

Construcción del repertorio espacial en el aula: la interrelación de repertorios, prácticas y espacio en la Universidad Autónoma de Nayarit

*Jesahe Herrera Ruano*¹

*Dana Nelson*²

*Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta*³

Introducción

México se reconoce como un país plurilingüe y pluricultural, sustentado en su población indígena (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001). Dicho reconocimiento es el resultado de diversas acciones políticas y sociales a nivel internacional y nacional, las cuales buscan el establecimiento de condiciones generales que garanticen a todas las personas oportunidades efectivas para usar y mantener sus respectivas lenguas (Lewis, 2017). Sin embargo, la centralización del marco político

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

2 Profesora-investigadora en el programa de Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: dana.nelson@uan.edu.mx

3 Docente de tiempo completo de la Universidad de Nayarit. Contacto: jesushzepadah@uan.edu.mx

mexicano en la población indígena tiende a invisibilizar la existencia de otras culturas que convergen en México, como la población extranjera y los migrantes de retorno. Utilizando como ejemplo la diversidad de experiencias y repertorios lingüísticos de la población de la ciudad de Tepic, Nayarit, nuestro trabajo se centra en el reconocimiento, uso e interrelación de dicha diversidad, repertorios e historias en las aulas universitarias. En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) la interculturalidad es un eje transversal que, de acuerdo a su modelo académico, forma parte de todos los programas de estudio, así como de toda la comunidad universitaria, y tiene como objetivo promover el respeto a la diferencia y valoración a la diversidad. Para analizar la implementación de la interculturalidad en el aula desde el punto de vista de la diversidad lingüística, nuestra investigación toma el concepto de *repertorios espaciales* (Pennycook y Otsuji, 2015) para describir cómo esas diversidades se usan y reconocen dentro del espacio del aula.

La diversidad lingüística y cultural de la ciudad de Tepic y la Universidad Autónoma de Nayarit

La ciudad de Tepic es la capital del estado de Nayarit, localizado en la costa del occidente de México. Tepic tiene la población más grande del estado, con un total de 425 924 habitantes (Inegi, 2021). Dentro de esta población existen personas que se identifican como indígenas, personas que se identifican como afromexicanas y personas que se identifican como migrantes. La población mayor de tres años de edad que habla una lengua indígena representa el 2.60 %, alrededor de 9 460 habitantes. De este porcentaje, el 1.34 % no habla español (Inegi, 2021). Las lenguas indígenas que se asocian con la región son: huichol (*wixárika*), cora (*náayeri*), tepehuano (*o'dam*) y mexicano (*náhuatl*); las lenguas indígenas más habladas registradas en el 2020 fueron huichol (*wixárika*), con un total de 5 801 habitantes; cora (*náayeri*) con 1 335 habitantes y tlapaneco (*me'phaa*) con 917 habitantes (Inegi, 2021). El tlapaneco es una lengua indígena de la familia otomangue que, de acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), es hablada en el estado de Guerrero. También se mencionan otras lenguas indígenas como mazahua, zapoteco y tsotsil (Inegi, 2021). Por su parte, la población que se identifica como afromexicana, negra o afrodescendiente representa el 0.84 % de la población, alrededor de 3 mil habitantes (Inegi,

2020). Asimismo, en cuanto a la población migrante que representa el 6.1 % de la población, la mayor parte provino de los Estados Unidos (1 370 habitantes), Guatemala (99 habitantes) y Cuba (81 personas) (Inegi, 2021).

El censo también registró que el 5.4 % de la población tiene alguna discapacidad (Inegi, 2020). Las discapacidades con mayor número incluyen: alguna discapacidad física (10 500 habitantes), discapacidad visual (9 700 habitantes) y discapacidad auditiva (4 270 habitantes) (Inegi, 2021). En cuanto a la discapacidad auditiva, no hay información de cuántas personas utilizan Lengua de Señas Mexicana (LSM) para comunicarse.

Los datos presentados nos ayudan a generar una imagen de la diversidad lingüística y cultural de la ciudad de Tepic, que si bien no es exacta, nos brinda información suficiente para poder argumentar que, además del español, existe la presencia de otras lenguas en la ciudad. Las lenguas indígenas presentes no se limitan a aquellas que se identifican con la región de Nayarit, sino que existe la presencia de hablantes de otras lenguas indígenas que se relacionan con otras regiones de México. La población que se identifica como afromexicana, así como los extranjeros que provienen de lugares como Guatemala y Cuba, indican la presencia de otras variantes de español. Asimismo, los migrantes que vienen de los Estados Unidos, posiblemente tengan recursos lingüísticos en inglés, como ya se ha identificado en estudiantes transnacionales de la UAN (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda, 2021). Finalmente, en cuanto a la población de personas que tienen alguna discapacidad, podemos pensar que entre aquellos que tienen una discapacidad auditiva existan personas que utilicen la Lengua de Señas Mexicana.

En cuanto a la UAN, la institución pública de educación media superior y superior más importante del estado de Nayarit, también existen diversos datos que dan cuenta de la diversidad lingüística y cultural que existe dentro de ella. En primer lugar, la universidad no solo tiene presencia en la ciudad de Tepic, pues existen unidades académicas de educación media superior y superior en casi todos los municipios del estado. Además, la incorporación de programas de modalidad virtual no escolarizada que se ofertan en ella abre las posibilidades a estudiantes de todo México e incluso del mundo para incorporarse a la institución. Por otra parte, en el campus de la ciudad de Tepic se encuentra la oferta educativa más grande de la UAN, con 50 programas educativos. Esto da paso a que la matrícula de estudiantes esté conformada por individuos de distintos orígenes que algunas veces tienen que salir de su lugar de residencia

para poder acceder al programa educativo que desean estudiar. Por ejemplo, de acuerdo al Anuario Estadístico 2017-2018 de la universidad, existen un total de 143 estudiantes hablantes de alguna lengua indígena en el nivel superior (UAN, 2018). Si bien no se especifica su origen, aunque algunos pueden ser habitantes de la ciudad de Tepic, es posible que algunos de ellos provengan de otras comunidades.

Respecto a otra información sobre la diversidad de la población estudiantil en la universidad, el mismo Anuario Estadístico hace referencia a que existen 270 estudiantes con capacidades diferentes en el nivel superior (UAN, 2018). Sin embargo, tampoco se especifica el tipo de capacidad diferente, por lo que se desconoce si existen, por ejemplo, estudiantes con discapacidad auditiva hablantes de Lengua de Señas Mexicana.

Aunque no existe registro alguno, también existen estudiantes transnacionales con experiencias educativas en los Estados Unidos en los programas de educación superior de la universidad que cuentan con recursos lingüísticos en inglés (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda, 2021). Además, también existen docentes y estudiantes extranjeros. Por ejemplo, gracias al Programa de Estudios de la Cuenca del Pacífico, así como el convenio de colaboración con universidades de Corea, que ha permitido la creación del programa de Estudios Coreanos, la universidad recibe docentes y estudiantes provenientes de ese país.

Al igual que con la ciudad de Tepic, aun con poca información, podemos generar una imagen de la diversidad lingüística y cultural dentro de la UAN. Esta diversidad no solo está representada por aquella que existe en la ciudad de Tepic, sino que, en el campus más grande de la universidad, podemos identificar la presencia de distintas variantes de español, lenguas indígenas y lenguas extranjeras.

La interculturalidad como eje transversal dentro de la UAN

Los ejes transversales se refieren a una estrategia curricular que busca responder a las problemáticas sociales que existen en un contexto particular a través de acciones que contribuyan a la formación integral de sujetos universitarios (González y González, 2015). Dentro de los ejes transversales y sus respectivas líneas de acción que se implementaron en la UAN, se encuentra la interculturalidad, la cual se entiende como el reconocimiento a la diversidad de distintas

manifestaciones étnico-culturales en distintos niveles: local, regional, nacional y mundial, partiendo de una visión de respeto y conservación de la cultura (González y González, 2015).

A través de la interculturalidad, la UAN busca fomentar y propiciar actitudes positivas hacia la diversidad, a través del reconocimiento de la cultura propia y el desarrollo de aptitudes para que la comunidad universitaria promueva la convivencia y cooperación entre las personas, por ejemplo, mediante habilidades verbales y no verbales que permitan una comunicación más efectiva (Marquez y Montaño, en prensa). Asimismo, el enfoque intercultural reconoce tres dimensiones: 1) epistemológica, que hace referencia a que no existe un solo tipo de conocimiento; 2) ética, que fortalece la autonomía y la libertad; y 3) lingüística, la cual identifica a la lengua como elemento central de la vida de un pueblo (Marquez y Montaño, en prensa).

Ya que el Plan de Desarrollo Institucional (UAN, 2016), establece como uno de sus objetivos la formación integral de los estudiantes por medio de la incorporación de los ejes transversales a los planes y programas de estudio, nuestro trabajo busca describir cómo se reconoce y se vive la diversidad en las aulas de la universidad, tomando como ejemplo nuestras experiencias en el programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, dentro de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, como se describe en las siguientes secciones.

El estudio: la construcción del repertorio espacial en las aulas de la UAN

Basándonos en el concepto de repertorios espaciales (Pennycook y Ojtsuji, 2015), nuestra investigación busca describir cómo las diversidades lingüísticas y culturales de los habitantes de la ciudad de Tepic y de los estudiantes del campus central de la UAN, descritas anteriormente, convergen, se utilizan y reconocen dentro del espacio del aula. Esto, con el fin de reflexionar acerca de cómo podemos poner en práctica la interculturalidad como eje de formación y transformar las aulas en verdaderos espacios que desarrollen y fomenten el respeto por la diversidad.

Para lograr este fin, primero describimos el repertorio espacial de dos aulas del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, de la Unidad Académica de Educación y Humanidades dentro de la UAN. Después, se analiza la

diversidad y el uso de los repertorios lingüísticos individuales de la docente y los estudiantes dentro de dichas aulas, para finalmente hacer algunas reflexiones en cuanto a la interculturalidad como eje de formación.

El repertorio espacial

Desde el trabajo de Gumperz (1964), el término *repertorio lingüístico* ha sido un concepto importante en la sociolingüística. De acuerdo con Gumperz, el repertorio lingüístico se refiere al total de recursos lingüísticos disponibles para todos los miembros de una comunidad en particular (Gumperz y Hymes, 1972/1986: 20-21). Sin embargo, con el reconocimiento de la «superdiversidad», que se refiere a la «diversidad de la diversidad» social, cultural y lingüística en las sociedades como consecuencia de la globalización, el desarrollo tecnológico, el incremento de la migración y la diversificación de los patrones de movilidad alrededor del mundo (Vertovec, 2007, 2010, 2011), se cuestiona el concepto de *comunidad* implícito en la definición de Gumperz.

En consecuencia, definiciones más recientes desvinculan el repertorio lingüístico con un territorio específico y lo relacionan con los individuos y sus experiencias de vida. Para Blommaert y Backus (2012) el repertorio es una «biografía indexicalizada» (p. 26) que muestra la trayectoria lingüística del individuo, construida a través de sus experiencias individuales en relación con los diversos espacios con los que se interrelacionan.

Por su parte, Pennycook y Ojtsuji (2015) proponen la existencia de repertorios espaciales, este concepto une los repertorios individuales con los lugares donde se utilizan los recursos lingüísticos de los individuos, las actividades y los objetos que interactúan con los mismos. En ese sentido, para este estudio, los repertorios espaciales nos permiten ver cómo las actividades de la clase, los recursos lingüísticos de los y las estudiantes, así como los recursos de la docente y el espacio del aula, «interactúan para producir nuevas configuraciones de uso del lenguaje» (Pennycook y Ojtsuji, 2015, p. 78).

Los repertorios espaciales de dos aulas en la UAN

Para este trabajo elegimos dos aulas del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, en el que los autores forman parte del profesorado. Recolectamos información a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación participante, pues una de las autoras era la maestra de ambas clases, y describe las interacciones dentro del aula desde su punto de vista como docente. Primero, a través de un cuestionario se obtuvo información acerca de las trayectorias individuales de los alumnos y de la maestra. Después, a través de entrevistas y la observación participante se recolectó información de las actividades habituales de cada aula, como leer libros de texto u otros textos, escribir reportes de lectura o ensayos, tomar notas de las presentaciones de la maestra, trabajar en grupos y participar en discusiones grupales, además de información acerca del espacio del aula, incluyendo las herramientas y plataformas tecnológicas, y objetos dentro del aula, como pintarrón, sillas, libros, etc. Utilizamos los datos resultantes para construir la descripción de cada repertorio espacial.

Aula 1

En el aula 1 son un total de 12 estudiantes, la unidad de aprendizaje es de Lengua y comunicación intercultural. Los alumnos están en el tercer semestre de su carrera y, debido a la pandemia, la mayor parte de su interacción ha sido en clases virtuales a través de la plataforma Zoom y algunas clases híbridas (donde algunos alumnos asisten de manera presencial a la universidad, mientras que otros están conectados por Zoom). Las trayectorias y repertorios lingüísticos de los 12 estudiantes muestran una gran diversidad de recursos y patrones de aprendizaje. Por ejemplo, uno de los estudiantes nació en los Estados Unidos y aprendió y utilizó inglés en la escuela hasta los 8 años, cuando su familia regresó a México, por lo que él dejó de tener oportunidades de aprendizaje para desarrollar su inglés, concentrándose en el aprendizaje del español. Otra estudiante nació en la comunidad *wixárika* de Mesa del Tirador, Jalisco y los primeros recursos lingüísticos que adquirió fueron en *wixárika*. Ella solo empezó a adquirir recursos lingüísticos en español en la primaria y comenta que solo aprendió a leer y escribir en español, ya que no tuvo oportunidades formales de aprender a leer y escribir en *wixárika*. Otra estudiante creció con una prima

recién llegada de los Estados Unidos quien usaba inglés y español en su casa, lo cual despertó una gran curiosidad en ella acerca de otras lenguas. Varios de los demás estudiantes crecieron en familias que solo utilizaban recursos lingüísticos del español, pero todos en algún punto tomaron clases formales de inglés u otros idiomas y tienen aprendizajes informales de recursos lingüísticos de otras lenguas a través de redes sociales y medios como la música, películas y videojuegos. Por ejemplo, un estudiante comenta que aprendió inglés de manera informal jugando videojuegos. La maestra (una de las autoras) es de los Estados Unidos y utiliza recursos lingüísticos en inglés y español en su vida cotidiana.

La comunicación en el aula 1 involucra, además de los recursos lingüísticos de las personas, las herramientas, objetos y actividades que se encuentran allí. En la clase, ya mencionamos el uso de la plataforma para videoconferencias Zoom que proporciona el espacio virtual donde el grupo interactúa dos veces a la semana. Esa plataforma conlleva otros elementos que son parte de la interacción de la clase, como el chat grupal y privado que permite otro espacio de comunicación, la posibilidad de tener prendida la cámara o, en su defecto, utilizar fotos con una imagen representativa. Asimismo, existe la opción de que cada alumno puede asignar su propio nombre en su pantalla e ir cambiándolo. Aparte de la plataforma Zoom, se utiliza Schoology para asignar y entregar tareas, para tener discusiones grupales en los foros, y mandar mensajes y dar retroalimentación de tareas. Las actividades de la clase incluyen leer textos en español, escribir reportes de lectura, discusiones grupales, ver videos en inglés con subtítulos, o videos en español, actividades grupales, etc.

El repertorio espacial del aula 1 incluye, entonces, todos los recursos lingüísticos de diferentes idiomas que traen estos alumnos al espacio de la clase, pero también incluye los recursos implícitos en las actividades, herramientas y actividades utilizadas. La diversidad de recursos de diferentes lenguas se concentra mayormente en elementos del español, inglés y *wixárika*. La acción de la clase se lleva a cabo predominantemente en español, pero se puede observar que hay momentos cuando la diversidad de recursos provenientes de otras lenguas también son parte de cómo se llevan a cabo las actividades de la clase. Por ejemplo, aunque la interacción entre la maestra y los alumnos durante discusiones y presentaciones se lleva a cabo mayormente en español, hay muchos momentos cuando la maestra no sabe decir ciertas cosas o términos en español y pide apoyo de los estudiantes a encontrar la equivalencia del término en

inglés. Los recursos del inglés del repertorio individual de la maestra y de los alumnos se utilizan para alcanzar el objetivo de la discusión.

El repertorio espacial de la clase también incluye recursos que otros objetos introducen al espacio. El libro de texto que la maestra utiliza como material de apoyo influye en la interacción, dado que es en inglés y se tiene que explicar usando español. Al preguntar a los alumnos acerca de la relación entre sus recursos y las actividades de clase, la mayoría reportaron que utilizan el español de manera exclusiva para poder escribir sus reportes de lectura, para hacer las actividades grupales, y para las demás actividades. La estudiante que habla *wixárika* reportó que no utiliza sus recursos en esta lengua en el transcurso de sus actividades, pero dado que está tomando clases en línea desde su casa, sí utiliza recursos en *wixárika* para hablar a su hijo, quien está allí con ella en el espacio de su hogar. Por su parte, el estudiante que nació en los Estados Unidos reportó que él no emplea inglés para actividades formales de la clase ni para interacción informal con sus compañeros en los chats durante clase, pero menciona que uno de sus compañeros a menudo utiliza frases y palabras en inglés, mayormente en los chats y mensajes informales que se acostumbran tener durante el periodo de la clase.

Aula 2

En el aula 2 son un total de 15 estudiantes cuyas trayectorias y repertorios lingüísticos también muestran una gran diversidad de recursos y patrones de aprendizaje. Tres de los estudiantes de esta aula crecieron en los Estados Unidos y aprendieron inglés en la escuela mientras aprendían español en casa. También aprendieron a leer y escribir en español en la escuela secundaria al regresar a México con sus familias. Otro alumno creció aprendiendo y utilizando recursos en español, pero hizo intercambio en Corea del Sur, y adquirió recursos en coreano, además de haber estudiado inglés a través de varios años. Otra alumna nació en una comunidad indígena, Jesus María, Nayarit, y considera que su lengua materna es el náayeri. Ella adquirió recursos en español en la primaria. Otra estudiante nació en los Estados Unidos y aunque no creció adquiriendo recursos de inglés, ya que regresó con su familia a México antes de iniciar la escuela, tomó clases formales de inglés antes de la universidad. Varios de los otros estudiantes crecieron en familias que solo utilizaban recursos lingüísticos en español, pero tomaron clases formales de inglés u otros

idiomas, y tienen aprendizajes informales de esas lenguas a través de redes sociales y medios como la música, películas, etc. Como ya se mencionó antes, la maestra (una de las autoras) es originaria de los Estados Unidos y utiliza recursos en inglés y español.

La clase en el aula 2 era de Adquisición de la lengua materna y ocurrió antes de la pandemia, por lo tanto, fue completamente presencial. Se utilizó un libro de texto escrito en inglés y los alumnos a menudo hacían reportes de lectura, discusiones grupales, actividades grupales, tomaban notas de las presentaciones del maestro, hacían preguntas, reportes de observaciones del comportamiento lingüístico de niños, etc.; todo mayormente en español, pero algunas veces utilizando recursos también en inglés. En clase se utilizaron herramientas como el pintarrón y marcadores, pero también son importantes los objetos del salón como las sillas y escritorios en forma de u, las ventanas, los cuadernos o computadoras y celulares de los alumnos, etc.

El repertorio espacial del aula 2 incluye una diversidad de recursos de diferentes lenguas, pero mayormente elementos del español, inglés y naáyeri. Las actividades de la clase se llevaban a cabo usando recursos del español y inglés. Por ejemplo, las presentaciones de la maestra a veces se hacían con recursos del inglés y a veces del español o, muchas veces, con elementos de los dos, dependiendo, en parte, de quien estaba presente en la clase o a quién se dirigía. La discusión grupal entre los alumnos también se daba con recursos del inglés y español, dependiendo de los integrantes del grupo o la actividad específica. Por ejemplo, cuando las tres estudiantes que habían vivido en los Estados Unidos trabajaban juntas, usaban mayormente recursos del inglés entre ellas y también para interactuar con la maestra. Como mencionamos previamente, el libro de texto estaba escrito en inglés y, por lo tanto, los alumnos tenían que leer en inglés y escribir reportes de lectura. La mayoría de ellos lo hicieron con recursos del español, pero algunos usaban recursos del inglés en parte o por completo. La alumna hablante de naáyeri comentó que ella usaba esta lengua para discutir temas o conceptos con ella misma en función de comprenderlos mejor. Pero menciona que, dado que no se acostumbra escribir en naáyeri, ella no utilizó esta lengua para actividades que requerían redacción. Ella también comentó que contó con el apoyo de su esposo (quien creció en los Estados Unidos y tiene recursos lingüísticos en inglés) para ayudarla traducir y entender el libro de texto utilizado en la clase y así poder escribir sus reportes en español. Otra de las estudiantes que creció en los Estados Unidos comentó que al ha-

cer trabajo en grupo con otra estudiante del grupo, ella le ayudaba a corregir su redacción, que generalmente hacía en una mezcla de inglés y español, por lo que su amiga lo pasaba al español.

Discusión y conclusión

Al describir la interacción comunicativa en el espacio del aula en diferentes momentos, vemos cómo los recursos provenientes de los individuos, los recursos provenientes de las herramientas y objetos, así como las actividades del aula, tienen un papel en la comunicación. Al describir cómo el repertorio espacial se construye en dos aulas, podemos considerar las implicaciones para la implementación de un eje transversal de interculturalidad en la formación de los estudiantes de la UAN. La pregunta de cuáles son los recursos lingüísticos necesarios para hacer las tareas del aula es distinta a la pregunta de cuáles recursos lingüísticos están disponibles para hacer las tareas del aula. Es obvio que no es posible que cada alumno o maestro haga uso de sus propios recursos para llevar a cabo cada actividad o para crear los productos entregables, ya que hay que reconocer el objetivo comunicativo.

No se logra la comunicación si cada quien usa los recursos que quiere sin pensar en los recursos disponibles para los demás. Pero, por otro lado, es posible utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles para cada participante de la clase como parte del proceso de creación de productos entregables y del proceso de aprendizaje. En el aula 2, por ejemplo, podemos ver cómo los alumnos logran cumplir con sus tareas al utilizar prácticas lingüísticas variadas. Pueden leer un texto, tomar notas, escribir un reporte de lectura y discutirlo en clase utilizando la mezcla de recursos provenientes de sus propios repertorios, los de otras personas en la clase, las herramientas y objetos de la clase, etc. Estos son ejemplos de la práctica translingüística (Canagarajah, 2017) o metrolingualismo (Pennycook y Ojtsuji, 2015).

En el aula 1, aunque existe una gran diversidad de recursos en el repertorio espacial provenientes tanto de las personas como de las herramientas y objetos, esta diversidad no se emplea en las actividades del aula, como podemos ver en aula 2. La estudiante que habla *wixárika*, por ejemplo, no tiene la oportunidad de emplear sus recursos en esta lengua para cumplir con las actividades de la clase. No hay otros hablantes de la lengua en el grupo y, por lo tanto,

la posibilidad de poder utilizarlo con otra persona para discutir algún tema o aclarar dudas acerca de una tarea no existe. Aunque hay muchos recursos del inglés en el repertorio espacial del aula 1, esta lengua no juega un papel mayor en las actividades. Los demás alumnos consideran el español como su lengua materna y tienden utilizarlo en todo. Los recursos del español, inglés, *wixárika* o *naáyeri* no tienen que ser limitados a espacios donde el producto final se requiere en una de estas lenguas, sino que pueden ser combinados en ejercicios y actividades de la clase, promoviendo y reconociendo la diversidad lingüística y cultural de todos los participantes.

Finalmente, como ya se ha descrito, los repertorios espaciales de las aulas se construyen con los repertorios individuales de las personas, las actividades que se llevan a cabo y el espacio y objetos relacionados con ambos. Al reconocer la diversidad de recursos lingüísticos presentes en los repertorios espaciales, podemos reflexionar acerca de cómo sería posible implementar la interculturalidad en las aulas a través del reconocimiento y uso de dicha diversidad en las actividades áulicas. En ese sentido, el aula puede ser un lugar donde todos los recursos lingüísticos tienen valor, y al reconocer este valor podemos cumplir con el objetivo de la interculturalidad de promover el respeto a la diferencia y valoración a la diversidad.

Referencias

- Blommaert, J., y Backus, A. (2012). Superdiverse repertoires and the individual. En De Saint-Georges, I., y Weber, J. J. (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 11-32). Rotterdam: Brill Sense.
- Canagarajah, S. (2017). *Translingual practices and neoliberal policies. Attitudes and strategies of African skills migrants in Anglophone workplaces* [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/305701405_Translingual_Practices_and_Neoliberal_Policies>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2001). Reforma de los artículos 10 y 20. Ciudad de México: Cámara de Diputados.
- Lewis, H. (2017). Realising linguistic justice: resources versus capabilities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(7), 595-606. DOI:10.1080/01434632.2016.1192178

- González, A., y González, S. (2015). *Ejes transversales: Una propuesta para el Fortalecimiento de la Educación superior en las unidades académicas foráneas de la UAN* [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IV/CDUIV_5.pdf>.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. Recuperado de <<http://www.jstor.org/stable/668168>>.
- Gumperz, J., y Hymes, D. (Eds.). (1972/1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Londres: Blackwell.
- Herrera Ruano, J., Nelson, D., y Zepeda, J.H.K. (2021). Trayectorias, repertorios y competencias lingüísticas de estudiantes transnacionales en Nayarit, México. En Carrillo Navarro, J.C., Medrano Luna, G., y Lucas Hernández, A. (Coords.), *Interculturalidad, educación y tradiciones populares* (pp. 127-144). Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2021). Censo de población y vivienda 2020. Cuestionario ampliado. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Panorama sociodemográfico de Nayarit. Censo de Población y vivienda 2020. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197919>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2008). Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado de <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.
- Pennycook, A., y Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Londres: Routledge.
- Marquez, L.L., y Montaña, H. (en prensa). *Propuesta del Programa de Interculturalidad al Programa de Ejes Transversales. Eje de interculturalidad*
- Universidad Autónoma de Nayarit (2018). *Anuario estadístico 2017-2018*. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.uan.edu.mx/d/a/udi/anuarios/Anuario_Estadistico_2017-2018.pdf>.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2016). *Plan de Desarrollo Institucional (2016-2022)*. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Plan_de_desarrollo_institucional.pdf>.
- Vertovec, S. (2011). The Cultural Politics of Nation and Migration. *Annual Review of Anthropology*, 40, 241-256.

- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61, 83-95. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054. DOI:[10.1080/01419870701599465](https://doi.org/10.1080/01419870701599465)