

Un caso atípico en la enseñanza de  
lenguas indígenas:  
el tutunakú de Coahuilán, Veracruz

El artículo analiza el caso de una escuela bilingüe indígena ubicada en la región totonaca del estado de Veracruz, México, que retoma la política lingüística propuesta por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Desde un enfoque etnográfico, se estudia la didáctica de los docentes para dar cuerpo a la propuesta y cómo los estudiantes y sus familias perciben, vivencian y reconstruyen dicha política. La historia de las políticas lingüísticas en México muestra que este caso es *sui generis* y difiere de las tradicionales prácticas bilingües que se han desarrollado en escuelas indígenas. Es un caso atípico porque ha conseguido aplicar una educación bilingüe en la cual el tutunakú es lengua de instrucción y objeto de conocimiento y el castellano considerado una segunda lengua. Es relevante el trabajo bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y con metodologías de enseñanza más progresistas que evidencian un mayor éxito en el conocimiento disciplinario escolar. El caso muestra el carácter multisituado de la política lingüística aplicada y cómo éste trasciende su carácter gubernamental. Arroja también luces importantes para el desarrollo de una educación bilingüe en contextos indígenas y presenta algunas problemáticas emergentes durante su desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** educación intercultural, educación bilingüe, enseñanza de la lengua, didáctica, políticas públicas.

*An untypical case in the teaching of  
indigenous languages:  
the Coahuilán, Veracruz totonakú*

The aim of this paper is to analyze the case of an indigenous bilingual school in the Totonac Veracruz region which incorporates a language policy proposal from Dirección General de Educación Indígena (DGEI) in México. More specifically, under an ethnographic approach that focuses on the pedagogic developed by the teaching staff to flesh out the proposal and how, students and their families perceive, live and reconstruct this practice. The historical development of language policies in Mexico shows that the presented case is “*sui generis*” and differs from traditional bilingual practices that have been developed in indigenous schools. It is an untypical case because it has been achieved a bilingual education approach where Tutuhakú is language of instruction and object of knowledge and Spanish is used as a second language. Additionally, the work developed under the focus of the social practices of the language with more progressive teaching methodologies is relevant and it also demonstrates greater success in school disciplinary knowledge. The case shows the multi-located character of applied linguistics and how this fact transcends its governmental character. It shows therefore important lights for the development of bilingual education in indigenous contexts, as well as some emerging issues in its development.

**KEYWORDS:** intercultural education, bilingual education, language teaching, didactics, public policy.

\*Docente en la Facultad de Pedagogía en la Universidad Veracruzana y estudiante de doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la misma Universidad. México. CE: celestinatec@gmail.com

\*\* Profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. México. Docente del Máster Universitario Eurolatinoamericano en Educación Intercultural, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. CE: yolananranjo@gmail.com

# Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz

■ CELESTINA TIBURCIO ESTEBAN Y YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

## Introducción

Desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978; el reconocimiento constitucional en 1992 de México como país pluricultural; el cambio de un enfoque bilingüe-bicultural a uno intercultural en 1997, y la promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003, no se ha hecho más que incidir —como intención jurídica— en la necesidad de generar “medidas políticas para preservar, fortalecer y desarrollar las lenguas y las culturas [...]” (Schmelkes, 2011: 253) e institucionalizar un bilingüismo coordinado y equilibrado. En el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) se advierte esta necesidad cuando se señala que en la actualidad “la educación básica no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura” (México, SEP, 2014: 34). Por esta razón el PEEI enfatiza la necesidad de fortalecer la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica promoviendo el “fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales” (México, SEP, 2014: 44).

Numerosos estudios documentan cómo históricamente las lenguas indígenas en México han tenido un tratamiento pedagógico poco pertinente para su desarrollo en la escuela pública, incluso en el subsistema indígena. La balanza se ha inclinado en el uso y enseñanza del español (Brice, 1992; Bonfil, 1989; Muñoz, 1998, 2001; Hamel, 1996, 2001, 2004; Bertely, 1997, 2000; Jiménez, 2011; Barriga, 2012; Baronnet, 2013, entre otros). Ante esta situación, la DGEI impulsó un programa denominado Parámetros Curriculares para incidir en la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas de educación pública indígenas.

Si bien éste se percibe, en general, de forma positiva por los docentes y otros actores educativos del sistema de educación pública, también se reconocen problemáticas asociadas a la realidad pluri-lingüe y pluricultural de las regiones indígenas, a la necesidad de mayor formación y socialización, a la falta de competencias en los docentes para aplicarla, o a la voluntad de éstos y otros para emprenderla y sostenerla (Jiménez y Mendoza, 2012a, 2012b).

En este contexto se sitúa la escuela estudiada en este artículo, ya que, atípicamente, en comparación con la generalidad de las escuelas indígenas, ha conseguido aplicar una educación bilingüe

donde el tutunakú es lengua de instrucción y objeto de conocimiento y el castellano, una segunda lengua. Por lo atípico del caso, es relevante su análisis, por las implicaciones que pudiera tener para el desarrollo de una educación bilingüe como la promulgada institucionalmente hace décadas, sin mucho éxito, y porque, paralelamente, plantea problemáticas emergentes para ser atendidas.

Lo atípico del caso que analizamos en este artículo no niega la existencia de otras experiencias tendientes a implementar un bilingüismo en el que las lenguas indígenas sean lengua de instrucción y objeto de conocimiento. Mas, son pocas las experiencias educativas en escuelas indígenas que estén promoviendo y logrando un bilingüismo coordinado. Es más común la franca castellanización o la utilización de las lenguas indígenas para compensar otras deficiencias lingüísticas del castellano y su presencia anecdótica en las aulas (a través del saludo, himno, traducción de conceptos, etc.). Aunque existen experiencias exitosas, fruto tanto del desarrollo normativo como de la labor ejercida por algunas instituciones y/o sujetos. Algunos ejemplos que demuestran resultados sólidos y trascienden un carácter experimental son los proyectos en los que participan Enrique Hamel en escuelas p'urhepechas de la Meseta Tarasca (Hamel, *et al.*, 2004); la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) en Oaxaca; la UNEM en escuelas autónomas en municipios zapatistas de Chiapas (Baronnet, 2013; UNEM, 2009), algunas secundarias como la de Tzinacapan, Puebla (Morales, 2012), y en otros ámbitos puntuales de la República.

Este caso, para nosotros, es relevante porque:

- a) Apunta a lo mencionado por Cabrero (2000), al señalar lo público como una intersección multisituada entre la racionalidad estatal y la voluntad social. Los docentes de esta escuela recibieron asesoría de académicos de la UNAM, de la UPN, de los diseñadores de la política federal y de asesores pedagógicos de la supervisión escolar, pero la propuesta fue adquiriendo un matiz autónomo gracias a la significativa apropiación que representó para ellos, estudiantes, padres y madres esta opción y pedagogía lingüística. Por las complejidades que emanan de esta interrelación, apropiación y significatividad es que el ejercicio de la política pública toma este carácter multisituado.
- b) Representa un caso en el que el español no es considerado ni atendido como L1. El tutunakú se habla regularmente en la escuela, tanto en las conversaciones cotidianas como en las distintas materias. Todas éstas, a excepción de la materia de español, se llevan a cabo en lengua tutunakú para explicar, transmitir, preguntar, generar y otros procesos implicados en la adquisición de conocimientos escolares y no escolares. Lo regular es encontrar que el español se imparta como L1. Barriga (2010: 1178) destaca este problema, pues en el proceso de alfabetización se fuerza “el proceso psicolingüístico natural, ya que la lengua en la que se estructuró la realidad fue la lengua materna del niño”. Esto no ocurre en esta escuela, ya que son alfabetizados en la lengua que aprenden en sus casas y que tiene un uso social y funcional para ellos en su comunidad.
- c) Los contenidos escolares que tienen que aprender y generar en la escuela son asimismo producidos en su lengua de origen. Y ésta es, además, tomada como objeto de conocimiento.
- d) Experimentan el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje (PSL), otorgándole relevancia al uso y significado que tiene la lengua originaria en los espacios comunitarios no escolarizados.

- e) Gracias a la alfabetización inicial en sus propias lenguas, al recibir su proceso de formación en ellas, al convertirla en objeto de conocimiento y al vincularla con prácticas sociales comunitarias, los estudiantes muestran más competencias en las propias áreas disciplinares escolares.<sup>1</sup>

Aun así, observamos problemáticas emergentes asociadas al enfoque, como la dificultad de transferencia de sus competencias lingüísticas al castellano, problemas asociados a la transferencia del modelo a los grados superiores, necesidad de mayores materiales, algunas didácticas aún asociadas a pedagogías tradicionales, necesidad de nuevas formas de organización escolar, etc. Las problemáticas —no resueltas— con las que se enfrentan emergen de la necesidad de un modelo pedagógico lingüístico que intenta afrontar uno de los anhelos de la educación indígena bilingüe.

En el contexto descrito y bajo las particularidades mencionadas, el objetivo de este trabajo se centra en el estudio de la didáctica desarrollada por los docentes para dar cuerpo a la propuesta y cómo éstos, los estudiantes y sus familias la perciben, vivencian y reconstruyen. Lo hacemos bajo un enfoque etnográfico —que detallamos a continuación— y en el marco del desarrollo de las políticas públicas como procesos multisituados entre lo gubernamental y lo interactorial en lo local y metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que se sitúan en modelos progresistas no tradicionales.

En un primer apartado exponemos los referentes metodológicos que guiaron la investigación, en donde destacamos el valor de la etnografía escolar centrándonos en las observaciones de clase y entrevistas a docentes. En el segundo, describimos los aspectos teóricos sobre las políticas lingüísticas y la didáctica de las lenguas que retomamos para analizar los datos que presentamos. En el tercero, se exponen los referentes didácticos sobre enseñanza de lenguas que guiaron el análisis de las actividades descritas en el cuarto apartado. En éste triangulamos los datos observados en las clases con los de las entrevistas para, finalmente, en un quinto apartado, concluir el análisis del caso presentado con una discusión sobre los aspectos teóricos que subyacen a las prácticas que exponemos, así como a la experiencia de apropiación de política pública que visualizamos.

## I. Estrategia metodológica y contexto de estudio

La etnografía escolar y la etnografía comunitaria han sido los referentes principales en este estudio. Entendemos con Bertely (2000) a la etnografía más como una episteme que como un conjunto de técnicas y métodos, por ello retoma “la acción social significativa” y se centra en el “entramado cultural” para ubicarse en procesos de hegemonía, consenso y disenso (Cfr. Bertely, 2000: 31 ss.). Con base en ello, realizamos trabajo de campo, observación en las aulas de la escuela primaria bilingüe ubicada en la localidad de Coahuilán, en diferentes años —en conjunto representan tres ciclos escolares diferentes— y realizamos entrevistas a madres familia, estudiantes, docentes y directivos para conocer

<sup>1</sup> Los estudiantes de primer grado producen y leen textos en sus lenguas, aun cuando en la actualidad sea aprendizaje esperado para ellos —también los monolingües en español en escuelas urbanas— que pueden adquirir hasta el segundo año de primaria. Incluso algunas autoridades educativas expresaron que los niños y niñas de esta escuela destacan en la zona por estar bien posicionados —en ocasiones con el primer lugar— en las competiciones de conocimientos que realizan en la zona escolar.

e inferir sus prácticas y percepciones para aprender o enseñar el tutunakú. Por el interés en analizar las didácticas asociadas a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua, se observa la necesidad de realizar un microanálisis de las clases para tener una información más profunda y detallada de las acciones realizadas y los significados asociados a ello (Cfr. Bloome, 1992: 158; González, 1994; Erickson, 1993).

En esta investigación hay un mayor peso de las observaciones de clase, dado que el foco de interés se ha centrado en las didácticas empleadas. Estas observaciones se videograbaron y luego se analizaron con un intérprete de habla tutunakú. A medida que se realizaron se entrevistó también a los profesores de dichas clases y se realizó observación de diferentes eventos en la comunidad.

Aunque la observación toma por “objeto la acción social humana” (Díaz de Rada, 2011: 25), a través de las entrevistas hemos conocido no sólo las percepciones de los sujetos, sino también las razones que ellos adjudican a determinadas prácticas que realizan en la enseñanza del tutunakú. Las observaciones que se extendieron a la comunidad tenían la intención de indagar los usos y percepciones de esta lengua.

La investigación inició en 2012 y el muestreo contempló tres escuelas. En los dos últimos ciclos escolares, dos de ellas dejaron de emplear el tutunakú en sus procesos de enseñanza-aprendizaje a favor de una práctica castellanizadora. Este cambio giró la investigación —que observaba en estos tres casos experiencias distintas de apropiación de la experiencia de la enseñanza del tutunakú— para centrarnos en un solo caso: el que presentamos en este artículo. Nos interesó por ser atípico en la región de estudio y a nivel nacional, por ello lo convertimos en objeto de análisis. En el ciclo escolar 2011-2012, en estas escuelas encontramos la voluntad de algunos actores educativos —director y algunos maestros— en quienes las asesorías sobre el modelo de aprendizaje del tutunakú habían tenido eco y tenían interés personal en aplicarlo, aun con sus dificultades. Pero, en ciclos escolares posteriores, cuando cambiaron a las autoridades escolares, las voluntades de los docentes también se modificaron para alejar la lengua tutunakú del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es notoria la discrecionalidad con la cual los actores educativos, con base en su interés personal, decidieron si aplicaban o no una educación bilingüe, aunque estén formalmente en un sistema bilingüe.

La comunidad en la que centramos nuestro análisis se ubica al norte del estado de Veracruz, México. Hablan el tutunakú variante de la sierra. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México, INEGI, 2010) en esta localidad, de un total de 3,145 personas, 2,854 hablan alguna lengua indígena, es decir, 90% de la población. En la etnografía, observamos que existe un número elevado de población adulta que no habla español; el caso de las mujeres es más notorio. Escuchamos que los habitantes se comunican en lengua tutunakú, incluso en las reuniones escolares (con los padres de familias) y en las juntas que se realizan por motivo de algún programa social. Al igual, los mensajes del perifoneo se transmiten en lengua tutunakú.

En esta localidad, existen varias escuelas: dos preescolares (una bilingüe); dos primarias (una bilingüe); una telesecundaria y un telebachillerato. Las escuelas bilingües (preescolar y primaria) reciben un número mayor de estudiantes en comparación con la escuela estatal de ese nivel. La escuela primaria bilingüe tiene hasta tres grupos por cada grado, es decir, tiene hasta 18 profesores. En comparación, la escuela estatal (donde no enseñan lengua indígena) sólo cuenta con un grupo por cada grado.

En la primaria bilingüe es común escuchar el tutunakú dentro y fuera de los salones de clase; entre alumnos, maestro-alumno y maestro-madres de familia. Los profesores señalan, incluso aquéllos que dicen no dominar la variante de esta localidad, que en las reuniones con padres de

familia es necesario dirigirse a ellos en tutunakú. Este dato lo confirman las madres entrevistadas que señalaron comunicarse en todos los ámbitos de la localidad en tutunakú, pues el español lo usan sólo cuando viajan a poblados cercanos y con quienes ya no hablan su lengua.

## II. Las políticas lingüísticas en la educación indígena en México

El concepto política del lenguaje es complejo, polisémico y ambiguo. Alude al conjunto de acciones que se toman en relación con el uso del lenguaje, considerando un contexto temporal y espacial. Coincidimos con Hamel (1988) en que son intervenciones que forman parte de la historia social y lingüística de una comunidad, concretadas en un sistema de símbolos lingüísticos y extra-lingüísticos. Desde esta perspectiva, la política pública trasciende su carácter gubernamental, aunque guarda relación con ella. Es decir, una política pública puede concebirse como gubernamental cuando el Estado la reconoce y la oficializa, pero la trasciende porque el carácter público de las políticas va más allá de su contenido jurídico, por tanto, no es de “exclusividad estatal” (Cabrero, 2000: 193). Por ello, las políticas públicas no son lo mismo que las políticas gubernamentales. Coincidimos con Aguilar y Lima (2009) en considerar la participación de actores, pertenecientes a ámbitos distintos al gubernamental, como el carácter que conforma lo público de estas políticas. Los ciudadanos individuales o los representantes de las organizaciones a las que pertenecen, son hacedores de política pública y ésta no es unidireccional del aparato gubernamental hacia los ciudadanos, sino que lo público es una intersección multisituada entre el encuentro de la racionalidad estatal y la voluntad social (Cabrero, 2000). En la intersección entre la oficialización de una política lingüística particular y la voluntad y apropiación que de ella hace un conjunto de docentes, estudiantes y padres de familia, ubicamos este artículo.

Hablaremos de *Política Intercultural del Lenguaje* para hacer referencia a las políticas lingüísticas que orientan la relación entre las distintas lenguas indígenas del país y el castellano con el interés de promover acciones para establecer un bilingüismo coordinado y equilibrado. La enseñanza de las lenguas en México ha transitado por diversos enfoques didácticos que, generalmente, han abrevado de las políticas bilingües educativas generadas para tal fin. Además, diferentes políticas interculturales del lenguaje están en sí mismas promoviendo exclusión o asimilación de las lenguas indígenas al castellano. Es decir, en su intencionalidad para ser reconocidas como interculturales, expresan el deseo de trascender este carácter asimilacionista, pero como acciones concretas pueden estar promoviendo procesos acelerados de castellanización.

### 2.1. Parámetros Curriculares; una propuesta de política pública

Parámetros Curriculares (México, SEP, 2008) es una propuesta de educación bilingüe en regiones indígenas emanada por la DGEI en 2008. Está reconocida e institucionalizada en el Acuerdo 592.<sup>2</sup> El objetivo de esta política es promover la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio con

2 Publicado en el *Diario oficial de la federación* el 19 de agosto de 2011. Establece la articulación de la educación básica — preescolar, primaria y secundaria—. Contiene el plan de estudios 2011 para educación básica, los marcos curriculares para la educación indígena; los parámetros curriculares de la lengua indígena y los estándares curriculares y los aprendizajes esperados para cada nivel.

base en iniciativas locales y regionales que incluyan las particularidades de cada lengua y cultura indígena (México, SEP, 2011b). Intenta “rescatar” la lengua indígena y promover una enseñanza armónica de la lengua materna para pasar, posteriormente, a la adquisición y desarrollo de una segunda lengua, en el entendido de que este proceso permite, además, mejorar las condiciones académicas de los estudiantes indígenas. Promueve la enseñanza de las lenguas como un conjunto de prácticas sociales del lenguaje, como objeto de conocimiento y lengua de instrucción y el paulatino aprendizaje del español acompañado de la transferencia lingüística y cognoscitiva de una lengua a otra.

Antes de ser impulsado por la DGEI, Parámetros Curriculares tuvo una fase de prepiloteo. La región de estudio formó parte activa de esta fase y, por más de seis años, autoridades, líderes comunitarios, académicos de la UPN, de la UNAM y funcionarios de la DGEI tuvieron reuniones sobre el diseño de la propuesta docente. Entonces, remarcamos el sentido participativo de la política y la relevancia de los actores educativos comunitarios y regionales en el diseño e implementación de la misma (Jiménez y Mendoza, 2012a, b: 152 ss.). Ello explica el grado de apropiación que tienen la comunidad y los docentes de la escuela al respecto.

Parámetros Curriculares intenta trascender hacia la formalización de la lengua indígena como asignatura, estableciendo lineamientos pedagógicos para su enseñanza. Asimismo, el enfoque teórico de la enseñanza del español y la lengua indígena son las prácticas sociales del lenguaje (PSL) (México, SEP, 2008, 2011a) definidas como “pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales” (México, SEP, 2011a).

La asignatura de Lengua Indígena se considera como parte de un modelo intercultural. Se pretende que las prácticas sociales retomadas para dicha asignatura se relacionen con la diversidad cultural y lingüística que permitan “a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas” (SEP, 2011b: 28). El enfoque de las PSL permitirá a los niños “rechazar la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena” (SEP 2011b: 28). El enfoque surge a partir de la Reforma en la Educación Secundaria de 2006. Díaz (2011) relaciona las PSL con la teoría del aprendizaje centrado en el constructivismo y destaca a México como el primer país que las “toma como punto de partida [...] para definir y organizar los contenidos” (p. 300), y, al aludir al uso social de la lengua y su relevancia en contextos extraescolares, retoman la importancia de la vinculación escuela-comunidad que supone un eje central en el enfoque intercultural. Aunque la intención no es profundizar en los usos y significados de las PSL, notamos la relevancia de este enfoque en el contexto de la educación indígena y el análisis de la transposición didáctica de la práctica original comunitaria a la práctica social escolar.

En concordancia con estas consideraciones, Parámetros Curriculares ha servido de documento base para crear programas educativos como el de la lengua tutunakú, incluido un libro para el maestro.<sup>3</sup> Retoma el trabajo por proyectos didácticos y actividades recurrentes. Los proyectos requieren la participación de los integrantes del grupo para que colaboren con lo que saben hacer y/o requerirán aprender. El documento contempla que, en ocasiones, se carece de materiales didácticos

<sup>3</sup> Los diseñadores señalan que en la fase de prepiloteo, los docentes plantearon la necesidad de contar con un plan de acción para la inclusión de las lenguas indígenas en la escuela. Esto era planteado recurrentemente por ellos como una de las grandes debilidades de una educación bilingüe (Jiménez Naranjo y Mendoza, 2012: 152). Por ello, el programa de la lengua tutunakú es uno de los primeros en producirse en el contexto nacional en relación con los objetivos del programa de “Parámetros Curriculares”.

en lengua tutunakú, por ello indica que la comunidad escolar debe producirlos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares (México, SEP, 2008). En esta investigación se relacionan con la producción del “libro cartonero”.<sup>4</sup>

### III. Los enfoques pedagógicos de la didáctica del lenguaje: más allá de una pedagogía tradicional

Por ser nuestro interés analizar la enseñanza del tutunakú, retomamos algunos enfoques didácticos sobre el lenguaje. Alisedo, Melgar y Chiocci (1994: 12) visualizan a las ciencias del lenguaje como la “base científica para la construcción de una teoría didáctica de la lengua”. Conciben a la didáctica de la lengua como una ciencia interdisciplinaria con reflexiones teóricas apoyadas en otras disciplinas de referencia.

Para Bronckart (1985:7) la enseñanza de lenguas tiene profundas contradicciones, principalmente pedagógicas, que “no podrán ser superadas sino por medio de decisiones pedagógicas y políticas”. La didáctica de la lengua debe analizar “las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas de los métodos de enseñanza” (Bronckart, 1985: 110-111). En este sentido, el análisis de la puesta en práctica de Parámetros Curriculares en Coahuilán retoma la intersección entre la propuesta oficial y la capacidad de apropiación de la misma por los actores locales e, incluso, la capacidad de definición de éstos al mismo diseño e implementación de la política.

Bronckart (1985) concibe dos concepciones en relación con la enseñanza de la lengua materna, así como de la enseñanza de lenguas extranjeras; una tradicional normativa (actividades ligadas a la ortografía, vocabulario, ejercicios referidos al análisis gramatical) y otra moderna, que contribuye al “desarrollo y a la creatividad de la expresión, incluso a la ‘liberación’ por el texto y por la palabra” (p. 14). En esta dirección, Cummins (2002) identifica una pedagogía tradicional y otra progresista. La tradicional se preocupa por la estructura interna de la lengua o asignatura, centrándose en “características superficiales de la lengua o de la lectoescritura y resalta el recuerdo correcto de los contenidos enseñados [...] la lengua se descompone en sus elementos componentes [...] que se transmiten sin relación con los demás” (p. 289). En esta pedagogía la fonética, la gramática, el vocabulario son considerados estáticos y como requisito previo al desarrollo de la lectura (Cummins, 2002: 289)

La pedagogía tradicionalista, por tanto, apuesta a la enseñanza libresca porque toma como base los libros de texto para enseñar los contenidos. Estimula la memorización y repetición de reglas y normas. La pedagogía progresista tiene otros objetivos; pretende que los estudiantes usen el lenguaje escrito y oral, además “fomenta la expresión y la puesta en común de la experiencia de los alumnos en el contexto del aula” (Cummins, 2002: 291). Los métodos globalizados de la enseñanza y aprendizaje de la lengua son unos de los más representativos en la pedagogía progresista pues conciben que “la lengua sólo puede aprenderse cuando se mantiene como un ‘todo’ y se utiliza para una comunicación significativa, tanto en forma oral como escrita” (Cummins, 2002: 290).

<sup>4</sup> Los libros cartoneros se asocian a los objetivos de Parámetros Curriculares. Se producen con materiales sencillos por docentes, estudiantes o miembros de la comunidad en la variante que ellos utilizan y usan como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su lengua. “Al producirse localmente recuperan tanto sus prácticas como la lengua y las variantes de la localidad” (Jiménez y Mendoza, 2012: 211).

Una de las diferencias fundamentales entre los dos enfoques pedagógicos, es que el tradicional, al priorizar el uso de los libros de texto, resalta los valores culturales de un grupo dominante, mientras que el enfoque progresista retoma y afirma la identidad de los grupos sociales al resaltar la experiencia de los mismos y retomarla. Así, el enfoque de las PSL, contextualizado en una educación indígena e intercultural, empata con un enfoque pedagógico progresista en su interpretación de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, lo que implica no sólo rescatar y promover los contenidos y la lengua comunitaria sino también formas de trabajo. El *qué* se enseña y el *cómo* se enseña cambian al emplearse un enfoque centrado en las PSL.

#### IV. Las actividades didácticas

En este apartado se observarán ejemplos de actividades didácticas para trabajar la lengua originaria en dos grupos de primer grado. Seleccionamos una serie de eventos que en gran medida comparten elementos en la mayoría de las clases de la asignatura lengua tutunakú. Cabe señalar que en todos los grados y materias se usa el tutunakú, ya sea como objeto de enseñanza o medio de instrucción, aunque en los primeros grados esté más extendido su uso que en los grados superiores. Los ejemplos muestran actividades sobre el lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos didácticos,<sup>5</sup> e iremos relacionándolos con entrevistas de los docentes sobre las intencionalidades que adjudican a sus acciones.

##### *a) Primera actividad didáctica: escritura de relatos para el periódico*

Esta actividad se realizó durante varias sesiones en un grupo de primer grado y se asoció con la práctica social del lenguaje<sup>6</sup> denominada “*escuchar y narrar relatos de sucesos actuales*”. A petición del profesor los niños y niñas redactaron un texto (sobre algún evento o situación que hubiera sucedido en la comunidad) en dos versiones, tutunakú y español, los leyeron en voz alta en tutunakú, los pasaron en limpio e hicieron un dibujo alusivo a su texto. Las producciones escritas eran de un párrafo o dos. Los estudiantes iban de un lugar a otro para solicitar ayuda tanto del profesor como de sus compañeros y la ayuda, en ambos casos, era para resolver problemas de escritura y/o para solicitar algún recurso como colores, gomas o sacapuntas. El profesor introducía las clases, daba instrucciones y apoyaba en la corrección de textos; los estimulaba para que leyeran en voz alta (al frente del salón) y sugería colores para sus dibujos.

En algunas clases se observó la presencia de madres de familia que entraban al aula para apoyar a sus hijos e hijas. Una vez que éstos tenían sus producciones “en limpio”, el profesor pegaba ese texto en una lámina bond que era el periódico. Todas las interacciones (docente-estudiante, estudiante-estudiante, madres-hijos-docente) fueron en lengua tutunakú. Cuando cada estudiante pasaba al pizarrón, leía en voz alta el texto que había producido y se le pedía que fuera señalando con una

<sup>5</sup> Debido al formato de un artículo no se describirán a detalle las actividades que comprendieron cada proyecto sino algunas más específicas para mostrar aspectos relevantes.

<sup>6</sup> La asignatura tutunakú cuenta con un libro para el maestro —versión a prueba— en el que se detallan los aprendizajes esperados, las orientaciones didácticas y las prácticas sociales del lenguaje que se abordan en diferentes proyectos didácticos (México, SEP, 2011c).

regla de madera, la oración y/o palabra que estaba leyendo. Al momento de identificar algún error de dicción o dificultad para leer alguna palabra, el profesor pedía al resto del grupo que apoyara al estudiante en cuestión y después pedía que iniciara el texto para que leyera completa la oración.

Algunos tenían dificultad para leer la letra dígrafo kg. El profesor daba ejemplos de otras palabras (en tutunakú) que tuvieran ese dígrafo y el estudiante volvía al texto para leerlo. Asimismo, tenían problemas para reconocer algunas letras pero el profesor los apoyaba leyéndoles la palabra. Los estudiantes pasaban al pizarrón a leer de manera natural y sin ninguna restricción. Incluso aquéllos que se observaba que aún no comprendían el sistema de escritura, se esforzaban en leer o platicar lo que ellos habían querido narrar. Todos participaron, leyendo sus textos y ofreciendo ayuda.

Se estimuló la creación de textos originales y en forma individual, permitiendo a la vez el apoyo entre pares. Los estudiantes elaboraron un borrador del texto y después de que lo revisaron y corrigieron, lo “pasaron” en limpio.<sup>7</sup> Al respetar las producciones escritas de sus estudiantes, el profesor respeta el proceso de adquisición del lenguaje por parte de ellos. Simultáneamente, buscaba orientarlos para que el texto cumpliera con algunas características convencionales.<sup>8</sup> Un profesor lo expresó de la siguiente manera:

Ahí [en el programa de estudios] se nos *recomienda* mucho de que el niño escriba como él pueda, porque no logra dominar bien la escritura [...] Darle esa libertad pero siempre y cuando si el niño escribe junto, decirle [preguntarle] ¿qué escribió aquí?, por ejemplo, si escribió *jarlé*, pero si tiene más letras, hacerlo reflexionar: “a ver, ¿todo esto? A ver léemelo” y si me dice que llega nada más hasta acá, entonces, “¿y esto qué es?”, no, esto ya no me sirve. Pues decirle que lo borre, para que el niño se vaya ubicando de acuerdo a la lectura en lo que escribiendo, aunque [...] el niño no lo escribe de una forma... pues correcta ¿verdad? quizá le escribe otras letras, pero para el niño dice eso, y se respeta, ya posteriormente el niño va madurando y el niño va corrigiendo sus propios trabajos, pero eso ya es más adelante [...] (Alán-Profesor-2°).<sup>9</sup>

En esta apreciación, se observa cómo concibe el aprendizaje de la lectoescritura y por ello intenta *respetar* el proceso del estudiante. Asimismo, observamos una forma de interactuar con el estudiante que logra ponerlo en situación de análisis de sus producciones escritas. Tomando en cuenta que está alfabetizándose en su lengua materna, no tiene problemas para participar y apoyarse o apoyar a sus compañeros y compañeras. Presenciamos circunstancias similares a las que se dan cuando los estudiantes hispanohablantes se están alfabetizando en su lengua materna. Esto incide en el carácter atípico que representa el caso de estudio porque generalmente los niños y niñas indígenas son alfabetizados en castellano, sea ésta su lengua materna o no.

Otro docente señaló que a los estudiantes les agrada aprender a escribir su lengua pues, a diferencia del español (que es su segunda lengua), se sienten más confiados, participan mejor y con mayor frecuencia:

<sup>7</sup> Las orientaciones didácticas de Parámetros Curriculares sugieren el desarrollo de borradores de texto, así como su revisión y corrección. En este sentido el profesor retoma las orientaciones del programa oficial.

<sup>8</sup> El fragmento de papel que contenía el texto se pegaría en el periódico mural, otorgándole también el carácter de público.

<sup>9</sup> Por razones de confidencialidad hemos cambiado los nombres de los profesores. No obstante, los directivos han autorizado señalar el nombre de la localidad.

<sup>10</sup> El alfabeto móvil son tarjetas de 5 x 5 cm que contienen escritas letras del abecedario.

Están perdiendo el miedo a escribir en tutunakú [...] como es su lengua pues le tienen más confianza, lo que piensan ellos lo escriben en su lengua, saben lo que están pensando y saben lo que están escribiendo, porque es en su lengua, es en su pensamiento, es su idea en tutunakú por eso escriben ampliamente aunque no de manera convencional. Y la mayor parte de los niños escriben, no tienen miedo en escribir en su lengua porque saben lo que están plasmando en el texto (Jaime-profesor-1°).

Los docentes identifican mayores problemas en la enseñanza del castellano aunque emplean las mismas metodologías para la enseñanza de la lengua materna de los estudiantes que para el español:

Ahí no hay problema [en tutunakú], ahí los niños se extienden, me da mucho gusto ver cómo los niños se extienden, yo me acuerdo de un niño que ahorita va en tercero. El niño en tutunakú sabe leer, sabe escribir en su lengua. Le pides algo que te escriba, por ejemplo, le dejamos algo que te escriba, algo personal, el niño te escribía, se extendía, y ya revisabas [...] Como es su lengua, piensa en su lengua, escribe en su lengua, se le facilita, pero le pedías un texto en segunda lengua, como que él sufría, como que había un sufrimiento... un conflicto entre la segunda lengua y su lengua, '¿cómo le hago?', se esfuerza, dice 'como que no puedo, como que tengo que mejorar' (Pablo-profesor-1°).

#### *b) Segunda actividad didáctica: palabras que empiezan con “s” (primer grado)*

El profesor inicia la clase leyendo las palabras del abecedario y después señala palabras que empiezan con “S”. Anota en el pizarrón la palabra *sasan* (zorrillo) y menciona el nombre de cada letra. Escribe un par de palabras más. Cada vez que anotaba la sílaba de cada palabra, ponía énfasis en la vocal de esa sílaba por ejemplo “*saasan*” y preguntaba a los estudiantes qué letra seguía. Algunos estudiantes participaban; otros, se distraían con facilidad. El maestro preguntó palabras que empezaran con la letra “a” y algunos niños contestaron “agua” o “águila”. El profesor corrigió y les pidió que fueran palabras en tutunakú.

En total escribió tres palabras en 25 minutos de la clase. Después, escribió otras tres palabras apoyándose en el alfabeto que tiene pegado en la pared. Pidió a sus estudiantes que anotaran las palabras en su cuaderno y luego que formaran esas palabras (*sasan*, *sasti* y *sankgama*) con su alfabeto móvil.<sup>10</sup> El profesor caminó por todos los pasillos y pasó con cada estudiante para verificar que formara las palabras. La clase concluyó con esta actividad pues consumieron el resto de la clase (20 minutos) en localizar las letras correspondientes para cada palabra. La actividad descrita comparte características de las didácticas tradicionales, específicamente con métodos sintéticos (fonético, silábicos) de la enseñanza de lectoescritura: desfragmentación en sílabas de la palabra y la construcción de palabras, letra por letra. Sin embargo, en el discurso de las entrevistas varios profesores indicaron que intentan erradicar dichas prácticas y pusieron énfasis en estar trabajando de acuerdo a las indicaciones oficiales:

E: ¿Con qué método de enseñanza se enseña el tutunakú?

P: el tutunakú se enseña... están los proyectos, el mismo enfoque del español [...] debe ser Práctica Social del Lenguaje [...] Nosotros no enseñamos a leer con las carretillas de sa, se, si, so, su [...] Nosotros trabajamos, en este caso el tendadero. Ese tendadero pues hay que saberlo utilizar, principalmente con los niños de primer grado y porque es la base de ahí de donde vienen [...] se parte de lo que el niño conoce. Por ejemplo había un proyecto en tutunakú: el álbum personal, es donde tú vas a trabajar con los niños a partir de lo que ellos saben y les vas a pedir material, fotografías, si tienen, si no que se dibujen ellos pero lo que se quiere es que el niño produzca, que sean autores de sus libros, de sus textos, y pues así estamos trabajando (Pablo-profesor-1°).

En esta respuesta se observan la postura del docente frente a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas y un conocimiento del programa de estudios. Además, acorde con el documento de Parámetros Curriculares destaca la producción de textos o materiales didácticos en lengua tutunakú. No obstante, la actividad descrita refleja una opción que aún toman algunos profesores para trabajar en el conocimiento del sistema de escritura.

## V. A manera de cierre

Hemos incidido en varios procesos asociados al desarrollo de una educación bilingüe en escuelas indígenas en México. Sabemos —salvo excepciones— que estamos ante un contexto generalizado de castellanización en las escuelas indígenas; ya sea porque el castellano es ya la lengua materna de muchos estudiantes o porque sus lenguas maternas no son utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma regular. Generalmente, si tienen presencia dentro del espacio escolar, son tratadas como si éstas fueran sus segundas lenguas, no son alfabetizados en ellas, no son tomadas como objetos de conocimiento y tienen una presencia tan puntual y anecdótica que acaban siendo ubicadas como simple vocabulario, traducción de conceptos, usos como saludos, para solventar dudas, para desarrollarse en espacios de carácter más privado, etc. Estas actividades no detienen el proceso de castellanización en el que están inmersos (Jiménez y Mendoza, 2012a; 2012b).

Presentamos un caso que se comporta de forma atípica a la mencionada; la lengua materna de los estudiantes es usada como lengua de instrucción durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a excepción de la materia de español, es analizada como objeto de conocimiento e intenta vincularse con las prácticas comunitarias. Las prácticas educativas lingüísticas vinculadas a este caso se inscriben dentro de un marco gubernamental y jurídico (Cabrero, 2000), pero que a la vez lo trascienden, reforzando la idea de la construcción de lo público como un espacio o intersección multisituada entre la racionalidad estatal y la voluntad social de los propios actores (Cabrero, 2000).

La región en la que se inscribe la escuela analizada participó activamente en la fase del pre-piloteo de la propuesta de Parámetros Curriculares. Miembros de las comunidades, líderes indígenas, investigadores, docentes, autoridades educativas locales y funcionarios públicos de la DGEI —es importante señalar que algunos eran hablantes de lenguas indígenas nacionales, incluso de esta región— participaron en el diseño por más de cinco años. Antes de ser política oficial se nutrió de este carácter colectivo, interactoral e interinstitucional en un marco de relevancia de lo local y lo comunitario con enfoque participativo y dialógico (Jiménez y Mendoza, 2012a; 2012b). Ese carácter

participativo es sustancial para la implantación, adaptación, permanencia y sostenibilidad del programa a manos de los actores educativos locales. Esto es relevante para comprender por qué en esta región, frente a otras del país, encontramos un proceso de apropiación mayor.

Si bien en la región hay un conocimiento y apropiación de la propuesta de Parámetros Curriculares, muchas escuelas no la implementan, aunque sus actores participaran en estos talleres. Es en Coahuilán donde hay una apropiación particular por parte de docentes y miembros de la comunidad. Ellos la han convertido en proyecto social propio, comunitario y escolar, con capacidad especial para reproducirse e incluso ser autónoma de los actores iniciales que la originaron. Es un ejemplo más de las complejas y multisituadas interrelaciones de lo gubernamental y lo social, entre la promulgación de una política y la participación y la autonomía que puede adquirir a nivel local. Coincidimos con Baronnet (2013) cuando advierte que un marco de mayor participación en la gestión educativa de las familias en los planes y programas de estudio favorece lo significativo que para los actores comunitarios y educativos locales se torna una propuesta lingüística de esta magnitud. El éxito de la misma se debe, principalmente, a la gestión ejercida por los actores locales que la implementan.

Ubicamos este caso también como parte de los Derechos de los Pueblos Indígenas a decidir y participar en el diseño e instrumentación de una educación acorde a sus necesidades culturales y lingüísticas. Es común achacar la falta de una educación bilingüe a las actitudes lingüísticas negativas de docentes, familias y estudiantes hacia las lenguas indígenas. Pero la gestión educativa al haber estado más vinculada a actores externos ha provocado la interiorización de la cultura escolar dominante en los actores locales (Baronnet, 2013). Será necesario partir de ello para impulsar una educación bilingüe apegada a sus propios derechos. Y uno más de éstos, es el derecho a recibir una educación de calidad. El caso expuesto supera una visión de la enseñanza de la lengua “tradicional normativa” (Bronckart, 1985) o “pedagógica tradicional” (Cummins, 2002) relacionada más con la cuestión gramatical, ortográfica, de conocimiento de vocabulario (Bronckart, 1985) o de la estructura de la lengua (Cummins, 2002). Apuesta por otra metodología “moderna” (Bronckart, 1985) o “progresista” (Cummins, 2002) que enfatiza la creatividad y libertad de expresión del niño y niña (Bronckart, 1985) tanto en la lengua oral como escrita (Cummins, 2002). La educación que reciben los estudiantes de esta escuela —por ser en su lengua materna y bilingüe, por trascender una pedagogía tradicional o por estar muy vinculada al conocimiento comunitario— es de mayor calidad que la que recibirían en castellano siendo su lengua materna el tutunakú, en el que se tratara la pedagogía de la enseñanza de las lenguas desde un pedagogía tradicional, tanto para el tutunakú como para el español, sin tomar en cuenta el valor identitario y de otra índole que sus lenguas tienen para su comunidad —inscritas en contextos de notorios procesos de hegemonía y subalternidad—. A través del trabajo etnográfico y los ejemplos expuestos, observamos cómo estas prácticas están asociadas a un mayor rendimiento académico, medible en sus competencias en lectoescritura en tutunakú para el primer grado de primaria o su papel destacado en las olimpiadas de conocimiento en la región.

Junto a estos aspectos positivos, emergen otros, que necesitarán de mayor análisis y trabajo. Lo descrito se relaciona con un contexto en el que el tutunakú tiene funcionalidades comunicativas presentes. Los actores escolares y comunitarios tienen competencias en esta lengua, que ejercen en sus vidas cotidianas. Este no es ya un caso regular en las escuelas indígenas del país, en las que más bien se observan procesos avanzados de castellanización, realidades plurilingües y pluriculturales y competencias docentes —pedagógicas y lingüísticas— no favorables para una educación bilin-

güe. Vislumbramos problemáticas asociadas a la adquisición del castellano como L2 —la cual está ralentizada en esta experiencia— o la continuidad de la propuesta en secundaria y bachillerato, o la continua necesidad de materiales apropiados a la variante lingüística, o la presencia aún de pedagogías tradicionales en la enseñanza de las lenguas o la transposición de los usos y significados del tutunakú de lo comunitario a lo escolar, por mencionar algunos. Los consideramos más como problemas emergentes asociados a una práctica bilingüe que requerirán de nuevas metodologías y estrategias que como casos que anulan el valor y sentido de una educación en las propias lenguas maternas de los estudiantes en regiones indígenas, gestionadas por el impulso e interés que se construye desde lo local.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar A., C., y Lima F. A. (2009), “¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?”, en *Contribuciones a las ciencias sociales*, en <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm> (consultado el 15 de abril de 2015).
- Alisedo, G., S., Melgar y C. Chiocci (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje, aportes y reflexiones*, México, Paidós Educador.
- Baronnet, B. (2013), “Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México”, en *Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 2, vol. 8, mayo-agosto, Madrid, Antropólogos Iberoamericanos en Red, pp. 183-208.
- Barriga, R. (ed.) (2012), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Barriga, R. (2010), “Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano” en R. Barriga V. y P. Martín B. (Directores), *Historia Sociolingüística de México*, México, D.F., El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Bertely, M. (1997), “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”, en M. Bertely B. y A. Robles V. (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 192-203, México, COMIE.
- Bertely, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós. (Serie Maestros y Enseñanza).
- Bloome, D. (1992), “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica”, en M. Rueda y M.A. Campo, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 123-180.
- Brice, S. (1992), *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*, México, D.F., CONACULTA-INALI. (Serie Presencias).
- Bonfil, G. (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Bronckart, J. (1985), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Suiza, UNESCO (Ciencias de la educación).
- Cabrero, E. (2000), “Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes”, en *Gestión y Política Pública*, núm 2, vol. X, segundo semestre, pp. 189-229.
- Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid,

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata. (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria; 38).
- Díaz, C. (2011), “El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje”, en R. Barriga V. (ed.) (2011), *Entre paradoras: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Díaz de Rada, A. (2011), *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Madrid, UNED.
- Erickson, F. (1993), “El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase”, en H. Velasco, J. García y A. Díaz (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Editorial Trotta.
- González, L. (1994), “La investigación etnográfica y el microanálisis de la interacción. Un taller con Frederick Erickson”, en *Sinéctica*, núm 4, enero-julio, pp. 1-14 en [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04\\_microanálisis\\_de\\_la\\_interacción.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_microanálisis_de_la_interacción.pdf) (consultado el 15 de abril de 2015).
- Hamel, R. E. (1996), “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”, en U. Klesing-Rempel (comp.) y A. Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp.149-189. México, Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Hamel, R.E. (1988), “La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de la investigación sociolingüística”, en *Política lingüística na América Latina*, Campinas, Pontes, Eni P. Orlando, pp. 41-73.
- Hamel, R. E. (2001), “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”, en Bein, Roberto y Born, Joachim (eds.) (2001), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, Buenos Aires, UBA, pp.143-170.
- Hamel, R. E., et al. (2004), “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, año/vol. 9, enero-marzo, pp. 83-107.
- Jiménez N., Y. (2011) “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’ en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, enero-junio, pp. 1-24, en <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html> (consultado el 15 de abril de 2015).
- Jiménez N., Y. y R. G. Mendoza Z. (2012a), *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*, México (ms), en [http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion\\_Publica/Informe\\_Final\\_Evaluacion\\_Abril\\_2013.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf) (consultado el 15 de abril de 2015).
- Jiménez N., Y. y R. G. Mendoza Z. (2012b), *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe Ejecutivo*. México (ms), en [http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion\\_Publica/Informe\\_ejecutivo.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_ejecutivo.pdf) (consultado el 15 de abril de 2015).
- Morales, C. (2012), “Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla”, en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, en [https://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales\\_telesecundaria\\_tetsijtsilin.html](https://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html) (consultado el 15 de abril de 2015).

- Muñoz, H. (1998), “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, en *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 31-50.
- Muñoz, H. (2001), “Trayectoria de las prácticas de educación indígena en México”, en H. Muñoz, et al., *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, SEP/CONACYT/UPN/UAM.
- México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010), *Banco de información* en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/?e=30&m=0&ind=1005000040> (consultado el 10 de abril de 2015).
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2014), “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”, en *Diario Oficial de la Federación*, lunes 28 de abril de 2014.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2011a), *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*, México, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2011b), “Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, 19 agosto de 2011.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2011c), *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Educación básica. Primer ciclo. Versión a prueba de concepto en aula. Primaria indígena* en [http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/lengua\\_indigena/espanol.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/lengua_indigena/espanol.pdf) (consultado el 20 de febrero de 2015).
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2008), *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México, autor.
- Schmelkes, S. (2011), “Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México”, en R. Barriga V. (ed.) (2011), *Entre paradoras: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, UNEM (2009), *Modelo curricular de educación intercultural y bilingüe* (1ª. ed.), México, CIESAS, autor.