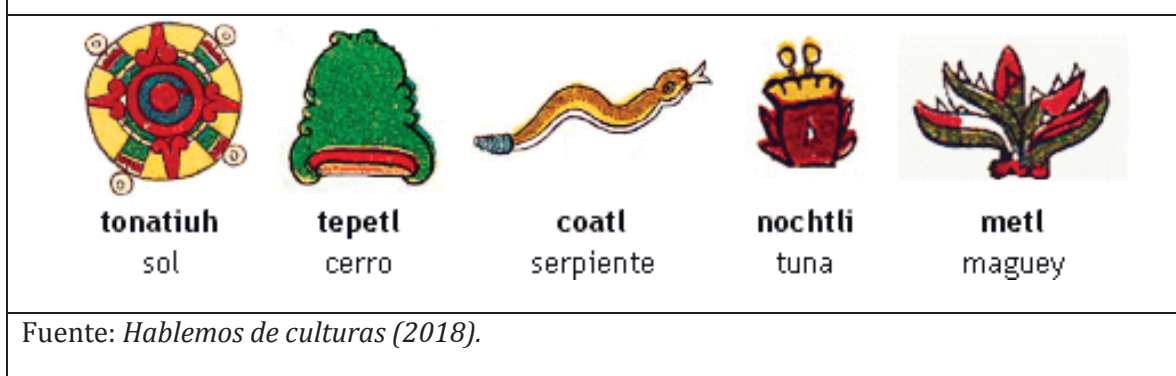
Entre todas las lenguas indígenas, las lenguas náhuatl son las que tienen el grupo de hablantes más grande del país (23,4%) (INEGI, 2015).

En cuanto a las principales lenguas inmigrantes hoy en día, el catálogo Ethnologue (2018) reconoce que son el inglés, el japonés, el euskara, el catalán y el chino.

### 1.1.1 Descripción de las características y la situación geolingüística

Las lenguas náhuatl pertenecen a la familia lingüística yuto-azteca. Llegaron a centro México en torno al siglo V desde regiones del noroeste de Mesoamérica. Se fue expandiendo a distintas regiones, ya que, al ser la lengua que hablaban los aztecas, a medida que estos iban ampliando los terrenos de su imperio, se ampliaban también las zonas donde surgían nuevos dialectos del náhuatl (Promotora Española de Lingüística, 2018).

Originalmente su escritura era pictográfica, pero con la llegada de los conquistadores españoles, se adaptó al alfabeto romano.

**Figura 1 - Escritura pictográfica del náhuatl**

Un dato interesante es que, en el castellano actual se utilizan varias palabras de origen náhuatl. Mayormente, son aquellas derivadas de la terminación -tl que se convierte en -te al españolizarlas. Entre las más significativas chocolate (xokolatl), aguacate (yekatl) y tomate (tomatl). Como se puede apreciar, sobre todo productos originales de la zona importados más tarde a España.

Como se ha mencionado previamente, es la lengua indígena con más hablantes de México, y la segunda lengua más hablada, tan solo después del español. Cuenta con 28 variantes lingüísticas distribuidas en entidades federativas.

**Figura 2 - Mapa de cuatro variantes lingüísticas de México**

Fuente: INALI (2009), *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadística*, México: 314.

Las zonas que en este mapa aparecen coloreadas en verde oscuro son lenguas yuto-aztecas, y una gran variedad de ellas son las variaciones lingüísticas del náhuatl.

**Tabla 3 - Localización de cada variante lingüística**

| Variante lingüística           | Zona geográfica  |
|--------------------------------|--|
| Náhuatl Central                | Entidades federativas Tlaxcala y Puebla  |
| Náhuatl de Coatepec            | Entidad federativa México: Acapulco, Chilacachapa, Coatepec Costales, Guerrero, Los Sabinos, Machito de las Flores, Maxela, Miacacasingo, Texcalco, Tlacotalpa y Tonalapa  |
| Náhuatl de Guerrero            | Municipios Ahuacuotzingo, Alcozauca de Guerrero, Alpoyeca, Atenango del Río, Atlixac, Ayutla de los Libres, Chiulapa de Álvarez, Comonfort, Copalillo, Cualác, Huamuxtitlán, Huitzuco de los Figueroa, Mártir de Cuilapan, Mochitlán, Olinalá, Quechultenango, Tepecoacuilco de Trujano, Tixtla de Guerrero, Tlapa de Xalpatláhuac, Xochihuehuetlán, Zapotitlan Tablas y Zitlala |
| Náhuatl de la Huasteca Central | Entidad federativa Hidalgo: Platón Sánchez y San Luis Potosí   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Náhuatl de la Huasteca Occidental | Entidad federativa San Luis Potosí: Tamazunchale<br>Entidad federativa Hidalgo: municipios Chapulhuacan, Lolotla, Pisaflores, San Felipe Orizatlan, Tepehuacan de Guerrero y Tlanchinol   |
| Náhuatl de la Huasteca Oriental   | Entidad federativa Hidalgo<br>Entidad federativa Puebla: municipio Francisco Z. Mena<br>Entidad federativa Veracruz: interior oeste de Tuxpan   |
| Náhuatl de la Sierra de Puebla    | Entidad federativa Puebla: cerca de Jopala<br>Entidad federativa Veracruz: sur de Entabladero   |
| Náhuatl de la Sierra de Zongolica | Entidad federativa Veracruz: Orizaba<br>Entidad federativa Puebla: norte de la reserva Miguel Alemán<br>Entidad federativa Oaxaca: pequeña área al noroeste de Acatlan  |
| Náhuatl de la Sierra Negra        | Entidad federativa Puebla: 13 pueblo en el sur  |
| Náhuatl de Michoacán              | Entidad federativa Michoacán de Ocampo: Maruata Pómaro en la costa del océano pacífico  |
| Náhuatl de Morelos                | Entidad federativa Morelos: municipio Miacatlán, Coatetelco; municipio Puente de Ixtla, Xoxocotla; municipio Temixco, Cuentepec; municipio Tepoztlán, Santa Catarina; municipio Tetela del Volcán, Hueyapan y Alpanocan<br>Entidad federativa Puebla: municipio Acteopan, San Marcos Acteopan y San Felipe Toctla |
| Náhuatl de Santa María la Alta    | Entidad federativa Puebla: Atenayuca, Santa María la Alta; noroeste de Tehuacán   |
| Náhuatl del Este de Durango       | Entidad federativa Durango: municipio Mezquital, Agua Caliente, Agua Fria, La Tinaja y San Pedro Jicora<br>Entidad federativa Nayarit: municipio Del Nayer  |
| Náhuatl del Istmo-Cosoleacaque    | Veracruz-Llave, desde el sureste de Jáltipan de Morelos hasta Rio Chiquito<br>Comunidades Cosoleacaque, Oteapan, Hidalgotitlán y Soconusco  |
| Náhuatl del Istmo, de Mecapayan   | Entidad federativa Veracruz: municipio Mecapayan, pueblos Mecayapan y Tatahuicapan  |
| Náhuatl del Istmo, de Pajapan     | Entidad federativa Veracruz: municipio Pajapan en el Golfo de Mexico, pueblos Jicacal, San Juan Volador, Santanón y Sayultepec  |
| Náhuatl del Norte de Oaxaca       | Entidad federativa Oaxaca: Apixtepec, Cosolapa, El Manzano de Mazatlán, San Antonio Nanahuatipan, San Gabriel Casa Blanca, San Martín Toxpalan, Santa María Teopoxco, Teotitlán del Camino; Ignacio Zaragosa y Tesonapa<br>Entidad federativa Puebla: Coxcatlán   |
| Náhuatl del Norte de Puebla       | Entidad federativa Puebla: Naupan   |
| Náhuatl del Occidente en Durango  | Entidad federativa Durango: municipio Mezquital, Alacranes, Curachitos de Buenavista, San Agustín de Buenaventura, San Diego, Tepalcates y Tepetates II (Berenjenas)<br>Entidad federativa Nayarit: municipio Acajoneta, El Duraznito, La Laguna, Mesa de las Arpas y Santa Cruz                                  |
| Náhuatl del Sureste de Puebla     | Entidad federativa Puebla: región Tehuacán, áreas Chilac y San Sebastián Zinacatepec  |
| Náhuatl del Suroeste de Puebla    | Municipios Atoyatempan, Huatlathauca, y Huehuetlán cerca de Molcaxac, sur de la ciudad de Puebla, Teopantlán, Tepatlaxco de Hidalgo y Tochimilco  |
| Náhuatl Huasteca                  | Entidad federativa Veracruz: zona que rodea Córdoba   |
| Náhuatl Ometepe                   | Entidad federativa Guerrero: Acatepec, Arcelia, El Carmen, Quetzalapa de Azoyú, y Rancho de Cuananchinicha<br>Entidad federativa Oaxaca: Juxtlahuaca district, Cruz Alta y San Vicente Piñas; distrito Putla, Concepción Guerrero   |
| Náhuatl Tabasco                   | Entidad federativa Tabasco: municipio Comalcalco, La  |

|   |  |
|---|--|
|   | Lagartera y Paso de Cupilco  |
| Náhuatl Temascaltepec                   | Entidad federativa México: La Comunidad, Potrero de San José, San Mateo Almomoloa, y Santa Ana, suroeste de Toluca   |
| Náhuatl Tetelcingo                      | Entidad federativa Morelos: Tetelcingo   |
| Náhuatl Tlamacazapa                     | Entidad federativa Guerrero: noreste de Taxco<br>Entidad federativa Morelos: oeste del lago Tequesquitengo   |
| Náhuatl Zacatlán-Ahuacatlán-Tepetzintla | Ahuacatlán, Chachayohquila, Cuacuila, Cuacuilco, Cualtepec Ixquihucán, San Miguel Tenango, Santa Catarina Omitlán, Tenantitla, Tepetzintla, Tetelatzingo, Tlalitzlipa, Xochitlasco, Xonotla, Yehuala, Zacatlán norte de la ciudad Puebla, Zoquitla |
| Fuente: <i>Ethnologue (2018)</i> .      |  |

Sin embargo, de entre todas las variantes que existen, según el Atlas de las lenguas en peligro, seis están en algún nivel de peligro (UNESCO, 2018a). El náhuatl central, las tres variantes de náhuatl de la zona de Huasteca y las 3 de los Istmos, están en situación vulnerable. Esto señala que el uso está extendido por grupos de todas las edades, pero este se limita a espacios concretos como lo podrían ser el hogar y contextos sociales no formales. El náhuatl de la Sierra de Puebla está en peligro, lo que significa que esta variante ya no se enseña como lengua materna a las generaciones más jóvenes. La variante de Michoacán se encuentra en situación de serio peligro. Es decir, solo son las generaciones mayores las que la conocen y la usan. Sin embargo, la generación de los adultos, aunque puede entenderla no la usa, por ende, los más pequeños no llegan a aprenderla. Por último, la variante perteneciente a la entidad federativa de Tabasco está en situación crítica. Esto indica que los únicos usuarios de la lengua son las generaciones más mayores, y que incluso estas la usan de forma puntual y esporádica.

### 1.1.2 Descripción de la situación sociodemográfica de sus hablantes

Los datos más recientes con los que cuenta el INEGI específicos sobre las características de la población hablante de la lengua náhuatl datan del año 2000. Se han realizado más censos en años posteriores, pero a partir de ninguno de ellos se realizó una serie de documentos que describieran la población dividiéndola según la lengua que hablan.

Es importante empezar por contar el hecho de que la tendencia general es a que la población hablante de náhuatl viva en pequeños grupos o localidades. Cuanto más grande es la localidad, menor en el porcentaje de usuarios de esta lengua.

Otro dato interesante es la predominancia que tienen en número las mujeres hablantes de esta lengua sobre los hombres. Si bien las cantidades varían de una entidad federativa a otra, e incluso en alguna puede llegar a darse una situación inversa, la mayoría femenina de hablantes se extiende generalmente por todas las zonas de comunidades náhuatl.

En lo que respecta a la edad, generalmente, la pirámide de población náhuatl muestra una forma de triángulo o progresiva, con una base amplia y una punta estrecha (INEGI, 2005). Esto significa que la cantidad de hablantes a medida que avanza la edad es cada vez menor. Usualmente, esta forma de pirámide se relaciona con grupos de población menos ricos, con unas tasas de natalidad y mortalidad altas.

Siguiendo el hilo de la natalidad, los datos que ofrece la INEGI relacionados con la fecundidad muestran que el grupo de edad en el que más embarazos se dan es entre los 15 y los 19 años. El orden sigue de forma progresiva, clasificando las edades en grupos de cinco años. Del mismo modo, una mujer náhuatl tiene de media 3 hijos o hijas.

Los datos del INEGI (2005) muestran que el 76% de los hombres náhuatl de 12 años y más son económicamente activos frente al 23,9% de las mujeres. Las labores que realizan ellos están sobre todo relacionadas con actividades agropecuarias, artesanas, obreras y comerciales. Ellas coinciden en los trabajos agropecuarios, en un porcentaje mucho menor, pero la siguiente actividad más frecuente son las labores domésticas. La mayor parte de los hombres son trabajadores por cuenta propia mientras que las mujeres son sobre todo empleadas u obreras. Además, la gran mayoría de ellos si ellas reciben entre ningún ingreso o menos de un salario mínimo. Los hombres que cumplen las características de edad, pero no son económicamente activos generalmente son estudiantes o se dedican a otras actividades no económicas. No obstante, las mujeres se dedican a labores del hogar.

En lo relativo a los hogares, estos son unidades de una o varias personas que conviven ya entre ellos existan lazos de parentesco o no. En el hogar medio viven 4,9 personas. En su mayoría, los hogares están habitados de una pareja con hijos de la cual el jefe es el hombre. Las viviendas en las que estas unidades familiares viven tienen generalmente 2 cuartos (el 33,7%) o 3 (24,1%). Según la entidad federativa, predominan las viviendas con suelo de tierra y paredes de madera (Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo), las de suelo de tierra y

paredes de adobe (Guerrero, Oaxaca) o suelo recubierto y paredes de ladrillo o cemento (Puebla, México, Distrito Federal, Tlaxcala, Morelos, Michoacán, Durango).

Se hace especial hincapié en la información concerniente a la educación, la cual muestra que la tasa de escolaridad y asistencia es considerablemente alta en la mayoría de las entidades. La educación primaria y secundaria son obligatorias en el país, que comienzan a los 6 años.

**Tabla 4 - Población hablante de náhuatl que asiste a la educación básica**

| Entidad federativa              | Población de 6 a 14 años hablante de náhuatl que asiste a la escuela y tasas de asistencia escolar por entidad federativa seleccionada según sexo, 2000 |       |           |       |           |       |
|---------------------------------|---|-------|-----------|-------|-----------|-------|
|                                 | Total   |       | Hombres   |       | Mujeres   |       |
|                                 | Absolutos   | Tasas | Absolutos | Tasas | Absolutos | Tasas |
| Estados Unidos Mexicanos        | 270 072   | 85.6  | 138 738   | 87.0  | 131 334   | 84.2  |
| Puebla                          | 74 179  | 82.2  | 38 327    | 83.9  | 35 852    | 80.5  |
| Veracruz de Ignacio de la Llave | 68 769  | 86.4  | 35 315    | 87.3  | 33 454    | 85.4  |
| Hidalgo                         | 53 290  | 92.7  | 27 234    | 93.5  | 26 056    | 91.8  |
| San Luis Potosí                 | 32 821  | 93.4  | 16 804    | 94.3  | 16 017    | 92.4  |
| Guerrero                        | 28 809  | 79.4  | 14 836    | 81.4  | 13 973    | 77.3  |
| México                          | 2 182   | 80.0  | 1 097     | 82.8  | 1 085     | 77.3  |
| Distrito Federal                | 929   | 70.2  | 498       | 79.3  | 431       | 62.0  |
| Tlaxcala                        | 2 212   | 82.9  | 1 139     | 86.6  | 1 073     | 79.2  |
| Morelos                         | 1 398   | 73.5  | 673       | 71.3  | 725       | 75.7  |
| Oaxaca                          | 2 291   | 83.3  | 1 156     | 83.7  | 1 135     | 83.0  |
| Michoacán de Ocampo             | 736   | 76.8  | 378       | 78.6  | 358       | 75.1  |
| Durango                         | 187   | 78.6  | 99        | 80.5  | 88        | 76.5  |
| Otras entidades                 | 2 269   | 55.0  | 1 182     | 57.5  | 1 087     | 52.4  |

FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Base de datos.

Fuente: INEGI (2005), *Perfil sociodemográfico de la población hablante de náhuatl*.

La gráfica describe que las entidades con tasas más bajas son Distrito Federal, donde la asistencia de las niñas es claramente la que supone una mayor bajada, y en aquellas comunidades que no son las principales.

En cambio, los datos son considerablemente distintos en los niveles de educación media superior, que comprende a los y las jóvenes de edades entre 15 y 19 años.



**Tabla 5 - Población hablante de náhuatl que asiste a la educación superior**

| Entidad federativa              | Población de 15 a 19 años hablante de náhuatl que asiste a la escuela y tasas de asistencia escolar por entidad federativa seleccionada según sexo, 2000 |       |           |       |           |       |
|---------------------------------|--|-------|-----------|-------|-----------|-------|
|                                 | Total  |       | Hombres   |       | Mujeres   |       |
|                                 | Absolutos  | Tasas | Absolutos | Tasas | Absolutos | Tasas |
| Estados Unidos Mexicanos        | 45 402   | 29.5  | 25 553    | 34.1  | 19 849    | 25.1  |
| Puebla                          | 9 662  | 22.0  | 5 624     | 26.0  | 4 038     | 18.2  |
| Veracruz de Ignacio de la Llave | 13 101   | 36.3  | 7 369     | 40.5  | 5 732     | 32.1  |
| Hidalgo                         | 9 622  | 39.5  | 5 602     | 45.0  | 4 020     | 33.8  |
| San Luis Potosí                 | 5 530  | 38.1  | 3 190     | 41.9  | 2 340     | 33.8  |
| Guerrero                        | 4 029  | 27.2  | 2 179     | 31.9  | 1 850     | 23.2  |
| México                          | 845  | 19.1  | 388       | 20.9  | 457       | 17.8  |
| Distrito Federal                | 726  | 16.0  | 243       | 18.3  | 483       | 15.0  |
| Tlaxcala                        | 384  | 26.7  | 225       | 30.8  | 159       | 22.5  |
| Morelos                         | 203  | 14.9  | 98        | 15.3  | 105       | 14.5  |
| Oaxaca                          | 260  | 23.6  | 143       | 25.2  | 117       | 22.0  |
| Michoacán de Ocampo             | 178  | 32.8  | 93        | 33.9  | 85        | 31.7  |
| Durango                         | 21   | 25.0  | 9         | 22.5  | 12        | 27.3  |
| Otras entidades                 | 841  | 12.2  | 390       | 13.7  | 451       | 11.2  |

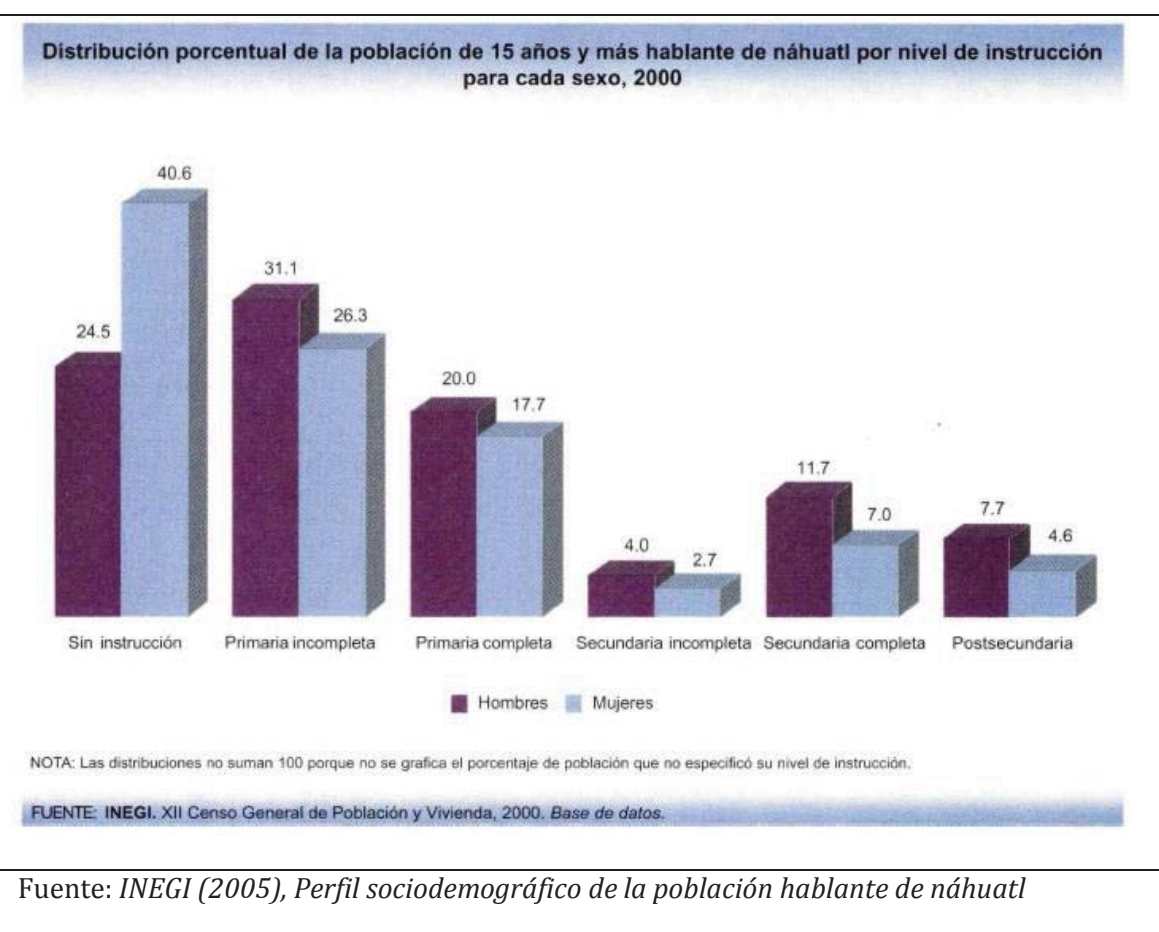
FUENTE: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Base de datos.

Fuente: INEGI (2005), *Perfil sociodemográfico de la población hablante de náhuatl*.

Uno de los aspectos más importantes a resaltar son las bajas tasas de asistencia. Por otro lado, también es importante remarcar que existe una brecha considerablemente mayor entre hombres y mujeres en este nivel educativo comparándolo con el anterior. En este caso la entidad con las tasas más bajas no es Distrito Federal, sino Morelos, junto con las demás comunidades no principales. Esto demuestra que la población náhuatl asiste al colegio durante los años obligatorios, pero que la tendencia es que no sigan formándose para conseguir trabajos que necesitan más cualificación, sobre todo las mujeres.

En cuanto al alfabetismo, la tasa es algo mayor que el 80% en los menores entre 8 y 14 años, siendo la de las mujeres ligeramente menor. En cambio, la tasa es de 74,4% en los hombres entre 15 y 49 años y de 54,8% en las mujeres de la misma edad. Dentro de este último conjunto, se dividen subgrupos de 15 años, que se puede apreciar, tienen tasas de alfabetización gradualmente más bajas a medida que la edad avanza. Un hecho a destacar es que esta alfabetización se dé con la lengua española, pero no necesariamente con la lengua náhuatl.



**Gráfica 1 - Distribución de hablantes de náhuatl según su nivel de instrucción**

A pesar de las altas tasas de escolarización en la enseñanza primaria y obligatoria, al observar la población global se puede apreciar que los niveles de instrucción están más bien en los mínimos. Otro indicador de este aspecto puede ser el promedio de escolaridad de los habitantes de comunidades náhuatl, que es de 4,5 años en los hombres y de 3,3 en las mujeres. En casi todos los rangos de edades y entidades federativas, salvo en unas pocas excepciones, las mujeres muestran una tasa de educación claramente inferior a la de los hombres.

Se considera interesante remarcar que, si se divide la población náhuatl por intervalos de edades de 15 años, aquel grupo que muestra una mayor tasa de monolingüismo es el de 5 a 14 años. Esto muestra que en una gran parte de la población habla solo su lengua materna durante sus primeros años de vida, seguramente cuando viven en un entorno más cercano al hogar. Sin embargo, a medida que entran en contacto con colegios y demás contextos formales, se adquieren posiblemente lenguas de uso más amplio. Además, cuanto más pequeñas son las localidades, mayor es la tasa de monolingüismo.

### 1.1.3 Ejemplos de problemas a los que se enfrentan los hablantes de esta lengua

La principal fuente de información de este apartado son las experiencias personales de hablantes de náhuatl que residen en México, que han sido recogidas de primera mano previamente a este trabajo en situaciones informales.

La Educación Intercultural Bilingüe es la principal herramienta que han usado muchos de los países de Latino América para anunciar y demostrar que han tomado decisiones y establecido políticas que contemplan a su población indígena, además de tener en cuenta los derechos lingüísticos y culturales de sus habitantes.

México es uno de ellos: han desarrollado políticas, diseñado planes, establecido leyes que respeten la diversidad lingüística y cultural de su país. Sin embargo, la puesta en práctica dista de todos los aspectos teóricos que se han aprobado y puesto en vigor. Es decir, es cierto que ha avanzado muchos pasos en normalizar en el contexto legislativo los conceptos necesarios para que nuevos modelos educativos se pongan en marcha, pero a la hora de implantar estos programas, la tendencia es a que se mantengan los modelos tradicionales.

Existen dos motivos principales por los que este emprendimiento educativo no ha tenido el éxito esperado. Por un lado, el cuerpo de profesores no está suficientemente bien preparado para atender a las necesidades de los grupos de estudiantes que tienen a su cargo. A veces no conocen las lenguas locales, por lo que las clases son íntegramente en español (Viveros-Márquez, 2016), excluyendo de esta manera, sobre todo en los grupos de los más jóvenes, a un grupo de los alumnos y alumnas. Tampoco tienen la preparación necesaria en cuanto a conocimiento de enfoques y estrategias que adoptar para facilitar la interacción y respeto entre los grupos de procedentes de diversos contextos culturales.

Por otro lado, pese a los esfuerzos por encontrar metodologías inclusivas para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades a través de lo adquirido en las escuelas, existe una tendencia a imitar los modelos educativos occidentales (Cieri, 2017). Teniendo en cuenta que estos modelos ya están planteando problemas en los países de los que proceden,

es entendible que obtengan un mayor rechazo de estos contextos con variantes culturales tan diferentes.

También hay que tener en cuenta que, si bien la enseñanza de la lengua materna es obligatoria en la educación básica primaria y secundaria (lo cual, como se ha observado, no garantiza que se impartan clases en las lenguas locales), en educación superior ya no lo es. Todo esto provoca una serie de problemas en la sociedad. Por un lado, no se desarrollan adecuadamente las capacidades comunicativas ni en español ni en la lengua materna. No se establecen correctamente las normas de la lengua materna y se enseña una segunda lengua sobre una base mal desarrollada. Esto sitúa al estudiante indígena en una situación de desventaja frente a los demás a la hora de poder interactuar.

Se debe en parte a que la enseñanza de lenguas indígenas no sea obligatoria en la educación el hecho de que no exista material académico creado o traducido a lenguas indígenas. También está relacionado, de alguna manera, con la falta de estandarización de las variantes que pueda entenderse por todos los que hablan variantes y ofrezca un grado de la oficialidad en el ámbito de educación. Estrada (2008) indica que, incluso los alumnos y alumnas que viene de la educación básica bilingüe demuestran falta de aprendizaje en cuanto a producción escrita y lectura, y señala esta situación como uno de los mayores retos en la educación de todos los niveles.

Por otro lado, aquellos jóvenes que quieren seguir su educación y complementarla para trabajar en empleos de mayor cualificación, se encuentra en la necesidad de migrar de una zona rural a una urbana debido a que no existen instituciones educativas que respondan a estas características cerca de su comunidad. En este cambio a una zona íntegramente monolingüe también existen problemas de comunicación, debido al enfrentamiento social y cultural entre los dos espacios. Es aquí donde surgen problemas de identidad, discriminación e incluso racismo, entre otros.

La falta de educación superior y materiales académicos y administrativos en lengua indígena suponen una situación de vulnerabilidad también frente a instituciones administrativas. Por un lado, todos los documentos oficiales están en español y su terminología supone un problema de comprensión y comunicación para sus ciudadanos

indígenas. En un supuesto en el que una persona de una comunidad náhuatl tenga un problema de cualquier tipo con la ley, está en situación de desventaja porque puede no conocer la legislación del país, simplemente porque no está accesible en un idioma que le sea comprensible. Y el servicio de traducción e interpretación es difícil de conseguir debido a la pequeña cantidad de personas que ejercen esta profesión con el náhuatl como uno de los idiomas de trabajo. Esto, asimismo, se debe a la falta de oferta educativa superior (Lenguas indígenas, 2018).

## V. PROPUESTA DE UN MARCO DE APLICACIÓN

Existen dos modos por los que se puede implementar el aspecto lingüístico en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo. Por un lado, se pueden realizar proyectos en los que el eje principal sean las lenguas, como lo son aquellos que tienen como fin la revitalización de lenguas. Por otro lado, se puede establecer una política que exija en los proyectos la presencia del criterio lingüístico que se ha mencionado a lo largo de este trabajo.

Según lo establecido en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el Gobierno de México (2003: 1) reconoce que debe promover y proteger “la preservación, desarrollo y uso” de las lenguas indígenas nacionales, que son patrimonio histórico y cultural. Para ello, es necesario incluir las lenguas y la interculturalidad dentro de los planes y programas de educación del país, así como profesores preparados en estos aspectos. Sin embargo, la educación intercultural y bilingüe se limita a los años de educación básica y obligatoria, sin ningún tipo de garantía de que los centros cumplan esos requisitos en la educación superior.

Teniendo esto en cuenta, se propone el siguiente **proyecto lingüístico**:

Se toma como espacio de aplicación la entidad federativa de Hidalgo, donde se hablan variantes del Náhuatl de la Huasteca, que están en situación vulnerable según el *Atlas de lenguas en peligro*. Se llevará a cabo un proyecto de revitalización lingüística, como se ha mencionado previamente. Se propone reforzar la interiorización de la necesidad de un buen programa bilingüe en los centros de educación superior de la entidad federativa.

El objetivo general es presentar las ventajas que supone reforzar el factor lingüístico en la educación. Para conseguirlo, como objetivo específico se establece la creación de programas de estudio y preparación de los docentes, de modo que sean capaces de responder a las demandas de diversidad lingüística que pueden exigir los jóvenes hablantes de náhuatl de la zona. Se usarán métodos de la educación intercultural, mediante los que se concienciará de la imperatividad de formar a profesionales que respondan a las necesidades idiomáticas de los habitantes de las comunidades en las que enseñan.

Para ello, se hará una primera reunión con un grupo de personas ligadas al centro escolar que tomarán la función de representantes para crear un grupo focal que, con la ayuda de un facilitador, identificará la situación de las lenguas dentro del programa educativo y las ventajas que conlleva un programa lingüístico bien formulado.

La principal actividad será llevar a cabo un intercambio de experiencias por el que se pueda acompañar el proceso de desarrollo mostrando ejemplos de situaciones similares que hayan sucedido en otros lugares, ya sean en países del Norte o en otros países del Sur. Teniendo en cuenta que en la entidad federativa de Puebla existe la Universidad Intercultural Bilingüe del Estado de Puebla, se organizarán reuniones con especialistas con experiencia y alumnado del centro para contar con una referencia más próxima para la elaboración del nuevo programa.

Posteriormente, en reunión con los docentes y demás personas ligadas a la escuela concienciados, se elaborará conjuntamente un currículo y plan de estudios en los que se haga un nuevo planteamiento de la presencia de las lenguas y de cómo incluirlas en las aulas. Se analizarán también los requisitos que tendrán que cumplir los docentes para responder a las exigencias del nuevo programa.

Una vez realizados estos dos documentos, se realizará una labor de acompañamiento para que muestren la propuesta ante las autoridades competentes de modo que puedan entrar en vigor. Además, una vez se finalice el proyecto, el centro seguirá elaborando documentos a modo de seguimiento para mostrar el progreso del nuevo modelo de educación y confirmar que se están teniendo en cuenta e intercambiando las diferentes culturas y lenguas. Además, si se confirma el cumplimiento del nuevo programa, se realiza un análisis para estudiar los progresos que le está trayendo a la población.

**Tabla 6 - Propuesta de aplicación del factor lingüístico a un proyecto de cooperación internacional para el desarrollo**

| Fase                         | Acciones   |
|------------------------------|--|
| Identificación y formulación | Lugar de desarrollo: Hidalgo, México   |
|                              | Variante lingüística: Náhuatl de la Huasteca   |
|                              | Objetivo general: presentar las ventajas que supone reforzar el factor lingüístico en la educación |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | Objetivo específico: creación de programas de estudio y preparación de los docentes.   |
|                                    | Reuniones con grupo focal: identificación de la situación lingüística y presentación de las ventajas de un programa lingüístico en el plan de estudios.  |
| Ejecución                          | Intercambio de experiencias con otros lugares, del Norte y del Sur.<br>Visitas a la Universidad Intercultural Bilingüe del Estado de Puebla.<br>Elaboración del nuevo currículo y plan de estudios.<br>Creación de un perfil docente que responda a las necesidades del nuevo plan.<br>Muestra a las autoridades locales del nuevo planteamiento educativo para su implementación. |
| Evaluación                         | Seguimiento del proceso de implementación del nuevo plan de estudios y selección de docentes.<br>Análisis de los progresos de la población.  |
| Fuente: <i>Elaboración propia.</i> |  |

En lo que se refiere a la introducción de un **criterio lingüístico** en los proyectos de educación para el desarrollo, existen una serie de actividades y acciones que se pueden llevar a cabo para que este enfoque se contemple.

La propuesta más simple es que aquellos materiales y recursos que se vayan a utilizar con la población sujeto estén elaborados en las lenguas locales de la localización geográfica del proyecto, para asegurar una completa comprensión. Por otra parte, también se puede colaborar en la elaboración de creación cultural, así como ayuda en la creación de literatura y audiovisuales en lengua y cultura originarias.

Del mismo modo, la aplicación de este criterio se puede asegurar mediante la participación de mediadores y facilitadores que sean hablantes de la lengua, o precisamente formando a vecinos y vecinas de la localidad hablantes de la lengua para que sean facilitadores.

## VI. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación con el objetivo general, a lo largo de este trabajo se han presentado varios argumentos con los que se identifica el importante papel que tienen las lenguas y su rol en la cultura para potenciar el desarrollo. Se han establecido varias ideas que demuestran que, en efecto, la presencia de un criterio lingüístico en los proyectos de cooperación internacional es un elemento clave para conseguir un mayor rendimiento en su ejecución. Se ha demostrado que su aplicación se puede hacer simplemente utilizando material físico creado en las lenguas maternas de los beneficiarios del proyecto.

Para ello, de acuerdo con lo establecido en el primer objetivo específico, se ha identificado el papel que juegan las lenguas en la educación intercultural e inclusiva, siendo esta un espacio en el que se promueven los valores del respeto a la diversidad y la convivencia. Se ha visto que, al formar las lenguas parte esencial de la cultura, su presencia en el plan de estudios de este modelo educativo no es solo justificable, sino imperativo. Asimismo, se precisa que son los modelos educativos más adecuados para la transmisión de las lenguas debido a que presta especial atención al factor humano en la enseñanza.

Cumplimentando con el segundo objetivo específico, se promueve en varios apartados la importancia de crear material didáctico y cultural en las lenguas locales, ya que esto permite afianzar su presencia y oficialidad en el contexto educativo. Además, el material cultural es algo que se puede compartir no solo en espacios escolares, sino que también en la comunidad, creando más lazos entre las personas y un mayor sentimiento de unidad y pertenencia.

Tal y como se ha indicado en el tercer objetivo específico, se ha hecho hincapié en la imperatividad de formación docente para que se implemente el modelo educativo mencionado. Se ha podido leer en varias secciones que la preparación de un profesor o profesora para responder a las exigencias de este modelo educativo es de gran importancia. El docente va a ser el que acompañe al alumno en un proceso de crecimiento y desarrollo y es imperativo que sepa transmitir valores interculturales e inclusivos, entre ellos, la aceptación del conocimiento de más de una lengua como un factor positivo de cara al futuro.



Para llevar a cabo el cuarto objetivo específico, se visibiliza la necesidad de aplicación de un criterio lingüístico a los proyectos de cooperación internacional que funcione como los enfoques que se establecen actualmente (de género, de derechos humanos, de medioambiente, etc.). Se ha probado que este criterio puede garantizar que exista por lo menos una actividad del proyecto que esté realizada en las lenguas locales o relacionado con estas. Más allá de solo aplicar este criterio a algún proyecto, se ha observado la posibilidad de realizar uno cuyo eje principal sean las lenguas, que ayude en la promoción del modelo educativo intercultural e inclusivo.

Finalmente, para conseguir el último objetivo específico, se ha realizado una propuesta de aplicación del factor lingüístico en proyectos de cooperación, que muestra que puede aplicarse de modo integral o a través de diversos aspectos durante la ejecución de estos, como se ha mencionado previamente. La aplicación del criterio lingüístico a proyectos de otra índole debería ser un proceso naturalizado y sencillo que no suponga a las entidades colaboradoras un obstáculo en la elaboración de estos.

## VII. CONCLUSIONES

Tras analizar la importancia de las lenguas locales, su rol en la cultura y efectos en el desarrollo, se ha demostrado que las lenguas son un elemento que forma parte de la identidad cultural y social de pueblos y comunidades que puede potenciar la cooperación internacional para el desarrollo si se aplica en los proyectos que se llevan a cabo por distintas entidades de todo tipo de ámbitos y en todo el mundo. A menudo la cooperación internacional se realiza en lenguas de amplia dimensión comunicativa y se obvian las lenguas locales, que pueden llegar a ser clave para el acercamiento a los habitantes de la zona.

Tras visibilizar la necesidad de un criterio lingüístico, se ve imperativa la aplicación de este en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo, de modo que existan acciones y actividades en las que se tengan en cuenta las lenguas locales a la hora de elaborar o ejecutar uno. La aproximación a un pueblo y su disposición pueden ser distintas si en el acercamiento se usa un medio de comunicación que les es natural, lo cual demuestra interés genuino por una población sujeto específica.

La educación intercultural e inclusiva es un medio propicio para garantizar la continuidad del uso de las lenguas locales, tal y como se ha identificado a lo largo del trabajo, debido a que funciona sobre las bases de la diversidad, el respeto y la convivencia. Ya que las lenguas son un elemento clave de todas las culturas, es uno de los aspectos diferenciales entre personas que se tratan en este modelo educativo. Se ha mostrado que en países de América Latina existen programas en los que estos valores están incluidos, pero no en todos los países están teniendo el éxito esperado y el camino hacia su completa funcionalidad está resultando pausado.

Una vez creada la conciencia sobre la importancia de la preparación de los docentes para que este nuevo sistema de educación funcione, se aprecia la necesidad de que estén debidamente preparados para hacer frente a las necesidades y exigencias de grupos de estudiantes en los que exista alta diversidad cultural y se tenga que fomentar la comprensión y aceptación de cada una de ellas por todos los alumnos y alumnas. Tiene que ser capaz de observar las necesidades individuales y responder a ellas frente a un grupo

mayor. Debe tener una función de mediador en el proceso de inclusión de un grupo a otro con sus características y necesidades específicas.

Junto con la preparación del personal docente, tal y como se ha promovido previamente, la creación de buen material educativo, y no solo de este tipo, es imperativa para la incorporación de las lenguas al programa de estudios. Lo anterior, hará más accesible la educación a los jóvenes que proceden de comunidades indígenas y acercará a los demás miembros de la comunidad el conocimiento de una cultura que forma parte de su historia y entorno.

Como se ha demostrado al ilustrar los problemas con los que se encuentran algunos hablantes de la lengua náhuatl, que una persona no desarrolle bien su lengua materna y la desestimación de esta en contextos formales puede suponer una serie de problemas inesperados. Así, la gente no domina unas capacidades comunicativas bien desarrolladas, lo cual provoca exclusiones, racismos e incluso problemas ante entidades estatales en cuanto entran en contacto con contextos más allá de sus pueblos.

Tal y como se ha apreciado en la propuesta, existen dos formas principales para aplicar el factor idiomático en los proyectos para el desarrollo. Por un lado, existe la posibilidad de crear un proyecto cuyo objetivo principal esté relacionado con las lenguas. Por otro, la inclusión del criterio lingüístico entre los requisitos que debe cumplir un proyecto que no sea necesariamente de lenguas.

A lo largo del trabajo se ha argumentado la imperatividad de que se tengan más presentes las lenguas locales en la cooperación para el desarrollo, más allá de las lenguas internacionales que se usan actualmente. Se ha demostrado que pueden ser un factor clave en el desarrollo de las personas y sus identidades, de cara a progresar y crecer como individuos y dentro de una comunidad en la que existe diversidad cultural.

## VIII. LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS

En vista de la estrecha relación que tiene España con América Latina en el contexto de la cooperación para el desarrollo, en el futuro se pueden realizar estudios específicos y actuales de la situación lingüística de las zonas en las que la cooperación española tiene mayor presencia y el papel que juegan las lenguas locales en la labor que están llevando a cabo en estos países.

Además, teniendo en cuenta que muy pocas entidades de cooperación en España llevan a cabo proyectos específicamente lingüísticos, se puede realizar un sondeo para analizar la posición y predisposición de estas ante este tipo de proyectos y sus razonamientos.

Debido a que la cooperación lingüística no es muy popular y no está muy extendida, no hay disponible mucha literatura en las que se presenten estudios empíricos que demuestren cómo ha afectado el uso de las lenguas locales en un proyecto. Sería de interés hacer el seguimiento y comparación de proyectos similares en comunidades de características similares, incluyendo uno de ellos la temática idiomática, para conseguir datos probados y justificados de las teorías que se presentan.

También se puede hacer una línea de investigación que se dedique exclusivamente a analizar espacios en los que se puede aplicar el elemento lingüístico de modo que puntúe dentro del criterio lingüístico según los documentos de baremación que establezcan las entidades financiadoras.

Centrando la atención especialmente en México, en vista de que a partir del Censo de Población y Vivienda de 2010 de la INEGI no se elaboró ningún documento que describiera las características de la población clasificando a esta por la lengua indígena que hablan, se propone una investigación para la elaboración de nuevos documentos sesgados por comunidades lingüísticas. Los documentos más actuales de la INEGI que responden a estas características son de hace casi dos décadas.

## IX. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Abarca, G. (2015), "Intercultural Bilingual Education: Education and Diversity", *Notes: Education and Development Post-2015*, 9, UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ING.pdf>
- Abarrategi, T. (2016), "Un acercamiento a la identidad de la cooperación. La cooperación lingüística como clave para la soberanía cultural", *Revista Pueblos*. Disponible en: <https://bit.ly/2IyuCb8>
- Aguado, T. (1999), *Diversidad cultural e igualdad escolar*, Madrid, CIDE.
- Anderson, S. R. (2004), "How many languages are there in the world", *Linguistic Society of America*. Disponible en: <https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world>
- Astorgano, A. (2000), "Educar sin discriminación", *XV Semana Monográfica, Aprender para el Futuro*, Madrid, Santillana.
- Banco Mundial (2014), *Inclusión social: clave de la prosperidad para todos*, Washington D. C. Disponible en: <https://bit.ly/2wVBDNI>
- Banco Mundial (2018), "Social inclusion". Disponible en: <http://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion#>
- Benson, C. (2002), "Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, No. 6: 303-317.
- Bernabé, M. (2012), "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente", *Revista Educativa Hakedemos*, vol. 11, Universidad de Valencia.
- Blanco, R. (2008), "Marco conceptual sobre educación inclusiva", *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, UNESCO (ed.), Ginebra: 5-14.
- British Council (2018), "Language & Development Conference, Conference Theme". Disponible en: <https://bit.ly/2y4s8dG>
- Cavalié, F. (2013) "¿Qué es la interculturalidad?", *SERVINDI*. Disponible en: <https://www.servindi.org/actualidad/80784>
- Cieri, M. (2017), "La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe: ¿Éxito o Fracaso?", *Prensarotoria*. Disponible en: <https://bit.ly/2kXN4vu>

Coomans, F. (1999), "The legal character of international documents on intercultural education", *The international basis for Intercultural Education including Anti-Racist and Human Rights Education*, Pieter Batelaan y Fons Coomans (eds.), IAIE: 5-16.

Delors, J. (1996), "Informe Delors", *La educación encierra un tesoro*.

Divulgación dinámica (2016), "De la integración social a la educación inclusiva". Disponible en: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-integracion-social-la-educacion-inclusiva/>

Divulgación dinámica (2017a), "Diferencias entre integración e inclusión". Disponible en: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/diferencias-integracion-e-inclusion/>

Divulgación dinámica (2017b), "La Educación Intercultural en el ámbito escolar". Disponible en: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-educacion-intercultural-ambito-escolar/>

Estrada, G. (2008), "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk", *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior*, D. Mato (ed.), Caracas, UNESCO-IESALC: 371-380.

Ethnologue (2018), "Country". Disponible en: <https://www.ethnologue.com/country/MX>

Fermoso, P. (1997), "Interculturalismo y educación no formal", *Pedagogía Social*, P. Antonio (ed.), Barcelona, Ariel: 248-267.

Fernández, M. E. y Suso, J. (2001), "Capítulo 2", *La Didáctica de la lengua extranjera*, Granada, Comares: 13.

Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S. y Winblad, B. (2004), "An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia", *Lancet Neurol.*, vol. 3, No. 5: 343-353. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15157849>

Galván, M. A. (2018), "Lenguas en peligro de extinción", *Educación y cultura AZ*. Disponible en: <http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/lenguas-en-peligro-de-extincion>

García, C. (2017), "Los mayores obstáculos para la educación inclusiva", *Revista de Educación Virtual*. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2853>

Gobierno de España (2018), *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021*, Cooperación Española.

Gobierno de México (2003), *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, Diario Oficial de la Federación.

Gómez, L. (2011), "Un espacio para la investigación documental", *Revista Vanguardia Psicológica*, vol. 1, No. 2: 226-233.

Hablemos de culturas (2018), "Náhuatl: Historia, Origen, Ubicación, Tradiciones, y mucho más..." Disponible en: <https://bit.ly/2sT06hh>

Hovens, M. (2002), "Bilingual education in West Africa: Does it work?", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, No. 5: 249-266.

INALI (2009), *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadística*, México: 314.

INALI (2018), "Misión y Visión". Disponible en:

<http://www.inali.gob.mx/es/institucional/mision-y-vision.html>

INEGI (2005), *Perfil sociodemográfico de la población hablante de náhuatl*, Aguascalientes.

INEGI (2015), *Encuesta intercensal 2015, Principales resultados*.

Junta de Andalucía (2001), "Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes", *En las escuelas andaluzas tenemos todos los colores*, Sevilla.

Kennett, P. (2015), "Foreword", *Language and Social Cohesion in the Developing World*, Colombo, British Council y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH: ix-x.

Krishnan, A. (2016), "The role of language in meeting the challenges of inclusive education", *Educational Initiatives blog*. Disponible en: <http://blog.ei-india.com/2016/09/07/the-role-of-language-in-meeting-the-challenges-of-inclusive-education/>

Kosonen, K. (2005). "Education in local languages: Policy and practice in Southeast Asia", *First languages first: Community-based literacy programmes for minority language contexts in Asia*, Bangkok, UNESCO Bangkok.

Lenguas indígenas (2018), "Ni cómo defenderse". Disponible en: <http://lenguas.proceso.com.mx/3/>

López, L. (2014), "Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps between Policy and Practice", *The education of indigenous citizens in Latin America*, R. Cortina (ed.), Buffalo, Bristol: 19-49.

Machaca, G. (2010a), "De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional", *Revista Guatemalteca de educación*, vol. 2, No. 3: 71-119.

Machaca, G. (2010b), *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba*, La Paz, FUNPROEIB Andes, SAIH y FHCE.

Marian, V. y Shook, A. (2012), "The Cognitive Benefits of Being Bilingual", *The Dana Foundation (Cerberum)*. Disponible en:

[http://dana.org/Cerebrum/2012/The\\_Cognitive\\_Benefits\\_of\\_Being\\_Bilingual/](http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/)

Mateo, F. A. y Sagastume, F. E. (1982), "Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje", *KOBIE*, vol. 3: 63-72.

Mato, D. (2008), "Diversidad cultural e intercultural en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina", *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior*, D. Mato (ed.), Caracas, UNESCO-IESALC: 21:79.

Matsuura, K. (2008), *Why languages matter: Meeting Millennium Development Goals through local languages*, SIL International.

MECD (2018), "Educación inclusiva en el sistema educativo". Disponible en: <https://bit.ly/2It7pHd>

MIUR (1990), "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri", *L'educazione interculturale. Circolare 205/90*.

Monk, J. y Samuel (sin fecha), K. *Research to Practice Paper: Inclusive Education and the Global Development Agenda: Promoting Social Connectedness for Children with Disabilities*. Disponible en: <https://bit.ly/2rTiNlw>

ONU (2017), *Asamblea General. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2016. 71/178 Derechos de los pueblos indígenas*.

Parmenter, L. (2003), "Describing and defining intercultural communicative competence – international perspectives", *Intercultural competence*, M. Byram (ed.), Estrasburgo, Consejo Europeo.

Pinnock, H. (2015), "Multilingual education: From 'why' to 'how'", *Language and Social Cohesion in the Developing World*, H. Coleman (ed.), Colombo, British Council y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH: 36-43.

Promotora Española de Lingüística (2018), "Lengua náhuatl". Disponible en: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/uto/nahuatl>

Real Academia Española (2018), *Lengua*. Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=N77BOII>

Rodríguez, H. J. (2016), "La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030", *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 9, No. 2: 1-17.



Sáez, R. (2001), “La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, No. 2: 713-737.

Studi Interculturali (2018), “Presentazione”. Disponible en: <http://www.interculturalita.it/>

UNESCO (2003), *Education in a multilingual world*, París, Sector de Educación.

UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, Sector de Educación.

UNESCO (2006), *Guidelines on Intercultural Education*, París, Sector de Educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, Sector de Educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

UNESCO (2013), *Intercultural competences, Conceptual and Operational Framework*, Paris, Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

UNESCO (2018a), “Atlas de las lenguas en peligro”. Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlasmap.html>

UNESCO (2018b), “Preguntas frecuentes sobre Lenguas en Peligro de Extinción”. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/faq-on-endangered-languages/>

UNESCO (2018c), “Educación e Interculturalidad”. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>

UNESCO (2018d), “Inclusive education”. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/inclusive-education/>

Universidad de Jaén (2018), *Diseño documental*. Disponible en: [http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/dise\\_documental.html](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/dise_documental.html)

Uranga, B. (2013), *Garapenerako lankidetzaren proiektuetan hizkuntza-irizpidea txertatzeko proposamena*, Bilbao, UNESCO etxea y Soziolinguistika klusterra.

Valenzuela, E. M. (2008), “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”, *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior*, D. Mato (ed.), Caracas, UNESCO-IESALC: 83-92.

Viveros-Márquez (2016), "Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas", *Revista Electrónica Educare*. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5460603.pdf>

Talhok, S. (2012), "Don't kill your language", *TED-Ideas worth spreading*. Disponible en:

[https://www.ted.com/talks/suzanne\\_talhok\\_don\\_t\\_kill\\_your\\_language#t-203198](https://www.ted.com/talks/suzanne_talhok_don_t_kill_your_language#t-203198)