

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y NORMALIZACIÓN
LINGÜÍSTICA DEL ÑUHÚ: LA SEÑALIZACIÓN
MULTILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz - Universidad Veracruzana (México)

Guillermo García Angeles - Consejo Nacional de Fomento Educativo (México)

ABSTRACT

In 2011 a Project was made by the Universidad Veracruzana Intercultural to implement a multilingual signage into the work and common area of the student body. In this seat of this university in Huasteca, the Ñuhu language was judged a national language that the Project must include by founding a Standard Terminology Committee. The mission of this Committee was generating a standard terminology for marking the university area. In 2013 the impact and the effect of this action of linguistic integration, actualization, and planning was evaluated. The results of this were very interesting since neological and adopting processes were detected in the use of a language for university among the ñuhu-speakers.

KEY WORDS: Intercultural communication; Language planning; Multilingual signage; Applied linguistics.

RESUMEN

En 2011 se hizo un proyecto para elaborar una señalización multilingüe de los espacios de uso de la comunidad estudiantil de la Universidad Veracruzana Intercultural. En su sede de la Huasteca la lengua ñuhú (otomí) fue considerada como parte de las lenguas nacionales a incluirse en el proyecto, para lo que se tuvo que constituir un Comité de Normalización Terminológica cuya misión sería crear una terminología normalizada que permitiera rotular los espacios universitarios. En 2013 se evaluó el impacto y alcance de esta acción de integración, actualización y normalización lingüística, arrojando resultados interesantes sobre los procesos de neología y apropiación en el uso de un lenguaje universitario entre los ñuhuhablantes.

PALABRAS CLAVE: comunicación intercultural; normalización lingüística; señalización multilingüe; lingüística aplicada.

FECHA DE RECEPCIÓN: 18/09/2015

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15/10/2015

PÁGINAS: 575-597

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) el 13 de marzo de 2003, creó el marco legal definitivo para que se pudieran formalizar e institucionalizar acciones a favor de la normalización de la presencia y uso de las lenguas indígenas nacionales en cualquier espacio de convivencia, interrelación, actividad y comunicación, público o privado. El reconocimiento y propuesta de crear un espacio de convivencia pluricultural que permitiera el reconocimiento e integración de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad mexicana, que se desprende del espíritu de esta ley, supuso la puerta de entrada a la presencia, uso y desarrollo de las lenguas indígenas, lo que supone que todas las entidades administrativas y públicas en todos los niveles de gobierno debían generar acciones que amparasen y garantizaran el ejercicio de los derechos lingüísticos de las comunidades lingüísticas reconocidas legalmente como hablantes de lenguas indígenas nacionales¹. El no hacerlo así, sería incurrir en un acto de discriminación, persecución o daño hacia una población a la que no se le permite ni facilita el ejercicio de tal derecho y por tanto ser objeto de denuncia, sanción y castigo.

Como ya se ha señalado en otros trabajos (Figuroa-Saavedra et al. 2013a, 2014), el consecuente desarrollo de una política pública a favor del fomento y valorización de la diversidad lingüística, tiene en la Educación Superior un desafío importante, y no tanto en el terreno de la educación, sino en el de la gestión y la normalización. Esto es en sí una necesidad exigida casi como un requisito necesario y previo a la generación de otras acciones como la propia acción educativa.

Sin un contexto donde las lenguas se encuentren en igualdad de condiciones para su uso comunicativo –facilitador de la interacción, transmisor del conocimiento y generador del saber–, cualquier intento de crear una comunidad universitaria multilingüe estará condenado al fracaso o a la limitación de sus logros al mero uso interpersonal y reducido a los aspectos informales de la actividad cotidiana académica. Si la LGDLPI (2003) plantea el derecho de uso de todas las lenguas nacionales para la tramitación y acceso a la gestión, servicios e información pública y para el uso de los servicios públicos incluidos los educativos, tanto en su uso público y privado, oral o escrito, la legislación y reglamentos universitarios deben de adecuarse para garantizar tal

¹Dada la historia de la constitución de la República Mexicana y tal como lo establece el propio articulado de la ley, este derecho no se circunscribe únicamente a los ciudadanos nacionales del país, sino que afecta a ciudadanos estadounidenses y guatemaltecos, lo cual plantea un interesante marco jurídico en la gestión de la diversidad lingüística interregional e internacional en el continente norteamericano.

ordenación y las medidas que se implementen deberán ir contribuyendo a hacer efectivo el espíritu de la ley.

La Universidad Veracruzana, en la composición de su comunidad académica y en su contacto y servicio con comunidades, colectivos y grupos sociales, muestra de modo continuo la existencia de una comunidad multilingüe permanente, aunque no visible. Los procesos de homogenización y de imposición de una imagen corporativa hegemónicamente monolingüe y castellanizada, es lo que ha ido en detrimento del fomento de esa diversidad y, como estamos planteando, un aspecto a tener que modificarse en pro de reconocer *de facto* lo que ya lo ha sido *de iure* (Figueroa-Saavedra et al. 2014: 90).

2. LA PRESENCIA ÑUHUHABLANTE EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Desde que en 1639 se creara la primera cátedra en lengua otomí (Antochiew 1984: 341) y hasta que en la segunda mitad del siglo XIX ya definitivamente la lengua otomí se viera fuera de los espacios de educación preparatoria y superior en México (Cifuentes 1998: 214; Villavicencio 2010: 768), no ha sido hasta comienzo del siglo XXI que el otomí ha reocupado la universidad como algo más que una lengua de estudio. También lo ha hecho como una lengua de uso comunicativo y académico. La Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y la Universidad Veracruzana son las universidades que más se han destacado en este proceso de activación y actualización de la lengua otomí (el hñáñu y el ñuhú) como lengua académica y actualizada, destacando el trabajo de especialistas como Ewald Hekking Sloof en el terreno de la neología y la activación de la lengua otomí en los estudios superiores y de posgrado.

En el caso de la Universidad Veracruzana, que es en el que nos centramos, esta tiene una cobertura importante en el conjunto del territorio del estado de Veracruz, donde existe una gran variedad de lenguas nacionales, situándose en proporción de hablantes de lenguas indígenas como el décima entidad federativa (INEGI 2009: 5) y donde se reconocen al menos una docena de lenguas indígenas pertenecientes a cinco familias lingüísticas (INALI 2009). Por su presencia y número de hablantes, las lenguas principales son náhuatl, totonaco, huasteco, zoque-popoluca, zapoteco, otomí, chinanteco, mazateco, tepehua, mixteco, y otras de presencia más reducida.

En el estado de Veracruz, la población otomí se cuantificó para 2005 en 16 822 hablantes (INEGI 2009: 69), lo supone la concentración del 7 % del total de hablantes de otomí registrados en la República Mexicana. Precisamente la presencia de la población otomí-ñuhú del estado de Veracruz, se localiza en

la región de la Huasteca, al norte del estado, donde se sitúa una de las sedes regionales de la Universidad Veracruzana Intercultural y donde está próximo el campus de Poza Rica. Esto favorece que estudiantes ñuhús decidan matricularse en carreras de esta universidad.

En el caso más notable e identificable de la sede de la Universidad Veracruzana Intercultural se registraron, de acuerdo con el Censo Sociolingüístico de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) de 2011², 41 estudiantes matriculados que se declaraban hablantes de una lengua indígena nacional, lo que representaba un 66 % del total de estudiantes matriculados. En la Tabla 1 mostramos su distribución en grupos lingüísticos según lengua indígena nacional (LIN) hablada (Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes hablantes según lengua materna. Sede UVI-Huasteca

Lengua nacional declarada	Número de hablantes	Porcentaje total estudiantes	Porcentaje del total hablantes de LIN
Castellano	21	32 %	---
Náhuatl	32	52 %	78 %
Otomí (ñuhú)	6	10 %	15 %
Tepehua	2	3 %	5 %
Totonaco	1	2 %	3 %

Fuente: Censo Sociolingüístico DUVI, 2011.

Como se puede ver, el 10 % de los estudiantes y el 15 % de los estudiantes hablantes de una lengua indígena nacional, es decir 6 estudiantes, son hablantes de ñuhú. De éstos, cuatro son mujeres y dos son varones. Aunque *grosso modo* se pudiera considerar un número muy reducido, en términos absolutos y comparativos, eso no le quita relevancia al hecho mismo de constatar la presencia de ñuhuhablantes en la educación superior³ ni a la garantía que existe para cualquier hablante de una lengua nacional de tener reconocido su derecho como individuo y colectivo, ante lo cual, el peso demográfico es una variable sin sentido.

El hecho que queremos señalar es que no es su número lo que debe de hacer que se desencadene un proceso de normalización. Ni siquiera su presencia misma dentro de la universidad. Es la realidad social de la existencia

² Hasta el momento es el único que se ha hecho con estas características en la Universidad Veracruzana.

³ En la población que habla otomí se estima que el grado de escolaridad de al menos un grado posterior a la secundaria es de un 7,8 % en varones y de un 5 % en mujeres (INEGI 2009: 73).

de una comunidad ñuhuhablante y la posibilidad y oportunidad de que acceda a ser parte de la comunidad universitaria la que debe hacernos pensar en esa necesidad y obligación, sea un usuario externo o interno, estudiante, docente o administrativo.

Además, es bien sabido, que la población de origen indígena se invisibiliza en la universidad, oculta su identidad de origen para evitar ser discriminado y acaba por culminar su proceso de deslealtad lingüística y autoodio étnico, por lo que existen más hablantes de lo que los registros estadísticos pueden dar cuenta o incluso los estudios dedicados a analizar la situación de esa población (Badillo et al. 2008: 54). Es cuestión de tiempo el que los ñuhuhablantes accedan y se hagan presentes en la universidad como sujetos de derecho y para entonces se habrá ya de disponer de las condiciones que permitan el ejercicio de tales derechos como miembros de una comunidad lingüística nacional.

3. NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Obviamente, la situación que afrontan los ñuhuhablantes, al igual que el resto de hablantes de otras lenguas nacionales, requiere de una política universitaria de normalización lingüística que permita responder a las necesidades y retos de activar la presencia y uso de las lenguas indígenas nacionales en el medio universitario. A tal respecto, la experiencia de las universidades interculturales son el referente como campo de experiencias en materia de educación pública en pro de la equidad lingüística en un contexto de situaciones interlingües complejas (Muñoz 2001; Dietz y Mateos 2011; Figueroa-Saavedra et al. 2014).

Entre sus diferentes objetivos y fines, las universidades interculturales, como recuerda Sylvia Schmelkes, tienen un propósito ideológico. En ellas “se trata de ofrecer una educación que fortalezca las lenguas y culturas que definen a nuestros países como pluriculturales, así como de contribuir, a través de la educación, a eliminar el racismo y a ofrecer las condiciones para que las relaciones entre las culturas se den con base en el respeto” (Schmelkes 2008: 7). Sin embargo, esto no es algo exclusivo de estas universidades “interculturales” sino que tal propósito es consecuente con cualquier entidad educativa cuyo ideario se asiente en postulados democráticos y pluriculturales. En todo caso, las universidades interculturales son las únicas que al día de hoy se sienten obligadas a diseñar una política lingüística que permita una gestión equitativa de la diversidad lingüística, a pesar de ser una ley general. Esto implica en todos los casos, iniciar un proceso de normalización.

Como ya hemos señalado en otros trabajos (Figuroa-Saavedra et al. 2013a) y apuntado otros expertos en sociolingüística y lingüística aplicada (Baldauf 2010), la normalización lingüística es un concepto multívoco. Esto es así por la diversidad de sentidos y usos diferenciados según disciplinas y especialidades que le confieren diferentes enfoques epistémicos (García y Terborg 2010: 10-11; Hamel 1993: 7). En todo caso, por normalización o planificación lingüística se puede considerar la puesta en práctica de “un cuerpo de ideas, leyes y regularizaciones, reglas de cambio, creencias y prácticas con la intención de cambiar una situación o de evitar algún cambio” (García y Terborg 2010: 11) de una determinada política del lenguaje con la intención de incidir en la situación y uso de una lengua por sus hablantes y, en nuestro caso, en el desarrollo de los derechos lingüísticos.

3.1. EL ACCESO A LAS INSTALACIONES: UN ESPACIO A NORMALIZAR

Si volvemos a lo establecido en la LGDLPI, vemos que en el artículo 7 se indica que en cualquier espacio institucional de la administración pública “las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información”. En el artículo 11 se dice expresamente que

“Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas (...) adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

Por tanto, el sistema educativo público, y de modo especial la educación superior, también está sujeto a esta obligación, como nuevo ámbito de actuación antes no contemplado y que cobra relevancia al impulsar con ellos otros procesos que suponen acciones afirmativas para el desarrollo de comunidades étnicas en regiones vulnerables o marginadas. La Universidad Veracruzana se comprometió desde 2001 con la iniciativa *Pathways to Higher Education*, incorporada por ANUIES, y con la creación del INALI, la CGEIB y las universidades interculturales (Didou 2009: 82), y por tanto con la conformación de una educación superior intercultural. Esto supone ir planeando y realizando acciones y tomar medidas que se articulen, a través de nuevas instancias y programas, en políticas planificadas según un modelo de

normalización lingüística que revierta las situaciones de discriminación e infravaloración de las lenguas indígenas nacionales mexicanas.

Una forma de lograr que la diversidad lingüística no sea prejuiciada como un estigma o problema para la actividad académica universitaria es precisamente dejando de que esta diversidad sea vista o utilizada como una barrera idiomática que haga que se considere como un rasgo diferencial excluyente. Con tal objeto, lograr la visibilidad de la diversidad lingüística y la accesibilidad comunicativa al espacio universitario para los estudiantes ñuhuhablantes se nos planteó como una acción afirmativa justificada, tanto como reacción y proacción al problema de la discriminación lingüística y al incumplimiento de los derechos lingüísticos de acuerdo a lo que ya se señala en los artículos 7 y 11 de la LGDLPI respecto al acceso pleno a la gestión, servicios e información universitaria y al trato digno y respetuoso hacia la identidad en un marco de convivencia intercultural.

En el interior de las instituciones de educación superior, como señala Eva Hortensia Cházaro (2013: 59-60), es “donde los estudiantes nativos están más perdidos que en ningún otro lugar, aunque ‘adaptados’ a un sistema dominante en educación, luego de su formación básica y media, hasta en estas circunstancias añoran la vida comunal y forman su Espacio Territorial”. Es por esto precisamente que al margen de propósitos normativos, corporativos y comunicativos nos hagamos eco de lo que esta especialista señala en cuanto a asumir el reto de hacer que en estos espacios institucionales los estudiantes llamados indígenas “se sientan como en casa”, además de reducir la incisión identitaria (Cházaro 2013: 60), si no logrando la comunalidad, sí al menos una apropiación y una caracterización que concilie los aspectos institucionales con el propósito de hacer de la comunidad universitaria una comunidad intercultural, inclusiva, tolerante y amable. Hacia tales objetivos se dirigió por tanto la normalización de la lengua ñuhú con el fin de generar una señalización multilingüe normalizada.

3.2. CREANDO UNA TERMINOLOGÍA NORMALIZADA EN LENGUA NUHÚ

En enero de 2011 el Departamento de Lenguas de la DUVI de la Universidad Veracruzana propuso un proyecto piloto para elaborar una señalización multilingüe de los espacios de uso de la comunidad estudiantil de la Universidad Veracruzana Intercultural, realizándose en las sedes regionales de la UVI en Las Selvas y en Huasteca. En abril de 2011 se capacitaron los Comités de Normalización Terminológica que generarían la terminología normalizada en seis lenguas nacionales (español, náhuatl del norte, náhuatl del sur, ñuhú, zapoteco, zoque-popoluca).

En el caso concreto de la lengua ñuhú, en la Sede Regional UVI-Huasteca, se formó un Comité de Normalización Lingüística (CNT) con los gestores de desarrollo intercultural Guillermo García Ángeles, Maricela Hernández Velazco y Marilyn Galoso Martínez, todos ellos otomís. Este equipo estaba bajo la supervisión del Dr. Rafael Nava Vite, la asesoría lingüística del Lic. José Álvaro Hernández, y la coordinación del Dr. Miguel Figueroa Saavedra. El equipo constituido por el CNT y el supervisor tuvo por encomienda establecer la terminología adecuada para nombrar veintitrés espacios.

Este tipo de acción se articulaba como una política lingüística que debía abogar por el desarrollo terminológico de cada una de las lenguas integradas. Esto es tanto más lógico y necesario por el hecho de que

“(...) numerosas comunidades expresan su interés por usar sus lenguas propias en todas las situaciones, sin por ello renunciar a un intercambio plurilingüe ni a una comunicación eficaz en determinados casos al margen de los mecanismos que cada lengua posea o se decida arbitrar en el marco de una política lingüística” (Cabré 2002).

Estos objetivos por tanto convergen como resolución de un conjunto de necesidades comunicativas intra e interculturales que se dan según el tipo de actividades e interacciones que se desarrollan en su seno. En cuanto al enfoque disciplinar dentro de la lingüística aplicada, el trabajo del CNT se encuadraba en el campo de la terminología planificada y la normalización institucional. Esta acción a su vez está condicionada por el hecho de que las lenguas indígenas nacionales se caracterizan por ser lenguas desactualizadas a causa del desplazamiento lingüístico y la discriminación étnica (Zimmermann 2010: 505). Nos encontramos por esa razón con comunidades lingüísticas que no pueden hacer uso de su lengua por no poder activar sus propios recursos lingüísticos para adaptar su lengua a nuevas necesidades comunicativas o para participar con su lengua en espacios de creación y transmisión de cultura, donde su identidad etnolingüística era excluida.

La Teoría General de la Terminología establece ese intervencionismo entre las especificidades de su aplicación práctica como un rasgo diferenciador (Alpizar 2002: 31). Además, como herramienta de normalización institucional, aspira a regular el uso terminológico. En el contexto del debate internacional – lleno de prejuicios lingüísticos– sobre el papel del plurilingüismo en la conformación de la comunidad global tecno-científica y la argumentación de que ciertas lenguas son las únicas que tienen la capacidad para formalizar lenguajes especiales, nuestra propuesta buscaba crear un antecedente que permitiera otras acciones que defiendan una conceptualización de las realidades

especiales, específicas y complejas desde cualquier sistema lingüístico que van más allá de simplemente ubicar, denominar y especificar espacios (Cabré 2002: 16). El resultado pretendió evidenciar la capacidad autogenerativa y autorreguladora de la comunidad lingüística ñuhú, y también su capacidad de conformar una forma diferenciada de entender y usar espacios específicos compartidos.

4. METODOLOGÍA

Se crearon equipos de especialistas compuestos por hablantes proficientes del ñuhú como lengua materna, siendo también usuarios familiarizados con los conceptos espaciales a denominar por contacto o uso. Nuestros especialistas, como también define Alpizar (2002: 33), eran por tanto “hablantes concretos, que actúan y se realizan como tales en situaciones comunicativas concretas, y que usan su lengua inmersos en toda la carga psíquica, social y personal (tradicción, procedencia, formación, características individuales y familiares, etc.) que es propia de cualquier hablante”. Dicho en nuestras palabras, eran estudiantes y maestros de la DUVI, hablantes de ñuhú en sus diversas variedades dialectales de la región.

4.1. PLANEACIÓN Y APLICACIÓN

El proceso se dividió en cinco fases (figura 1) cuyo fin fue cumplir ciertas metas dirigidas a conseguir una terminología normalizada. El logro de estas metas aseguraba un proceso cuyo objetivo final era dotar de una guía de referencia normalizada a los servicios de la Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento, encargados de diseñar e instalar la señalización, para garantizar la calidad, pertinencia y funcionalidad de la señalética multilingüe.

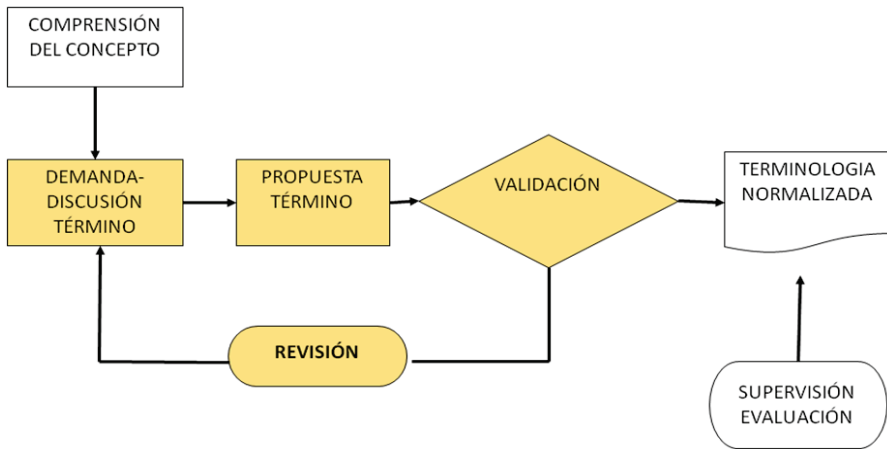


Figura 1. Esquema de las fases del proyecto de normalización terminológica

Esta guía se hizo a partir de fichas que recogieron inicialmente diversas propuestas, pues se constataba cierta polisemia y también algunos vacíos léxicos, lo que suponía que para algunos espacios hubiera varias nomenclaturas a considerar. Estas opciones se fueron cerrando, atendiendo a los criterios de claridad en la definición del concepto (imagen mental=objeto referenciado), la eliminación de ambigüedades derivadas de palabras que nombran realidades parecidas pero no equiparables, derivado de procesos de “traducción” forzada y negación de la existencia de vacíos léxicos, elección de palabras que permiten en su enunciado identificar, explicar y entender el concepto.

Las propuestas realizadas por el CNT fueron sometidas a validación por un grupo de control compuesto de cinco hablantes ñuhús, alfabetos en esa lengua, de entre 19 y 43 años, tres mujeres y dos varones. Con los datos arrojados el CNT en la revisión de las propuestas, debería considerar los datos obtenidos de los juicios del grupo de cara a la propuesta final.

En los casos de vacío léxico se exploraba la aceptación por extensión semántica (analogía) de palabras ya existentes en el lenguaje común u otros lenguajes especiales, funcionando como semitérminos, al igual que la posibilidad de incorporar nuevas palabras de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1) Recuperación de términos en desuso (arcaísmos) pero en uso en épocas u otras regiones donde esas realidades-conceptos sí existían o existen dentro de la comunidad ñuhuhablante⁴;
- 2) transformación o derivación de términos ya existentes,
- 3) adopción y adaptación morfosintáctica de lexemas originarios de otras lenguas, y
- 4) uso de perífrasis (esta última no recomendada).

Un aspecto que era objeto de continuas discusiones, tanto por el CNT como por el grupo de control, era la cuestión ortotipográfica. Estos debates mostraban la existencia por un lado de un sistema polinormativo a nivel de escritura y por otra parte de una dificultad para establecer dentro de esa diversidad el sistema adecuado y la forma estandarizada de las palabras escritas. El CNT tuvo que establecer su propia forma de escritura como tipografía normalizada para la Universidad Veracruzana.

4.2. PROPUESTA TERMINOLÓGICA FINAL

Se logró una guía de referencia de señalización multilingüe que integró la aportación del CNT-Ñuhú con las del resto de comités que se encargaron de hacer una labor terminológica para los hablantes de español local y de náhuatl del norte. El resultado final fueron veinte nomenclaturas (Tabla 2):

Tabla 2. Terminología normalizada en ñuhú para los espacios DUVI

Espacio	Término ñuhú normalizado
Estacionamiento	Hiëkua ä nrít'egi
Biblioteca	Ngü mbe'tsä tsuküa
Coordinación académica	Ngürpá bëfi xónbaté
Aula	Ngü xödi
Aula de Orientación	Ngü yónferí xanjo
Aula de área básica	Ngü mbudí fädí
Taller de producción audiovisual	Ngü nthoká bideo
Almacén	Ngü mbetsä' mpefi
Área secretarial	Ngü yöt'ä tsuküa

⁴ Se empleó como fuente de consulta lexicográfica para este cometido el libro *Reglas de orthographia, diccionario y arte del idioma otbomi, breue instrucción para los principiantes* de Luis de Neve y Molina, de 1767.

Apoyo Académico	Ra nfötsí ä xónbaté
Apoyo Administrativo	Pe'ts'ä mehtí
Sala de tutoría	Ngü xónbaté nfoxté ü xödi
Sala de usos múltiples	Ngü nei
Sala de maestros/de juntas	Ngü mpehtí ü xónbaté
Enfermería	Ngü yothehté
Centro de cómputo	Ngü ü yi komputadorah
Cafetería	Mbó kaféh
Sanitario	Ngü mēri
Sanitario de hombres	Ngü mēri n'yohu
Sanitario de mujeres	Ngü mēri bōm'bē

5. EVALUACIÓN

Entre agosto y septiembre de 2013 se efectuó una evaluación del impacto e incidencia de la señalética y la terminología en lengua ñuhú, para poder analizar qué efecto tuvo su instalación en el espacio universitario sobre la comunidad universitaria. Para establecer claramente los aspectos a evaluar se establecieron ciertas unidades de análisis que atendían tanto a aspectos físicos y perceptivos, como comunicativos y sociolingüísticos.

5.1. UNIDADES DE ANÁLISIS

Para hacer esta evaluación nos ceñimos a cuatro aspectos fundamentales que aseguran el cumplimiento de los objetivos mencionados (legibilidad, visibilidad, orientacionalidad y adecuación o pertinencia referencial). Estos aspectos se reducen al cumplimiento eficaz de la función comunicativa como elemento de información y orientación, y su adecuación a la norma técnica establecida por el CNT. La evaluación también atendía aspectos conceptuales de utilidad y actualización lingüística (comprensibilidad, decodificabilidad, corrección gramatical). El éxito sociolingüístico en la instalación de tal señalética se debe de evaluar en todo caso desde dos parámetros diferenciados:

- 1) Cumplimiento en la generación de un registro lingüístico especializado y normalizado propio de la comunidad académica en lengua ñuhú, y
- 2) cumplimiento de las capacidades de aprehensión, apropiación y manejo de los elementos que conforman tal registro, en nuestro caso, los

referidos al campo semántico-conceptual de los espacios de uso universitarios.

Por tanto lo que valoraría es el tipo de efecto que el proceso de normalización terminológica ha tenido en relación con las expectativas establecidas por las necesidades de comunicación institucional y por las necesidades de comunicación interpersonal condicionadas ambas por un contexto social y cultural que no propicia (incluso diríamos que discrimina y devalúa) el uso de las lenguas indígenas nacionales en espacios “de contacto intercultural”.

Para evaluar ambas perspectivas, debemos medir el impacto en cuanto a un factor de popularidad o frecuencia de tales términos-propuestas y comprobar que han cubierto los aparentes vacíos léxicos que en un principio se habían detectado. Las técnicas empleadas para la obtención de datos que permitieran un análisis e interpretación en este sentido fueron:

- 1) Observación de los espacios señalizados.
- 2) Entrevistas individuales:
 - a. Entrevista estructurada sobre la situación sociolingüística de los usuarios: Cuestionario de censo sociolingüístico UVI en español, que fue diseñado con el fin de poder establecer su perfil sociolingüístico y en algunos casos su evolución, y
 - b. entrevista semiestructurada sobre el uso de los espacios universitarios: batería de preguntas en ñuhú que indagaban sobre los espacios que podían permitir ciertos usos, induciendo al empleo de términos de modo discursivo en las respuestas.

En el censo sociolingüístico de la DUVI de 2011 se identificaron seis hablantes (4 mujeres, 2 varones) de los cuales solo cinco reunían el grado de competencia lingüística mencionado. De la muestra invitada, solo cuatro participaron en el estudio (tasa de participación 80 %). Todos estos estudiantes ya son egresados, salvo uno que está en 7° semestre, lo que implica que la familiarización con la señalización fue al menos por un periodo que va de un semestre hasta tres semestres.

Para tener la seguridad de que los resultados obtenidos en el manejo de la terminología no estaban influidos por factores que impidieran que la señalización tuviera una incidencia directa en los procesos de comunicación, se revisó que no hubiera algún tipo de variable ambiental o material que afectara a la interacción lingüística, como falta de visibilidad, destrozos u otros.

5.2. RESULTADOS

Se comprobó que la señalización era accesible y fácil de ser consultada. Eso quiere decir que todos los letreros están escritos en un tamaño de letra amplio y con un fondo nítido y contrastado, que sigue la norma técnica que usa la Universidad Veracruzana en toda su señalética. Un 21 % ya eran visibles desde la misma entrada a la instalación más de 10 metros y un 71 % hacían localizable los espacios desde más de 5 metros y un 5 % desde los 5 metros o menos. Además se cotejó que no hubiera disparidad entre la forma establecida en la guía de referencia y la impresión final de los textos, y no se evidenció ningún error. Por tanto no había factores físicos que pudieran en estos dos años haber hecho disfuncional tal señalización o introducir algún elemento no considerado.

Lo que se advierte en los datos arrojados por la entrevista es que según sea el campo conceptual al que pertenezcan las realidades señalizadas, el comportamiento lingüístico difiere de modo contrastado. Si atendemos al porcentaje de hablantes que hacían uso de la terminología (Tabla 3), los términos *Ngü mbe'tsä tsuküa*, *Ngü xödi*, *Ngü nei* y *Ngü meri* tuvieron un porcentaje de uso entre los entrevistados del 100 %. *Ngü nthoká bideo*, *Pe'ts'ä mehtí* y *Ngü mpehtí ü xónbaté* un 75 %. *Ngü ü yi komputadorah* y *Mbó kaféh* un 50 %. El resto tuvo un 0 % de correspondencia con el término propuesto.

Tabla 3. Porcentaje de uso entre ñuhuhablantes de los términos normalizados

Nomenclatura establecida por el CNT-Ñuhú		% uso en hablantes
1	Hiëkua ä nrit'egi	0 %
2	Ngü mbe'tsä tsuküa	100 %
3	Ngürpá bëfi xónbaté	0 %
4	Ngü xödi	100 %
5	Ngü yónferí xanjo	0 %
6	Ngü mbudí fädí	0 %
7	Ngü nthoká bideo	75 %
9	Ngü mbetsä' mpefi	0 %
10	Ngü yöt'ä tsuküa	0 %
11	Ra nfötsí ä xónbaté	0 %
12	Pe'ts'ä mehtí	75 %

13	Ngü xónbaté nfoxté ü xõdi	0 %
14	Ngü nei	100 %
15	Ngü mpehtí ü xónbaté	75 %
16	Ngü yothehté	0 %
17	Ngü ü yi komputadorah	50 %
20	Mbó kaféh	50 %
21	Ngü meri	100 %

La no correspondencia, parcial o total, se debe interpretar en dos sentidos: 1) la no existencia de un término formalizado para nombrar esa realidad, o 2) la existencia de otros términos que no son el término normalizado y se usan de modo espontáneo. Igualmente el hecho de que haya habido una correspondencia no descarta la existencia de otros términos. De acuerdo con esta situación que refleja la sinonimia, polisemia y las variaciones regionales en la definición de conceptos (Alpízar 2002: 34), se reconocen seis grupos (Tabla 4) según características de uso de los términos y el grado de conceptualización de espacios como espacios integrados culturalmente o no.

Tabla 4. Grupos según usos terminológicos de referencia

Grupos	Espacios	Término normalizado en uso	Otros términos	Sin término
G1	Sanitario	X		
	Aula	X		
G2	Biblioteca	X	X	
	Taller de producción audiovisual	X	X	
	Centro de cómputo	X	X	
	Cafetería	X	X	
	Sala de usos múltiples	X	X	
	Sala de maestros/de juntas	X	X	

G3	Almacén		X	
	Enfermería		X	
G4	Apoyo Administrativo	X	X	X
G5	Aula de Orientación		X	X
	Aula de área básica		X	X
	Sala de tutoría		X	X
G6	Estacionamiento			X
	Área secretarial			X
	Apoyo Académico			X
	Coordinación académica			X

En el **grupo 1** los espacios como aula o sanitario son realidades ya integradas y normales a pesar de su aparente aire de modernidad. La primera remite a la escuela normal y es un espacio específico que se concibe como una casa (*ngü xódi*). La segunda es un espacio también específico donde se hacen las necesidades fisiológicas, sobre todo defecar (*ngü meri*). Aunque son realidades que hacen su aparición a partir de la segunda mitad del siglo XX en las comunidades ñuhús de esta región, ya están lo bastante integradas y son suficientemente específicas como para tener un término propio, no sujeto a polisemia.

El **grupo 2** por su parte nos muestra espacios que están claramente identificados por su especificidad pero que, a pesar de su aparente novedad, son lo suficientemente habituales para generar una o varias denominaciones propias, dado que aún no se consensuó una preferencia general, de aquí que oscile entre un 50 % y un 75 % su grado de correspondencia con la terminología normalizada. Así ocurre con espacios como biblioteca, taller de producción audiovisual o centro de cómputo, espacios tecnológicos para el manejo y producción de información y datos. En el caso de biblioteca se concibe como un depósito por lo que la divergencia de algunas respuestas lo que muestra es la forma de aprehender la realidad que define ese espacio a través de un objeto característico: el libro. Entre los entrevistados en unos casos se maneja a través del lexema *mbe'tsä tsuküa* y en otros *mbe'tsä libro*. El CNT estableció la primera denominación de acuerdo a criterios puristas moderados (Zimmermann 2010), pero consideró la necesidad de recalcar su aspecto como espacio habitable y lo acabó denominando *ngü mbe'tsä tsuküa*. En

comparación con este espacio, los otros restantes todavía generan una mayor diversidad por la dificultad de establecer su rasgo distintivo. Es el caso de taller de producción audiovisual, centro de cómputo, sala de juntas, sala de usos múltiples y cafetería. Son espacios universitarios concebidos culturalmente como espacios comunes por lo que se da más bien una extensión semántica por analogía.

El **grupo 3** son términos que ya disponen de una denominación espontánea por parte de la comunidad universitaria ñuhú pero que por alguna razón no coincide con el término normalizado. Es el caso de enfermería y de almacén. Para enfermería los estudiantes hacen uso de sustantivos referidos a espacios como *mbó bieti* (tienda de medicamentos), *ngü bieti* (casa de medicamento), o a ocupantes, *nbä bieti* (el que sabe de medicina), *nbä paxi* (el que sabe de hiervas medicinales), que hacen más referencia a su actividad como farmacia o botica. Los aspectos de relieve que destacaron fue más bien el contenido que la función del espacio. Así el término normalizado *ngü yothebté* (casa donde curan) no fue apropiado por los hablantes y pareciera que se viera como un cultismo o un término inexacto o poco cómodo por su carácter perifrástico. Para almacén el término normalizado, *ngü mbetsä'mpefi* (casa bodega, casa para guardar objetos) no se utiliza por ser demasiado largo o dicho de otro modo, el término de uso es más sintético: *m'bets'i* (bodega), término que es más utilizado en la comunidad. Se anotó también el uso de otro término *tzäti* (rincón) que pareciera funcionar como semitérmino pero que no pareció apropiado a la mayoría.

En el **grupo 4** lo que nos encontramos es con un concepto novedoso (vacío léxico) pero que fácilmente generó más de un término, y que tanto para el CNT como para los usuarios es definido de igual manera. Para apoyo administrativo un 75 % usa el término normalizado, *pe'ts'ä mebtí* (depósito de dinero). Otros usan los términos *ngü mebtí* (casa del dinero) y *tse o xodi* (ayudante de estudiantes). Aquí se evidencia que conceptualmente pesa el factor de gestión y administración de recursos económicos al margen de cualquier otra definición o función. El ser una realidad y un espacio de uso frecuente favoreció además la generación de un término espontáneo que facilitó la normalización y cuyos sinónimos confirman tal hecho al margen de cómo se defina el espacio-continente.

En el **grupo 5** la novedad de la realidad conceptual, que había generado un vacío léxico, acabó mostrando dos vías diferentes para lograr su denominación. Así ocurrió con aula de orientación básica, aula de área básica y sala de tutoría. En el caso de aula de orientación (*ngü yonferi xanjo*) y de aula de área básica (*ngü mbudí fädí*) lo que se advirtió es la ausencia de términos compartidos y sí la existencia de algunas propuestas. Para aula de orientación se manejaba *ngü fädu yu nyonferi* (casa de conocimiento sabio) y *ngü fädu yu nyonferi*

xanbo (casa del conocimiento sabio verdadero), pero parecen ser propuestas aisladas aunque coincidan en la definición del concepto que también estableció el CNT y cuya complejidad se refleja en un lexema compuesto que no se juzga abreviable. La sala de tutoría, otro concepto escolar novedoso, cuyo término normalizado es *ngji xónbaté nfoxté ü xõdi* (casa de maestros que ayudan a los estudiantes), no se nombra con dicho término. Sólo el 50 % lo denomina *ngji xónbaté ngurpäte* (casa de maestros ayudantes) y por tanto para la otra mitad es una realidad no nombrable al haber, de hecho, un vacío léxico.

En el **grupo 6** esta tendencia se acentúa. Espacios como estacionamiento, área secretarial, coordinación académica y apoyo académico no generaron términos ni propuestas durante las entrevistas. Se abunda en la perífrasis y en la metonimia del espacio por el ocupante. Como punto de coincidencia se alude a cierto relieve definitorio también percibido por el CNT. En el área secretarial el manejo de papeles, en el apoyo académico la capacidad de toma de decisiones, y en la coordinación académica el trabajo de apoyo al director.

Comparando los datos de la tasa de uso del término normalizado con el uso real de términos lo que apreciamos es que los grupos 1, 2 y 4 logran establecer una terminología que, dentro de otros posibles usos denominativos, está en condiciones de establecer una modalidad específica de habla como lengua especial de los estudiantes de la UVI.

El grupo 3 manifiesta un alejamiento del lenguaje común y la creación de otros términos no habituales con los que no se homologan, como ocurre con la enfermería que no se identifica con un espacio de atención médica, pero que tampoco se define como un dispensario o una farmacia aunque se la ve más próxima a esa realidad. También le pasa esto a almacén que logra una propuesta exitosa. En ambos casos habría que replantear quizás el trabajo de normalización.

En los grupos 5 y 6 el panorama es más complejo, aunque justificaría precisamente la necesidad de una terminología planificada. El vacío léxico y casi conceptual dificulta nombrar espacios y hace que se siga usando el español para nombrarlos remarcando su extrañeza cultural, lo que justificaría que la propuesta del CNT se hiciera eco entre los estudiantes ñuhús para evitar la diglosia.

Las opiniones que manifiestan los estudiantes son favorables ante esta acción y se muestran satisfechos. Reconocen que tiene mucho valor tanto en la utilidad (“por ejemplo cuando llega una persona no sabe bien leer en español pero si sabe más o menos en su lengua, él fácilmente sabrá qué se hace en ese lugar...”), como en lo que representa de modo simbólico (“es una Universidad Intercultural y debe de difundir las lenguas indígenas”). Se considera que su

principal efecto ha sido difundir la lengua, en cuanto al reforzamiento de los hablantes y la generación de otras iniciativas semejantes o relacionadas.

Esto puede considerarse un efecto de impacto que incide en los prejuicios y actitudes lingüísticas. Se estima que el hecho de que cada espacio tenga un nombre en lengua indígena y en español es algo justo y positivo, y ha contagiado a los alumnos el interés por difundir las lenguas indígenas nacionales en las comunidades. Un efecto muy interesante es la reivindicación de la necesidad y el derecho de incluir más lenguas nacionales en la señalización, en concreto tepehua y totonaco, pues los usuarios sienten que se les ha abandonado o discriminado al no incluir sus lenguas en la señalización rotulada.

6. CONCLUSIONES

La normalización terminológica universitaria ha supuesto ante todo un proceso de neología aplicada a la actualización y activación de las lenguas nacionales. Desde un enfoque funcionalista no hay ninguna razón que impida que cualquiera de estas lenguas nombre espacios de uso, sean tradicionales, olvidados o novedosos, y la lengua ñuhú ha visto en esta acción la demostración de tal postulado.

El que algunos términos se hayan establecido desde una necesidad neológica introduce una variable de interés para interpretar ciertos resultados, pero se advierte cómo los miembros de la comunidad universitaria que son hablantes de ñuhú procuran hacer uso de su lengua no sólo en el espacio universitario sino también para hablar de ese espacio. Esto supone ir generando una terminología que puede ser la base para construir un lenguaje especial característico del perfil educativo y profesional que se forma en la Universidad Veracruzana. Este esfuerzo muestra los recursos disponibles tanto de un modo intencionado como espontáneo, para activar la lengua ñuhú, aunque se advierte la dificultad para integrar verbalmente una realidad que no se acaba de naturalizar y que en los aspectos de funcionamiento institucional, sobre todo de especialización y administración se muestra como una realidad ajena y con dificultades de ser articulada e integrada en la cotidianidad de las comunidades locales.

Lo relevante es que entre la comunidad estudiantil ñuhú se está haciendo el uso de una terminología propia para hablar de su espacio de convivencia y actividad. Sea como una incipiente tecnojerga o semitérminos, lo importante es que no sienten la necesidad de desplazar el ñuhú como lengua académica en cuanto a la denominación y descripción de realidades y conceptos que claramente se les ofrecen enunciados en lengua española. Las diferencias

de opinión y preferencia lo que van conformando es la posibilidad de establecer un registro común y otro especializado que enriquecen el universo léxico de la comunidad ñuhuhablante.

Lo que es evidente es que el efecto que puede tener la señalización como elemento de estandarización y difusión de términos que completen los vacíos léxicos en un sentido, y en otro que marquen una norma de referencia sobre el tipo de lenguaje oral y escrito que se maneja en el ámbito académico de la DUVI, requiere de un plazo mayor y de otro tipo de intervenciones en paralelo que logren un impacto mayor.

Esta situación, además muestra un contraste con lo que ha sido el impacto de este mismo tipo de acción entre el estudiantado nahuahablante (Figuroa-Saavedra y Hernández 2014). La señalización en lengua náhuatl del norte no obtuvo resultados similares a los que hemos comentado para los ñuhuhablantes. El grupo de estudiantes nahuas manifiesta una preferencia por el uso del español a causa de un abandono sistemático de la lengua náhuatl en su uso cotidiano, evidenciándose en las entrevistas, dándose si acaso, un empleo de palabras genéricas y neologismos de urgencia que no constituyen ni siquiera la constitución de semitérminos (Figuroa-Saavedra y Hernández 2014: 139). Por tanto se daba a entender que los hablantes no sólo no eran capaces de hacer frente a la novedad a partir de sus propios recursos lingüísticos, sino que ni siquiera activaban la lengua para referirse al campo semántico de los espacios universitarios incluso a pesar de existir una señalización que servía de propuesta y estímulo para hacerlo. En cierto modo, la realidad universitaria verbalizada en español contribuía al desplazamiento lingüístico a favor de esta última, dada una situación de desafección y desactualización que no permitía siquiera una terminología espontánea desde el náhuatl. El problema por tanto en este caso iba más allá de una cuestión de competencia, pues se trataba también de una cuestión de actitud y prejuicios (Figuroa-Saavedra y Hernández 2014: 141).

Pero como vemos, en el caso de los hablantes de ñuhú, la situación es bien diferente, pues a pesar de ser un menor número de hablantes, la comunidad ñuhuhablante tiene una mayor cohesión y vitalidad, e incluso una práctica de literacidad en sus comunidades, aspecto fundamental para la funcionalidad de la señalización, como se refleja en el hecho de haber participado de modo más activo en el proceso de normalización.

Además en el grupo ñuhú la acción realizada provocó la reflexión, la crítica, la sensibilización y la concienciación sobre aspectos y problemáticas que atraviesan los hablantes de lenguas indígenas nacionales y se considera un reconocimiento y oportunidad para expresarse y visibilizarse como parte integrada de una imagen corporativa que logra reflejar en paridad de trato y condiciones la diversidad cultural y lingüística.

En un sentido simbólico y psicológico, los hablantes de ñuhú ahora sienten que el espacio es más suyo y reivindican que esta iniciativa también integre a otras comunidades lingüísticas no incluidas en el proyecto inicial. Defienden por tanto una ideología lingüística inclusiva y pluricultural que impulse el modelo intercultural y el sentido de comunalidad en la educación superior, además de extender este proceso de presencia y uso a otras situaciones comunicativas, verbales y no verbales, en la universidad.

Habría que añadir como reflexión final que estas acciones en pro del uso y del desarrollo innovador de la lengua desde procesos de neología son lo que verdaderamente garantiza disponer de corpus para el ejercicio de la actividad traductora. A veces en las universidades interculturales se ha confundido la labor de normalización terminológica con una actividad de traducción en la que la lengua de uso se transformaba en una lengua meta que debía de expresar la forma y significado de la lengua origen, en este caso, la lengua española. Este tipo de presupuesto suponía de partida un fracaso anunciado para la eficacia comunicativa, pero también un prejuicio lingüístico hacia la capacidad de la comunidad lingüística de generar un corpus equivalente con su propia significatividad. Esa actualización terminológica y su normalización es lo que verdaderamente asegura y permite el juego traductivo y el establecimiento de un diálogo intercultural pues se logra la expresión de los conceptos culturales desde la misma particularidad de sus experiencias y cosmovisiones.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alpízar Castillo, Rodolfo (2002). “Reflexiones terminológicas” en Margarita Correia (org.): *Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional. VI Simposio Ibero-Americano de Terminologia*, 27-39. Lisboa, Edições Colibri, Instituto de Lingüística Teórica e Computacional.
- Antochiew, Michel (1984): “El examen de oposición a la cátedra de lengua mexicana de don Carlos de Tapia Zenteno”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 17, 341-353.
- Badillo Guzmán, Jessica; Casillas Alvarado, Miguel y Ortiz Méndez, Verónica (2008). “Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana”, *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, 33-61.
- Baldauf, Richard B. (2010). “Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras” en Roland Terborg y García Landa, Laura (coord.): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, 81-93. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cabré Castellví, M^a Teresa (2002). "Terminología y lenguas minoritarias: necesidad, universalidad y especificidad" en *VIII Conferencia internacional de lenguas minoritarias. Políticas Lingüísticas e Educativas na Europa Comunitaria*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Política Lingüística, pp. 89-102.
- Cifuentes, Bárbara (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista.
- Cházaro Arellano, Eva Hortensia (2013). "Espacio territorial' y las instituciones de educación superior" en Hernández Sergio Enrique et al. (coord.): *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México, D.F., UIEP, UCIRED y UPEL, pp. 51-62.
- Didou Aupetit, Sylvie y Remedi Allione, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México, D.F., Juan Pablos Editor, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México, D.F., SEP y CGEIB.
- Figueroa-Saavedra, Miguel et al. (2013a). "Promoción de la igualdad de trato y oportunidades mediante el cumplimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad académica". Ponencia presentada en el Congreso Universitario de la Universidad Veracruzana, 12 abril 2013, campus Córdoba-Orizaba, Universidad Veracruzana.
- Figueroa-Saavedra, Miguel et al. (2014). "La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, XLIII(3), 171, 67-92.
- Figueroa-Saavedra, Miguel, Bernal Lorenzo, Daisy y Hernández Martínez, José Álvaro (2013b). "Derechos lingüísticos y normalización lingüística en la Universidad Veracruzana.", *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 10, 15-39.
- Figueroa-Saavedra, Miguel y Hernández Martínez, José Álvaro (2014). "Efectos de la señalización multilingüe en la activación lingüística de la lengua náhuatl en la Universidad Veracruzana", *Calidoscópico*, 12(2), 131-142.
- García Landa, Laura y Terborg, Roland (2010). "Presentación" en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerrero Ramos, Gloria (2010). *Neologismos en el español actual*. Madrid, Arco Libros.

- Hamel, Rainer. E. (1993). *Políticas del lenguaje en América Latina*. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana.
- INALI (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D.F., Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas.
- INEGI (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001). “Trayectoria de las políticas en educación indígena en México” en Héctor Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana-Itztapalapa, pp. 433-494.
- Schmelkes, Sylvia (2008). “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?”. Ponencia, *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, San Diego, California, Universidad de California, 22-24 de mayo.
- Villavicencio, Frida (2010). “Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX” en Barriga, Rebeca y Martín, Pedro (dir.): *Historia sociolingüística de México*. México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2, 713-793.
- Zimmermann, Klaus (2010). “El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias” en Terborg, Roland y García Landa, Laura (coord.): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 495-518.