

**ACTAS DE LAS  
III JORNADAS  
DE ETNOLINGÜÍSTICA**

**6, 7 Y 8 DE MAYO DE 1999**

**DEPARTAMENTO DE ETNOLINGÜÍSTICA**

**ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
ARGENTINA**

## INDICE

Palabras de apertura - Magister Rodolfo Hachén - 3

### Conferencias

El diccionario ilustrado Mapudungun-Español-Inglés. Antecedentes y análisis - Dr. Arturo Hernández Sallés - 5

Os estudos de línguas indígenas no Brasil - Dr. Erasmo D'Almeida Magalhaes - 9

### Comisión: Lenguas - Culturas en contacto / Bilingüismo.

Proyecciones diatópicas del bilingüismo español-guaraní en áreas "monolingües" españolas en la Argentina - Zulema Armatto de Welti - 25

Propuestas para el análisis de la vitalidad etnolingüística - Margot Bigot - 32

El sistema vocálico del quechua y su incidencia en el español de Salta - Ana María Fernández Lávaque y Juana Rodas - 39

La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región P'Urhepecha de México - Rainer Enrique Hamel y María Amalia Ibáñez Caselli - 44

Acerca de la rr asibilada y la posible interferencia del quichua - Susana Martorell de Laconi - 59

El léxico de identidad comunitaria en la celebración de Ánimas - Ana María Postigo de De Bedia - Griselda del Carmen Soria - 64

### Comisión: Descripción de lengua / Aspectos teóricos.

Derivación verbal en toba (familia guaycurú): agentivo, instrumental, causativo y factitivo - Marisa Censabella - 71

El campo semántico de los animales en popoloca (Nguíwa) - Roberto Escalante H. - 84

Los términos culturales del ranquel en un período de sustitución lingüística y de transformación cultural - Ana Fernández Garay - 92

Diccionario etnolingüístico Maká-Español. La entrada léxica nominal - Ana Gerzenstein - 106

Observaciones sobre sintaxis oracional en el mapuche de la línea sur - Marisa Malvestitti - 114

Focalización en toba - Cristina Messineo - 124

Hacia una lingüística general americana - Rumiñawi - 135

Algunos aspectos fonéticos y fonológicos de la dialectología del mapudungun en la Argentina - J. Pedro Viegas Barros - 141

### Comisión: Estudios culturales / Políticas lingüísticas / Etnolingüística y semiótica.

Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la lengua - Lelia Area, Liliana Pérez y Patricia Rogieri - 153

Consideraciones acerca de la traducción en el marco de las políticas lingüísticas - María Isabel Barranco y Mabel Martínez - 159

Análisis de las expresiones vinculadas con la voz y la respiración, en guaraní paraguayo - Juan

**Cabrera Trigo - 164**

**Un caso de problemática lingüístico-identitaria - María Susana Freidenberg - 176**

**Los orígenes compartidos: el "ser aborigen" y el "ser argentino" - Ana Ramos - 188**

**Raíz y reificación. Los tehuelche como símbolos de identidad - Mariela Eva Rodríguez - 195**

**El simbolismo sexual en el léxico de la lengua guaraní: su influencia en la construcción de las relaciones de género - María Cecilia Stroppa - 202**

### **Comisión: Etnolingüística y educación**

**Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NO - Lelia Inés Albarracín, Jorge R. Alderetes, Rodolfo A. Ferreyra y María T. Pappalardo - 215**

**Intento de alfabetización en español a una comunidad de "taoneses" provenientes de Taiwán - Roxana E. M. Cavallini - 224**

x **Hacia un enfoque etnolingüístico en educación - María del Rosario Fernández y Rodolfo Raúl Hachén - 231**

**La educación "bilingüe-bicultural" en una región indígena mexicana - Eva Grosser Lerner - 239**

**El joven rural mapuche: su realidad cotidiana. Aproximación al análisis de un contexto social construido desde su propia matriz cultural - Sofía Elena Leal y equipo - 245**

**La enseñanza del español y la integración de las lenguas de minorías en la reforma educativa argentina - Sara Melgar y Silvia González - 250**

**¿Niños bilingües en escuelas monolingües? Su relación con la adquisición de la escritura alfabética del español - Patricia Pognante - 262**

**Informe sobre la experiencia de educación intercultural en el nivel medio - Alicia Radoceovich y Alejandra Liñán - 270**

**Las investigaciones en didáctica del español. Lengua materna: inventario y análisis - María Cristina Rébola y María Cecilia Stroppa - 276**

# LA LECTO-ESCRITURA EN LA LENGUA PROPIA: EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE EN LA REGIÓN P'URHEPECHA DE MÉXICO

Rainer Enrique Hamel

Universidad Autónoma Metropolitana, México

María Amalia Ibáñez Caselli

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

En el pueblo p'urhepecha de San Isidro (Estado de Michoacán, México), un grupo de profesores indígenas rompió la rutina tradicional de la escuela castellanizadora y empezó a desarrollar un currículo propio en 1995, basado en la lengua p'urhepecha y orientado hacia la preservación cultural y lingüística; éste se sustenta en la alfabetización y enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua indígena durante los primeros años, y la introducción paulatina del español como segunda lengua.

En este trabajo presentamos algunos resultados preliminares que obtuvimos a partir de nuestra experiencia en el lugar, desarrollada en el marco del proyecto *"Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe"* de la UAM de México, realizado por un equipo de investigadores en dos regiones indígenas mexicanas entre 1998 y 2001<sup>1</sup>.

Comenzaremos describiendo brevemente el contexto de la investigación, es decir, la situación de la educación indígena actual, una de las comunidades en que trabajamos y el proyecto educativo de la comunidad de San Isidro. Posteriormente analizaremos las estrategias pedagógicas y lingüísticas que observamos en el aula, para concluir con una discusión de estos resultados en el contexto de las reformas actuales en la educación intercultural bilingüe.

## 1. La educación indígena en México

La población indígena mexicana comprende 56 o 58 etnias según la clasificación más aceptada, con un total de 5.28 millones de miembros equivalente a un 7.5% de la población nacional, de acuerdo con la cifra más conservadora del censo nacional de 1990<sup>2</sup>.

Desde la conquista hasta nuestros días, dos posiciones fundamentales se han enfrentado en México, insertadas en el proyecto histórico de construcción nacional, que se perfilaron con mayor nitidez a partir de la Revolución Mexicana a comienzos de este siglo: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del Estado nacional; y otra pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos. Hasta cierto punto, a esta controversia le correspondió, en la educación indígena y la enseñanza del español, una contraposición entre dos procedimientos básicos: la castellanización directa (programas de sumersión, en términos modernos, ver esquema 1) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, donde a la lengua indígena le corresponde, por lo menos, un papel

instrumental de apoyo en la enseñanza, incluyendo una alfabetización rudimentaria en la lengua vernácula en algunos casos (programas de transición). Surgieron algunos intentos de establecer proyectos de preservación y fortalecimiento de la identidad étnica y de las lenguas indígenas mismas (e.g. el Proyecto Tarasco de 1940, cf. Aguirre Beltrán 1983, Vargas 1994), pero ninguno logró establecerse como programa permanente.

Se puede afirmar que la trayectoria de la acción educativa hacia los indígenas se enmarca en la tendencia general del orden dominante que se caracteriza por la subordinación de las minorías étnicas y el desplazamiento de sus lenguas. Sobre todo en el siglo XX, el periodo de la construcción nacional avanzada, la política indigenista utilizó como principal instrumento la educación primaria generalizada y al maestro rural como agente de cambio, para llevar adelante su programa de integración de las etnias indígenas a la sociedad nacional mestiza.

Desde 1978 la educación indígena se organiza a través de una unidad especializada (Dirección General de Educación Indígena, DGEI) del Ministerio Federal de Educación (Secretaría de Educación Pública, SEP); se dirige a los niños indígenas en edad escolar a través de la educación preescolar (2 años) y primaria (6 años)<sup>3</sup>. Conforman hoy en día el sistema de educación indígena de mayor dimensiones en las Américas, con un profesorado de 45.000 maestros indígenas que atienden aproximadamente 1.5 millones de alumnos (= 60% de la demanda educativa indígena).

Hace 20 años la DGEI inició sus cursos bajo el lema de la "castellanización", con el objetivo de enseñarles a los niños indígenas el español suficiente en los dos primeros años (preescolar y 1er año de primaria), para que éstos puedan continuar después con el programa regular de la primaria, en igualdad de condiciones, supuestamente, con los alumnos hispanohablantes, aunque en un sistema diferente. Rápidamente quedó en claro que esta transición acelerada, basada además en una alfabetización en español, no daba los frutos deseados. Debido a cambios políticos en el país y como resultado de lo anterior, se introdujeron nuevas modificaciones en la política educativa y lingüística. Desde mediados de los años ochenta esta política se inclinó, en lo programático, por la variante pluricultural de integración, lo que redefinió los programas de educación bilingüe-bicultural: ahora, la alfabetización y los principales contenidos curriculares debían desarrollarse en lengua indígena para alumnos cuya lengua predominante era la lengua étnica. En 1990 se cambió la denominación *bicultural* por la de *intercultural*, siguiendo el ejemplo sudamericano. Este nuevo currículum, sin embargo, nunca se puso en práctica a nivel nacional, debido a múltiples resistencias. A pesar de avances importantes en una serie de casos experimentales, la elaboración de más y mejores materiales didácticos y precisiones en las definiciones curriculares, podemos constatar que, diez años después, prevalecen las prácticas híbridas de castellanización o de transición hacia el español (Francis/Hamel 1992, Hamel 1994) que habíamos constatado en la década anterior (Hamel 1988). La principal resistencia a una educación indígena propia, que contribuya al fortalecimiento de la identidad étnica y la preservación de las lenguas, reside precisamente en el profesorado indígena, cuyo capital simbólico y orientación ideológica están ligados al Estado, a la educación nacional y el español como lengua de prestigio.

En los últimos años, sin embargo, especialmente desde el levantamiento zapatista en enero de 1994, el movimiento indígena ha ganado fuerza en la reivindicación de sus derechos y espacios.

Como parte de este proceso, se observan diversos intentos locales y regionales que apuntan a una educación diferente, bajo el control de las comunidades y con una orientación de apoyo a la identidad y las lenguas indígenas<sup>4</sup>.

## **2. Aproximación etnolingüística a un estudio de caso**

En lo que sigue, nos referiremos exclusivamente a una de las comunidades contempladas en el proyecto<sup>5</sup>: el pueblo p'urhepecha de San Isidro, en el estado de Michoacán. Esta comunidad fue seleccionada entre una amplia gama de posibilidades, por representar un ejemplo casi único en el panorama de la educación indígena mexicana: como veremos más adelante, el profesorado de este pueblo ha puesto en práctica un proyecto propio que se basa sistemáticamente en la propia lengua y cultura, impartiendo los principales contenidos curriculares de la educación primaria en y a través de ellas.

San Isidro se caracteriza por ser un pueblo de unos 1400 habitantes, ubicado en una región de serranía. En el centro geográfico se encuentra la plaza central donde se ubica la iglesia (católica) y un comedor comunitario. Las viviendas son las típicas casas de madera p'urhepecha (troje) con techo de chapa o tejamanil, a dos aguas, aunque se está haciendo muy común la construcción de casas de material, conservando las antiguas. Son habitadas por familias extensas y, generalmente, se da la patri y virilocalidad.

La actividad económica más importante del pueblo es el trabajo de la madera, en un valle rodeado por pequeños cerros cuyas laderas están cubiertas por bosques de pino. En la actualidad, existen alrededor de veinte aserraderos. Éstos funcionan como una empresa familiar con 4 a 6 empleados. Otras de las tareas son el cultivo y el pastoreo donde participan todos los integrantes de la unidad doméstica. Las parcelas de cultivo están ubicadas en los alrededores del pueblo a una distancia que va de quince minutos a dos horas de caminata aproximadamente. El principal cultivo es el maíz y, en menor medida, el frijol (poroto). Cada familia es poseedora de un pequeño rebaño de ovejas y/o cabras. Niños y ancianos son los encargados de llevar, todos los días, los animales a pastar en los cerros. También se da la cría de puercos, gallinas y guajolotes (pavos). Toda la producción que se obtiene de estas actividades, salvo el trabajo de los aserraderos, es utilizada para el autoconsumo familiar. No obstante, se da el caso que algunos miembros de la familia vayan, una vez a la semana, a un pueblo vecino, Patamban, donde aún se practica el trueque. Por otra parte, llama mucho la atención la cantidad de pequeñas tiendas donde uno puede encontrar toda clase de productos manufacturados, frutas y verduras que traen de las ciudades cercanas: Zamora, Charapan, Uruapan. Sólo un comerciante posee un refrigerador pudiendo vender carne fresca cualquier día de la semana. Otro, administra la única caseta telefónica existente en todo el pueblo; y otro, es el único encargado de un colmenar que alguna vez fue explotado por un grupo de hombres que desistieron de tal trabajo por el peligro que significaba su cuidado.

En el campo educativo San Isidro dispone de un Centro de Educación Preescolar, una Escuela Primaria, una Telesecundaria, como también de un Albergue para 50 niños que depende del Instituto Nacional Indigenista (INI).

## **2.1. Los usos del p'urhepecha y del español**

La lengua p'urhepecha es la lengua de uso dominante en todos los ámbitos del pueblo. No obstante, no existe un monolingüismo absoluto. En la gran mayoría de las familias, son los hombres los que, generalmente, tienen cierto grado de bilingüismo, siendo pocas las mujeres que hablan fluidamente el español (muchas de ellas sólo entienden muy poco o les da mucha "pena" –vergüenza– expresarse en él).

El conocimiento que los habitantes de San Isidro tienen del español se debe, en parte, al comercio de la madera, o a que muchos han salido del pueblo para estudiar, o han vivido en otras ciudades cercanas por razones de trabajo. Incluso, muchos hombres han estado en los Estados Unidos de América probando suerte y algunos de ellos tienen conocimiento del inglés. Por otra parte, la mayoría de los hogares cuenta con una pequeña televisión y/o radio.

La iglesia es otro ámbito donde se escucha el español. El sacerdote que oficia la misa no es de la comunidad y tampoco es hablante de la lengua indígena, por lo tanto, los sermones los da completamente en español. En tanto que en la clínica, el médico, que tampoco es de la comunidad, algo entiende del p'urhepecha pero se dirige a sus pacientes en español, mientras que los dos enfermeros que lo ayudan son hablantes nativos del p'urhepecha y ellos suelen officiar de traductores la mayoría de las veces.

San Isidro, al igual que otros pueblos vecinos, tiene un sistema de "alta voces" que mantiene a todo el pueblo informado las 24 horas del día. Por ellos se anuncian tanto las ventas que hacen las tiendas como las principales actividades del pueblo o las últimas novedades. Estos anuncios se hacen tanto en p'urhepecha como en español. Sin embargo, son sólo los anuncios comerciales, de todos los días, los que se hacen en español, dominando el p'urhepecha en las informaciones del momento.

La mayoría de los niños que comienzan con su vida escolar, llega a la escuela hablando sólo p'urhepecha. De todos modos, dado que en el pueblo es común escuchar el español, éste no les resulta una lengua completamente extraña o ajena. Los maestros son todos hablantes de la lengua indígena. La mayoría de ellos no vive en San Isidro y vienen de las ciudades y pueblos vecinos. Así, el p'urhepecha es la lengua de uso con los niños tanto dentro del aula, como en los recreos del preescolar, la escuela primaria y el albergue. Sin embargo, las actividades oficiales de la escuela como los actos cívicos, la ceremonia de la bandera y reuniones entre los maestros y directivos se realizan casi exclusivamente en español.

## **3. Un proyecto educativo particular en la educación indígena mexicana**

Para entender lo excepcional del caso del proyecto educativo que está llevando adelante la comunidad de San Isidro, es importante destacar algunas características generales de las escuelas indígenas de México:

Utilización como principal recurso didáctico de los libros oficiales de primaria en español, que están hechos para una población hispanohablante, y no indígena.

Alfabetización y enseñanza de los contenidos curriculares en español.

Todos los profesores son indígenas bilingües (principal diferencia con el sistema de educación general).

Uso de la lengua indígena como lengua de instrucción (en una función pedagógica instrumental, subordinada, mientras sea necesario).

Desarrollo de un currículo, que hemos clasificado de transición no sistemática (cf. Hamel 1988) En este contexto, en San Isidro, tres profesores p'urhepechas –que pertenecen a familias muy influyentes y respetadas en la comunidad–, y que habían trabajado durante años en otras comunidades, regresan en 1989 a su pueblo de origen. Encuentran allí una escuela casi abandonada, muy deteriorada, donde los profesores trabajan pocos días a la semana. Deciden levantar la escuela y reorganizar la docencia sobre la base de un compromiso con la comunidad y los alumnos. En poco tiempo consiguen que la inscripción de alumnos aumente de 240 a 385. Sin embargo, el rendimiento escolar de los alumnos, en su gran mayoría monolingües, sigue sumamente bajo. Una de las principales causas habría sido la aplicación del currículo descrito, basado en la alfabetización y enseñanza en español. Ante esta situación, surge una iniciativa radicalmente diferente –y que cumple con las normas estipuladas en la legislación educativa vigente– impulsada por dicho grupo de profesores.

En esos años, estos profesores ingresan a la Universidad Pedagógica regional y conocen nuevos enfoques, particularmente la propuesta de una educación verdaderamente bilingüe y bicultural. En 1995 se les presenta la oportunidad de implementar un nuevo currículo bajo la dirección de un experimentado maestro y etnolingüista p'urhepecha. Organizan reuniones con los padres de familia y los convencen que un programa basado en la alfabetización y enseñanza en lengua indígena podría llevar a mejores resultados escolares para sus hijos que el currículo tradicional de castellanización. Los tres profesores (de un total de 16) que encabezaron el proyecto, iniciaron su trabajo de manera experimental, sin tener una idea muy definida del currículo y de las estrategias pedagógicas que debían usar. Tuvieron que enfrentar una serie de problemas sobre la marcha. En un inicio, se vieron obligados a trabajar casi sin materiales didácticos, ya que los libros en lengua indígena que produce la SEP a nivel federal aparecieron solamente después de un año. Debido a la especificidad de su currículo, fue necesario elaborar una gran cantidad de material didáctico. Como el proyecto prevé la enseñanza de los contenidos curriculares establecidos en los libros de texto obligatorios en español, los profesores optaron por traducir o recrear en muchos casos estos contenidos en p'urhepecha, lo que refleja una autonomía limitada del nuevo currículo<sup>6</sup>.

En cuanto al uso de un alfabeto p'urhepecha, los maestros tuvieron que escoger entre cinco alfabetos existentes que compiten entre sí. Finalmente, llegaron a una solución intermedia entre una propuesta exclusivamente académica con el número mínimo posible de 20 grafías (una letra por cada fonema), elaborada por un grupo de etnolingüistas indígenas, y un alfabeto amplio de 30 letras, con casi todas las letras existentes en español. Confeccionaron un alfabeto pedagógico propio que permite la grafización de algunos alófonos por las ventajas psicolingüísticas que ofrece. A través de experimentos se dieron cuenta, sin embargo, que en otros casos (e.g. las plosivas sordas y sonoras) no era necesario establecer diferentes grafías, puesto que los alumnos distinguían sin mayores problemas que la grafía p se leía como variante alófona b en determinados contextos fonológicos. En la práctica, los profesores introducen el alfabeto p'urhepecha con una progresión basada en un análisis de frecuencia durante los dos primeros años. Posteriormente aplican un método contrastivo

para enseñar las letras del alfabeto español que no existen en la lengua indígena.

Poco a poco, los éxitos palpables que la nueva enseñanza producía en el rendimiento escolar, la participación y la motivación de los alumnos fueron convenciendo a los demás profesores de las ventajas del nuevo currículo. En 1999, al cabo de cuatro años, la gran mayoría del profesorado, es decir, prácticamente todos los maestros que atienden 1º a 4º año, aplican, aunque con diferencias, los principios básicos de la propuesta. Ésta consiste en la alfabetización y la enseñanza de los principales contenidos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación (SEP) en p'urhepecha. Durante los dos primeros años, la enseñanza se desarrolla exclusivamente en lengua indígena y comprende el manejo básico de la ortografía, algunas reglas gramaticales y la lectura y composición de textos sencillos. Las matemáticas abarcan las operaciones elementales de adición y sustracción, también exclusivamente en p'urhepecha. Durante el 3º y 4º años se introduce paulatinamente el español con ejercicios de lectura y escritura y el tratamiento de sus categorías gramaticales fundamentales. En el 5º y 6º año se refuerza la enseñanza del español sin descuidar la lengua indígena. Como objetivo terminal de la primaria se plantea alcanzar un bilingüismo equilibrado, de manera que los alumnos tengan un manejo básico de las cuatro habilidades lingüísticas en ambas lenguas. A diferencia del currículo anterior, el aprendizaje de la lectura y escritura se deben desarrollar de manera integral, es decir, incluyendo la comprensión de lectura y la capacidad de analizar y estructurar textos auténticos de relevancia comunicativa.

En síntesis, el nuevo currículo ha podido demostrar, como principal resultado, su factibilidad a lo largo de los primeros cuatro años de su aplicación. Se observa un aumento en la participación de los alumnos y, según los maestros, una mejoría sustantiva en el rendimiento escolar. La aceptación y el apoyo de los padres de familia, aunque no unánime y libre de dudas, emergen aquí como un factor fundamental para el funcionamiento exitoso del proyecto educativo, una situación que contrasta con muchas escuelas indígenas en el país. Además, parece evidente que el programa contribuye, a diferencia de las prácticas anteriores, al fortalecimiento de la lengua indígena y a una reafirmación de la identidad étnica.

#### **4. Análisis de las estrategias pedagógicas y lingüísticas que se dan en el aula**

Con el objetivo de analizar cuáles son las estrategias que utilizan los maestros y los alumnos para llevar adelante este proyecto, se seleccionaron algunos grados en los cuales se puso una mirada etnográfica. Para ello, se registraron cuidadosamente las actividades pedagógicas y la interacción entre maestros y alumnos en el aula. El registro estuvo basado tanto en observaciones como en grabaciones fílmicas y de audio. Para este trabajo, hemos seleccionado un ejemplo de 2º grado, por ser el grado en el que uno de nosotros realizó el seguimiento del desarrollo de sus clases de una manera más intensiva.

De acuerdo con los lineamientos del proyecto general de la escuela, durante el 2º grado se tendría como objetivos primarios la *"reafirmación y 'remiendo' de la lecto-escritura en lengua p'urhepecha. Durante este primer ciclo, no se introduciría casi nada en español, sólo algunas cosas pero traduciendo y sin sistematización alguna"*.

A través del trabajo intensivo en el aula, hemos podido observar que las clases se desarrollan casi

exclusivamente en p'urhepecha. Los libros de texto utilizados por el maestro y los alumnos son los oficiales –que están en español– más aquellos que han sido elaborados en lengua p'urhepecha por la SEP. El maestro recurre para la planificación de sus clases a cada uno de ellos, incluyendo la guía del maestro, y adapta cada una de las actividades a las necesidades del grupo y al proyecto general. Una de las características que se da por parte del maestro es que éste está constantemente hablando e interactuando con los alumnos. Los cuentos, los relatos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, cada una de las actividades que el maestro realiza en las clases de lengua y en las otras áreas van acompañadas con láminas que reproducen las lecciones del libro de texto. Pocas son las ocasiones en las que los niños siguen la lección con el libro abierto. Por lo general, el maestro explica en el pizarrón con la ayuda de las láminas, con muchas preguntas y respuestas, y, luego, los niños realizan alguna actividad en sus cuadernos: copian de los textos, dibujan. Sólo son utilizados los libros cuando tienen como tarea completar algún ejercicio con palabras u oraciones en los mismos.

Generalmente, la estructura de las clases de lengua consiste en:

<b>Actividades del maestro</b>	<b>Actividades de los alumnos</b>
*Introducción del tema de la lección a través de un cuento o relato, todo en lengua p'urhepecha.	*Los niños escuchan y siguen el relato del maestro con gestos, exclamaciones, comentarios.
*Empleo de una lámina con dibujos y texto en p'urhepecha.	
*Explicación de la lámina con ejemplos, preguntas, diálogos cortos con los niños.	*Respuestas, interrogaciones, diálogos con el maestro
*Ordena que lean en voz alta	*Lectura en coro del texto de la lámina
	*Lecturas del texto realizada por algunos niños que el maestro selecciona.
*Mención del libro y número de la página donde se encuentra la lección del día.	*Los niños abren el libro y buscan la página
*Ordena que copien el texto	*Los niños copian el texto ya sea del pizarrón o directamente del libro.
*Supervisión de la tarea por los bancos	*Realización de algún dibujo alusivo a la lección.
	*Cuando terminan la tarea, los niños corren con sus cuadernos para que el maestro les corrija.
*Corrección inmediata de la tarea	

A modo de ejemplo, analizaremos a continuación un fragmento de una clase donde se está reforzando el fonema /s/ diferenciándolo con los fonemas /sĩ/, /ts/ y /tsĩ/ del p'urhepecha.

El maestro tiene anotadas en el pizarrón seis oraciones cortas en lengua indígena y les ordena que las copien en sus cuadernos. Luego, lee cada oración y les pide a los niños que repitan. Pone atención en algunas palabras que contienen la 's', los niños las repiten pronunciando cuidadosamente. A un

costado tiene anotada una lista de palabras. El maestro señala algunas de estas palabras y les hace notar la diferencia de los sonidos.

**Figura 1**

**San Isidro, 2º grado de primaria, clase de lengua, 1999**

**Maestro:** *¿xu nari arhisini?*

[qué dice aquí]

**Alumnos:** *Si-kua-pu si-kua-xa-ti si-pi-mu-ni* (en coro)

[La araña embrujó al mosquito]

**Maestro:** ¿a quién embrujó al mosquito? [en p'urhepecha]

**Alumnos:** *¡Si-kua-pu!* (en coro)

**Maestro:** ¿qué le hizo el mosquito a la araña? [en p'urhepecha]

**Alumnos:** *¡si-kua-xa-ti!* (en coro)

**Maestro:** ¿quién embrujó a la araña? [en p'urhepecha]

**Alumnos:** *¡si-pi-mu-ni!* (en coro)

Durante toda la interacción verbal hay mucho dinamismo. Las preguntas del maestro son constantes y las repuestas de los niños se dan al instante, marcando con mucha fuerza aquellas sílabas que contienen el sonido de la 's'. A continuación el maestro les pregunta cuál de las palabras que están en la lista tiene el mismo sonido que cada una de las palabras que contiene la oración que se acaba de leer. Terminadas de leer las seis oraciones, cada una de ellas trabajadas de la misma manera, el maestro coloca inmediatamente una lámina con texto y dibujos que extrajo del libro en p'urhepecha. La metodología de trabajo en este caso es casi la misma que la anterior. El maestro les pregunta, señalando qué dice ahí, y los niños leen en coro. Se lee primero todo y luego va analizando oración por oración realizando preguntas de manera que los niños contesten "quién hizo qué cosa a quién", como se puede ver en el diálogo que aparece en la figura 1. Al terminar, ordena que copien el texto en sus cuadernos. Toda esta actividad ha tenido una duración de unos 40 minutos y se ve interrumpida por el recreo. Al regresar del recreo continúan copiando el texto y da inicio a una nueva actividad. Esta nueva actividad consiste en reafirmar el sonido de la 's' pero esta vez en español. Para ello, coloca otra lámina con el dibujo de un gato y que dice: "Susú", también están marcadas las sílabas: sa-se-si-so-su. El maestro les pregunta qué dice ahí y los niños contestan en el acto. Leen y vuelven a repetir. Las oraciones que están en la lámina son del tipo: "usa esa mesa", "esa es mi mamá". Un hecho que llama la atención es que los niños leen el español de corrido al igual que lo hacen con el p'urhepecha.

Luego, les ordena a los niños que copien las oraciones en los cuadernos, pero no hay ninguna alusión al contenido de las oraciones. Sólo se lee, lo que hace suponer que los niños no comprenden lo que están leyendo. A continuación, el maestro les hace un dictado con oraciones cortas, también en español. La mayoría de los niños escribe todo junto, uniendo varias palabras.

Como tarea para la casa, el maestro les pide que escriban diez palabras en p'urhepecha que posean el sonido 's' y que busquen otras diez en español. El resultado fue que las palabras en español fueron

escritas con la graffía p'urhepecha, por ejemplo: *sakateka* por Zacatecas; *sapatu* por zapato. Cuando se le preguntó al maestro acerca de la comprensión que los niños tenían del español, el maestro contestó que sólo un niño lo entendía y hablaba. Sin embargo, los niños habían respondido bien a la tarea por lo que consideraba cumplidos sus objetivos y que, de ese modo, se iba incorporando la enseñanza del español de a poco.

### **Análisis de la unidad descrita**

La unidad descrita permite un primer acercamiento analítico para descifrar el modelo pedagógico y lingüístico subyacente, con sus respectivas estrategias.

En términos generales podemos observar que la interacción entre maestro y alumnos en este caso, como en muchos otros que hemos registrado, obedece a un patrón bastante clásico de enseñanza *frontal*: el maestro se coloca permanentemente en el centro de la atención e interactúa con el grupo en su conjunto, aun cuando se dirige, en ocasiones, directamente a algún alumno o alumna. La voz fuerte del maestro y las múltiples respuestas en coro revelan un patrón bien entrenado que identifica este procedimiento como la forma normal de realización (en el sentido etnometodológico, cf. Cicourel 1972) de las actividades escolares. Se observa el funcionamiento de la vieja regla de Flanders (1970), es decir, el profesor habla típicamente durante dos tercios del tiempo, y los alumnos en su conjunto durante el tercio restante. Esto significa que el profesor siente la necesidad de mantener el control interactivo en todo momento, lo que no deja mucho espacio para actividades o iniciativas independientes por parte de los alumnos. Se producen las típicas triadas del discurso escolar con un estímulo (pregunta, orden) del maestro, una respuesta de los alumnos y una confirmación (evaluación, corrección, etc.) del docente.

Hay, sin embargo, una gran dinámica y libertad para los alumnos de intervenir de manera no totalmente controlada: gritan, conversan entre ellos y se mueven libremente en el salón, lo que contrasta notablemente con la situación en escuelas urbanas en México, donde existe un mayor control y una disciplina formal. En una primera visión etnocéntrica, podríamos pensar que existe un caos, pero una observación más detallada y prolongada nos revela el orden detrás de la apariencia: por lo general, los alumnos están atentos a las exigencias y estímulos del maestro y contestan de manera apropiada cuando se les pide una respuesta.

El orden de las actividades corresponde *grosso modo* a las sugerencias didácticas del libro del maestro. Su procedimiento refleja básicamente la aplicación de un método global-estructural, ya que contextualiza primero el tema y pasa después a una análisis estructural de las unidades que le interesan. La evaluación inmediata al final, incluyendo el "palomeo" (revisión y visto bueno) de cada cuaderno individual que le indica a los alumnos que han resuelto exitosamente la tarea, forma parte de las estrategias pedagógicas recurrentes.

En el nivel de las micro-actividades se imponen prácticas del tradicional "pattern drill", reminiscentes de los métodos conductistas y estructuralistas: la lectura en voz alta y en coro como ejercicio desligado de la comprensión, con valor propio que tiende a rutinizar esta actividad, revela la importancia institucional que se le atribuye a la lectura fluida por encima de la comunicación lectora en la institución escolar.

En el ejercicio de ortografía (*tsīl*, *tsl*, *tsīl*) el profesor recurre a un método contrastivo cuando resalta la oposición entre fonemas y centra la atención de los alumnos en su representación gráfica. Regresa después a una contextualización comunicativa.

Resulta interesante la introducción del español como segunda lengua que se basa también en un método contrastivo. El profesor explota la capacidad de transferencia de habilidades cognitivas y lingüísticas de una lengua a otra, que se encuentra en la base de todo método bilingüe eficiente. Llama la atención que, otra vez, el puente entre las lenguas no se establece, en primer lugar, en la comprensión y comunicación, sino en un elemento formal de la ortografía (la *s*). Los ejercicios que desarrolla a continuación reflejan resabios de los antiguos métodos sintéticos (de la letra a la sílaba y a la palabra) en el caso del “*sa-se-si-so-su*”; y los ejemplos “*usa esa mesa*”, etc. nos recuerdan la “*concepción bancaria*” con su uso de frases absurdas que Paulo Freire ya había criticado hace mucho tiempo. En el caso del español se acentúa el ejercicio formal de la lectura sin comprensión, ya que los niños tienen un dominio muy precario de esta lengua. Y las constantes traducciones entre las lenguas reflejan una concepción de la enseñanza de una L2 basada en la traducción y una distinción insuficiente entre la oralidad y la escritura como objetivos de aprendizaje diferentes que corresponden a procesos propios de adquisición.

En síntesis, en la introducción del español como L2 se nota, por un lado, la explotación muy positiva del recurso de la transferencia de L1 a L2, sobre la base de una alfabetización previa, aunque incipiente, en la lengua materna; ese recurso constituye una de las principales promesas del nuevo currículo en San Isidro. Por otro lado, se impone un conjunto de métodos tradicionales, cuya eficiencia ha sido cuestionada a lo largo del tiempo en la lingüística aplicada y pedagogía; y se observan resabios del intento tradicional de enseñar el español *a través de la lengua escrita* que caracterizaba el método de la castellanización en los modelos anteriores (Hamel 1988).

A pesar de estas limitaciones, el desarrollo de una didáctica muy dinámica y a la vez ordenada nos hace pensar que los alumnos se encuentran inmersos en un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje a partir de la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas (que constituyen habilidades cognitivamente exigentes y descontextualizadas)<sup>9</sup> en su propia lengua, como base muy prometedora para lograr el objetivo general de un bilingüismo relativamente equilibrado que abarque los principales contenidos y habilidades escolares.

### **La escuela de San Isidro y la educación indígena intercultural bilingüe**

Analicemos finalmente el currículo de San Isidro a la luz de las perspectivas de una educación intercultural bilingüe. Dado el estado inicial de nuestra investigación, esta discusión tendrá que ser limitada y un tanto esquemática.

No cabe duda que el caso de San Isidro tiene relevancia para varios de los temas centrales en el debate actual sobre la educación indígena en México y América Latina, como también sobre la educación intercultural bilingüe en general. La historia de la educación en esta comunidad, tal como la hemos podido reconstruir a través de los relatos de sus principales actores, constituye, en su fase previa al actual modelo, un caso ejemplar del fracaso de los programas de sumersión en la educación para minorías etnolingüísticas subordinadas. El intento de excluir a la lengua indígena y

su cultura del aula y el intento de imponer un currículo nacional y monolingüe en español, totalmente ajeno a la cultura p'urhepecha, había tenido varios resultados devastadores, bien conocidos en la literatura especializada (ver esquema 1, cf. Baker 1996, Conoz & Genesee 1998, Cummins 1994, Hamel 1988, 1998a).

Por un lado, contribuía sin duda a agudizar el conflicto lingüístico y los procesos de desplazamiento de la lengua indígena, a pesar de la gran vitalidad etnolingüística que observamos en la comunidad y en la región. Estigmatizaba la lengua al suponer su nula utilidad en los ámbitos de prestigio de la escuela y reproducía así los efectos de subordinación y "minorización" que caracterizan las situaciones de diglosia conflictiva (en el sentido de la sociolingüística catalana, cf. Vallverdú 1980, Boyer 1991). Por otro lado, y como era de esperar, producía resultados de un rendimiento sumamente bajo en una población escolar prácticamente monolingüe. Según los maestros, con el currículo anterior la escuela primaria de San Isidro era vista como un caso perdido en el medio educativo, con alumnos incapaces de aprender siquiera los contenidos mínimos de la educación primaria, y la escuela era considerada como "escuela de castigo" para los profesores que tenían que enseñar en ella.

¿Cómo consiguieron remontar esta situación los maestros que tomaron la iniciativa de desarrollar un currículo radicalmente diferente y más apropiado para las necesidades educativas y sociolingüísticas de la comunidad? ¿Y cómo lograron transitar de un programa de sumersión relativa a un modelo de preservación lingüística y cultural (ver esquema 1)?

Se logró precisamente atacando los puntos álgidos del funcionamiento educativo anterior, para sentar así las bases de una educación indígena diferente. En un primer paso, pusieron en orden una escuela prácticamente abandonada, tanto por los maestros como por la comunidad, sin cambiar en un primer instante el currículo. Fue crucial que en este proyecto participaron maestros influyentes en la comunidad que supieron movilizar un conjunto de recursos culturales, políticos y de cooperación (las faenas) para revertir la situación de abandono. Una vez que se habían ganado la confianza de la comunidad como resultado de una mejora sustantiva de la escuela, les fue posible proponer un nuevo currículo que iba a contrapelo de las creencias profundamente arraigadas que le asignan a la educación indígena la tarea de enseñar el español y las matemáticas y nada más. Se confirma en este caso una experiencia común a muchas otras en el mundo: un proyecto exitoso de educación intercultural bilingüe para una minoría subordinada sólo puede funcionar con la participación activa y decidida de la comunidad.

Con su nuevo currículo, los maestros desafiaron y vencieron, aunque sea parcialmente, una serie de barreras ideológicas que obstaculizan una educación verdaderamente intercultural y bilingüe, tanto entre los vecinos y ~~padres de familia~~ como sobre todo entre los maestros mismos. El hecho de emprender una alfabetización enteramente en lengua indígena constituye para los profesores de San Isidro un reto enorme y una ruptura con las ideologías y rutinas arraigadas en el magisterio. El hecho que se logró convencer poco a poco a los demás profesores se debió sin lugar a duda al efecto demostrativo del nuevo currículo. Varios maestros nos comentaban que, en un principio, no estaban muy convencidos, pero que, al ver el éxito del programa y la mayor participación de los alumnos, decidieron "entrarle" y apoyar el proyecto. Esto no excluye que, hasta la fecha, existan

resistencias y dudas, tanto entre maestros como padres de familia.

El logro más importante, desde una perspectiva sociolingüística, que hemos podido observar consiste en haber establecido y arraigado al p'urhepecha como lengua legítima en la escuela, usada por todos los actores con toda naturalidad, particularmente en su escritura, en casi todos los ámbitos. En los salones abundan las láminas y cartulinas con textos, alfabetos y unidades gramaticales en lengua indígena como entorno integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas nuevas actitudes y prácticas contrastan con las que encontramos normalmente en la mayoría de las aulas indígenas mexicanas, donde la lengua legítima, no marcada, es el español y el uso de la lengua indígena requiere de procesos complejos de marcación y contextualización como los que observamos en el estado de Hidalgo, la otra zona de nuestra investigación (cf. Hamel 1998a). En sus primeros años el proyecto de San Isidro se concentró en implementar el uso y arraigo de la lengua indígena en la alfabetización y la enseñanza de los contenidos curriculares. Esto implicó no sólo tener que elaborar una gran cantidad de material didáctico, sino también inventar una metodología de enseñanza para la cual el único antecedente era la experiencia de la enseñanza en español y una precaria propuesta en los libros de texto en p'urhepecha.

Esta prioridad explica que persista una serie de vacíos y deficiencias que el proyecto tendrá que superar con el tiempo. Señalemos las más importantes:

No se han modificado, salvo excepciones, las prácticas y los métodos pedagógicos que reflejan, como hemos visto en el ejemplo analizado, un enfoque bastante tradicional, característico de la vieja escuela castellanizadora, y que entra en contradicción con los objetivos curriculares y culturales de la nueva propuesta.

Un campo aun no cubierto es la enseñanza del español *como segunda lengua*, lo que implica, entre otras cosas, una diferenciación sistemática entre habilidades audio-orales y lecto-dactiles. Hasta ahora, hay una práctica que, por un lado, no explota de manera sistemática el potencial de transferencia cognitiva y, por el otro, no define con claridad el papel de la escuela frente a otros agentes (región, migración, medios de comunicación) en la adquisición del español.

Por último, cabe señalar que aún falta desarrollar el componente *intercultural* del proyecto. Hasta ahora, los maestros traducen gran parte de los contenidos del libro de texto en español a la lengua indígena; en algunos casos incorporan de manera creativa ciertos contenidos y, sobre todo, modelos culturales de la etnia p'urhepecha. Esta tarea, que posiblemente rebasa la capacidad de un grupo de profesores en una comunidad, presupone un estudio sistemático de los modelos culturales propios y de su adaptación para fines didácticos.

En síntesis, observamos en San Isidro un modelo sumamente original, y totalmente excepcional en el contexto de la educación indígena mexicana. Sin duda, se trata de un modelo emergente que transita de una educación tradicional, claramente inadecuada, hacia nuevos horizontes aún no definidos y experimentados en su totalidad. Apunta, sin embargo, hacia un doble objetivo que se ha perfilado como crucial en toda educación intercultural bilingüe: por un lado, impulsa la apropiación de la escuela por la comunidad y la etnia indígena, para que la educación contribuya al fortalecimiento de la cultura y lengua p'urhepecha; por el otro, – y este objetivo no está refinado con el primero – se

propone ofrecer un currículum mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete un mayor rendimiento y éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un bilingüismo equilibrado y coordinado.

## NOTAS

<sup>1</sup> La investigación fue posible gracias a un financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México (Proyecto 25697-S). El proyecto, que se ubica en la intersección de la sociolingüística, la lingüística aplicada y la antropología social, se concentra en tres temas fundamentales: la **organización etno-social y sociolingüística de las comunidades** (etnografía y etnografía de la comunicación, vitalidad lingüística, uso y distribuciones de las lenguas, perspectivas educativas), el funcionamiento de la **educación indígena** (organización de las escuelas, interacción en el aula, currículum y estrategias didácticas, uso de materiales y de las lenguas, procesos de adquisición y aprendizaje, rendimiento escolar) y la **socialización familiar** (patrones culturales de educación e integración de los niños las prácticas productivas y sociales). Agradecemos el decidido apoyo de la comunidad de San Isidro y, en especial, de los maestros y maestras de la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo para realizar esta investigación. Queremos mencionar también a Luz Valentínez Bernabé, estacada maestra, etnolingüista p'urhepecha, directora de la Universidad Pedagógica Nacional en Uruapan, cuya ayuda para desarrollar el proyecto fue y sigue siendo invaluable.

<sup>2</sup> El INI, en cambio, estima la población indígena en unos 10 millones en la actualidad.

<sup>3</sup> En 1992 entró en vigor una descentralización de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que delegó la responsabilidad administrativa de estos niveles educativos a los estados de la república que tienen sus propios Ministerios de Educación. La SEP conserva el control sobre la normatividad y la producción de los libros de texto gratuitos y obligatorios de la primaria. En este cambio administrativo se incluye también la educación indígena.

<sup>4</sup> Destacan entre ellos las iniciativas de los huicholes (Jalisco y Nayarit) y rarámuris (tarahumaras) en el norte (Franco Rosales 1998) y el proyecto educativo de los zapistas en Chiapas (Centro 1998).

<sup>5</sup> Entre enero y marzo de 1999 el proyecto realizó un primer trabajo de campo de 12 semanas en cuatro comunidades pertenecientes a dos grupos lingüísticos, con un equipo de 15 personas, incluyendo a investigadores y alumnos de la UAM, tres investigadores indígenas y una investigadora visitante de Argentina.

<sup>6</sup> Otro problema básico y muy relevante en la educación indígena reside en el hecho que, en su gran mayoría, los profesores indígenas, si bien hablan su lengua, no saben escribirla. Y en muchos casos existe un bloqueo ideológico frente a la escritura en lengua indígena, lo que refleja una ideología diglósica profundamente arraigada (cf. Hamel 1988, 1998) que a su vez sirve como pretexto para evitar el uso y la enseñanza de la lengua indígena escrita.

<sup>7</sup> Palabras textuales del director de la escuela e iniciador del proyecto.

<sup>8</sup> En el debate científico sobre la educación bilingüe, se distingue entre habilidades como la interacción oral cotidiana que se consideran como contextualizadas y cognitivamente menos exigentes que la lecto-escritura y las matemáticas, cuya adquisición y uso plantean exigencias cognitivas mucho más elevadas y que son, por su naturaleza misma, más descontextualizadas (Cummins 1984, ver discusión y crítica en Romaine 1989, Baker 1996, Baker & Jones 1998). Dado que la adquisición de estos dos tipos de habilidades obedece a procesos de desarrollo psicolingüístico parcialmente diferentes, es necesario desarrollar estrategias específicas para cada tipo de habilidad. El argumento en favor de la alfabetización en L1 para niños de minorías subordinadas se basa precisamente en el supuesto que de esta manera se evitan rupturas con el consecuente fracaso escolar; además, estos alumnos podrán transferir estas habilidades con mucho más facilidad a la L2 una vez que estén consolidadas en su lengua materna (para una discusión en el caso mexicano, ver Hamel 1988).

**Esquema**  
**Tipos de educación bilingüe**

<b>Modelos lingüísticos y pedagógicos</b>	<b>Orientaciones culturales subyacentes</b>	<b>Programas típicos</b>	<b>Objetivos lingüísticos para el individuo</b>	<b>Función de la lengua materna (L1)</b>	<b>Resultados probables para el individuo</b>
<b>Asimilación</b>	monoculturalismo	1. sumersión total	adquisición L2	obstáculo	bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
<b>Asimilación</b>	monoculturalismo, multiculturalismo inclusión cultural	2. sumersión relativa	adquisición L2 subsistencia L1	tolerada	bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
<b>Asimilación</b>	multiculturalismo inclusión cultural	3. Transición sistemática ? L2	adquisición L2 conservación L1 para ciertas habilidades	instrumento subordinado	bilingüismo sustractivo, posiblemente adquisición L2 suficiente
<b>Preservación Interculturalidad</b>	pluriculturalismo	1. Equilibrio L1 - L2	bilingüismo pleno, aditivo	instrumento prioritario	bilingüismo pleno, enriquecedor
	pluriculturalismo	2. Revitalización	bilingüismo pleno, aditivo	instrumento prioritario	bilingüismo pleno, enriquecedor
<b>Enriquecimiento</b>	pluriculturalismo	1. Inmersión	bilingüismo aditivo	instrumento secundario	bilingüismo pleno, enriquecedor

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1983): *Lenguas vernáculas. Sus usos y desusos en la enseñanza: la experiencia mexicana*. México: CIESAS.
- Baker, Colin (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (2ª edición revisada).
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boyer, Henri (1991): *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Cenoz, Jasone & Fred Genesee (1998): *Beyond bilingualism. Multilingualism and multicultural education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Centro de formación para promotores en educación (1998): *Proyectos. Semillita del Sol*. Enlace Civil, A.C.
- Cicourel, Aaron V. (1972): "Basic and normative rules in the negotiation of status and role", en Sudnow, David (ed.): *Studies in social interaction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- James Cummins, (1984): "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", en: Rivera, Charlene (ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, Jim (1994): "The discourse of disinformation: the debate on bilingual education and language rights in the United States", en Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (eds.) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín, New York: Mouton de Gruyter, 159-177.
- ETSA (1996): "Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora", en Godenzi Alegre, Juan Carlos (ed.): *Educación intercultural en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: CBC, 187-294.
- Flanders N. (1970): *Analysing teacher behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Francis, Norbert y Hamel, Rainer Enrique (1992). "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, (4), 11-35.
- Franco Rosales, María Concepción (1998): "Los maestros indígenas de Chihuahua", en IEEPO (ed.) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca: Huaxyácat, 189-203.
- Hamel, Rainer Enrique (1988). Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades 1988*. México: UAM-I. 319-376.
- (1994). *Educación indígena bilingüe bicultural: Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2*. Informe Técnico Final. México: CONACULTA, ms.
- (1996): "Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?.", en Klesing-Rempel, Ursula (ed.): *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza & Valdés, 149-189.
- (1998a): "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en IEEPO (ed.) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca: Huaxyácat, 106-136.
- (1998b): "Language, discourse, and cultural models: Three levels of language shift and maintenance", en *Southwest Journal of Linguistics*, vol 15, nos 1-2, 63-88.
- Ibáñez Caselli M. A. Educación y Lenguas Indígenas: reflexionando sobre el caso de los Toba, Argentina. Ponencia presentada en V Reunión ABA (MERCOSUL) Sul Cultura y Globalización, Mesa de Trabajo: Etnicidad, Utopías y Globalización, 12 - 15 de setiembre de 1995, Tramandaí - RS - Brasil.
- Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vallverdú, Francesc (1980): *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- Vargas, María Eugenia (1994): *Educación e ideología*. México: CIESAS.