



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Tiburcio Esteban, Celestina; Jiménez Naranjo, Yolanda

La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 23, julio-diciembre, 2016, pp. 121-141

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Investigación Educativa 23

julio-diciembre, 2016 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico

Mtra. Celestina Tiburcio Esteban

Docente, Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México,

celestinatec@gmail.com

Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Investigadora, Instituto de Investigaciones Sociológicas de la

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

yolanaranjo@gmail.com

El interés de este artículo se centra en un estudio de caso analizado bajo un enfoque etnográfico. Se trata de una escuela primaria que pertenece al sistema educativo indígena de la Dirección General de Educación Indígena que representa un caso muy atípico, al tomar el tutunakú como lengua de instrucción durante el proceso educativo, al convertirlo en objeto de conocimiento y al aplicar el enfoque —novedoso como política lingüística— de las prácticas sociales del lenguaje. Aun así, el centro de análisis lo ocupa la relación que el proyecto bilingüe tiene con metodologías de enseñanza de las lenguas que se han mostrado más progresistas y que relacionamos con el aprendizaje situado y la indagación dialógica. Finalmente abordamos una serie de logros académicos y de impulso bilingüe, que son paralelos a las tensiones y nuevos retos que generan.

Palabras clave: Lengua materna, educación indígena, educación bilingüe, aprendizaje situado, educación básica.

Recibido: 20 de octubre de 2015 | **Aceptado:** 24 de febrero de 2016

The interest of this paper focuses on a case study analyzed under an ethnographic approach. It is related to a primary school that belongs to the indigenous education system of Dirección General de Educación Indígena, which is a very atypical case within the educational system due to the fact that it uses tutunakú as the language of instruction in the education process, like object of knowledge and in this case apply a new language policy about the social practices of the language. Nevertheless, the analysis focusses in the relationship between the bilingual project and the progressive's methodologies like situated learning and dialogic inquiry. Finally, we speak about the tensions and new challenges that the academic achievements and bilingual impulses are generating at the same time

Keywords: Mother language, indigenous education, bilingual education, situated learning, basic education.

La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico

Tutunakú teaching through situated learning, bilingual and dialogic

Introducción

La presente investigación es un estudio de caso en el cual intentamos comprender su lógica de acción (Stake, citado en Rodríguez, Gil & García, 1999) y las dinámicas presentes en su contexto espacio-temporal específico. Se trata de una escuela primaria indígena en el Totonacapan veracruzano donde el tutunakú es lengua de instrucción y objeto de estudio bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje (psl). Observamos un caso atípico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas tutunakú y español porque, sin negar la existencia de otras experiencias en las cuales la lengua indígena de los estudiantes tiene presencia en lo escolar, son escasas las experiencias que nos hablen de un bilingüismo coordinado en donde las lenguas indígenas sean objeto de conocimiento y el medio de comunicación e instrucción generalizado en el ámbito escolar. En este sentido, el español no es la lengua que principia la vida escolar, sino todo lo contrario, está prácticamente rele-

gada a las horas semanales que tiene adjudicadas curricularmente. Con todo, es una lengua que interactúa en diferentes sentidos con el tutunakú. Y esta lengua es, a la vez, objeto de conocimiento, así como las prácticas sociales que tienen lugar en el contexto comunitario que son vividas y expresadas a través del tutunakú. Los niños y niñas de esta escuela leen y producen textos en ambas lenguas en primero de primaria, y se han hecho acreedores de algunos premios regionales de conocimientos. Bajo dicho contexto, en este artículo pretendemos poner en relación el proyecto bilingüe de la escuela con metodologías de enseñanza de las lenguas que se han mostrado más progresistas (Cummins, 2002)¹ y que re-leemos bajo la influencia del aprendizaje situado y la indagación dialógica. Para exponer lo dicho, comenzamos con una breve aproximación metodológica sobre el diseño de la investigación y las características de la escuela y comunidad. En segundo lugar, exponemos los referentes teóricos que nutren este trabajo en relación a las PSL, al aprendizaje situado y la indagación dialógica, junto con la explicitación del marco normativo lingüístico en el que se inserta la experiencia narrada. Después, exponemos una serie de situaciones didácticas observadas durante el proceso de investigación y cerramos las conclusiones que recogen los principales hallazgos, así como ciertas tensiones y retos sobre los que seguir profundizando en relación a una educación bilingüe en regiones indígenas.

1. Del diseño y procedimiento metodológico

La elección de la escuela primaria bilingüe de Coahuitlán se definió durante el proceso de trabajo de campo. Inicialmente se visitaron varias escuelas primarias bilingües indígenas, en tres municipios del Totonacapan veracruzano, que aplicaban con diferentes grados de intensidad la propuesta bilingüe sostenida en “Parámetros Curriculares”. Para hacer trabajo etnográfico a profundidad, después del primer ciclo escolar se escogió la escuela del municipio de Coahuitlán, por ser la que mostraba

1. Cummins (2000) distingue una pedagogía tradicional y otra progresista. La primera, insiste en la cuestión gramatical, fonética, de vocabulario, etcétera. Estos procesos se consideran estáticos y previos al desarrollo de la lectura, y se estimula la memorización y repetición de reglas y normas (p. 289). La progresista, en cambio, fomenta la expresión, toma en cuenta la experiencia previa de los estudiantes, apuesta por una comunicación significativa y se relaciona con los métodos globalizados de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (p. 290). Por estas razones, en los enfoques progresistas la cultura e identidad de los grupos juega un papel por encima de los valores culturales de un grupo dominante.

una aplicación más profunda y, especialmente, porque el resto de escuelas decidieron, después de un ciclo escolar, suspender la enseñanza del tutunakú, retomando el castellano como lengua de instrucción y objeto de estudio. Esta situación reforzó nuestra percepción sobre lo atípico del caso y decidimos concentrarnos en él. La escuela se localiza en el municipio de Coahuitlán, al norte del estado de Veracruz, en la zona serrana del Totonacapan en México. Está a una distancia aproximada de 320 km de la capital del estado. El plan municipal de desarrollo 2014-2017 caracteriza al lugar como un pueblo prehispánico totonaca.² Coahuitlán se caracteriza por estar ubicado en la zona alta de la montaña y por tener un mayor número de hablantes de tutunakú, incluso muchos de ellos monolingües. Cuenta con dos jardines de niños (uno estatal y uno federal bilingüe); dos escuelas primarias (una estatal y una federal bilingüe), una telesecundaria y un telebachillerato. Ubicado geográficamente entre cerros, en época de lluvias es una localidad vulnerable.

La escuela es de organización completa. El número de grupos por grado varía cada ciclo dependiendo del número de docentes con que cuenta para su operación. Regularmente tiene tres grupos por cada primero, segundo y tercer grado, y dos grupos por cada cuarto, quinto y sexto. En total son quince profesores y una directora. La movilidad docente es recurrente, así como la presencia de profesores que recién ingresan al sistema educativo. Un par de ellos son estudiantes de la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Sólo un profesor tiene los estudios de licenciatura truncados pero suma más de ocho años de servicio. El resto de los profesores son egresados de la licenciatura en educación primaria para el medio indígena y obtuvieron la plaza mediante concurso y la acreditación de un examen de tutunakú, que les fue aplicado como requisito para acceder al sistema. Cuatro profesores dominan la variante del tutunakú de esta localidad y el resto otra variante, por lo que asisten a cursos que la supervisión escolar ha organizado para que amplíen el conocimiento de la variante de esta localidad. La directora comentó que a todos los profesores de la escuela se les ha invitado, pero asisten cuatro o cinco de ellos, especialmente los que no dominan la variante.

Aplicando una metodología etnográfica, realizamos observación de aula y entrevistas a profundidad con diferentes actores. Al inicio de la investigación se hicieron observaciones de toda la jornada escolar y en todos los grados. Posteriormente se con-

2. En dicho documento se señala que desde el 8 de julio de 1897 se instituyó que la cabecera municipal se estableciera en una congregación diferente, pues ahí es “donde viven los mestizos” (Ayuntamiento Constitucional de Coahuitlán, Veracruz, 2014, p. 11). Esto a pesar de ser Coahuitlán de mayor tamaño que la instaurada cabecera.

centró la observación en los dos primeros grados, porque sólo existe un programa oficial (que se encuentra a prueba) para trabajar ésta como L1 y el español como L2 para el primer ciclo.

Los profesores y la directora fueron entrevistados en diferentes momentos y en ocasiones se establecieron pláticas informales que nos permitieron comprender aspectos relacionados con las decisiones didácticas que tomaron en sus clases. Las entrevistas realizadas fueron de distinto tipo, aunque la mayoría fueron individuales y semiestructuradas (específicas). No obstante, algunas fueron semiestructuradas inespecíficas, pues intentamos ahondar en “cuestiones ambiguas o aparentemente lejanas del objeto de investigación” (Jiménez, 2005). Contamos con un número importante de observaciones de clases que pueden caracterizarse como participantes pasivas (Jiménez, 2005), al haber ingresado a las aulas, tomar notas y videograbar las clases. En ningún momento se apoyó al docente o algún estudiante. En las ocasiones en que fue necesario preguntar qué sucedía o por qué los estudiantes hacían ciertas actividades, la observación tomó un carácter más dialógico sobre lo acontecido. En total contamos con 260 horas de grabación de clases y 35 entrevistas realizadas a estudiantes, padres de familia y docentes. Asimismo, hemos tenido el apoyo de intérpretes³ para realizar el análisis de algunas clases.

2. Prácticas sociales del lenguaje, aprendizaje situado e indagación dialógica

Las didácticas implementadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas tutunakú y español, así como su empleo y consideración en el proceso general educativo tienen lugar en el marco de un contexto de reformas (Reforma Integral de la Educación Básica [RIEB]). En ellas aparece el enfoque de las PSL y si bien no se habla directamente del aprendizaje situado o de la indagación dialógica, retomamos en este estudio ambas propuestas, pues será a través de ellas que daremos sentido e interpretación a los casos que expondremos a continuación, y serán, a su vez, base en el análisis final sobre los logros, retos y tensiones que observamos.

3. Específicamente para este artículo contamos con el apoyo de José López Tirso (hablante totonaco) a quien agradecemos su colaboración.

2.1. Parámetros curriculares y el acuerdo 592

Desde 2008 los profesores de primer y segundo grado implementaron el programa de Parámetros Curriculares de la Lengua Indígena (PCLI), el cual se oficializó en política pública en el acuerdo 592 en 2011 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a). En 2013 los profesores decidieron ampliar la propuesta a todos los ciclos. En el acuerdo 592 se establece el propósito de formar ciudadanos bilingües, que en el caso de las comunidades indígenas contempla el español como segunda lengua y la lengua indígena como lengua materna. PCLI expone la forma de trabajo que orienta la enseñanza de las lenguas indígenas y se concibe como un documento rector que contempla la metodología de proyectos didácticos, el enfoque de prácticas sociales del lenguaje (PSL) y establece bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio (SEP, 2011a). Permite que en cada lengua se diseñen los proyectos pertinentes para abordar su enseñanza e independientemente de la asignatura; se propone que en las demás se retome dicha lengua, pues la asignatura “forma parte de un modelo intercultural” (p. 39) y entiende que:

La alfabetización en ambas lenguas se considera una bi-alfabetización, porque los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético. (SEP, 2011a, p. 56)

El propósito de este artículo es analizar las implicaciones pedagógicas de situaciones didácticas donde se observa el uso y enseñanza del tutunakú. La didáctica se enfoca tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, por ello, muchas de las estrategias o actividades didácticas recrean escenarios donde se pretende que los estudiantes pongan en acción sus conocimientos o habilidades de manera que obtengan o construyan aprendizajes.

En su origen y evolución, la didáctica se ha caracterizado por poseer una base normativa que forma parte de su definición epistemológica, pues surge “como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad” (Davini, 1996, p. 45). Y si bien tiene este carácter concreto, retoma determinados intereses académicos que dependen de un proyecto social (Bronckart & Schneuwly, 1996).

Al igual que otras disciplinas, la didáctica está en evolución permanente, pero siempre toma en cuenta dos órdenes de problemas, unos que tienen que ver con la didáctica general y otros, con la didáctica especial (Larroyo, 1980). Es deseable que ambas didácticas se conceptualicen como *campos cooperativos* que se nutren recíprocamente en beneficio de propuestas de trabajo para los docentes (Davini, 1996). Den-

tro de las didácticas especiales localizamos a las didácticas de las materias escolares, por su proximidad con el problema del aprendizaje de un contenido específico (Basa-be, 2007). En este artículo analizamos lo que acontece en una didáctica específica del lenguaje que se constituye dentro de un marco curricular y social ligado a políticas educativas y lingüísticas. A su vez, los contextos sociolingüísticos en que se implementan las políticas tienen diferentes dinámicas que, en ocasiones, “mientras se configura una cultura global dominante, paradójicamente se abren también posibilidades para las afirmaciones regionales y locales” (Godenzzi, 2003, p. 73). Un ejemplo de ello lo observamos en la propuesta de Parámetros Curriculares, la cual no es ajena, como lo señalan Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), a reflexiones teóricas apoyadas de otras disciplinas que conciernen tanto al contenido de la enseñanza (lingüístico) como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece que la base del enfoque de enseñanza del español y de la lengua indígena, lo conforman las PSL 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” (SEP, 2011a, p. 39). Al hablar de PSL aludimos al uso social de la lengua y, principalmente, al uso de la lengua en contextos extraescolares.

El enfoque de PSL tiene relación directa con el aprendizaje situado (Sagástegui, 2004). En ambos, el contexto y lo social son fuentes que producen aprendizaje con sentido para los aprendices. La cognición (o aprendizaje) situada(o) toma como base la actividad social. Contempla que es en la dinámica social donde confluyen y se constituyen mutuamente los diferentes actores, las características de la actividad en sí misma y la relación que guardan con la realidad social. Ante esto, la actividad logra determinados objetivos educativos y “el desarrollo de la actividad en un contexto social genera, además, aprendizajes cuyos atributos no pueden preverse en su totalidad con anterioridad al desarrollo de la situación concreta” (p. 33).

Sagástegui (2004) señala que lo *situado* hace referencia a la forma en que los procesos cognoscitivos individuales “se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones” (p. 31). De tal manera que la tarea de instrumentar el contexto escolar como un espacio social de conocimiento, representa un gran reto no sólo didáctico sino pedagógico, en donde el diseño de actividades debe mostrar el carácter social de las prácticas que acontecen extraescolarmente y, en el trabajo didáctico, destacar el papel del estudiante como miembro de un grupo escolar pero, principalmente, social.

Hermanada de esta forma con la escuela activa, la perspectiva del aprendizaje situado ha brindado una serie de aportaciones para cambiar el rol del estudiante de espectador a actor principal. En este sentido, tales enfoques cuadran dentro de las intenciones interculturales que guían la educación pública indígena.

En términos alfabetizadores, coincidimos con Graves (1997) en la relevancia de la estructuración del aula para un propósito alfabetizador, la cual consiste en la organización del trabajo escolar (condiciones que debe reunir el aula en cuanto a ambiente alfabetizador) y la comprensión, por parte de los estudiantes, sobre sus tareas y responsabilidades. Graves (1997) considera que habrá momentos en que el docente funcione autocráticamente porque decide tiempos y formas, pero sugiere que, en general, promueva una “estructuración *cooperativa* de las fases básicas de la operatoria del aula” para que, en conjunto con los estudiantes, aprendan a usar el tiempo y el espacio en la construcción de un aula que les permita funcionar como una comunidad donde asuman responsabilidades para aprender y enseñar recíprocamente (Graves, 1997). Al respecto, Wells (1988) señala que el ambiente escolar limita la cantidad y calidad del habla del niño a diferencia de lo que acontece en el ambiente familiar, en donde hay mayor apertura y diversidad de situaciones en que el niño puede desarrollar su lenguaje. En esta dirección, Bigas (2008) identifica que “en la escuela predominan preguntas *cerradas* (*de orden cognitivo bajo*) que tienen por objeto asegurarse de que los niños ya saben lo que el maestro espera que sepan o bien favorecer la intervención de los niños” (p. 37). La forma de responder a estas preguntas es mecánica por lo que no exige esfuerzo cognitivo mayor, como reflexionar o ampliar su conocimiento. A este enfoque tradicionalista asociamos los métodos⁴ sintéticos en la enseñanza de la lectoescritura, porque se caracterizan por inducir al niño a aprender unidades mínimas del lenguaje, “de modo que para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de los elementos aprendidos de forma aislada” (Domínguez & Barrio, 1997, p. 48). Dependiendo de las unidades de aprendizaje serán métodos alfabeticos (letras), fonéticos o fónicos (fonemas) y silábicos (sílabas).

A los métodos sintéticos se contraponen los métodos analíticos que ponen atención en unidades mayores, palabras u oraciones, y parten del interés del niño. Es decir, en estos métodos se observa un grado de significación mayor, ya que las palabras u oraciones parten del contexto escolar o social del niño. Domínguez y Barrio (1997) identifican otro tipo de métodos que llaman mixtos y los diferencian de acuerdo con el punto de partida, ya sea sintético (fónico o silábico) o global analítico.

4. Para una mayor explicación sobre los métodos de enseñanza de la lectoescritura, véase Domínguez y Barrio (1997).

Con base en lo anterior, consideramos que la indagación dialógica (Wells, 2001) exige una dinámica que comparte características con los métodos globales o analíticos. En la indagación surgen preguntas (o un verdadero diálogo) que invitan y exigen al estudiante a esforzarse por reflexionar de tal forma que esa interacción entre maestro-estudiante o estudiante-estudiante trae como resultado aprendizajes mediados por el lenguaje. Cabe aclarar que es necesario que ese diálogo trate cuestiones de interés para los participantes del mismo. En resumen, el cómo se enseña es tan importante como lo que se espera que aprendan los estudiantes (Wells, 2001).

Hacer coincidir los intereses de los estudiantes, diseñando e implementando actividades que los sitúen cognitivamente en un ámbito escolar (idóneo), que aborden ciertas prácticas sociales desde una perspectiva didáctica centrada en lo cooperativo, situado y crítico, sin duda requiere que el profesor se apoye en distintas disciplinas. Asimismo, dado que la realidad social es dinámica, es necesario considerar que las prácticas sociales también estén modificándose con cierta continuidad e incluso algunas surjan y otras desaparezcan.

Por otro lado, en educación bilingüe se busca que el estudiante desarrolle un bilingüismo equilibrado o coordinado. Baker (1993) señala que el bilingüismo equilibrado se refiere al desarrollo de competencias *razonables* o *buenas* en ambas lenguas, es decir, que el estudiante entienda y opere en cualquiera de las dos lenguas. Asimismo, Hamel (2010) contempla un *bilingüismo coordinado óptimo* en el que los alumnos desarrollen una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas, aunque no sea del mismo nivel en L1 y en L2, pero que les permitirá “comunicarse dentro de su comunidad lingüística y en la sociedad nacional en situaciones comunicativas relevantes para su edad” (p. 122). Asimismo, dicho bilingüismo contempla las competencias comunicativas y académicas necesarias para continuar su vida escolar.

En este contexto, vemos puentes entre el enfoque centrado en las PSL y la propuesta de la indagación dialógica, el aprendizaje situado y el trabajo cooperativo en comunidad. Si se organiza y estructura el ambiente escolar con relación a contenidos significativos para los estudiantes mediante tareas que involucren la participación creativa y consciente de los mismos, ellos desarrollarán y construirán aprendizajes a partir de los diálogos, socialización de saberes y desde la perspectiva social de dichas prácticas. Al respecto, coincidimos con Lerner (2001) en la necesidad de mantener una vigilancia epistemológica que observe la relación entre las situaciones y contenidos abordados en la escuela (didácticas) y la práctica social, pues esta última suele ser transformada al ser objeto de una transposición. Si bien las lenguas se encuentran en continuo proceso de cambio y desarrollo, su presencia en las escuelas será, de consolidarse este tipo de educación, una de las más relevantes que experimentará a futuro. Esto se vuelve especialmente impor-

tante en un contexto de educación indígena que abreva tanto de derechos lingüísticos reconocidos para los pueblos indígenas como de políticas educativas que pretenden instaurar un sistema educativo en defensa de sus lenguas y culturas (SEP, 2013, 2014).

2.2 Prácticas didácticas en la enseñanza de lenguas

Desde 2008, a partir de su participación en un pre-piloteo de la iniciativa de Parámetros curriculares, la escuela ha trabajado la propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y el tutunakú como primera lengua. Varios de los profesores que colaboraron en el piloteo aún laboran en la escuela y atienden los grados del primer ciclo. Con el objetivo de que no se “pierda el trabajo de los primeros grados” (entrevista con directivo), la escuela se organizó para que los profesores de los otros grados también enseñaran tutunakú como L1 y español como L2, a través de ciertos programas o estrategias que ellos mismos diseñaron, pero que corresponden al tratamiento que en PCLI se les da. Incluso a algunos de los nuevos docentes⁵ les asignaron el primero o segundo grado con la intención de capacitarlos de acuerdo con PCLI.

López (2003) señala que, a lo largo de la historia, “las propuestas para la enseñanza del castellano como L2 no han logrado, en la práctica, trascender los dos o tres primeros grados de la primaria” (p. 45). La problemática radica no sólo en la poca atención que se ha dado a la planeación y enseñanza de segundas lenguas, sino también en la falta de capacitación de los docentes para enseñar español como L2, así como en la ausencia de especialización para enseñar la lengua originaria de la comunidad en la cual está inserta la escuela.

A continuación se expondrán las situaciones didácticas observadas en distintas clases de la asignatura Tutunakú. Se muestran unidades de análisis que permiten relacionar la apropiación docente de la propuesta bilingüe con los referentes concernientes al aprendizaje situado y la indagación dialógica. Todas las situaciones que vamos a describir fueron videografiadas mientras se realizaba observación en el aula. Posteriormente, estas videogramaciones fueron traducidas por un intérprete y, en ocasiones, por el mismo docente.

Cabe señalar que las situaciones didácticas analizadas están expuestas de forma sintética en este artículo. Asimismo, se debe mencionar que se profundizará sólo en

⁵. Se tomó en cuenta el nivel de conocimiento que el profesor tenía del tutunakú, como en el caso de una maestra originaria de esta localidad que heredó la plaza de su papá (quien dio clases en esta escuela) y le asignaron un primer grado. La maestra domina la variante del tutunakú e incluso hace precisiones sobre algunos términos que otros profesores de la misma escuela usan, pero que provienen de la variante de la costa. Actualmente estudia la licenciatura en Educación para el Medio Indígena.

las partes más significativas, las cuales responden a momentos muy puntuales pero que han sido observados en otras situaciones didácticas producto de la investigación en curso.

2.2.1 Actividad rutinaria. Profesor Silva,⁶ primer grado: la escritura de la fecha

Toda la interacción alumno-alumno y alumno-docente se da en lengua tutunakú. Esta clase es la primera de la jornada escolar. Primero, el docente ordena a los estudiantes anotar en su cuaderno la fecha, luego verifica si lo hicieron. En caso de que hayan cometido errores, como omitir una letra, hace preguntas y pone énfasis en la vocal de la sílaba que están escribiendo, por ejemplo *chuuuuwaaaa*. Después de 10 minutos de haber iniciado la clase, los niños siguen llegando.

El maestro decide escribir en el pizarrón la palabra que escribían los estudiantes. Empieza con la palabra *chuwa* (hoy es/es), pregunta qué sílaba y letra sigue. Luego dice *maaaartes*. Pasa con los niños, se detiene y verifica que cada uno escriba la palabra. Algunos niños dicen que se escribe “con la de *makan*” (mano), es decir, con la letra *m*. El profesor asiente, luego apoya individualmente y se da cuenta de que algunos niños escribieron *miércoles*; los corrige y pide que vuelvan a escribir. Los niños insisten en escribir la sílaba *mi*, pero el maestro enfatiza que debe ser *maaaaa*, es decir, con *a*. En algunas mesas⁷ los estudiantes se apoyan entre sí, otros se copian, pero todos platican en tutunakú. A veces, cuando el maestro se daba cuenta de que alguien no entendía qué letra seguía, le preguntaba al grupo y éste respondía; en un par de ocasiones dieron respuestas erróneas, por ejemplo, decían que seguía la *i* cuando seguía la *a*. Ante esas respuestas, el profesor pregunta a los que ya habían resuelto la actividad. Sólo en una mesa (cuatro niños) escriben la palabra *martes* sin dificultad, incluso se observa que se corrigen entre sí (el docente les dice que esperen a sus compañeros). En las otras mesas, aunque los niños se apoyan, sus producciones no corresponden a las solicitadas por el profesor, quien pone énfasis en que volteen a verlo (su boca) para que escuchen la letra (vocal) que corresponde a la sílaba.

Posteriormente decide escribir en el pizarrón la palabra *martes*. Inicia con la sílaba *ma*, pero luego les pregunta qué letra sigue, pues deben escribir *mar*, sílaba con la cual el docente hace un giro en la pronunciación. Algunos niños dicen *ri* y otros *er*. El maestro escribe la *r* y continúa con la sílaba *te*. Vuelve con los estudiantes para verifi-

6. Los nombres han sido cambiados por cuestiones de confidencialidad.

7. En esa ocasión los estudiantes se encontraban sentados compartiendo mesa. En cada una había de tres a cuatro.

car que escriban la letra que sigue. Al final, cuando dice *martesss*, algunos responden *sasan* (zorrillo) ya que la última letra es la *s* de *sasan*. Cuando se les pidió que escribieran el número 3, algunos niños creían que debían hacerlo con letra, pero el maestro les aclaró que era el número.

Después continúan con *xa*, y una niña señala que se escribe “con la de *xanat*” (flor, vainilla), es decir, con la letra *x*. Continúan con la palabra *diciembre*; una niña dice que es “la de *tsiya*” (ratón), pero el maestro señala que no. Otro niño dice que es *di* de *dedo* y el maestro afirma. Con la sílaba *ci*, una niña dice que es “la de *silla*”; el maestro dice que no y otro niño dice que es “la de *cepillo*”. El maestro acepta este tipo de intervenciones que los alumnos aportan en español.

Para continuar con la siguiente palabra, el maestro vuelve a leer lo que han escrito (*Chuwa martes 3 xa papa' diciembre*). En total dedican 26 minutos para escribir la fecha (*Chuwa martes 3 xa papa diciembre xakata 2013*). Cabe señalar que para escribir *chuwa* tardaron 3 minutos, pero para escribir *martes*, tardaron 12. Al finalizar, se pide al grupo leer en voz alta la fecha. Después se pide que lean en voz alta las palabras que él señala y que no correspondían al orden de la oración que acababan de escribir.

En resumen, para escribir la fecha escriben palabra por palabra, una letra a la vez. El maestro alude al sonido de las vocales o pide asociarlas en relación con el alfabeto. Cuando terminan de escribir alguna palabra la leen completamente, pero al final también por sílabas. Cuando tienen toda la oración, la leen completa y de manera desfragmentada, es decir, palabra por palabra.

El profesor realiza un ejercicio de suma: pronuncia la palabra, al escribirla enfatiza las vocales y, en ocasiones, las sílabas. Este ejercicio se puede asociar con métodos sintéticos de lectoescritura; sin embargo, al leer la oración y las palabras, la actividad se relaciona con métodos analíticos o semiglobales.

Por otro lado, la presencia del español exclusivamente en la escritura de los días de la semana, el mes y en los ejemplos de las palabras *cepillo* y *dedo*, muestra que en las clases de tutunakú se enseña la lengua por medio de la lengua, pero el contacto con el español está presente en las actividades y, dado que en la lengua tutunakú no existen las grafías C y D, el profesor acepta los ejemplos de *cepillo* y *dedo* que le dieron los niños para escribir algunas sílabas en la palabra diciembre.

El profesor señaló que se les tiene que aclarar a los estudiantes cuándo son palabras en español y cuándo son en tutunakú, porque

no saben conceptualizar cuáles son las palabras en tutunakú y cuáles son las palabras en español, o sea, lo revuelven. Cuando estamos en tutunakú, por ejemplo, trabajé la grafía también como actividad de entrada de clases, la de (j) *juki* [venado], unos me decían *Jesús*, ¿no? Uno me decía *Gema*, o sea, se confunden mucho,

entonces yo les aclaro, es que Jesús... pero está bien, empieza con esa grafía, esa letra, la de *juki*, pero estamos en tutunakú y Jesús no existe en tutunakú. Entonces se confunden mucho, revuelven mucho, aunque es correcto lo que dicen, porque es la misma letra, simplemente hacerles la aclaración, se confunden mucho [...] ellos piensan que es en la lengua tutunakú. (Profesor Silva-1)

A diferencia de esta actividad, en las siguientes se trabaja con un propósito explícito pues corresponden a actividades de los proyectos que están diseñados para cada bimestre y contemplan dos niveles (inicial o avanzado).⁸ Aunque sean de diferente grado, en algunos casos vemos casi las mismas actividades, pero con algunas diferencias que después señalaremos. Las actividades corresponden a distintos profesores y en todas las interacciones el tutunakú es el idioma que se usa, salvo en algunas excepciones.

2.2.2 Segundo grado. Profesor Eduardo. Dar consejos

Práctica social: Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales

Proyecto: Dar a conocer acontecimientos recientes en el periódico mural

Es el inicio del bimestre. El maestro comienza la clase preguntando cómo se reúnen en sus hogares a platicar y pedir consejos. Los estudiantes participan platicando de manera fluida y algunos no esperan a levantar la mano para hablar. El profesor modera el diálogo. Pide que dos niños pasen al centro del salón⁹ y ejemplifiquen un diálogo de los que han observado entre sus padres con gente de la comunidad. Pasan otras dos parejas de niños a realizar el mismo ejercicio pero en cada ocasión el profesor hacía énfasis en ciertas actividades. Al finalizar el ejercicio el maestro escribe tres palabras (Natitakgalhachunan, Nawaniyo, Nawanikgo) en el pizarrón y pide que las copien en sus cuadernos. Verifica la escritura de dichas palabras y corrige en caso de que a algún estudiante le faltara alguna letra o estuviera incompleto el ejercicio. A un par de niños les pide verificar sus textos pues les habían faltado una o dos letras. En la entrevista el profesor señala que el trabajo en esta sesión se trata de un nuevo proyecto:

sobre los acontecimientos de cómo se dan aquí en la comunidad [...]. Cómo se da la información [...] en la cultura tutunakú tiene tres apartados: primero se platica cosas en general (Natitakgalhachunan) cómo está el tiempo, cómo estas, qué ha-

8. El inicial corresponde al primer grado y el avanzado a segundo. El programa retoma la misma práctica social y el mismo proyecto, sólo varían las actividades.

9. La organización de las bancas en esta ocasión consistía en un círculo que abarcaba toda el aula.

ces; luego se platica sobre el asunto (Nawanijo) y por último se dan los consejos (Nawanikgo). En esta clase a nosotros nos faltó llegar a los consejos... es el inicio del proyecto. (Profesor Eduardo-2)

En las siguientes clases realiza actividades sobre diálogos entre compañeros y también sobre escritura de eventos, pero el profesor deja claro que “dar noticias” no es lo mismo en la cultura tutunakú (Profesor Eduardo-2) que en el contexto urbano.

2.2.3 Primer grado. Profesor Armando. El saludo

El profesor de esta sesión lleva a cabo el mismo proyecto que el profesor anterior. Pide que anoten el diálogo que usualmente llevan a cabo los adultos en la comunidad cuando realizan este tipo de conversaciones. El maestro anota en el pizarrón ese diálogo apoyándose en la participación de los estudiantes. Pregunta a los niños qué palabras usan para dialogar y saludar. Las palabras que anotan en el pizarrón son:

- Lhen kumpali
- Lhen kumpali
- Lapimpat
- Kkama putsa kusi nak puchiwin¹⁰

Pide que copien este diálogo en sus cuadernos y luego verifica que de manera individual lo hayan hecho correctamente. Aquí los niños se llevan casi 20 minutos para escribir mientras que el profesor va revisando, niño por niño, que copien todo el diálogo. Las correcciones que hace son sobre el tipo de letra, cambio y ausencia de algunas de ellas. Para corregir lee la palabra y pone énfasis en la vocal de la sílaba.

2.2.4 Segundo grado. Maestra Luisa. El álbum personal

Práctica social: Compartir experiencias de la vida familiar

Proyecto: Crear un álbum personal (primer proyecto del segundo bimestre, del nivel avanzado)

La maestra escribe la fecha en el pizarrón y pide que la anoten. Aunque las interacciones se dan en tutunakú escriben la fecha en español: *Hoy es jueves 5 de diciembre de 2013*. Les pregunta qué eventos importantes han tenido en su vida; qué hacían y cómo los cuidaban cuando eran bebés. Hablan sobre el preescolar y el primer grado;

10. Con ayuda de un intérprete tradujimos el texto de la siguiente manera: -Buenos días compadre; -Buenos días compadre, -¿A dónde vas? -Voy a buscar maíz en el ayuntamiento.

algunos niños dicen que tomaban leche, otros que lloraban (la mayoría de los niños participan); una niña dice que comía *Danonino* y ante esta respuesta la maestra muestra asombro.¹¹

Pide que alguien pase a escribir el título (*Axni skgatakut xa kuani*) de la actividad. Dos niñas pasan. Se acerca una tercera niña y entre las tres escriben el título. Corrigieron la mayúscula y el uso del dígrafo *kg*. Cuando indican que ya tienen listo el texto, la maestra lee la oración en voz alta y señalando con el dedo palabra por palabra pregunta si *skgatakutxa* va junto o separado. Algunos niños dicen que lleva un espacio, ante la mirada confundida de las niñas que habían pasado al frente. La maestra pide que pase alguien a corregir. Un niño pasa y escribe *axni skgatakut xa kuani* lo que la maestra indica como correcto. Pide que en su libreta escriban ese título (“hasta arriba” de la hoja) pero también que escriban la fecha. En el pizarrón ella vuelve a escribir el título *Axni skgatakut xa kuani* con letra más grande y dibuja un bebé.

Varios niños escriben el título e inmediatamente después le llevan el cuaderno a la maestra para que les indique si están bien. Sugiere que observen la escritura del pizarrón pues algunos habían escrito las palabras juntas y a otros les faltaban letras. Constantemente solicitaba que se fijaran cómo estaba escrito en el pizarrón. Luego hicieron un dibujo de cuando eran bebés y escribieron un texto donde narraban qué hacían en esa etapa. La maestra daba ejemplos y durante la actividad (que duró una hora), apoyaba a cada estudiante.

En esta actividad los estudiantes documentan experiencias personales, se muestran participativos y sin dificultad en escribir sus ideas; sin embargo, algunos insistían en pedir la aprobación de la maestra en cada palabra que escribían. La maestra no pone énfasis en oralizar las vocales cuando los niños las escriben equivocadas, pues intenta que sean ellos, o sus pares, los que identifiquen el error y lo corrijan. La forma en que retroalimenta las producciones escritas se liga con métodos analíticos o globales, y aunque no utiliza más material didáctico que el pizarrón y el gis, deja claro qué actividad harán y delega en ellos (grupo) la responsabilidad de detectar el error. En cuanto a la escritura de la fecha, llama la atención que se escribe en español, aunque se trate de una clase de tutunakú. En la escritura del título se observa una dificultad en la separación de palabras al juntar *xa* a la palabra anterior, que es una situación común también en estudiantes hispanohablantes, cuando juntan el artículo a la palabra.

11. Después indagamos que la niña vivió sus primeros años en la ciudad de México y la maestra —en entrevista— comentó que esos productos no son “comunes” en la comunidad.

Conclusiones

El interés de este artículo se centró en relacionar el proyecto bilingüe de una escuela primaria, perteneciente al sistema educativo indígena de la DGEI, con metodologías progresistas de enseñanza de las lenguas (Cummins, 2002) y que las leemos bajo los alcances del aprendizaje situado y la indagación dialógica. El caso nos parece relevante en sí, al ser muy atípico en el sistema de educación indígena, al tomar el tutunakú como lengua de instrucción durante el proceso educativo, al convertirlo en objeto de conocimiento y al aplicar el enfoque —novedoso como política lingüística— de las PSL. La escuela ha podido trascender grandes problemáticas para la enseñanza bilingüe en regiones indígenas (Jiménez & Mendoza, 2013), como la resistencia a una educación bilingüe por parte de la comunidad educativa conformada por docentes, directivos, padres y madres de familia y estudiantes. Muy al contrario, hay un gran compromiso y esfuerzo por parte de estos actores para implementar un enfoque bilingüe. En segundo lugar, gracias a un trabajo comunitario prolongado y con intervención directa de líderes indígenas regionales han conseguido acuerdos sobre cierta normalización lingüística del tutunakú, que incluye su escritura y ha facilitado la presencia de materiales educativos en esta lengua; sin embargo, aún se observan algunos retos. Finalmente, han podido trascender el uso anecdótico y puntual que tiene en gran parte de las experiencias bilingües la presencia de las lenguas indígenas en el aula, convirtiéndola, en este caso, en la lengua en la que se sostiene todo el proceso educativo y que es en sí misma analizada y estudiada. Después del reconocimiento que merece esta escuela y sus actores, relacionamos esta experiencia con los procesos o didácticas asociadas a ellos y analizamos de forma paralela un conjunto de retos que emanan del inicial éxito bilingüe. Este es el sentido del presente estudio. Después de haber expuesto nuestras orientaciones teóricas y los casos específicos señalamos los siguientes procesos:

a) Es relevante reflexionar en torno al enfoque impulsado sobre las PSL, especialmente, poner énfasis en el carácter social y extraescolar del uso de la lengua tutunakú. Esto hace especialmente interesante el caso expuesto, pues lo extraescolar está asociado a prácticas lingüísticas ubicadas principalmente en lo oral sin tradición de escritura alfabética. Si bien entendemos que, como señala Aranda (2008), “en la escuela pueden acontecer algunas prácticas de enseñanza que tienen como objetivo de aprendizaje a prácticas sociales extraescolares, pero que no equivalen a éstas” (p. 23), existe un proceso de transposición de la práctica social “original” a la práctica “escolar” que es relevante analizar desde el debate intercultural. Asimismo, los programas de estudio intentan que el estudiante participe en diversas prácticas escola-

res, formales e informales (no sólo las que imitan a las extraescolares) pero el que lo logre no “equivale al aprendizaje de las disciplinas o en las prácticas que se pretenden enseñar” (p. 23). La escuela cumple una función al promover la reflexión y uso de las lenguas indígenas y al promover la participación de prácticas sociales de la lengua escrita. Pero es importante advertir que, en sociedades con escasa tradición en prácticas de escritura, la escuela genera, en cierta medida, nuevas prácticas. Por tal motivo, la didáctica de las PSL se enfrenta a varios retos. Algunos han sido enunciados por los propios actores educativos cuando advertían cómo las características de esas mismas prácticas tienen un sentido y uso muy diferente al que tienen en la sociedad mayoritaria, o nacional, o la que es retomada en los libros de texto escolares. Pero, en otro sentido, tienen que abordar la tensión de “trasladar” una práctica cultural, oral en este caso, a otro medio en el que impera la cultura escrita, con las consiguientes “re-rutinizaciones” de esa misma práctica en un contexto distinto (Jiménez, 2009). Los casos expuestos manifiestan estos complejos procesos cuando, por ejemplo, se les solicita escribir el modelo de diálogo en el cuaderno o que reflexionen sobre cómo se dan las noticias. A esto se refiere Aranda (2008) cuando señala que la transposición de prácticas sociales que se retoman en la actividad didáctica de la escuela no equivale a aquéllas. En el caso descrito se observa que, aunque fue un diálogo que retomó tres momentos que los docentes consideran representativos en el intercambio oral en la comunidad cuando se comparten eventos, son éstos quienes deciden qué escribir y sobre qué escribir, bajo unas reglas, condicionantes y significados de calado distinto a la práctica extraescolar. Hemos observado que esto genera escaso debate entre los actores, quienes insisten en la importancia de la reproducción de la cultura lingüística asociada al tutunakú en esta región. En términos escolares interculturales, no es suficiente con recrear escenarios posibles para lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos, sino que es necesario trascender el ámbito escolar hacia las prácticas sociales en sí. De tal manera que la tarea de instrumentar el contexto escolar como un espacio social de conocimiento representa un gran reto no sólo didáctico o pedagógico, porque el diseño de actividades debe mostrar el carácter social de las prácticas que acontecen extraescolarmente y, en el trabajo didáctico, destacar el papel del estudiante como miembro de un grupo escolar, pero principalmente social. En este sentido, si bien las lenguas sufren procesos de cambio constantemente, y lo harán de manera notoria al ingresar formalmente al espacio escolar, será relevante analizar sus repercusiones y los mismos intereses y reflexiones que esto suscite en sus actores.

b) Es importante relacionar el enfoque de las PSL con un enfoque progresista en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, en el sentido señalado por Cummins.

Nos parece pertinente poner en relación las PSL, el aprendizaje situado, dialógico, colaborativo, la formación entre pares y el enfoque activo en la educación. En las actividades del aula observamos un interés por respetar las producciones del niño y sus opiniones. En general, los cuatro profesores corrigen, pero antes han pedido que entre ellos se corrijan o se les invita a que ellos observen sus producciones y las de sus compañeros, y a que se comprometan con las producciones del grupo. La retroalimentación, como parte de la didáctica general (Larroyo, 1980), es sumamente importante en todas las clases. Así como la importancia que tiene en un enfoque educativo intercultural establecer relaciones menos jerárquicas y dirigidas desde los docentes a los estudiantes y también hacia la comunidad en la que se inserta la escuela. Hacer coincidir los intereses de los estudiantes, diseñando e implementando actividades que los sitúen cognitivamente en un ámbito que aborde ciertas prácticas sociales desde una perspectiva didáctica centrada en lo cooperativo, situado y crítico, sin duda requiere del profesor nuevas competencias y, a la vez, pensar en el proceso escolar de una forma diferente. No vamos a entrar en detalle sobre los procesos o actividades que desarrollan a profundidad lo dialógico, lo situado, lo cooperativo o lo tutorial entre iguales. Pero de alguna forma están en el aula, especialmente frente a otras didácticas tradicionales. Con todo, como señalaremos al final, éstas también persisten.

Aunque no se tomó como centro de análisis propiamente dicho, es importante resaltar que el conjunto de estas dinámicas, bilingües primero y, en segundo lugar, con las características didácticas que antes mencionamos, suponen también un reconocimiento en cuanto al logro de ciertas competencias académicas. Los niños producen textos orales y escritos en ambas lenguas en primero de primaria y, en cuanto a nivel de conocimiento, aunque no hemos aplicado un instrumento especial, tenemos testimonios que nos indican que han ganado premios en los concursos de conocimiento. Esto implica pensar en la importancia que tiene que los niños puedan comprender y sentir la seguridad de su lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje —así como el proceso de transferencia de ésta a otra— a la hora de evaluar la calidad de una educación recibida. Por otra parte, aunque el tutunakú es la lengua principal como lengua de instrucción, comunicación y conocimiento, se observa la incidencia del español en el aula. No sólo por su presencia curricular sino porque es introducida en numerosos momentos en el aula (como en la escritura de las palabras en la fecha). Lejos de ver esto como una problemática, pensamos que la capacidad bilingüe de los niños, así como sus procesos de traducción, transposición e interpretación constantes, aun con sus errores, deben ser entendidos como un *plus* lingüístico más que como un *handicap*. En las actividades didácticas se observa que los alumnos están desarro-

llando competencias en lengua tutunakú pero también en español, lo que apunta a un bilingüismo coordinado óptimo (Hamel, 2010).

c) En tercer lugar, si bien lo descrito en los apartados a) y b) podría relacionarse con ciertas rupturas en las formas convencionales de la escuela bilingüe en México, se observan también continuidades con prácticas tradicionales. En relación a lo detectado por Wells (1988) y Bigas (2008) sobre que el ambiente escolar limita la cantidad y calidad del habla del niño con respecto al habla familiar, y la presencia mayor de preguntas cerradas de un orden cognitivo bajo que sirven para corroborar el aprendizaje que los docentes esperan de sus estudiantes, observamos que esta dinámica se reproduce en lo escolar con el tutunakú. Por otra parte, hay actividades didácticas con tendencia hacia los tradicionales métodos sintéticos de lectoescritura del español, pero los usan para enseñar tutunakú. No obstante, estas acciones guardan una estrecha relación con las orientaciones didácticas que sugiere el libro para el maestro de esta asignatura. Por ejemplo, en estos textos se señala que si algunos estudiantes aún no escriben de manera alfabética, aprovechen la ocasión para que “reflexionen sobre las letras y oralicen la palabra bien despacio, remarcando las sílabas y los sonidos” (SEP, 2011b, p. 69), como hacen algunos docentes, retomando también elementos de una didáctica tradicional de la enseñanza de la lectoescritura, que parte de lo fonético (Domínguez & Barrio, 1997). Por ejemplo, con la palabra *martes*, hay mayor dificultad al escribir las sílabas *mar/tes/* porque el maestro inicia la escritura de cada sílaba poniendo énfasis en la vocal y tiene que hacer una modificación en la pronunciación cuando añade la tercera letra. Observamos también que llevar a cabo actividades que promuevan prácticas sociales representa un reto, como señalamos anteriormente, dado que en la práctica didáctica es fácil perder el grado de significatividad. Aunque describimos situaciones en las que el docente está retomando la práctica social del lenguaje denominada “compartir experiencias de la vida familiar” (SEP, 2011b, p. 60) en la clase, existen momentos en que se termina poniendo énfasis en la escritura de letras que no se contextualizan suficientemente. Ante este panorama, consideramos que las prácticas sociales concebidas como eje para trabajar en el aula son viables, pero en la práctica didáctica pueden eclipsarse por el énfasis en actividades que retoman pedagogías tradicionales. Aún hay retos didácticos como la superación de los métodos fonéticos y el diseño de metodologías más acordes con la lengua tutunakú que implica un número de grafías determinadas y una construcción sintáctica específica acorde con el contexto social, espacial y temporal del niño.

Lista de referencias

- Alisedo, G., Melgar, S., & Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje, aportes y reflexiones*. México: Paidós Educador.
- Aranda, G. (2008). *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ayuntamiento Constitucional de Coahuatlán, Veracruz. (2014). *Plan Municipal de Desarrollo 2014-2017*. Recuperado de <http://www.invedem.gob.mx/fitness/2014/09/Plan-Coahuatlán.pdf>
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Basabe, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas didácticas*, 17, 33-39. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bronckart, J., & Schneuwly, B. (julio, 1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 61-79.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata.
- Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Soto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Domínguez, G., & Barrio, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Godenzzi, J. (2003). El castellano en poblaciones indígenas: Contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza. En I. Jung & L. E. López (Coords.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 72-81). Madrid: Morata.
- Graves, D. (1997). *Estructurar una clase donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Hamel, R. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia P'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. En Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia (Ed.), *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 113-135). Buenos Aires: Editor.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada*. *Educación Bilingüe*

Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, España.

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un currículo escolar.* México: Dirección General de Educación Indígena-Secretaría de Educación Pública.

Jiménez, Y., & Mendoza, R. G. (2013). *Evaluación integral participativa y de política pública en Educación Indígena desarrollada en las entidades federativas.* Recuperado de http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf

Larroyo, F. (1980). *Historia general de la pedagogía.* México: Porrúa.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

López, E. (2003). ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En I. Jung & L. E. López (Coords.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 72-81). Madrid: Morata.

Rodríguez, G.; Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Sagástegui, D. (febrero-julio, 2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.* Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247fiab/a592.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Libro para el maestro. Asignatura Tutunakú. Primaria Indígena.* México: Dirección General de Educación Indígena-Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.* Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir.* Barcelona: Laia.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.