

Características sociolingüísticas de docentes y didácticas empleadas para la enseñanza del ngigua*

Sociolinguistic characteristics of teachers and didactic practices for teaching Ngigua

DAVID CASTRO-PORCAYO**

Abstract

The objective of the study was to characterize the micro-sociolinguistic features of primary school teachers from the Ngigua indigenous community of San Marcos Tlacoyalco, Puebla, and to identify the methods used for teaching the language. The study adopted a qualitative approach through discourse analysis. Findings indicate that the use of the Ngigua language is largely confined to the teachers' family domain, while Spanish predominates in school settings and public spaces. Teaching strategies for Ngigua are primarily based on methods designed for Spanish language instruction. This suggests a need for training and professional support to develop approaches aligned with the grammatical structure and linguistic specificity of Ngigua. Although the study is limited to a specific community context, it provides situated evidence of the tension between the social and school-based use of Ngigua, contributing to a deeper understanding of how intercultural education is enacted.

Keywords: indigenous education, bilingual education, intercultural education, indigenous languages

Resumen

El objetivo del estudio fue caracterizar los rasgos micro-sociolingüísticos de docentes de primaria indígena de la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco, Puebla, e identificar métodos usados para la enseñanza de la lengua. El enfoque fue cualitativo mediante un análisis de discurso. Se encontró que el uso de la lengua ngigua se circunscribe principalmente al ámbito familiar de los docentes, mientras que el español predomina en la escuela y en espacios públicos. Las estrategias didácticas para la enseñanza del ngigua se realizan desde métodos para la enseñanza del español. Se asume que requieren de capacitación y acompañamiento para desarrollar métodos relacionados con la estructura gramatical y la especificidad del ngigua. Aunque el estudio se limita a un contexto comunitario concreto, el estudio aporta evidencia situada sobre la tensión entre uso social y escolar del ngigua, y contribuye a la comprensión de la forma en que se desarrolla la educación intercultural.

Palabras clave: educación indígena, educación bilingüe, educación intercultural, lenguas indígenas

* Artículo recibido el 17/09/25 y aceptado el 09/12/25.

** Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Calle Principal a Lipuntahuaca s/n, 73475 Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla <Llanero68@live.com.mx>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6122-6949>.

Introducción

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,¹ en los artículos 2 y 3 establece que el Estado reconoce a los pueblos y comunidades indígenas. Además, tiene la obligación de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura e identidad. El Estado, como respondiente, debe garantizar servicios educativos *de facto* con características de asequibilidad, aceptabilidad, pertinencia, relevancia y adaptabilidad para las comunidades indígenas. La educación indígena en el estado de Puebla enfrenta retos grandes y diversos debido a la composición pluricultural y multilingüística. En este estado hay comunidades indígenas náhuas, totonacas o tutunakuj, mixtecas o ñuu savi, tepehuas o hamaispini, otomíes o hñāhñū, popolocas o ngiguas y mazatecas. De acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas,² en su artículo 15 señala que el Estado debe garantizar el desarrollo de programas educativos bilingües e interculturales, con la participación de los pueblos y comunidades indígenas, y en el artículo 13 establece que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a decidir sobre el uso de sus lenguas en los servicios públicos, incluyendo la educación.

Sin embargo, la educación en comunidades indígenas presenta rezagos con respecto a la población no indígena. Los hallazgos del estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2017) mostraron que, en México, la población no indígena alcanzaba nueve años de educación en promedio, mientras que la población indígena con dificultad termina la educación primaria. Esta situación empeoraba si los niños eran hablantes de alguna lengua indígena, ya que sólo llegaban al quinto grado de primaria en promedio.

Debido a políticas asimilacionistas implementadas en México desde el siglo pasado y hasta aproximadamente los años noventa, la vitalidad de las lenguas indígenas se ha visto mermada por procesos de desplazamiento lingüístico propiciado por una enseñanza formal centrada en el español. En la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco (Puebla), estos procesos son muy evidentes en la vida cotidiana y, pese a ello, algunos miembros de la comunidad que se especializan en el estudio de su lengua y maestros ngiguas, quienes han logrado ocupar un lugar central en el es-

tudio y discusión para la enseñanza de la lengua dentro y fuera de la escuela, iniciaron una lucha.

Este fenómeno social se constituye como un elemento clave para comprender la continuidad del ngigua en cuanto recurso comunicativo, identitario y cultural en San Marcos Tlacoyalco, Puebla, y abre discusiones en torno al proceso de enseñanza y la necesidad de métodos didácticos *ad hoc* a los requerimientos educativos de los alumnos de la comunidad indígena. La falta de propuestas educativas generadas desde las mismas comunidades, con una sólida base epistemológica, teórica, metodológica y técnica, provoca que los docentes se vean obligados a utilizar teorías y métodos de enseñanza occidentales, que no siempre son compatibles con su realidad cultural y lingüística.

Heidegger ([1949] 1984) sostenía que el lenguaje es el lugar donde habita el ser. No es sólo un medio que se utiliza para la comunicación; es un aspecto esencial para la existencia humana en cuanto a la comprensión del mundo y de nosotros mismos. El lenguaje no es únicamente un medio, sino un acontecimiento ontológico. Lenkersdorf (2005) argumenta que el conocimiento de la lengua de alguna comunidad indígena no sólo conlleva una forma de entender el mundo desde una tradición cultural, sino también una estructura gramatical y epistemológica propia. Cada lengua porta una cosmovisión particular y expresa formas específicas de concebir el mundo, el conocimiento y la identidad (aunque no determina de forma absoluta el pensamiento).

En consecuencia, el problema pedagógico no radica sólo en la capacitación técnica sobre un diseño curricular, métodos o materiales didácticos, como advierten algunos autores, entre los que se encuentran Freire (1970) y Torres (2006), quienes sostienen que la educación debe ir más allá de lo instrumental para integrar saberes y circunstancias locales. Es indispensable que el docente rural para escuelas de servicio indígena cuente con un perfil, formación y apoyo específico, tal como señalan Bartolomé (2004) y Valenzuela (2015), quienes enfatizan la necesidad de una preparación pertinente a los contextos culturales y sociales únicos. Los rasgos personales –y no sólo profesionales– adquieren relevancia debido a que permitirían desarrollar su labor profesional de mejor forma. Así, preferiblemente, el docente debe tener la identidad indígena, cultura y lengua de la comunidad en la que va a enseñar. Mignolo (2000) y Quijano

¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 18 de noviembre 2022. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.

² Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo de 2003. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>.

(2000) analizan la importancia de la descolonización del conocimiento. En este sentido, la identidad y la cultura del docente pueden ayudar a propiciar una educación intercultural que favorezca la revitalización de las lenguas indígenas. Por consiguiente, los docentes deben dominar didácticas generales y específicas para enseñar diversos contenidos básicos (programa sintético) y contenidos situados (programa analítico); estos últimos, en el mejor de los casos, deben ser consensuados con la comunidad. Además, deben ser capaces de contribuir al estudio de su propia lengua y cultura. Por tanto, se asume que las características sociales, culturales y lingüísticas, así como su origen y práctica educativa son estratégicas para dar cumplimiento al mandato constitucional.

A pesar de la importancia que ha tomado el tema en los espacios académicos, son escasos los estudios que describen cómo las escuelas brindan el servicio y las características sociolingüísticas de los docentes, este aspecto es relevante para el Sistema Educativo Nacional (SEN), porque además de formar docentes para enseñanza, deben formarse docentes con capacidades para ambientes interculturales bilingües. Se requiere evidencia empírica que vincule la dimensión microsociolingüística del profesorado con las decisiones pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena en sus escuelas, pues el español mantiene un fuerte predominio como lengua de enseñanza y aprendizaje.

Por tal situación, este artículo busca identificar los rasgos sociolingüísticos y analizar las estrategias didácticas implementadas en la enseñanza del ngigua. Este estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuran las peculiaridades sociolingüísticas de docentes ngiguas y qué estrategias didácticas llevan a cabo en la enseñanza del ngigua en la primaria indígena? De manera específica, se busca ahondar en tres aspectos: *a)* describir las prácticas lingüísticas de los docentes en distintos ámbitos sociales; *b)* examinar sus trayectorias de adquisición, competencia y actitudes hacia la lengua; y *c)* analizar algunas de las estrategias didácticas que utilizan, atendiendo a sus fundamentos, alcances y tensiones en el aula.

El estudio se realizó con base en un enfoque cualitativo y un análisis del discurso en su vertiente temática, desde un interés pedagógico. Se aplicó un cuestionario estructurado y entrevistas no estructuradas a docentes para ahondar en la información recabada. Este enfoque permitió identificar patrones discursivos, contradicciones y significados asociados al

uso y enseñanza de la lengua. El artículo se organiza de la siguiente forma: primero se presenta el contexto sociolingüístico y educativo de la comunidad, después se exponen algunos referentes teóricos, luego se detalla la metodología, se continúa con los resultados y al final se discuten los hallazgos y se ofrecen las conclusiones.

Contexto

La comunidad cuenta con 10 509 habitantes.³ De acuerdo con Gámez Espinosa (2011), la zona sureste de Puebla y las regiones colindantes en Oaxaca y Veracruz son espacios habitados desde épocas muy antiguas por grupos indígenas como los ngiguas, mazatecos, ixcatecos, chochos, mixtecos, cuicatecos y nahuas. La comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco cuenta con tres primarias de servicio indígena y una general. Las de servicio indígena tienen la infraestructura necesaria, son escuelas de organización completa y disponen de un salón para cada grado. De los dieciséis maestros que accedieron a ser entrevistados, nueve son del sexo femenino y siete masculino. Todos cuentan con educación superior y dos con posgrado (nivel de maestría). Doce nacieron en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, uno en Tecamachalco, uno en San Luis Temalacayuca, uno en Nativitas Cuautempan y uno en Santiago Yancuictlalpan, Cuetzalan, en el estado de Puebla. Con la excepción de este último, todos pertenecen a la región. La mayoría radica en la comunidad. Los maestros que nacieron en Tecamachalco y Nativitas Cuautempan cambiaron su domicilio a la cabecera municipal (Tlacotepec de Benito Juárez) a aproximadamente quince minutos en auto de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco. El que la mayoría de los docentes pertenezca a la zona es el resultado del involucramiento que tiene la comunidad en la educación de sus hijos y el trabajo de supervisores y jefes de sector para que se cubran las vacantes con profesionales ngiguas o hablantes de una lengua indígena de la región.

Los maestros entrevistados, al ser del estado y la región, poseen habilidades interpersonales para manejar los problemas sociales y personales que puedan surgir con los locales y, por ello, los padres y madres de familia los aceptan con más facilidad. En estas localidades las personas son poco abiertas a aceptar a fuereños y a dar información sobre su modo de vida. Esta desconfianza también aplica hacia docentes, aunque

³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla, 2020. <https://www.inegi.org.mx>.

existe un respeto general de los pobladores por esta figura. En las escuelas, las madres de los alumnos se distinguen por estar muy comprometidas en los niveles de preescolar y primaria en cuanto actividades de organización y supervisión escolar. Los padres lo están en actividades que requieren de mayor fuerza para realizarlas, pero esto no es excluyente de las mujeres. En cuanto a la relación entre comunidad-escuela, las actividades o festividades comunitarias están muy interrelacionadas. Algunas actividades escolares tienen más un carácter de usos y costumbres que institucionales, aunque, en general, siguen la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En San Marcos Tlacoyalco hay dos comunidades académicas que han desarrollado estudios sobre la lengua ngigua, una de ellas está conformada por docentes ngiguas y la otra por locales que hicieron sus estudios académicos bajo la guianza, en sus inicios, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el cual derivó en la Unión Nacional de Traductores Indígenas A. C. (UNTI). Sus sistemas alfabéticos tienen bases semejantes, pero registran diferencias en aspectos muy específicos como las formas de representar algunos fonemas o grafemas. Esto ha causado una disputa aca-

démica y lingüística, cada grupo genera sus procesos de socialización, normalización de la escritura y habla, desde sus ámbitos de influencia. Por otro lado, se observó el celo por la forma de hablar la lengua entre comunidades ngiguas y cada una defiende sus variaciones lingüísticas por mínimas que sean.

Algunos referentes teóricos

Tras la independencia de México y durante el siglo xx surgió un intenso debate entre estudiosos, como Gamio (1916) o Vasconcelos (1925), quienes discurren sobre los fines de la educación y si debían integrar al currículo aspectos culturales y lingüísticos propios de las comunidades indígenas. Durante los gobiernos posteriores, se priorizó una educación que favoreció la castellanización como vía para la integración sociocultural en el país. Esto se profundizó durante los gobiernos neoliberales de finales del siglo xx, orientados a un modelo de enseñanza basado en la aplicación técnica y controlada del currículo y, como lengua de enseñanza, el español.⁴

En este periodo predominaron estudios que determinaron cómo debía ser un “buen docente” y se trató de normalizar su práctica profesional (Danielson 2007; Marzano 2007 o Darling-Hammond 2006), pero poco se abordaron las características del docente intercultural. Con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se promueve la importancia de las lenguas, culturas y saberes de la comunidad. Se propone dotar al docente de mayor autonomía y favorecer más su articulación con los miembros de la escuela y la comunidad.⁵ Esta autonomía opera dentro de estructuras institucionales que, por un lado, están mayoritariamente reguladas por criterios más administrativos y estandarizados. Por otro, la autonomía docente da libertad para ejercer su práctica como se considere mejor por el colectivo escolar. Los docentes que atienden alumnos en un ámbito rural y bilingüe actúan como mediadores lingüísticos y culturales (Bonfil 1996; Bertely 2011). En consecuencia, estos espacios se tornan problemáticos, pues enfrentan tensiones entre las expectativas normativas del Sistema Educativo Nacional y las necesidades de las comunidades, lo que conlleva múltiples modelos contingentes de ejercer la docencia.



⁴ Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf.

⁵ Abrogación. Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de junio de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgsdpd/LGSPD_abro.pdf.

El rol del docente indígena y su formación bilingüe

Determinar las particularidades y el desempeño profesional del docente rural que labora en comunidades indígenas no es tarea fácil. Como ya se comentó, en muchas comunidades indígenas las escuelas presentan una doble naturaleza. Por un lado, son apropiadas e incluidas en la estructura social comunitaria y, por otro, son instituciones reguladas por el Estado. Los docentes deben responder a tal desafío, por lo que no es suficiente tener conocimientos, experiencia y competencias pedagógicas, también deben conocer la cultura, saberes locales y poseer un dominio avanzado de la lengua de la comunidad y los usos de la misma en las diversas situaciones comunitarias. Esta condición sitúa al docente indígena bilingüe como un mediador lingüístico y cultural que articula expectativas institucionales con las demandas de la comunidad en la que trabaja (Bonfil 1996; Bertely 2011).

La formación del docente para la enseñanza de la lengua indígena se nutre de tres ámbitos interrelacionados. El interés personal, que se refiere a aprender, fortalecer o perfeccionar la lengua indígena –incluso en docentes que no pertenecen a una comunidad indígena– mediante cursos o prácticas autónomas. La formación familiar o comunitaria, que ocurre cuando se adquiere la lengua indígena como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2), a través de la interacción cotidiana dentro del seno familiar o en la comunidad, lo que permite interiorizar no sólo estructuras lingüísticas, sino también referentes culturales y normas de uso vinculadas a la vida comunal y, por último, la formación profesional, que se adquiere en programas educativos formales. Estos tres ámbitos no son excluyentes, de hecho, se interrelacionan y retroalimentan. Estas trayectorias formativas dan lugar a perfiles de docentes en ámbitos lingüísticos y pedagógicos diversos, que determinan las posibilidades para diseñar y aplicar estrategias didácticas pertinentes en el aula.

Terig (2009: 19) juzga que “El sujeto [docente] es emergente de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que lo determinan. En esa trama, las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en los procesos de constitución subjetiva”. En este caso, cuando hablamos del “sujeto docente rural bilingüe”, podría entenderse que, de manera preferente, pero no exclusiva, debe tener la identidad indígena y, además de los conocimientos, experiencia y competencias pedagógicas, debe poseer un nivel alto de dominio de la lengua de la comunidad en donde se ubica la escuela. En esta línea, Gumperz

y Hymes (1972) consideran que la etnografía ayudó a entender que no basta con saber la gramática, además hay que comprender cómo, cuándo y con quién se habla: es decir, adaptar el lenguaje a la situación. Para ello, la cultura establece los códigos y símbolos que se han desarrollado en una comunidad para el entendimiento mutuo.

Aportes de la sociolingüística y la microsociolingüística

La sociolingüística posibilita comprender la relación entre lenguaje, sociedad y prácticas comunicativas y ofrece herramientas para analizar el uso de las lenguas en sus ámbitos de interacción. Trudgill (1978: 8) afirmó que es “el área de la lingüística que se ocupa de las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, y de los estudios hechos de las lenguas en su contexto social”. Para grupos de estudio pequeños, Abio y Santos (2014) indican que es útil la microsociolingüística, ya que se enfoca en prácticas lingüísticas situadas y se centra en la alternancia de códigos, las estrategias de acomodación comunicativa, los patrones de uso frente a distintos interlocutores y los significados sociales asociados al empleo de cada lengua.

Los conceptos de dominios de uso, alternancia de códigos y acomodación comunicativa son útiles para comprender las prácticas lingüísticas de los docentes indígenas. Los *dominios de uso* se refieren a los espacios, situaciones y con qué interlocutores se emplea una lengua, lo que permite observar aspectos como la jerarquización o funciones asignadas a cada lengua. La *alternancia de códigos* se refiere al cambio que se realiza entre una y otra lengua dentro de una misma situación comunicativa (Gumperz 1982; Gumperz y Hymes 1972). Por su parte, la *acomodación comunicativa* se enfoca en observar los ajustes que hacen los hablantes, como por ejemplo la simplificación, cambio de lengua o adaptación al repertorio del interlocutor con el fin de favorecer la comprensión y el entendimiento (Heller 2006).

Didáctica de lenguas indígenas

Diversos enfoques didácticos sobre la enseñanza de lenguas indígenas ofrecen herramientas conceptuales para analizar las prácticas docentes en contextos bilingües. El modelo de transferencia translingüística propuesto por Cummins (2000) se basa en un uso flexible y estratégico de ambas lenguas para maximizar la comprensión y el desarrollo cognitivo. Considera que

la competencia adquirida en una lengua podría facilitar el proceso de aprendizaje de otra. Sugiere prácticas educativas para la instrucción en las cuales debe mantenerse y desarrollarse la lengua materna (L1) mientras se aprende una segunda lengua (L2). Piensa que es relevante usar la L1 como puente para comprender contenidos complejos (*Scaffolding*) y favorecer que los estudiantes usen la lengua que les permita razonar mejor para aprender. Recomienda comparar y contrastar las dos lenguas para que el estudiante vea las conexiones. Enfatiza que debe existir una actitud positiva hacia ambas lenguas y culturas (contexto aditivo, no sustractivo), entre los principios más importantes. Esta aproximación podría ser útil para ir transitando a las lenguas indígenas como lenguas de uso académico para la enseñanza-aprendizaje. Para Bertely (2011), la lengua originaria se puede “cultivar” a través de experiencias vividas desde el interaprendizaje, en espacios comunitarios cotidianos al alumno y con materiales naturales. Este método lo denominó “milpas de aprendizaje”. Comprende un aprendizaje situado dentro de prácticas socioculturales significativas para el alumno y surge como una crítica al currículo descontextualizado y la enseñanza de la lengua indígena de forma paralela y marginada de la enseñanza en español.

Por su parte, Schmelkes (2006) señala que “a la escuela asisten niños cuyas visiones del mundo, formas de pensar y lenguas son heterogéneas, y también sus capacidades, talentos, ritmos de aprendizaje y nivel de ingresos, lo cual enriquece la experiencia escolar, pero al mismo tiempo reclama respuestas teóricas y prácticas para su atención”. Sin duda, la enseñanza de la lengua es un tema que puede tener múltiples formas, y se necesita entender cómo se presenta en espacios concretos. La diversidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas en México tiene características únicas y se requieren didácticas específicas para la enseñanza. Esta noción permite examinar cómo los docentes adaptan sus estrategias a la coexistencia de estudiantes con diferentes niveles de competencia en ngigua y español.

En conjunto, estos enfoques ofrecen un andamiaje conceptual básico útil para observar el uso estratégico que hacen los docentes de ambas lenguas en el aula, ya que la mayoría de los alumnos son bilingües, pero no se separan para la enseñanza por nivel de competencia de ambas lenguas. Además, se entiende la trascendencia del aprendizaje individual, pero también dentro de ambientes sociales y comunitarios, dadas las peculiaridades de las comunidades indígenas. Por otro lado, no todos los alumnos tienen identidad indígena ngigua, pertenecen a otras comunidades indí-

genas y no indígenas, y por ello hace falta una visión que preste atención a la heterogeneidad, reconociendo que la diversidad lingüística y cultural exige estrategias diferenciadas y flexibles.

Método

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo y desde una aproximación pedagógica, lo cual resultó adecuado para comprender significados, prácticas discursivas y decisiones pedagógicas en contextos socioculturales particulares. Se adoptó un diseño de estudio de caso, centrado en los docentes de primaria indígena adscritos al Servicio de Educación Indígena en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, Puebla. La unidad de análisis fue el discurso docente en torno al uso del ngigua y las estrategias didácticas implementadas para su enseñanza. Participaron dieciséis docentes de las tres escuelas que son de organización completa y de servicio indígena. La selección se realizó mediante muestreo intencional por conveniencia de acuerdo con su disposición para participar. El carácter externo del investigador exigió periodos prolongados de acercamiento para ganar su confianza e identificar actores sociales clave que facilitaran el acceso a estas escuelas. Para la recolección de información se diseñó un cuestionario estructurado que incluyó preguntas abiertas –orientadas a prácticas sociolingüísticas, saberes lingüísticos y estrategias de enseñanza del ngigua– y preguntas cerradas de tipo descriptivo para determinar el perfil docente. Las respuestas abiertas constituyeron el corpus principal del análisis, dado que permiten acceder a las narrativas docentes y explorar los significados atribuidos a sus decisiones pedagógicas y lingüísticas. También se realizaron entrevistas informales con docentes para ahondar sobre lo dicho y se registraron aspectos de la vida escolar.

Se empleó un análisis temático del discurso, con elementos de microsociolingüística, para identificar patrones discursivos relacionados con los dominios de uso del ngigua, la alternancia de códigos, la elección de lengua y las estrategias didácticas declaradas. El análisis se desarrolló en tres niveles: *a)* textual, centrado en las formas lingüísticas empleadas por los docentes; *b)* contextual, relacionado con las condiciones escolares y comunitarias señaladas en sus respuestas; *c)* social, vinculado con los saberes lingüísticos, representaciones sobre la lengua y valoraciones en torno al ngigua y al español.

Para el análisis de la dimensión didáctica, se incorporaron categorías derivadas de la literatura –trans-

ferencia translingüística (Cummins 2000), prácticas comunitarias situadas (Bertely 2011) y atención a la heterogeneidad del aula (Schmelkes 2006)– que permitieron interpretar las estrategias mencionadas por los docentes. De esta manera, la metodología integra la dimensión sociolingüística y la didáctica para comprender la relación entre el uso lingüístico y la enseñanza del ngigua en el contexto escolar. No obstante, al no haberse triangulado con técnicas de observación en aula, revisión de planeaciones o análisis de materiales didácticos, los resultados se circunscriben a las prácticas declaradas y no necesariamente a las prácticas efectivas. Estas limitaciones responden a las condiciones de acceso y al carácter externo de investigador, que dificultó la realización de trabajo de campo prolongado dentro de las escuelas.

La codificación abierta se realizó con el apoyo del software *Atlas.ti*, lo que permitió segmentar el corpus y organizarlo en unidades de significado. Después se construyó una categorización temática que integró códigos emergentes y categorías definidas con anterioridad. Este procedimiento permitió identificar patrones discursivos consistentes y construir ejes analíticos para el apartado de resultados.

Resultados

Al examinar los rasgos sociolingüísticos que manifiestan los maestros de la comunidad ngigua se encontró que sus repertorios, usos y disposiciones sociolingüísticas no pueden comprenderse sólo desde las características que presentan. También surgen como resultado de un proceso histórico que ha sedimentado hegemonías y decisiones que han impactado las políticas en términos lingüísticos, culturales y educativos, lo que ha dado lugar a trayectorias sociales diferenciadas. A partir de una perspectiva de aproximación microsociolingüística es posible registrar cómo el docente, que labora en una comunidad indígena, impulsa, reproduce, transforma o retrae el uso de la lengua en función de su posicionamiento social y pedagógico y dentro de una estructura institucional que jerarquiza el español como lengua académica, por lo que, aunque existe la legislación para validar el uso de la lengua indígena en la escuela, ocurre un desfase entre la política lingüística y cultural con respecto a la práctica docente en el aula.

En cuanto al perfil sociolingüístico de los docentes, se encontró que catorce son bilingües, hablan español e ngigua, uno habla español y náhuatl y sólo un maestro es monolingüe en español. La lengua ngigua de enseñanza y mayor uso es la variante de San Mar-

cos Tlacoyalco. En cuanto al análisis individual sobre la adquisición de la lengua, de los dieciséis maestros, uno de ellos, que habla español y náhuatl, el náhuatl es su primera lengua, un docente sólo habla español y está aprendiendo el ngigua. Nueve de ellos manifestaron que el ngigua es su lengua materna, por lo que consideran que tienen competencia lingüística alta: hablan, escriben y comprenden bien. Dos de ellos, aunque nacieron en la comunidad, entienden bien el ngigua, pero no lo hablan y lo escriben poco. Tres aprendieron en la adolescencia y estiman que tienen competencia lingüística media, entienden, hablan y escriben poco. Lo anterior, da cuenta de un repertorio lingüístico plural. Esta dinámica refleja lo que Fishman (1991) determinó como una distribución generacional desigual de la competencia lingüística. En los docentes, una parte importante de ellos adquirió la lengua como materna, pero otros la adquirieron en etapas posteriores y uno ya no la habla, lo que empieza a mostrar signos de desplazamiento incipiente.

Adquisición lingüística y la mujer como eje estratégico de transmisión

La mayoría de los docentes que hablan lengua indígena aprendieron en el hogar, lo que confirma la relevancia de la transmisión lingüística desde redes familiares cerradas, como apuntan Milroy (1980) y Fishman (1991). En este proceso, el papel de las mujeres es determinante, pues da mayor importancia al ngigua y está ligado a funciones que cubren las mujeres en la comunidad, es decir, las relacionadas con el afecto, el cuidado y la identidad. Por ende, en este estudio se halló que las mujeres son las principales transmisoras de la lengua: “Mi abuela decía que sin ngigua no se podía hablar con la familia” (docente 3); “Con mi mamá aprendí el ngigua; mi papá nos hablaba más en español” (docente 7).

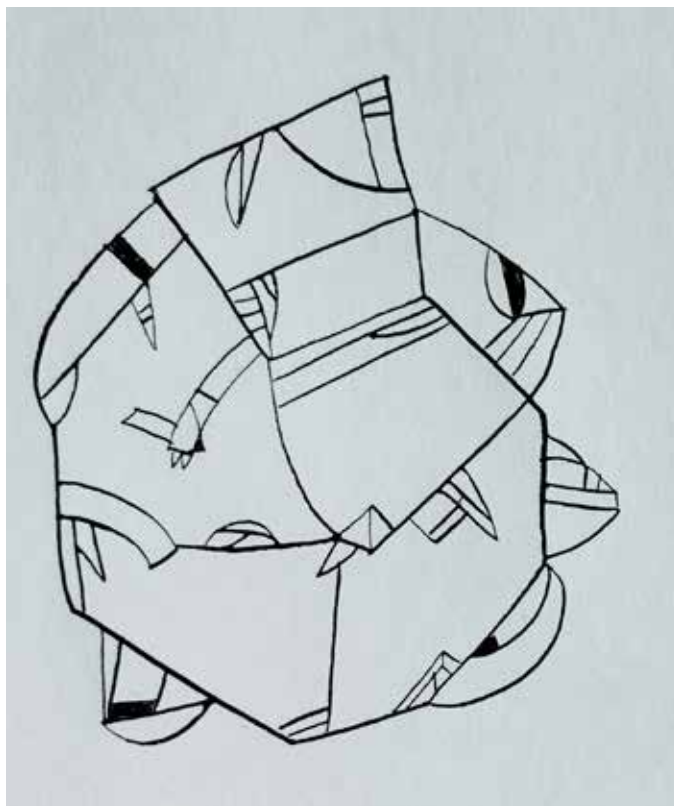
Este patrón confirma que la vitalidad lingüística se sostiene en el núcleo familiar, característica observada en comunidades minoritarias donde la transmisión lingüística se organiza alrededor de vínculos íntimos sociales, afectivos y prácticas cotidianas no escolarizadas. La centralidad femenina como eje nuclear para la transmisión de la lengua coincide con investigaciones que muestran cómo es que las mujeres adquieren funciones en cuanto puntos o nodos de articulación o continuidad lingüística (Meek 2010).

El español, en cambio, lo asocian más como una lengua introducida desde la escuela o por figuras masculinas. Esto último puede deberse a la preocupación de los padres por la interacción que deben tener sus

hijos con personas externas a la comunidad y con que los alumnos tengan un mejor rendimiento en la escuela, ya que las clases son casi en su totalidad en español. Esto refleja una bifurcación funcional privativa de situaciones diglósicas (Ferguson 1959). Revela un orden sociolingüístico generalizado, donde el ngigua se asocia a pertenencia y relacionalidad, y el español a institucionalidad y autoridad, confirmando la existencia de una estratificación simbólica de los códigos lingüísticos: “El español lo aprendí bien hasta la primaria” (docente 1); “Mi papá quería que habláramos español para no batallar en la escuela” (docente 9).

El habla del ngigua: entre legitimidad cultural y legitimidad institucional

Al enseñar la lengua en el aula, se identificó que existen dos formas de legitimidad lingüística: la legitimidad cultural, vinculada a una verificación que hacen principalmente las madres de familia sobre la forma en que se enseña a los hijos la lengua y que debe apegarse a “cómo hablan los ancianos” y, por otra, la legitimidad escolar, asociada a cumplir con las normas lingüísticas y estudios que desarrolla el grupo de maestros que estudian la lengua o el UNTI: “Si lo hablo, pero no como los de aquí; me da pena equivocarme”



(docente 12); “Entiendo casi todo, pero me cuesta pronunciar algunas palabras” (docente 14); “En la escuela uno siente que debe hablarlo bien, como si hubiera una forma correcta” (docente 4).

Desplazamiento generacional y diglosia escolar

A decir de Gumperz y Hymes (1972) los usos de la lengua dependen del evento comunicativo y, en este caso, pudo observarse un desplazamiento lingüístico en lo que denominaron “configuración contextual del habla”. El uso de la lengua ngigua entre generaciones familiares de los docentes muestra un patrón de desplazamiento progresivo. En esta transmisión y uso de la lengua ngigua se manifiesta la consolidación del español como lengua de enseñanza e interacción social y para la movilidad social, mientras que el ngigua se restringe al ámbito íntimo y comunitario. Este fenómeno configura un escenario de diglosia dinámica, signada por la forma en que se distribuyen las lenguas según las expectativas de la escuela y la comunidad. Esta dinámica también es consistente con el modelo de Fishman (1991).

El uso más fuerte del ngigua se da con abuelos: 85.7% lo emplea (directo o con alternancia). Con papá y mamá el uso es estable y alto: 73.3% lo utiliza. Con hijos el uso ampliado llega a 78.6%, pero el directo baja a 50%. Esto indica una posible ruptura en la transmisión intergeneracional. Con hermanos el uso ampliado es de 73.3%, pero el directo baja a 46.7%, lo cual indica que el español gana terreno entre pares de la misma generación. Con familiares extendidos el uso directo baja drásticamente (33.3%). Esto revela un bilingüismo en transición, donde el español avanza como lengua de interacción cotidiana y el ngigua se mantiene, con menor vigor, como recurso identitario y afectivo dentro de lo íntimo y lo cotidiano.

Disputa por el sistema de escritura

Los sistemas de escritura se han convertido en el campo de disputa lingüística. Existen dos sistemas de escritura: el de docentes locales y el de la UNTI, lo que crea incertidumbre en el profesorado. La falta de un sistema de escritura socializado y validado por la comunidad limita el desarrollo de prácticas de lecto-escritura en el aula. Estos procesos de autocorrección generan también una vigilancia constante debido al temor de producir errores: “A veces no escribo ngigua porque no sé si así está bien escrito” (docen-

te 16); “Nos enseñaron una forma en la universidad, pero aquí usan otra y escribo y dicen que está mal” (docente 3).

Alternancia de códigos en la enseñanza

La alternancia de códigos aparece como una práctica habitual entre los docentes, aun cuando no se cuestionó de manera explícita en el instrumento. A partir de sus descripciones, es posible identificar al menos tres tipos de alternancia: reparadora, acomodativa y funcional. Varios docentes describen que cambian de lengua cuando el ngigua no resulta suficiente para explicar alguna idea o para estructurar contenidos de modo correcto. Por ejemplo: “En ocasiones mi problema ha sido [...] la forma de escribir textos coherentes” (docente 6). Este fragmento muestra cómo el español se convierte en *metalengua* para ciertos procesos, mientras que el ngigua queda asociado más a la oralidad. Este tipo de cambio responde a lo que Gumperz (1982) denomina *alternancia* con una función *reparadora*, que se activa para restablecer la comprensión. Otros docentes describen otro tipo de *alternancia* que ocurre bajo ciertas experiencias sociales o identitarias de los estudiantes: “La negatividad de los estudiantes de reconocer que forman parte de un grupo lingüístico” (docente 12), “Ha sido una problemática el racismo que ha vivido la gente del municipio” (docente 10). Aquí la alternancia tiene una función *acomodativa* y se usa español para evitar incomodidad y se usa el ngigua cuando se percibe apertura. La lengua deja de ser sólo un recurso comunicativo y se vuelve un marcador político-cultural para proteger a los estudiantes. En otros casos, el docente que tiene un dominio alto de la lengua y la cultura alterna ambas lenguas para producir mejores resultados comunicativos: “No ha sido problema porque la hablo” (docente 4). Esto refleja una *alternancia funcional*, donde el docente elige el ngigua cuando la interacción lo permite o lo demanda. Este fenómeno de alternancia al que recurren los docentes en la comunidad se emplea bajo un bilingüismo *asimétrico*, donde el español es una lengua “segura” para tareas académicas y formalizadas, y el ngigua aparece en actividades de oralidad, interacción afectiva o de vínculo e identidad comunitaria.

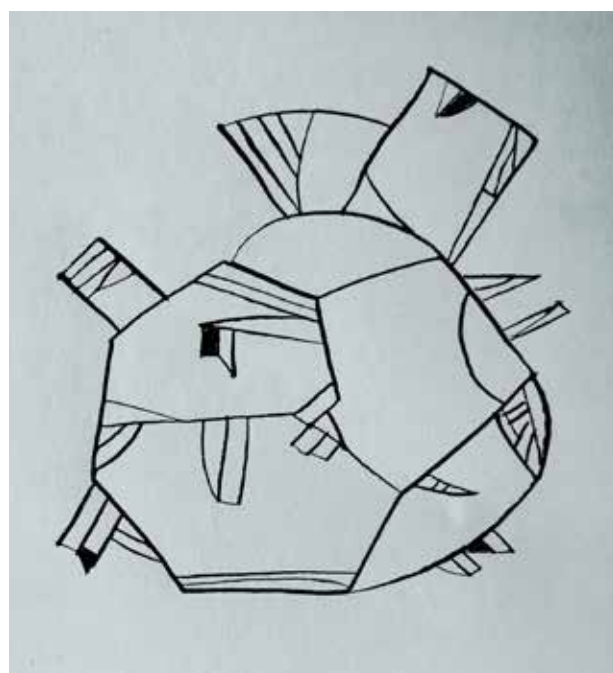
Actitudes lingüísticas y legitimidad del ngigua en la escuela

Las actitudes lingüísticas recuperadas en las respuestas muestran una tensión entre el valor cultural

del ngigua y su legitimidad en contextos escolares. Los estudiantes, según los docentes, manifiestan con frecuencia actitudes de negación o vergüenza hacia su lengua: “La negatividad de los estudiantes de reconocer que forman parte de un grupo lingüístico” (docente 12). Esta actitud, asociada a experiencias discriminatorias, se alinea con lo descrito por Heller (2006) en relación con la racialización y su incidencia en la pérdida de orgullo lingüístico. Los docentes expresan que los padres de los alumnos a veces se rehúsan a hablar la lengua y, por ende, la enseñanza en sus hijos se limita a actividades escolares: “Ha sido una problemática el racismo que ha vivido la gente del municipio” (docente 10).

Falta de materiales didácticos auxiliares

Los maestros manifiestan una falta de apoyo, en cuanto a materiales y auxiliares didácticos por parte de la SEP: “Hay muy poco material para la enseñanza” (docente 7). Aunque existen algunos materiales en ngigua, no pertenecen a la variante que hablan y prefieren no usarlos para no confundir a los alumnos. En su lugar, ellos mismos hacen sus materiales didácticos o solicitan el apoyo de padres de familia para hacerlos, siendo el “Libro cartonero” el de mayor importancia, ya que se basa en narrativas escritas por los padres con –sus recursos lingüísticos– y, al contener dibujos coloridos, son materiales atractivos para los niños: “Se trabaja con materiales que uno crea” (docente 3).



Lengua de instrucción

En la cotidianidad escolar se produce una jerarquía funcional clásica de contextos de bilingüismo desigual (Hornberger 2002). El uso del ngigua o del español en la enseñanza no es arbitrario: los docentes reportan que la elección de una u otra lengua depende de criterios como los siguientes:

- a) *Nivel de competencia lingüística de los alumnos.* Se usa español en clase cuando algunos alumnos no hablan ngigua o hay resistencia identitaria o rechazo a hablar la lengua: “La negatividad de los estudiantes de reconocer que forman parte de un grupo lingüístico” (docente 12).
- b) *Distribución funcional de las lenguas.* Los docentes usan español en explicaciones complejas, corrección y en situaciones consideradas formales, académicas y administrativas. Este patrón refleja la distribución funcional clásica descrita por Ferguson (1959): una lengua “A” (español) para registros formales y una lengua “B” (ngigua) para interacción cotidiana.
- c) *Nivel de competencia lingüística del docente.* El dominio que el docente tiene del ngigua también influye en su decisión. Algunos mencionan explícitamente que, al hablar bien la lengua, no tienen dificultades para emplearla en la escuela: “No ha sido problema, porque la hablo” (docente 4), pero otros prefieren interactuar en español para asegurar la comunicación: “más en español y menos en lengua ngigua” (docente 2). Aunque en un reactivo 93% manifestó que en las clases privilegia el uso del ngigua, en las preguntas abiertas, el análisis discursivo muestra una práctica que, por diversas razones, privilegia el español.

Estrategias didácticas para la enseñanza del ngigua

Algunos docentes recurren a estrategias basadas en teorías y métodos que analizan la lengua como un sistema de partes relacionadas para la lectoescritura. Esto debido a que se apropian de métodos de enseñanza del español que tienen mayor efectividad para la decodificación inicial, como el método silábico, lo cual, por su propia gramática, no es recomendable para el ngigua. Por otro lado, en la enseñanza de la gramática, se observa que no siempre presentan una explicación formal con base en algún documento rector, varias respuestas remitieron a una enseñanza desde la in-

tuición gramatical propia del hablante nativo: “No hay guía sobre la forma correcta de escribir en ngigua” (docente 7). La falta de la norma ortográfica validada por toda la comunidad lleva al docente a trabajar la gramática desde lo oral, apoyándose en la L1. Desde la misma SEP, se valida esta situación, ya que en los exámenes de ingreso a la docencia sólo verifican el nivel de competencia lingüística. Se da por hecho que, si el docente habla la lengua indígena, la puede enseñar. En el aula, la gramática suele enseñarse por imitación y comparación. Esto produce variabilidad metodológica y dependencia de la trayectoria profesional y personal del docente. Los docentes con baja competencia lingüística en la lengua indígena se apoyan en padres de familia para su enseñanza: “Uso actividades como canto y lectura modelada” (docente 9); “Hablo con padres, ellos ayudan” (docente 11).

En sus prácticas, se observa la influencia de métodos de base antropológica en los que se promueve una enseñanza de la lengua a partir del contexto y desde la cosmovisión de la comunidad. Varios docentes mencionan actividades vinculadas con tradiciones locales, oralidad, relatos y socialización comunitaria. Estas prácticas se basan en los principios que impulsó Bertely (2011), en su modelo educativo llamado “Milpas de aprendizaje”, que en esta región se aplica. La didáctica tiene como principios: *a)* se aprende con otros, *b)* se transmite mediante oralidad, *c)* se trabaja con recursos locales y *d)* se involucra a miembros de la comunidad. La heterogeneidad lingüística del aula es uno de los retos más mencionados por los docentes. Indicaron que algunos grupos tienen estudiantes monolingües en español, bilingües pasivos o hablantes que prefieren no usar el ngigua en público y hablantes en ngigua con diferentes niveles de dominio, lo que lleva a los docentes a adaptar estrategias: “En español, por el poco número de hablantes ngiguas” (docente 8). En este contexto, los docentes aplican estrategias para manejar la heterogeneidad: alternar códigos para acomodar niveles, dar explicaciones en español, reforzar la oralidad en ngigua o adaptar actividades según el nivel de competencia lingüística del grupo. Esto coincide con Schmelkes (2006), para quien la educación intercultural no parte de la homogeneidad, sino de la diversidad real en el aula, donde los ritmos, repertorios y pertenencias culturales son dispares.

Discusión

Los hallazgos del estudio revelan prácticas sociolingüísticas de los docentes que se inscriben en un bilingüismo funcional y asimétrico caracterizado por la

distribución desigual entre español y ngigua. El español continúa ampliando su ámbito de uso en actividades formales e institucionales, mientras que la lengua ngigua mantiene una vitalidad en descenso en espacios familiares y comunitarios. Esto coincide con el patrón descrito por Fishman (1991). Este comportamiento no puede explicarse sólo desde dinámicas sociolingüísticas, sino desde relaciones asimétricas de poder a lo largo de la historia. Los docentes reportan alumnos que no quieren identificarse como hablantes y algunos de los maestros manifiestan prácticas de bilingüismo con sus hijos, fenómeno estudiado por Heller (2006), quien aborda los efectos de la racialización y la desigualdad en la conformación de ideologías lingüísticas.

En esta dinámica, las mujeres adquieren un papel clave en la transmisión de la lengua. La vitalidad lingüística se sostiene en redes socioafectivas en la edad temprana. Estudios clásicos y contemporáneos han demostrado que, en lenguas minoritarias, las mujeres, debido a su rol de cuidado y gestión simbólica de unidad familiar son fundamentales (Milroy 1980; Meek 2010). En consecuencia, el uso de la lengua ha recaído en gran medida en las mujeres de la comunidad. Es importante resaltar que en esta comunidad las mujeres, además de ejercer roles tradicionales, están presentes en todo tipo de actividades, abriendo espacios desde su lengua. Por lo tanto, la vitalidad lingüística en la comunidad exige reconocer las dinámicas de género que sostienen la transmisión intergeneracional.

Un elemento relevante encontrado en las prácticas lingüísticas dentro del aula fue la alternancia de códigos (*Code-Switching*), lo cual no responde a una falta de competencia de los docentes, sino a una práctica situada que les permite gestionar distintos tipos de repertorios lingüísticos, niveles de competencia lingüística, tanto de ellos, como de los alumnos, y sensibilidades identitarias de padres de familia y alumnos. Por otro lado, en sus prácticas pedagógicas, se produce un bilingüismo asimétrico, el español concentra las funciones de lengua de enseñanza y aprendizaje prioritario, autoridad, formalidad y legitimidad institucional, mientras que el ngigua se emplea sobre todo en interacciones sociales informales, afectivas y de refuerzo de identidad comunitaria. Este comportamiento muestra la diglosia descrita por Ferguson (1959) y coincide con la reestructuración de dominios planteada para contextos de desplazamiento lingüístico, formulada por Fishman (1991). Las decisiones lingüísticas de los hablantes están mediadas por ideas que asocian el español con movilidad social y aprovechamiento escolar, mientras que el ngigua queda relegado a esferas de intimidad o identidad, que se corresponde

con algunos de los hallazgos de Heller (2006), Hornberger (2002) y Gumperz (1982).

Otro hallazgo significativo es la transferencia de métodos de lectoescritura del español al ngigua, aun cuando resultan inadecuados para una lengua de la familia otomangue, cuya estructura tonal o patrones silábicos, entre otros aspectos, difieren sustancialmente del español. Esta práctica revela la falta de formación en didácticas para enseñanza de segundas lenguas y, en concreto, indígenas, y el dominio de pedagogías hegemónicas en español. Estudios sobre la transferencia de métodos diseñados para el español a enseñanza de lenguas indígenas indican que se generan segmentaciones erróneas y se dificulta la adquisición de la conciencia fonológica necesaria para lenguas tonales (Benson 2004). Por consiguiente, aunque existen esfuerzos para vitalizar la lengua ngigua, la comunidad está atravesada por tensiones relacionadas con la identidad y lo institucional, transmisión familiar-comunitaria y el dominio social que en el ámbito educativo tiene el español, y limitaciones estructurales históricas.

Conclusiones

El análisis microsociolingüístico de los maestros evidencia que emplean un bilingüismo funcional, atravesado por profundas asimetrías de poder con raíces históricas. Aunque desde hace algunos años la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco realiza esfuerzos por el reconocimiento de su lengua y cultura, aun en sus entrañas, el español avanza como lengua de prestigio, académica y de autoridad institucional escolar. La transmisión se focaliza en el seno familiar y son las mujeres las principales activistas, pero en esta comunidad desempeñan también roles poco tradicionales de género, ya que participan más en actividades que en otras sociedades son asignadas únicamente a hombres, por lo que, consciente o inconscientemente, impulsan el uso de la lengua en múltiples espacios sociales, educativos o políticos.

El presente estudio aporta evidencia empírica para comprender cómo el sujeto docente que trabaja en comunidades indígenas es un mediador cultural y lingüístico entre lo institucional y la comunidad. Resalta la importancia del docente, la forma en que adquirió la lengua indígena y el dominio que tiene de ella para su enseñanza, reproduciendo o reforzando ideologías lingüísticas que posicionan a una u otra lengua como prioritaria. La didáctica de la lengua que toma del español los métodos, aunado a la falta de formación especializada y a las disputas ortográficas, no sólo li-

mita la alfabetización inicial en lengua indígena, sino que pudiera estar limitando su vitalización. Estos hallazgos coinciden con estudios que muestran cómo, en lugar de contribuir al fortalecimiento lingüístico, la escuela puede seguir manteniendo una posición de agente de desplazamiento, al no tener todavía los recursos técnicos y materiales de apoyo, poniendo en evidencia un desfase entre las políticas lingüísticas que reconocen la trascendencia de la enseñanza de y desde la lengua indígena y lo que en realidad sucede todavía en las aulas. Desde una perspectiva educativa y sociopolítica, se requieren programas de formación inicial y continua de docentes de forma especializada.

Por último, este estudio se circunscribe a un conjunto limitado de docentes y escuelas, por ello, es necesario que investigaciones futuras profundicen en el análisis de prácticas de aula mediante observación etnográfica, y exploren las percepciones de estudiantes, padres de familia y autoridades acerca del uso y valor que le asignan al náhuatl en distintos ámbitos.

Fuentes

- Abio, Gabriela y Beatriz Santos. 2014. "Introducción a la sociolingüística: Del macro al micro-nivel. Documento de la Coordinadora Institucional de Educação a Distância". Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Benson, Carole. 2004. "La importancia de la enseñanza basada en la lengua materna para la calidad educativa. Estudio encargado para el Informe Global de Seguimiento de la Educación para Todos 2005". París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bartolomé, Miguel. 2004. *La educación intercultural en América Latina: Políticas, programas y experiencias*. Barcelona: Edebé.
- Bertely, María. 2011. *Interaprendizajes entre indígenas: De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bonfil, Guillermo. 1996. *México profundo: Una civilización negada*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, Linda. 2006. "Constructing 21st-Century teacher education". *Journal of Teacher Education* 57, núm. 3: 300-314.
- Danielson, Charlotte. 2007. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. 2ª ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia". *Word* 15, núm. 2: 325-340. doi: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gámez Espinosa, Alejandra. 2011. *El sureste de Puebla, una región sociocultural y limítrofe con los estados de Veracruz y Oaxaca*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Gamio, Manuel. 1916. *Forjando patria (pro nacionalismo)*. Ciudad de México: Porrúa.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. y Dell Hymes, eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heidegger, Martin (1949) 1984. "Carta sobre el humanismo". En *Poesía, lenguaje, pensamiento*. Traducción de Bernabé Bernal, 197-212. Madrid: Cátedra.
- Heller, Monica. 2006. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. 2ª ed. Londres: Continuum.
- Hornberger, Nancy H. 2002. "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach". *Language Policy* 1, núm. 1: 27-51. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). 2017. *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. Ciudad de México: INEE.
- Lenkersdorf, Carlos. 2005. *Filosofar en clave tojolabal*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Marzano, Robert J. 2007. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meek, Barbara. 2010. *We Are Our Language: An Ethnography of Language Revitalization in a Northern Athabaskan Community*. Tucson: University of Arizona Press.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Milroy, Lesley. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schmelkes, Sylvia. 2006. "La interculturalidad en la educación básica". Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, Unesco OREALC, Santiago de Chile, 11-13 de mayo.
- Terig, Frida. 2009. *Sujetos de la educación: Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Torres, Rosa. 2006. *Educación para todos: Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Trudgill, Peter. 1978. *Sociolinguistic Patterns in British English*. Londres: Arnold.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2019. *Role of Indigenous Women in Language Preservation and Revitalization. Informe técnico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371234>.
- Valenzuela, Mónica. 2015. *Formación docente en contextos indígenas: Desafíos y oportunidades*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasconcelos, José. 1925. *La raza cósmica: Misión de la raza iberoamericana*. Ciudad de México: Agencia Mundial de Librería.