

# Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales



Estudios e  
investigaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

**Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo,  
la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales**

Primera edición, 2017

ISBN: en trámite

**Autor**

Joan Marie Feltes

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
Barranca del Muerto 341, San José Insurgentes, Benito Juárez,  
03900, Ciudad de México.

**Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez

**Corrección de estilo**

Hugo Soto de la Vega

**Diseño**

Heidi Puon Sánchez

**Formación**

Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

Publicación a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

Feltes J.M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.

# Índice

- 4 **Presentación**
  
- 7 **Programas educativos diseñados para atender a estudiantes de pueblos originarios**
  - 7 Programas educativos sustractivos
  - 7 Programas educativos de sumersión
  - 8 Programas educativos de traducción
  - 8 Programas educativos de transición
  - 9 ¿De la traducción a la transición? La metodología oculta de la Reforma Educativa para la educación indígena en México
  - 10 Del bilingüismo sustractivo al bilingüismo aditivo
  - 10 Programas educativos de mantenimiento y desarrollo
  - 11 Programas educativos de recuperación y revitalización
  - 11 Programas educativos de doble inmersión
  - 13 La diferencia importante entre la bialfabetización y la biliteracidad crítica
  
- 15 **El método inductivo intercultural: Chiapas, Oaxaca, Puebla, Yucatán y Michoacán**
  
- 17 **Tárhexperakua, Creciendo Juntos: San Isidro y Uringuitiro, Michoacán**
  
- 20 **La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Proyecto 50-50, Guerrero**
  - 20 Horarios distintos
  - 21 Espacios distintos
  - 21 Distintos maestros que sirven como “modelos” para la lengua originaria y el español
  - 21 Currículo propio
  
- 24 **Semillas de esperanza: gestión, investigación-acción y la revitalización de la lengua y cultura náhuatl: el caso de la zona escolar 108 de Atlixco, Puebla**
  - 24 Gestión
  - 25 La investigación-acción participativa
  - 25 La revitalización de la lengua y cultura náhuatl
  - 26 Los padres y madres... y los abuelos
  - 26 La triple inmersión

- 28 **Comunalismo en la escuela: el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin, San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla**
- 31 **Los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca**
- 34 **Prácticas docentes interculturales: La experiencia de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Escuela Normal Oficial Licenciado Benito Juárez de Zacatlán**
- 34     Identidad Fortalecida
- 35     Formación en la Planeación Didáctica Culturalmente Relevante
- 35     Puntos nodales: Una metodología que propicia el uso de lenguas originarias como herramientas de enseñanza-aprendizaje
- 37 **Nidos de Lenguas, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa**
- 39 **Discusión: replanteando la metodología pedagógica para mejorar el aprendizaje en las “escuelas interculturales” de México**
- 41 **Referencias**

# Presentación

México es un país plurilingüe y pluricultural (Schmelkes, 2007, p. 2). Aparte del castellano, hoy día en México todavía se hablan 68 lenguas originarias; entre ellas, se han documentado 364 variantes lingüísticas. Todas estas lenguas son reconocidas por ley federal como “lenguas nacionales” (INALI, 2012). Además, 21.5% de la población mexicana se “autoreconoce como indígena” de acuerdo con los datos de una encuesta intercensal recientemente aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015). Las personas que pertenecen a pueblos originarios en todos los estados de la república mexicana han empezado a participar en procesos enfocados en la revaloración de sus lenguas, prácticas culturales y cosmovisiones, a pesar de una larga historia “caracterizada por la invasión, la colonización, el desalojo, la esclavitud y el genocidio” (McCarty, Borgoiakova, Gilmore, Lomawaima y Romero, 2005, p. 2).

Durante más de cuatro décadas en México, al menos a nivel discursivo, la diversidad lingüística y cultural ha sido reconocida como una riqueza que merece protección y preservación por parte del gobierno federal y por parte del sistema de educación pública. Las políticas públicas y educativas en México hacen mención del valor de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y de la importancia de preservarlas. En 1982, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México oficializó la Educación Bilingüe Bicultural, institucionalizando el aprendizaje de la lectura y la escritura en las lenguas originarias, con la meta de reducir “la distancia entre la educación pública y los patrones culturales de educación, propios de cada etnia” (Pellicer, 1997, p. 6). En 1992, México se reconoció como un país pluricultural dentro de su Constitución, afirmando: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 2). Esta disposición se profundizó con la “Ley Indígena,” que quedó plasmada en el Artículo Segundo Constitucional en 2001. El Gobierno federal ahora tiene el deber de implementar iniciativas educativas que “respeten las particularidades culturales y lingüísticas” de los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios (p. 5). La Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas de México de 2003 proclama:

Las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua (INALI, 2012).

A pesar de estos avances importantes, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha concluido que *todas* las lenguas originarias de México están “en riesgo de desaparición” (Embriz y Zamora, 2012, p. 4). Como razones principales, el INALI cita “la dispersión geográfica, el predominio de hablantes adultos y la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales y la ausencia en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en ámbitos comunitario y familiar” (Embriz y Zamora, 2012, p. 2).

Los maestros que atienden a estudiantes de pueblos originarios en México no han tenido una formación docente que les prepara para las situaciones que enfrentan en sus aulas (Feltés, 2011). Muchos llegan a trabajar en escuelas ubicadas en comunidades indígenas, sin antes haber asumido una identidad fuerte y positiva como personas que pertenecen a una cultura originaria, y como maestros de estudiantes indígenas (Berteley, 2011). Schmelkes (2011) observa que “ellos mismos son producto de un sistema educativo que les ha hecho creer que su lengua y cultura no valen. Muchos reproducen esta concepción entre sus alumnos” (p. 54). Hamel y sus colaboradores (2016) afirman que:

500 años de colonización física y mental [han ubicado] las lenguas indígenas como subalternas en una relación diglósica, incapaces de vehicular y construir conocimientos educativos y científicos modernos. En cambio, la única lengua apta para tales procesos sería el español como lengua europea “civilizada”. Esta visión se ha arraigado profundamente en la conciencia diglósica de la mayoría de los maestros y maestras indígenas en América Latina, quienes actúan en consecuencia como agentes objetivos de una educación aparente modernizadora, pero que contribuye a un desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación cultural.

Aunado a eso, aunque muchas de las escuelas que atienden a los estudiantes indígenas en México pintan orgullosamente las palabras “Escuela Intercultural Bilingüe” en la fachada de su edificio, la mayoría de los maestros no han sido capacitados con una *metodología pedagógica* eficaz, que les permita ofrecer a sus estudiantes una educación intercultural y una educación de calidad en dos lenguas (Feltés, 2011). Es común entonces, que reproduzcan lo que hacían *sus* maestros cuando ellos estaban en la escuela. La pedagogía de bilingüismo que más prevalece en las escuelas indígenas mexicanas es, en el mejor de los casos, una pedagogía de traducción: el maestro dicta la lección en español y luego la traduce en la lengua indígena, o viceversa (Feltés, 2011; Girón López, 2006; Hamel, 2010; Muñoz Cruz, 2003).

Para los estudiantes de pueblos originarios en México, la baja calidad de educación que encuentran en sus escuelas a todos niveles—de preescolar a la universidad—y la presión hacia la asimilación en estos espacios de la educación formal han resultado en la pérdida de su lengua y cultura originaria, la subordinación y la falta de logro académico (Feltés, 2011). Muchos estudiantes indígenas cursan sus estudios de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, escuela normal y universidad en escuelas donde se invisibilizan su lengua originaria, su cultura y su identidad propia. Por otro lado, hay una gran cantidad de escuelas “interculturales” en México que fueron fundadas tomando en cuenta las características específicas de los estudiantes de pueblos originarios, entre ellos: las escuelas preescolares y primarias indígenas, las escuelas telesecundarias, los bachilleratos interculturales, y las relativamente nuevas universidades interculturales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que asisten a clases en estas instituciones aún no tienen acceso a una educación lingüística y culturalmente pertinente y relevante para sus vidas. En muy pocas escuelas ubicadas en comunidades

de pueblos originarios, se ha adoptado una *metodología pedagógica* diseñada específicamente con la meta de fomentar altos niveles de bilingüismo, biliteracidad y comprensión intercultural. En México todavía estamos lejos de lograr una educación intercultural y bi- o multilingüe de calidad para la mayoría de nuestros estudiantes de pueblos originarios.

El presente documento es una revisión de la literatura relacionada con la implementación de *metodologías pedagógicas* para la enseñanza-aprendizaje de lenguas originarias y español en las escuelas interculturales de todos niveles del sistema educativo en México. Se enfoca en articular las características clave de programas exitosos de educación intercultural bilingüe, con énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje de y en lenguas originarias en distintos contextos lingüísticos y educativos. Primero, revisamos lo que dice la literatura sobre las características de distintos programas de “educación bilingüe”. Después, analizamos ocho experiencias metodológicas de trabajo docente para la enseñanza de lenguas indígenas y español que han buscado contribuir a una mejor atención educativa de niños, niñas y jóvenes indígenas mexicanas. Finalmente, discutimos las implicaciones de estas experiencias para la construcción de una nueva educación para los estudiantes de pueblos originarios en México.

# Programas educativos diseñados para atender a estudiantes de pueblos originarios

Una revisión de la literatura deja en claro que los estudiantes de pueblos originarios asisten a clases en escuelas con una variedad de diferentes programas educativos. Rivera (2002) observa: “cómo un sistema escolar interpreta el propósito de la educación bilingüe determina la estructura de los programas de educación bilingüe adoptados en sus escuelas” (p. 2). Los programas de educación bilingüe han sido clasificados como sustractivos o aditivos (Baker, 2001; Cummins, 1989; May, 2008; Pacific Policy Research Center, 2010). Baker (2001) explica que en los programas educativos que promueven el *bilingüismo aditivo*, los

estudiantes adquieren una segunda lengua sin ningún costo para su primera lengua y cultura. En las escuelas con programas de bilingüismo aditivo, los estudiantes egresan con las habilidades de la expresión oral, la comprensión lectora y la escritura de textos propios en dos lenguas. Este enriquecimiento en dos lenguas desde la escuela pública se puede contrastar con programas educativos *sustractivos*, donde la primera lengua es reemplazada por la segunda lengua (p. 360).

## Programas educativos sustractivos

En los *programas educativos sustractivos*, la enseñanza en la primera lengua de los estudiantes nunca ocurre, o solamente ocurre para poder encausar al estudiante rápidamente de su primera lengua a la lengua mayoritaria del país (Rivera, 2002). Los programas sustractivos incluyen los de *sumersión* en la lengua mayoritaria, los de *traducción* y los de *transición*.

## Programas educativos de sumersión

En los programas de *sumersión* en la lengua mayoritaria, los estudiantes de lengua minoritaria están “sumergidos” en instrucción exclusiva en la lengua mayoritaria del país. No se les ofrece ningún especie de apoyo para que puedan entender la instrucción y acceder el contenido curricular (Cohen y Swain, 1976). En muchas partes de México, los estudiantes de pueblos originarios solamente tienen acceso a escuelas de la modalidad monolingüe en español. En estas escuelas, desde el inicio de su educación básica, los estudiantes se encuentran *sumergidos* en instrucción en español, sin ninguna

oportunidad de desarrollar habilidades académicas en su lengua originaria. En algunos casos, estos estudiantes abandonan la escuela a una edad temprana porque no entienden a su maestro y sienten miedo o vergüenza. En otros casos, los estudiantes se dan cuenta de que su lengua originaria no tiene estatus en la escuela, lo cual les provoca a rechazar esta parte de su identidad.

## Programas educativos de traducción

En los programas de *traducción*, el maestro traduce los contenidos de los libros de texto a la lengua originaria de los estudiantes. En los casos donde la lengua originaria es la primera lengua de los estudiantes, el maestro traduce todas las lecciones (de manera oral) para promover la comprensión. Donde la lengua originaria es la segunda lengua de los estudiantes, el maestro traduce las palabras clave para promover la adquisición de vocabulario por los estudiantes en su lengua originaria. Es común, en los programas educativos de traducción, que el maestro enseñe contenidos académicos por medio de palabras sueltas en la lengua mayoritaria —*guion*— traducción escrita en la lengua originaria de los estudiantes<sup>1</sup> (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010).

A diferencia de los programas de sumersión, en los programas de traducción, los estudiantes tienen más acceso al contenido curricular. Pero el programa educativo de traducción que actualmente domina en las escuelas primarias “interculturales y bilingües” de México es una arma de doble filo. No permite que los estudiantes aprendan bien ni la lengua mayoritaria del país ni su lengua originaria. Los estudiantes no ponen atención durante la instrucción en su segunda lengua (sea el español o su lengua originaria): esperan pacientemente la traducción de sus maestros en su primera lengua. Esto hace posible que los estudiantes de pueblos originarios en México puedan cursar tres años de educación preescolar indígena y seis años de educación primaria “intercultural bilingüe” y egresar de su educación básica sin poder hablar, leer o escribir a su nivel de grado en español. Además, como el maestro de lengua originaria (a todos niveles del sistema educativo, de preescolar a universidad) frecuentemente no espera que sus estudiantes elaboren productos de alto rigor académico en la lengua originaria, y el uso de la lengua se reserva solamente por propósitos de traducción oral y la copia de listas “bilingües” de palabras sueltas en sus libretas; los estudiantes de pueblos originarios frecuentemente egresan de su escuela “intercultural bilingüe” sin haber adquirido las habilidades más básicas de expresión oral, lectura y escritura en su lengua originaria.

## Programas educativos de transición

En los programas educativos de *transición*, los estudiantes reciben un breve periodo de instrucción bilingüe, típicamente en primer y segundo grado de primaria, lo cual incluye una *alfabetización* en su primera lengua (Díaz Couder en Gigante, Díaz Couder, Pellicer y Olarte Tiburcio, 2001; Rivera, 2002). Se reducen drásticamente las horas de instrucción o se deja de proveer instrucción en la primera lengua poco después de que el estudiante adquiere un mínimo nivel de fluidez oral y escrita en la lengua mayoritaria (Schmelkes, 2011). La meta de la metodología

<sup>1</sup> Por ejemplo: pollo—*caxti*; perro—*catsue'*; gato—*chmein* (lengua ñomndaa, región amuzga del estado de Guerrero).

de transición es, como su nombre lo indica, la *transición* del estudiante de su aula bilingüe a un salón de clases “regular” lo más rápidamente posible (Crawford, 2008).

## ¿De la traducción a la transición? La metodología oculta de la Reforma Educativa para la educación indígena en México

Parte de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 en México fue el desarrollo de *marcos curriculares* para la atención a la diversidad en el país. Los marcos curriculares

se complementan con materiales de apoyo, bilingües y plurilingües, destinados al docente y al alumno; en estos marcos se trabajan metodologías para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos, por lo cual es evidente el trabajo por proyectos didácticos (SEP/DGEI, 2012, p. 33).

La asignatura de lengua indígena tiene un enfoque en las prácticas sociales del lenguaje, que “se organizan en cuatro ámbitos: familia y comunidad, tradición oral: testimonios históricos y literatura, la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y el estudio y la difusión del conocimiento” (p. 40). La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) sostiene que “al estar vinculados con los campos de formación del Plan y Programa de Estudios, los marcos curriculares se usarán en los tiempos destinados al desarrollo de dichos campos, en consonancia con el tiempo destinado a la asignatura Lengua Indígena” (p. 33). Dentro de este modelo, el tiempo calculado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)/DGEI para la enseñanza-aprendizaje de contenido lingüístico y cultural indígena en el primer ciclo (primer y segundo grado) es 7.5 horas por semana, y para el segundo y tercer ciclos (tercer a sexto grado), 4.5 horas por semana (SEP/DGEI, 2012). Aquí hay una asunción, por parte de la DGEI, de que los estudiantes de tercer a sexto grados *necesitan menos horas de instrucción en su lengua originaria*. Las horas designadas para la enseñanza-aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales indígenas hacen evidente que DGEI ha promovido de manera oculta la adopción de una metodología de *transición* por los docentes de escuelas primarias indígenas.

Aunque la DGEI expresa en sus documentos una intencionalidad de “convertir la lengua indígena en objeto de estudio”, e integrar “la enseñanza de español como segunda lengua [...] cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe” (SEP/DGEI, 2012, p. 35), actualmente hay pocas horas designadas en el horario para profundizar en temas de lengua y cultura indígena, los temas más pertinentes y relevantes para estudiantes de pueblos originarios. Hace falta un trato equitativo de las dos lenguas y culturas de los estudiantes. Además, cabe reconocer que el español *ya no es* la segunda lengua de todos los estudiantes de pueblos originarios. Muchos estudiantes, especialmente los de los pueblos nativos del norte y los estudiantes indígenas migrantes, han sufrido las consecuencias de la pérdida de su lengua y necesitan que su escuela pública les ofrezca las condiciones necesarias para aprender su *lengua originaria como segunda lengua* (UNESCO, 2016). En los programas de estudio, la SEP/DGEI no ofrece ni una sugerencia metodológica para los docentes de educación indígena que se enfrentan con la necesidad de enseñar la lengua originaria como segunda lengua. Tampoco ofrece metodologías o estrategias pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua (Hamel, 2010).

Por otro lado, la SEP/DGEI parece carecer de un entendimiento de cómo se adquieren habilidades en una primera y segunda lengua.<sup>2</sup> Sugiere “un carácter bilingüe de la asignatura que permite la comparación y reflexión sobre las diferencias entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a las tradiciones de los hispanohablantes” (SEP/DGEI, 2012, p. 42). Convertir el único espacio protegido en el día para el aprendizaje de la lengua y cultura originaria en un contexto “bilingüe” pone en riesgo el desarrollo de habilidades académicas en la lengua originaria, y también pone en riesgo el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita fluida en español.

Otra situación que evidencia la elección de la SEP/DGEI de un programa educativo de *transición* para las escuelas mexicanas que atienden a estudiantes de pueblos originarios es que actualmente se trunca la educación bilingüe después de la educación primaria en todo el país. Con muy pocas excepciones, en las escuelas secundarias de México, los estudiantes no tienen la opción de seguir desarrollando sus habilidades académicas en su lengua originaria. Se espera que llegando a la escuela secundaria, los estudiantes indígenas ya no necesiten instrucción en su lengua originaria. En las aulas de las escuelas secundarias de todo México, los estudiantes de pueblos originarios reciben el mensaje claro de que la lengua legítima de la producción académica es el español, y que su lengua originaria no tiene lugar en los niveles más avanzados del sistema educativo.

## Del bilingüismo sustractivo al bilingüismo aditivo

Los programas educativos de *bilingüismo sustractivo* —los programas de *sumersión*, *traducción* y *transición*— casi siempre resultan en la pérdida de la primera lengua y la desvaloración de la primera cultura por parte del estudiante. En cambio, en las escuelas que tienen programas de *bilingüismo aditivo*, los objetivos pedagógicos incluyen el desarrollo de la primera lengua y la valoración de la primera cultura, y también el aprendizaje de una segunda lengua y participación activa en una segunda cultura. Los programas de bilingüismo aditivo incluyen los de *mantenimiento y desarrollo*, los de *recuperación y revitalización* de lenguas originarias<sup>3</sup> y los de la *doble inmersión*.

## Programas educativos de mantenimiento y desarrollo

Las escuelas con programas de *mantenimiento y desarrollo* típicamente atienden a poblaciones homogéneas donde una lengua originaria es la primera lengua de todos o la mayoría de los estudiantes que asisten a clases en la escuela. Paciotto (2004) observa que en México, la enseñanza de contenidos académicos en la lengua materna de los niños indígenas permite a los estudiantes hacer conexiones entre lo que aprenden en la casa y lo que aprenden en la escuela. Se pretende que el desarrollo lingüístico de los estudiantes no se trunque en las etapas de desarrollo cruciales. Este proceso se considera fundamental para evitar las consecuencias negativas que ocurren

<sup>2</sup> Krashen y Terrell (1983) documentan una serie de principios sobre la adquisición de lenguaje en la escuela, incluyendo: 1) el maestro tiene que *mantener siempre* la lengua de enfoque, 2) las metas de comunicación deben ser planeadas de acuerdo con un tema de alto interés para el estudiante, y 3) el maestro tiene que esforzarse *en todo momento* para que el estudiante comprenda (p. 20).

<sup>3</sup> Los programas de *recuperación y revitalización* se conocen como “heritage language programs” en Estados Unidos.

cuando los niños de pueblos originarios se enfrentan con la instrucción sólo en español desde la entrada a la escuela. En las pocas escuelas indígenas en México en que se han desarrollado programas educativos de mantenimiento y desarrollo, un *espacio protegido en el horario* privilegia la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos en la lengua originaria. Los estudiantes desarrollan las habilidades de la literacidad y adquieren un vocabulario académico de alto nivel en su lengua originaria (Hamel *et al.*, 2016). Además, durante otro espacio protegido en el horario, los estudiantes que participan en programas educativos de mantenimiento y desarrollo adquieren las habilidades de la literacidad en español, porque sus maestros implementan estrategias específicas para la enseñanza del español *como segunda lengua* (Hamel *et al.*, 2016).

## Programas educativos de recuperación y revitalización

En los programas educativos de *recuperación y revitalización*, los estudiantes están inmersos casi exclusivamente en la primera lengua de sus abuelos o ancestros (la cual puede ser la segunda lengua de los estudiantes en algunos casos). Se han implementado estos programas en algunas comunidades específicamente con los propósitos de la recuperación y revitalización de lenguas y culturas originarias en peligro de extinción. La recuperación y revitalización de la lengua y cultura de los ancestros toma prioridad; casi todo el contenido curricular se enseña en esta lengua. Los estudiantes reciben un porcentaje mínimo de instrucción en la lengua mayoritaria, enfocada en la transferencia de conceptos aprendidos en la lengua de los ancestros a la lengua mayoritaria. En las escuelas que desarrollan programas de recuperación y revitalización, los maestros se convierten en expertos en las tradiciones orales, la lectura y la escritura de la lengua originaria, y crean sus propios recursos didácticos en la lengua. Elaboran apoyos visuales con ilustraciones etiquetadas del territorio donde viven sus estudiantes y de las prácticas culturales presentes en la comunidad; también trabajan con los estudiantes y sus familias para crear mapas y calendarios que documentan las actividades principales de la comunidad, sus actores, tiempos y espacios. En los programas educativos de recuperación y revitalización de lenguas y culturas originarias, los maestros buscan el apoyo de los abuelos para enseñar la cosmovisión y prácticas culturales del pueblo a través de la lengua originaria. Desarrollan “una educación intercultural *desde dentro* que se define como resultado de una experiencia de interaprendizaje construida a partir de la explicitación de trayectorias y vivencias personales y colectivas” (Berteley, 2011, p. 10).

## Programas educativos de doble inmersión

La *doble inmersión* es la inmersión en dos lenguas y dos culturas 1) durante horarios distintos, 2) en espacios distintos, y 3) con distintos maestros que sirven como “modelos lingüísticos” para cada lengua de enfoque. Los programas de doble inmersión generalmente se adoptan en escuelas que atienden a una población mixta de estudiantes que ingresan a la escuela monolingües en su lengua originaria, estudiantes que ingresan a la escuela monolingües en la lengua mayoritaria del país, y estudiantes que ingresan a la escuela con habilidades de comunicación en las dos lenguas. En las escuelas que adoptan la metodología de doble inmersión, las dos lenguas de los estudiantes se utilizan como *lenguas académicas* de manera equilibrada. Se enseñan contenidos comunitarios en la

lengua originaria y contenidos universales en la lengua mayoritaria del país. La doble inmersión se puede contrastar con otras metodologías de la educación bilingüe en las cuales la lengua originaria solamente se enseña como una asignatura.

Los modelos más comunes de la doble inmersión son el modelo 50-50, en el cual cada lengua es utilizada durante el 50% del día para la instrucción en todos los niveles de grado, y el modelo 90-10, en el cual se privilegia la instrucción en la lengua originaria durante el 90% del día en primer grado y gradualmente se reduce a 50% en quinto grado y en adelante (Howard y Christian, 2002).

Las “mejores prácticas” en las escuelas con programas educativos de doble inmersión incluyen la utilización de una variedad de *estrategias pedagógicas* que apoyan la adquisición de habilidades en dos lenguas, el desarrollo de un *currículo integrado y propio* con contenidos académicos en las dos lenguas de instrucción, y *la evaluación auténtica* y constante de los estudiantes en sus dos lenguas (Reese y Feltes, 2014). La pedagogía común en programas de doble inmersión se caracteriza por “estrategias de protección” para promover la *comprensión* en las dos lenguas (Lindholm-Leary y Ferrante, 2005, p. 12). Estas estrategias incluyen la elaboración de apoyos visuales, como alfabetos ilustrados, cantos relacionados a los temas de estudio, “textos ancla”, dibujos etiquetados, “bancos de palabras”, organizadores gráficos y modelos de diferentes géneros de escritura, para permitir que los estudiantes tengan acceso óptimo al contenido académico (Echevarría, Short y Powers, 2006). Las estrategias apoyan a *todos* los estudiantes a adquirir conocimiento y habilidades académicas en las dos lenguas de instrucción. Todos los estudiantes llegan a identificarse como *ciudadanos del mundo*; aprenden el tremendo valor de todas las lenguas y culturas presentes y adquieren un deseo intrínseco de promover su uso.

Los programas educativos de doble inmersión también son conocidos como programas de “enriquecimiento” o programas de “dos vías” (Rivera, 2002). Una cantidad creciente de estudios de caso en escuelas estadounidenses, canadienses y mexicanas sugieren que los programas de doble inmersión son los programas bilingües más eficaces en mejorar el aprovechamiento académico de sus estudiantes (August y Hakuta, 1997; Calderon, Herts-Lazarowitz y Slavin, 1998). Los estudiantes de programas de doble inmersión generalmente logran mejores resultados en exámenes estandarizados que sus compañeros de la misma región que asisten a clases en escuelas monolingües (Hakuta, 1986; Krashen, 1982).

En las pocas escuelas que actualmente implementan programas educativos de bilingüismo aditivo, las lenguas y culturas de los estudiantes y sus familias son respetadas en el aula. Su experiencia bi- o multicultural es considerada un “fondo de conocimiento” y una base para el aprendizaje (Moll, 1992). Los maestros enseñan a los estudiantes en un contexto de *enriquecimiento* donde su primera lengua es respetada, valorada y utilizada como herramienta para el desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural, y donde hay posibilidades de adquirir conocimientos y habilidades en una segunda lengua (Cummins, 2000, p. 268). Los estudiantes se consideran mediadores y participantes activos en su propio aprendizaje (Echevarría, Short y Powers, 2006).

Los programas educativos de *mantenimiento y desarrollo, recuperación y revitalización, y doble inmersión* son programas de *bilingüismo aditivo* basados en más de 40 años de investigación académica y aportan muchos elementos importantes a nuestra búsqueda de cómo mejorar el aprendizaje en escuelas que atienden a estudiantes de pueblos originarios en México.

## La diferencia importante entre la bialfabetización y la biliteracidad crítica

Aparte de adoptar una metodología de bilingüismo aditivo, la investigación académica reciente ilumina la importancia que los docentes que atienden a estudiantes de pueblos originarios adopten un enfoque pedagógico en la *biliteracidad crítica*. La biliteracidad crítica es diferente de la bialfabetización. Giroux (2004) sostiene que el problema con los enfoques tradicionales de la *alfabetización* es que

ignoran la cultura, las habilidades de lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida de los pobres [...] la alfabetización promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente (pp. 283-284).

Esto es significativo, porque, en la gran mayoría de las escuelas con modelo de educación “intercultural bilingüe” en México, la metodología para la enseñanza de las habilidades de la lecto-escritura sigue siendo la *alfabetización*, o, en los mejores casos, la *bialfabetización*. K. Goodman (1982), explica que, en las últimas décadas, “cada vez se dio menos importancia a la lectura de textos significativos en los programas educativos de base mientras que la ejercitación de habilidades (*skill drills*) adquirió una importancia central” (p. 15).

El término *alfabetización* se refiere al desarrollo de habilidades de nivel básico en la lectura y la escritura. Su nombre viene de la palabra *alfabeto*. Alfabetizar quiere decir enseñar un alfabeto, enseñar los sonidos de las letras, y enseñar las sílabas (ba-be-bi-bo-bu), para que el estudiante pueda “decodificar” un texto (o sea, leerlo bonito, sin errores) y “tomar” un dictado. Implica la memorización (Castorina, Golden y Torres, 1999; Ferreiro, 2002; K. Goodman, 1982). La bialfabetización es un enfoque en estas habilidades en dos lenguas, español y alguna lengua originaria. K. Goodman (1982) argumenta que “tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua” (p. 27).

En cambio, la literacidad significa el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar. Su nombre viene de la palabra *literario*. Implica la cognición y la metacognición. K. Goodman (1982) explica que los estudiantes hablantes de lenguas originarias que asisten clases en escuelas con una *pedagogía de la literacidad* “solamente aprenden a leer y escribir una vez” y luego transfieren sus habilidades lectoras cuando se les pide leer en una segunda lengua:

Si se es letrado en una lengua es muy fácil llegar a ser letrado en otra. Más aún, una vía importante para aprender una segunda lengua es a través de la lectura [...] Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar a dominar. Más bien deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita (p. 27).

El término *literacidad crítica* se refiere al desarrollo de todas las proficiencias de la literacidad a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas. Enseñar las habilidades de la literacidad crítica significa crear una “cultura escrita” (Ferreiro, 2013) en la escuela

y en la comunidad y facilitar, de manera constante “eventos de la lectoescritura” (Y. Goodman, 1982) que conectan la lectura y la escritura con los acontecimientos que los estudiantes viven, en la escuela, en sus casas y en su comunidad. K. Goodman (2010) afirma que “leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos” (p. 27).

Los procesos de la lectura y la escritura solamente se vuelven relevantes para estudiantes de lenguas y culturas originarias si están fundamentadas “en un *ambiente crítico* que da forma al contexto de sus vidas diarias” (Giroux, 2004, p. 285). Giroux (2004) explica que la literacidad crítica

se fundamenta en una perspectiva del conocimiento humano y de la práctica social que reconoce la importancia de usar el capital cultural de los oprimidos para hacer auténticas las voces y modos de conocimiento que usan para negociar con la sociedad dominante. Lo que está en juego aquí es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces (pp. 284-285).

Hornberger (2007) nota que hay una relación entre la *biliteracidad crítica* (la literacidad crítica en dos lenguas) y “voz”: los estudiantes de pueblos originarios que tienen la oportunidad de desarrollar las proficiencias de la literacidad crítica en su lengua originaria y en español tienen más voz en la escuela y en sus comunidades, y tendrán más voz en la sociedad como adultos.

En el siguiente apartado, analizamos ocho experiencias de trabajo docente relacionadas con la implementación de programas educativos con enfoques de *bilingüismo aditivo* y *biliteracidad crítica* en escuelas mexicanas en una variedad de contextos lingüísticos y educativos. Son los mejores casos que actualmente ofrece la literatura, pero no son los únicos casos de la implementación exitosa de programas de bilingüismo aditivo en México. Los casos representados en esta revisión fueron seleccionados porque se espera que una descripción clara de las prácticas, concepciones y aprendizajes dentro de ellos contribuya a nuestra comprensión de cómo ofrecer una mejor atención educativa a niños, niñas y jóvenes indígenas mexicanas.

## El método inductivo intercultural: Chiapas, Oaxaca, Puebla, Yucatán y Michoacán

En México, muchos maestros en los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla y Yucatán han tenido la oportunidad de formarse en el *Método Inductivo Intercultural* (Berteley, 2011) que “va un paso más allá de la pedagogía de constructivismo” conceptualizada por Freire. Esta metodología pedagógica, centrada en la recuperación y revitalización de lenguas y culturas originarias en peligro de extinción, “exige no sólo quedarnos en el conocimiento previo del niño, sino que nos demanda participar en la vida cultural de la comunidad y profundizar en ella” (Berteley, 2011, p. 48). Berteley sostiene que un aspecto importante de esta metodología es “el descentramiento del maestro como único sujeto educador, y su posicionamiento como participante activo, mediador y guía, de una tarea colaborativa donde ni el maestro es el único sujeto que enseña, ni la escuela es el único espacio para aprender” (p. 62).

Los maestros que adoptan el Método Inductivo Intercultural se convierten en expertos en las tradiciones orales, la lectura y la escritura de la lengua originaria, y crean sus propios recursos didácticos en la lengua. Con el apoyo de sus maestros y de los miembros de su comunidad, los estudiantes elaboran “tarjetas de autoaprendizaje” con ilustraciones etiquetadas de las características ecológicas del territorio donde viven y de las prácticas culturales presentes en la comunidad (Arvizu, 2015). También crean calendarios que documentan las actividades principales de la comunidad, sus actores, tiempos y espacios. Los maestros buscan el apoyo de los abuelos para enseñar la cosmovisión, los saberes ecológicos y agrícolas, y las prácticas culturales del pueblo a través de la lengua originaria. Desarrollan “una educación intercultural *desde dentro* que se define como resultado de una experiencia de interaprendizaje construida a partir de la explicitación de trayectorias y vivencias personales y colectivas” (Berteley, 2011, p. 10).

Estos espacios importantes de formación docente en el Método Inductivo Intercultural se financian con recursos económicos gestionados por Berteley y su equipo provenientes de una variedad de instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales. Arvizu (2015) observa que

por el novedoso proyecto *Laboratorios Socioculturales Vivos y Milpas Educativas en Regiones Indígenas* la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales les ha otorgado el Premio al Mérito Ecológico 2015 que consiste en 100 mil pesos que serán destinados a la continuación del programa.

Los maestros mexicanos que desarrollan programas educativos basados en el Método Inductivo Intercultural, centrados en la recuperación y revitalización de lenguas y culturas originarias, aprenden a “pescar contenidos y significados indígenas antes silenciados e interaprender con la comunidad”; toman en cuenta la “importancia de (re) crear lazos con la comunidad, (re) pensar el ser indígena, así como posicionarse sobre lo indígena y no indígena, en un proceso que involucra una doble transformación identitaria [...] Llegan a autoidentificarse como indígenas mexicanos y maestros indígenas” (Berteley, 2011, pp. 16-19).

Desafortunadamente, Berteley (2011) observa que “la dimensión bilingüe de los materiales” utilizados en el Método Inductivo Intercultural “es un reto aún abierto” (p. 56). Hasta la fecha, no hay una claridad en esta metodología acerca de cómo se deben crear las condiciones para que los estudiantes aprendan habilidades comunicativas y académicas en español. Sin embargo, se cuenta con un cuerpo impresionante de evidencia cualitativa en el sentido de que los docentes formados en el Método Inductivo Intercultural egresan valorando muchísimo más la lengua y cultura de sus ancestros, con un sentido de responsabilidad de practicarlas y enseñarlas para que no se pierdan.

## Tárhexperakua, Creciendo Juntos: San Isidro y Uringuitiro, Michoacán

Los maestros de dos escuelas primarias bilingües en San Isidro y Uringuitiro, en la Meseta P'urhepecha del estado de Michoacán, en colaboración con el Dr. Rainer Enrique Hamel (Universidad Autónoma Metropolitana) y colegas han desarrollado un proyecto de largo plazo (más de 10 años) de investigación-acción colaborativa que se centra en “metodologías de enseñanza en general (pedagogía/didáctica), en el desarrollo de la lectoescritura en lengua p'urhepecha, y en la enseñanza del español como segunda lengua” (Hamel, 2010, p. 117).

Los estudiantes que asisten a clases en estas dos escuelas aprenden los contenidos de los programas nacionales de estudios *en su lengua originaria*, sin traducción. Hamel y sus colegas (2016) explican que

quizás lo más difícil para los maestros y maestras p'urhepechas formados en un sistema castellanizador fue tomarle confianza a su propia lengua, aprender a usarla en el aula con precisión, y, por qué no, con orgullo y alegría, aprender a leer y escribir en ella para poder enseñarle la lectura y escritura a los niños (p. 201).

Hoy día, los estudiantes aprenden a leer, escribir y hacer matemáticas durante *tres* horas al día, en p'urhepecha. Como explican Hamel y sus colegas (2016), la metodología pedagógica de *Tárhexperakua, Creciendo Juntos* “conceptualiza y usa la lengua materna de los alumnos, el p'urhepecha, como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar”.

Para poder enseñar los contenidos del programa nacional, los docentes redactaron un nuevo programa de estudios en lengua p'urhepecha, ligado al programa oficial, que “cubre no solamente los contenidos propios, sino también el conjunto de contenidos de la educación primaria en lengua indígena” (Hamel, 2010, p. 120). Los docentes sintieron la necesidad de crear un currículo propio en la lengua p'urhepecha “ante el gran vacío que deja la Secretaría de Educación Pública de México que nunca tuvo la voluntad política de desarrollar un currículo específico y adecuado para más de un millón de niños que cursan la modalidad de primaria indígena” (Hamel, Erape, Hernández Burg y Márquez Escamilla, 2016). El currículo propio desarrollado por los docentes permite que los estudiantes desarrollen un *lenguaje académico* en p'urhepecha, al interactuar con contenidos nacionales en su lengua local. Un ejemplo es la construcción lingüística por los docentes y comuneros del término “tsipikua sapichu” (pequeña vida) para hacer referencia a una *célula biológica*.

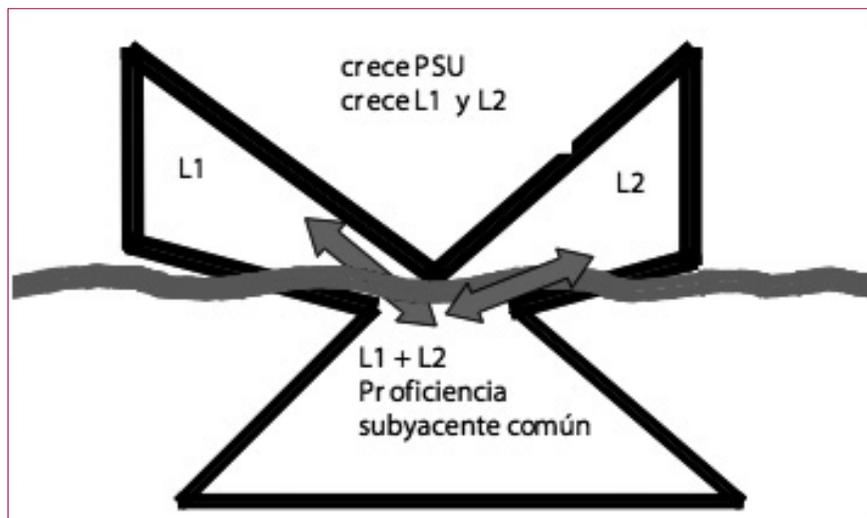
Por otro lado, durante *una hora* del día, hay un espacio específico para el aprendizaje de español como segunda lengua, “a través de contenidos escolares necesarios y atractivos, que tiene hoy una aceptación prácticamente universal como el método más apropiado para la enseñanza de una L2 [segunda lengua] en los más diversos contextos” (Hamel, 2010, p. 117). Durante la hora de español, no hay traducción a la lengua p’urhepecha. Los estudiantes dependen de otros andamiajes que utilizan sus maestros para construir significado en su segunda lengua. Hamel (2010) observa que “la traducción permanente —una práctica muy común en la educación indígena para facilitar la comprensión de los contenidos [...] tiene consecuencias fatales para el desarrollo de la L2” (p. 128). Explica que:

cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en su L2 porque saben que en algún momento, el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden. La traducción exige a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural (Hamel, 2010, p. 128).

En las escuelas primarias bilingües en San Isidro y Uringuitiro, los docentes enseñan la lengua española, la segunda lengua de los estudiantes p’urhepechas, sin traducción, utilizando una variedad de apoyos visuales, cantos y juegos didácticos, para hacer comprensible los contenidos, sin hacer traducciones en la lengua p’urhepecha.

Un hallazgo importante de la implementación de esta metodología pedagógica de *mantenimiento y desarrollo* a largo plazo es que una vez que los estudiantes comprendan conceptos y desarrollen competencias en su lengua materna, rápidamente transfieren estos conceptos y competencias a su segunda lengua. Hamel (2009) plantea que en el transcurso de su educación primaria, los estudiantes desarrollan lo que él llama una “proficiencia subyacente común”, una fuerte base de conocimientos aprendidos en cada lengua, que permite que los estudiantes transfieran con facilidad conceptos cognitivamente complejos de una lengua a la otra (figura 1).

**Figura 1.** Proficiencia subyacente común, Hamel (2009)



Además, el perfil de egreso de los estudiantes que surgen de este modelo educativo es un perfil bilingüe de alto nivel. Los datos de una batería de exámenes que se han aplicado consistentemente con los estudiantes de las dos escuelas participantes y con estudiantes de otras escuelas monolingües que atienden a estudiantes indígenas indican que “los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en lectura y escritura en ambas lenguas que lo que logran los alumnos en escuelas castellanizadoras” (Hamel, 2010, p. 116).

La metodología de *mantenimiento y desarrollo* que ha surgido en la meseta P’urhepecha 1) es un proyecto de investigación acción colaborativa de largo plazo basado en dos escuelas primarias bilingües, 2) tiene un enfoque especial en el desarrollo de vocabulario académico en p’urhepecha y en el aprendizaje del español como segunda lengua, y 3) es un proyecto *iniciado y conducido por los docentes*, con el apoyo de investigadores externos. Hamel y sus colegas (2016) explican:

los docentes se convencieron a través de su práctica y sus estudios en la sede regional de la Universidad Pedagógica Nacional que, en las condiciones imperantes no era posible enseñar las matemáticas, la lectura y escritura, junto con las demás asignaturas en una lengua que sus alumnos no conocían [...] No esperaron que algún día, desde arriba, desde algún lugar remoto del sistema de educación indígena, les llegaran las soluciones perfectas —seguramente las estarían esperando hasta el día de hoy [...] A diferencia de otras escuelas [...] transformaron su experiencia en acción de cambio y no siguieron con las rutinas indeseables pero establecidas. Con gran generosidad los maestros y autoridades nos invitaron [...] a conocer y estudiar su proyecto escolar y ayudar a mejorarlo (p. 2).

La investigación-acción colaborativa entre los docentes y el equipo de investigadores externos guiado por Hamel ha sido un factor clave en la permanencia y mejora continua de esta metodología pedagógica en las dos escuelas. El proyecto se ha desarrollado en cuatro etapas: en la primera etapa, entre 1999 y 2000, se llevó a cabo un diagnóstico del desarrollo lingüístico de los estudiantes en p’urhepecha y español en las dos escuelas participantes y también en tres escuelas “castellanizadoras” con población indígena. En la segunda etapa, de 2003 a 2006, se inició un trabajo de intervención educativa basado en los resultados del diagnóstico, que habían señalado

la necesidad de intervenir en varias áreas: el desarrollo de la lectoescritura en la lengua indígena (L1), la metodología de enseñanza en todas las materias, y sobre todo, la organización de la enseñanza del español como segunda lengua, ya que no se enseñaba el español de manera sistemática (Hamel *et al.*, 2016).

Como tercera etapa, entre 2007 y 2009, los docentes construyeron un currículo propio, por un lado, enfocado en el desarrollo de vocabulario académico relacionado con el currículo nacional en p’urhepecha, y, por otro lado, actividades de “alto interés” para la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua. Como cuarta etapa, que se inició alrededor de 2010 y todavía no se termina, los maestros e investigadores externos se encuentran en un proceso de elaboración de “un componente curricular intracultural” enfocado en la lengua, cultura y cosmovisión p’urhepecha.

# La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Proyecto 50-50, Guerrero

La *doble inmersión* no es una nueva metodología pedagógica para la enseñanza-aprendizaje en escuelas bilingües, pero *sí* es nueva para las escuelas primarias indígenas de México. El Proyecto 50-50, de doble inmersión, construido durante los últimos seis años por los docentes, directivos y supervisores escolares de 25 escuelas primarias indígenas de la Región Amuzga de Guerrero, representa la primera instancia de la implementación de la metodología pedagógica de la doble inmersión en escuelas primarias indígenas de América Latina. La metodología de doble inmersión ha sido probada con investigación académica en una variedad de contextos en numerosos países para promover la adquisición de las habilidades de comunicación oral auténtica, la producción de textos propios, y la comprensión lectora en dos lenguas (Christian, 2011; Genessee y Jared, 2008; Lindholm Leary y Ferrante, 2005; Hornberger, 2007; Lindholm-Leary, 2011; Mougeon, Nadaski y Rehner, 2010; Pacific Policy Research Center, 2010; Reese y Feltes, 2014; UNESCO, 2016). La doble inmersión es la inmersión en dos lenguas, en espacios distintos, durante horarios distintos (sin traducción), con distintos maestros que funcionan como “modelos lingüísticos” para los estudiantes en cada lengua de enfoque (Reese y Feltes, 2014). En México, permite el desarrollo de habilidades académicas y la sistematización de conocimientos (comunitarios y globales) *en dos lenguas nacionales* por los estudiantes. Una característica clave en el éxito de las escuelas de doble inmersión en el estado de Guerrero es la participación significativa de los miembros de las comunidades en el desarrollo y la implementación de un currículo bilingüe, culturalmente pertinente y propio (Reese y Feltes, 2014). La metodología de doble inmersión es bastante flexible, y sirve para mejorar el rendimiento académico de estudiantes que asisten a clases en escuelas primarias en diversos contextos educativos y lingüísticos (UNESCO, 2016).

## Horarios distintos

En las escuelas de doble inmersión en Guerrero, la planeación del día incluye un espacio protegido de *dos horas* para el aprendizaje de contenidos académicos en la lengua originaria, *ñomndaa*, sin traducción, y otro espacio protegido de *dos horas* para el aprendizaje de contenidos académicos en español, sin traducción. Las dos lenguas se consideran como lenguas académicas y se utilizan de manera equilibrada para la enseñanza de contenidos curriculares en las escuelas (Reese y Feltes, 2014).

## Espacios distintos

La organización de cada escuela participante incluye *espacios distintos para el aprendizaje del contenido curricular en ñomndaa y en español*. Los estudiantes tienen un salón para aprendizaje en ñomndaa (donde conviven la mitad de su día). También tienen un salón para el aprendizaje en español (donde conviven la otra mitad de su día). Estos salones no siempre son aulas convencionales; frecuentemente son espacios comunitarios, como los campos de cultivos, las casas de artesanas y curanderos o espacios naturales como arroyos y ojos de agua. Cada docente desarrolla un “ambiente letrado” en la lengua que enseña que contiene apoyos visuales, palabras de uso frecuente, palabras de vocabulario clave representadas con dibujos, y los trabajos de cada estudiante (Reese y Feltes, 2014).

## Distintos maestros que sirven como “modelos” para la lengua originaria y el español

En las escuelas de doble inmersión en Guerrero, los estudiantes tienen maestros “modelos” diferentes para su clase de ñomndaa y español. Los maestros se esfuerzan en mantener la lengua de enfoque durante toda la clase y utilizan estrategias como gestos, cantos, organizadores gráficos y dibujos para apoyar la comprensión de estudiantes que están aprendiendo su segunda lengua. Por las mañanas, cada maestro atiende a su grupo oficialmente asignado. Después de recreo, los estudiantes cambian de espacio, y cada maestro recibe el grupo de un maestro compañero(a). Si por la mañana los estudiantes estaban en su clase de ñomndaa, por la tarde, se cambian a su clase de español. Si por la mañana estaban en su clase de español, por la tarde, se cambian a su clase de ñomndaa.

El maestro de español se convierte en el “experto de la enseñanza de español” y tiene muy claro que su objetivo es desarrollar estrategias específicas para la enseñanza de contenido curricular en español. El maestro de ñomndaa se convierte en el “experto en la preservación y desarrollo de la lengua y cultura ñomndaa” y entiende que su objetivo es desarrollar estrategias específicas para la enseñanza de contenido curricular en ñomndaa. Un hallazgo importante de Proyecto 50-50, Guerrero es que aunque no todos los maestros de educación primaria indígena hablan, leen y escriben en la lengua originaria, todos pueden contribuir a una educación de calidad para los estudiantes de pueblos originarios. Las escuelas participantes ubican a cada maestro en una posición de máximo rendimiento positivo para los estudiantes. Con el intercambio de grupos, se acaba con la tradición negativa en las escuelas indígenas mexicanas de criticar y burlarse del maestro que no domina la lengua originaria, o que no domina bien el español.

## Currículo propio

De la cultura ncue ñomndaa, surgen contenidos alternativos a los contenidos que aparecen en los programas de estudio nacionales. Éstos son contenidos propios a la cultura ncue ñomndaa, basados en el territorio y la historia propia, el conocimiento propio, y en la cosmovisión, o forma de pensar, de cada comunidad. Los maestros de doble inmersión y los padres y madres de

familia de los estudiantes, en colaboración con la Dra. Joan Marie Feltes y colegas del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, con la asesoría del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) han desarrollado un currículo propio, que no se desliga del programa de estudios nacional, sino que pone en diálogo los contenidos nacionales con los contenidos comunitarios, todos los días, en las 25 escuelas participantes<sup>4</sup> (tabla 1).

**Tabla 1** Contenidos académicos para la doble inmersión en dos lenguas nacionales, Proyecto 50-50, Guerrero

Contenidos académicos en español, sin traducción, durante 50% del día	Contenidos académicos en ñomndaa, sin traducción, durante 50% del día
<b>Lenguaje y Comunicación en Español</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Decodificación y comprensión lectora</li> <li>• Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros)</li> </ul>	<b>Lenguaje y Comunicación en Ñomndaa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Decodificación y comprensión lectora</li> <li>• Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros)</li> </ul>
<b>Pensamiento Matemático</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números y sistemas de numeración</li> <li>• Problemas aditivos y problemas multiplicativos</li> <li>• Problemas de resta y de división</li> <li>• Figuras y cuerpos geométricos</li> <li>• Medición</li> </ul>	<b>Las Matemáticas de Nuestro Pueblo Ncue Ñomndaa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuestra forma de contar</li> <li>• Las matemáticas de la siembra</li> <li>• Las matemáticas de la pesca</li> <li>• Las matemáticas del tejido y bordado</li> <li>• Nuestra forma de medir</li> </ul>
<b>Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Naturales</li> <li>• Geografía</li> <li>• Historia</li> </ul>	<b>Nuestro Conocimiento Propio y Nuestra Forma de Pensar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cosmovisión/Prácticas Culturales</li> <li>• Geografía Comunitaria</li> <li>• Historia Comunitaria</li> </ul>
<b>Cívica y Ética</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y cuidado de mí mismo: Soy niño(a) ciudadano(a) del mundo</li> <li>• La interculturalidad</li> <li>• Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad</li> <li>• Derechos, obligaciones y acuerdos para la convivencia</li> <li>• Los derechos de los niños y las niñas</li> <li>• La participación social y política en el municipio, el estado, y nuestro país</li> <li>• Inclusión y valoración de la diversidad</li> </ul>	<b>Los Valores del Pueblo Ncue Ñomndaa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi identidad propia: soy niño(a) del pueblo originario ncue ñomndaa</li> <li>• La comunalidad y la intraculturalidad</li> <li>• Las familias ncue ñomndaa: nuestras raíces y formas de convivir</li> <li>• Nuestras autoridades y nuestras formas de organizar</li> <li>• Los derechos de los pueblos originarios</li> <li>• La faena, la asamblea, y otras formas de participar en nuestras comunidades</li> <li>• Respeto y revaloración de lo propio</li> </ul>
<b>Educación Física</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos y deportes universales</li> <li>• La vida saludable y el “plato del buen comer”</li> </ul>	<b>Cuerpo y Alma Ñomndaa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos y deportes ncue ñomndaa</li> <li>• Siembra y cosecha; nuestros alimentos sagrados (huerta escolar o comunitaria)</li> </ul>

<sup>4</sup> El currículo propio del Proyecto 50-50, Guerrero y sus acompañantes estrategias pedagógicas fueron publicados recientemente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) como una opción para la mejora de la oferta educativa en las escuelas primarias indígenas de México (ver UNESCO, 2016).

Contenidos académicos en español, sin traducción, durante 50% del día	Contenidos académicos en ñomndaa, sin traducción, durante 50% del día
<b>Educación Artística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes visuales (dibujo, pintura, manualidades)</li> <li>• Expresión Corporal, Danzas y Bailes</li> <li>• Música</li> <li>• Teatro</li> </ul>	<b>Educación Artística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artesanías tradicionales (tejido de telar de cintura, punto de cruz, carpintería)</li> <li>• Danzas del pueblo ncue ñomndaa</li> <li>• Coro y canto en ñomndaa</li> <li>• Dramatización de leyendas y narraciones antiguas en ñomndaa</li> </ul>

Entre las 25 escuelas primarias indígenas de Proyecto 50-50, Guerrero, hay una variedad de contextos educativos. Participan una escuela unitaria, 1 escuela bidocente, 6 escuelas tridocentes, 1 escuela tetradocente, 10 escuelas de organización completa y 6 escuelas de doble organización completa (dos grupos de cada grado).

La situación lingüística de los estudiantes en cada escuela también es variada. En la mayoría las escuelas más retiradas, todos los estudiantes llegan a la escuela casi monolingües en la lengua ñomndaa. En las escuelas más cercanas a la cabecera municipal, la mayoría de los estudiantes de descendencia ñomndaa se encuentran en una situación común en México. Su lengua más fuerte es el español; los que hablan un poco de ñomndaa aprendieron la lengua de los abuelitos y de los vecinos. Con sus padres y madres sólo hablan español en la casa. Sus padres sufrieron discriminación y exclusión como jóvenes y no deseaban que sus hijos repitieran la misma historia—habían decidido conscientemente hablar con sus hijos solamente en español, sin considerar las posibilidades de la muerte de su lengua originaria. Todavía en dos escuelas más, los estudiantes son de descendencia nahuas. Sus bisabuelos nahuas migraron con su ganado de Puebla a Guerrero muchos años atrás. Decidieron quedarse, y también tomaron la decisión consciente de dejar de hablar su lengua originaria con sus hijos. Los estudiantes de estas dos escuelas tienen muchas ganas de aprender una lengua originaria, pero sorprendentemente, *no* es náhuatl la lengua que desean aprender. Quieren aprender la lengua ñomndaa, para poder comunicarse con las personas de la región. Sus padres y madres también desean que sus hijos aprendan la lengua ñomndaa: ven al bilingüismo como ventaja, viviendo en una región donde las actividades culturales, espirituales, y de comercio se llevan a cabo casi completamente en la lengua ñomndaa. Aunque no niegan su lugar de origen, y aunque muchos expresan una nostalgia por la lengua y cultura nahua, sienten que es más relevante que sus hijos aprendan la lengua originaria de la región.

En todos estos contextos, los datos duros de seis años de evaluación auténtica constante del avance en lectura y escritura de casi tres mil estudiantes indican que los niños y las niñas de Proyecto 50-50 egresan de este modelo educativo fortalecidos en su identidad como niños y niñas indígenas y como ciudadanos del mundo, con capacidades de biliteracidad (leer para comprender, hablar para reflexionar, escribir para comunicar) a nivel de grado.

# Semillas de esperanza: gestión, investigación-acción y la revitalización de la lengua y cultura náhuatl: el caso de la zona escolar 108 de Atlixco, Puebla

En un mundo cada vez más globalizado, con nuestros países y nuestros pueblos cada vez más interconectados, será necesario en un futuro no tan lejano imaginar escuelas de triple o múltiple inmersión. Actualmente en México están emergiendo nuevos modelos pedagógicos, basados en los conceptos de la adquisición de lenguaje y habilidades académicas en múltiples lenguas y la participación activa en múltiples culturas. Aquí examinamos el caso de la zona escolar 108 de educación preescolar y primaria indígena de Atlixco, Puebla, que atiende a estudiantes de descendencia nahua, cuyos padres y madres migran por temporadas a los Estados Unidos para trabajar y luego retornan a su lugar de origen. En las 15 escuelas preescolares y 2 escuelas primarias de la zona 108, hay un nuevo proyecto de *triple inmersión* basado en el desarrollo de habilidades académicas y conocimientos en español (la primera lengua de los estudiantes), náhuatl (la lengua originaria de los estudiantes y la “lengua de los abuelos”) e inglés (una nueva tercera lengua que ha tocado sus vidas).

## Gestión

En 2009, el Mtro. Fortino Acatitla López aceptó el cargo de la Supervisión Escolar de la zona 108 de educación preescolar y primaria indígena de Atlixco, Puebla. En su primer recorrido de las 15 escuelas preescolares y 2 escuelas primarias de la zona, se enfrentó con una realidad común de las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas de México: encontró una infraestructura física no digna para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fortino involucró a los directores de todas las 17 escuelas en la elaboración de “proyectos escolares”. Ofreció su asesoría constante a los directores hasta que todas las escuelas fueran beneficiadas con programas de la mejora de infraestructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fortino recuerda que:

Trabajaba con los directores como si estuvieran escribiendo sus tesis [...] Me mandaban sus proyectos, los revisaba, les hacía comentarios, y les devolvía sus trabajos. Y luego, luego, me los mandaban otra vez, siempre con preguntas. Y en ocasiones trabajábamos los sábados y los domingos [...] a veces, hasta muy tarde. Había directores que no me podían mandar su proyecto por Internet. Al otro día aquí en la supervisión, revisábamos su memoria, les hacía comentarios y se iban y volvían. Era, así, todo un proceso. Trabajábamos en las tardes, en las noches, y entonces, eso les dio seguridad. Y fueron entendiendo mejor cómo elaborar un proyecto (Feltés y Sánchez Aviña, 2015, p. 178).

Feltes y Sánchez Aviña (2015) observan que hoy día en la zona escolar 108 “hay mejoras de infraestructura visibles en todas las escuelas, incluyendo baños recién construidos, limpios y bien cuidados, direcciones escolares, comedores, laboratorios de computadoras, y salones de usos múltiples” (p. 179). Los esfuerzos colectivos del Mtro. Fortino, los directores garantizaron la presencia de una infraestructura básica para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las 17 escuelas de la zona escolar. También inspiraron confianza en los padres y madres de familia, los abuelos y las autoridades locales, quienes participaron en las obras de construcción y han llegado a percibir los espacios escolares renovados como espacios comunitarios. Estas primeras obras sirvieron como el *cimiento* para el desarrollo de un proyecto académico-comunitario mucho más amplio.

## La investigación-acción participativa

Ya contando con espacios amplios para el aprendizaje y la convivencia, bajo el liderazgo del Mtro. Fortino, durante el ciclo escolar 2013-2014, se formaron pequeñas “comunidades de aprendizaje” en cada escuela, conformados por los directores, docentes, padres y madres de familia y otros actores comunitarios. El objetivo de estas comunidades de aprendizaje fue identificar los problemas presentes en las comunidades y en las escuelas y buscar maneras de resolverlos juntos. Los directores, maestros y miembros de las comunidades empezaron a participar en ciclos intensivos de planeación, acción, observación y reflexión. Como Feltes y Sánchez Aviña (2015) explican: “observamos un uso muy práctico y orgánico de la metodología de investigación-acción participativa en las escuelas de la Supervisión Escolar 108. La metodología es pertinente al contexto de educación indígena y está orientada hacia el cambio educativo” (p. 182). A través de sus ciclos de investigación-acción, las comunidades escolares empezaron a identificar un problema común que les preocupaba bastante: la pérdida de la lengua y cultura náhuatl en la región de Atlixco. Feltes y Sánchez Aviña (2015) afirman que:

De los 127 062 habitantes de Atlixco, sólo 8 710 son hablantes de la lengua náhuatl. Aún más preocupante resulta que en las comunidades que atiende la Supervisión 108, los abuelos hablan la lengua náhuatl, los padres y las madres de familia entienden la lengua, y los niños y niñas llegan a sus escuelas preescolares y primarias *monolingües en español* (p. 173).

## La revitalización de la lengua y cultura náhuatl

Una vez identificado este problema, los maestros de la Zona Escolar 108 empezaron a expresar un sentido de urgencia para mejorar su práctica docente. Han reflexionado que no pueden desarrollar este proyecto en aislamiento de las comunidades. El Mtro. Fortino explica:

Nuestra gran pregunta ha sido [...] ¿Cómo abordar el enfoque intercultural, cómo revitalizar la lengua y cultura náhuatl en nuestras comunidades? Y me queda claro que hay que trabajar, no solamente con los maestros sino también con los padres de familia. Ellos son una parte importante que pueden ayudar mucho [...] para no borrarlos del mapa (Feltes y Sánchez-Aviña, p. 185).

## Los padres y madres... y los abuelos

La situación económica de las familias es difícil; la mayoría de los padres y madres se dedica al trabajo del campo y muchos migran a los Estados Unidos por temporadas para trabajar. Cuando los padres y madres se van “al norte”, los estudiantes se quedan en las casas de sus abuelos. Ahí encuentran barreras lingüísticas y culturales muy fuertes. Los estudiantes no entienden a sus abuelos y no los obedecen. Los abuelos se sienten tristes e impotentes. El mundo de los abuelos y el mundo de los niños son dos mundos distintos que entran en conflicto. Los padres y madres de familia desean que sus hijos aprendan español, y muchos también desean que aprendan inglés. Debido a su situación económica, consideran la migración a los Estados Unidos un paso casi inevitable en la vida futura de sus hijos y desean que estén preparados para comunicarse llegando “al norte”. Pero hoy día, como resultado de su participación en ciclos intensivos de investigación-acción juntos con los maestros, los padres y madres de familia también reconocen la importancia de que sus hijos desarrollen una fuerte identidad nahua y las posibilidades de comunicarse de manera fluida en “la lengua de los abuelos”.

## La triple inmersión

Actualmente, los maestros de la zona escolar 108 de Atlixco, acompañados por los padres y madres de familia y los abuelos, están en un proceso de construcción de un innovador programa educativo enfocado en “asegurar espacios protegidos en el horario de clases todos los días para la enseñanza de tres lenguas de enfoque”, el español, el inglés y el náhuatl, “tomando en cuenta que la mejor infraestructura para aprender la lengua y la cultura náhuatl se encuentra en las comunidades” (Feltes y Sánchez Aviña, 2015).

Por un lado, en todas las escuelas de la zona, los maestros tienen un compromiso de enseñar los contenidos del currículo nacional en español, para que los estudiantes desarrollen las habilidades académicas necesarias para seguir estudiando en las escuelas primarias y secundarias de la región. Todos los estudiantes tienen portafolios de sus trabajos en español, y desde pequeños están aprendiendo a autoevaluarse. Feltes y Sánchez Aviña (2015) observan que en la clase de español, “los maestros mantienen conversaciones con los niños acerca de las metas de aprendizaje, y la expectativa es que éstos participen en un análisis de hasta qué punto se alcanzaron dichas metas” (p. 181).

Por otro lado, los maestros han tomado en cuenta el deseo de los padres y madres, de crear un espacio protegido en el horario de cada escuela para el aprendizaje en inglés. Pocos maestros en la zona escolar dominan el inglés. Sin embargo, han podido introducir a los estudiantes al inglés apoyándose de la tecnología. Los estudiantes aprenden inglés juntos con sus maestros, cuando visitan la sala de computadoras en sus escuelas. Además, los maestros se han dado cuenta de que hay algunos padres y madres en cada comunidad que han migrado a los Estados Unidos, han aprendido inglés, y pueden participar en las clases de inglés como “modelos lingüísticos”.

Por iniciativa propia, durante el ciclo escolar 2014-2015, un grupo pequeño de maestras de la zona cursaron un taller en estrategias de “inmersión estructurada” en la lengua náhuatl como segunda lengua. Formaron una comunidad de aprendizaje después de clases, enfocándose en el desarrollo de vocabulario académico y en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua

y cultura náhuatl. Una vez por semana, todos los maestros de la zona se reúnen para participar en esta comunidad de aprendizaje. Este cambio ha provocado la toma de una decisión compartida de todos los maestros, de establecer un espacio protegido en el horario para la inmersión de los estudiantes en la lengua y cultura náhuatl. En el aula, los maestros evitan la traducción de conceptos al español, usando estrategias visuales, cantos, gestos y juegos divertidos para promover la comprensión, y los estudiantes han empezado a decir sus primeras palabras en náhuatl. Los abuelos empiezan a participar como “modelos lingüísticos” en las actividades de la clase de náhuatl, dentro del salón y en espacios comunitarios. Los estudiantes de las escuelas preescolares y primarias de la zona escolar 108 empiezan a construir relaciones de respeto mutuo e interaprendizaje con los abuelos.

El Mtro. Fortino, recientemente nombrado Jefe del Sector 02 de Educación Preescolar y Primaria Indígena con cabecera en Puebla, sigue atendiendo a la zona 108. Recientemente, junto con los maestros, padres y madres de familia, y la nueva Supervisora de Zona, Lic. María de Lourdes Jaime Rodríguez, gestionaron con el gobierno municipal un financiamiento para un proyecto de “cortometrajes” en las comunidades. Los abuelos, padres y madres de familia, y otros actores comunitarios empiezan a recuperar, de manera oral en náhuatl, la historia, las prácticas culturales, los cantos y las narraciones antiguas de sus comunidades. Estas grabaciones, que se hacen en el contexto comunitario, representan los primeros elementos para la construcción colectiva de un currículo propio para la revitalización de la lengua y cultura náhuatl en la región de Atlixco.

# Comunalismo en la escuela: el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin, San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla

La Telesecundaria Tetsijtsilin, en San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla ha desarrollado una metodología pedagógica basada en el comunalismo y el aprendizaje situado durante más de 30 años. La directora, investigadora María del Coral Morales Espinoza llegó como investigadora a la escuela en 1992 "con la idea de mantenerse ahí unos cinco o siete años para conocer el pensamiento pedagógico de los fundadores pero ya cumplió 21 años formando parte de esa iniciativa de la comunidad de Tzinacapan" (Carrizosa, 2013). El proyecto educativo de la escuela responde a un compromiso de los comuneros de la comunidad de preservar la identidad cultural de San Miguel Tzinacapan. Morales Espinoza (2012) explica que:

San Miguel Tzinacapan es una de ocho juntas auxiliares del municipio de Cuetzalan del Progreso en el estado de Puebla; es la localidad con mayor número de hablantes y es también el pueblo que conserva una gran mayoría de manifestaciones autóctonas: lengua, vestido, relaciones solidarias, tradiciones y costumbres [...]. La mayoría absoluta de la población nativa de la localidad es maseual y hablante de la variante dialectal del nahuatl, caracterizada por eliminar gramática y fonéticamente la letra "l" cuando acompaña la letra "t" (pp. 21-22).

Morales Espinoza (2012) explica:

es indispensable señalar que a partir de 1993 el nivel de secundaria se decretó como obligatorio, pasando a formar parte de la educación básica, que como derecho fundamental reciben por parte del Estado todas y todos los jóvenes mexicanos. Sin embargo, no existe de manera oficial una atención estrictamente indígena en la secundaria, en cuanto a planes y programas, ni perfiles específicos de las y los docentes para atender la diversidad indígena del país (p. 21).

Los fundadores de la escuela deseaban crear un espacio de aprendizaje que atendiera a las necesidades específicas de la comunidad:

Ir más allá de los programas establecidos de las Telesecundarias que son deficientes e inadaptados; conocer las inquietudes de los jóvenes; no crear expectativas inalcanzables; conocer las posibilidades reales de trabajo en la zona; conocer las posibilidades reales de continuar educándose después de la Telesecundaria; establecer la relación comunidad-escuela, escuela-comunidad; necesidad de establecer un programa de

Orientación Educativa, Vocacional y Profesional para los y las jóvenes; perfil del maestro como investigador permanente, aprendiz y ejercitante de la lengua náhuatl, involucrado en el trabajo productivo (Almeida, 2010, p. 2).

Actualmente, la escuela atiende a más de 200 estudiantes, y es la escuela telesecundaria con más alumnos de 15 escuelas telesecundarias que conforman la zona 018 de Telesecundarias Federalizadas de Cuetzalan. Su metodología pedagógica tiene un fuerte enfoque en el *comunalismo* (Dietz, 2013) y en el *aprendizaje situado* (Díaz Barriga, 2005).

Se enseña la revaloración y la práctica de la lengua materna, náhuatl, a través de la participación activa de los estudiantes en una variedad de proyectos basados en la comunidad. Espinoza Morales (2012) explica que estos proyectos se pueden dividir en al menos tres categorías distintas: proyectos agroindustriales, proyectos ambientales, y un proyecto de recolección de datos.

Los proyectos agroindustriales incluyen procesos de recolección, transformación y extracción de recursos naturales. Son proyectos productivos que aportan modestos recursos económicos por concepto de la comercialización de los productos terminados. El proyecto *Kajfentsin Tamachtilyan*, “el cafecito de la escuela”, involucra a los estudiantes en actividades productivas de la parcela escolar, incluyendo la siembra, el mantenimiento, el corte de café cereza y su comercialización para aportar a la economía escolar. El proyecto *Toyankuikamauj*, “nuestro papel nuevo” rescata técnicas de reciclaje de papel para reducir el impacto de los desechos escolares. El proyecto *Tatoknanakatsin*, “sembrando honguitos”, involucra a los estudiantes en la producción y venta de “setas blancas” conocidas como xonotnanakat.

Los proyectos de ambientales promueven los valores ciudadanos y una cultura de paz. *Tapajtianij tsikitsitsin*, “médicos chiquitos”, involucra a los estudiantes en el cultivo de plantas medicinales. Aprenden a elaborar algunos productos de medicina tradicional y algunos artículos para el aseo personal. En el proyecto *Papalomej papatani* “mariposas que vuelan”, los estudiantes participan en el cuidado de un mariposario. Los estudiantes aprenden a cuidar las pupas y también las flores que nutren a las mariposas.

El proyecto de recolección de datos fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes y los expone a los juicios de opinión. Los estudiantes aprenden a utilizar la encuesta de opinión como instrumento de aprendizaje. Aprenden a comunicarse en náhuatl y en español con las personas de su comunidad y de las comunidades cercanas, preguntando y escuchando su opinión acerca de una variedad de temas de alto interés.

Hay un taller específico en la lengua náhuatl, que se imparte durante una hora por semana a cada grupo. Hay clases específicas en náhuatl para hablantes y para estudiantes que cursan náhuatl como segunda lengua. El taller está dividido en cuatro bloques temáticos: 1) *Tajkuilolpantli y Amaixtajtolis* (gramática de la lengua y lectura), 2) *Tapoualmej* (aritmética tradicional), 3) *Melaukanemilis* (promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas) y 4) *Sanilmej* (tradición oral).

Morales Espinoza (2012) observa que:

La lengua materna es impartida por una persona de la comunidad con una amplia trayectoria en investigación lingüística y reflexión profunda de su cultura. El taller de náhuatl es además un espacio para fortalecer el vínculo con la comunidad: autoridades, ancianos, mujeres organizadas, poetas locales, músicos y danzantes son personajes que comparten los saberes locales para fortalecer la identidad y cosmogonía de un pueblo poseedor de una cultura originaria. El fruto de un trabajo sistemático y constante realizado durante 30 años para fortalecer la lengua y valorar la experiencia educativa en el ámbito cultural, se concretó en la edición de un vocabulario, publicado por la telesecundaria Tetsijtsilin, que concentra 6 850 palabras de uso cotidiano en la región (p. 38).

# Los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca

Desde 2005, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha impulsado la modalidad de bachillerato intercultural

como una propuesta innovadora de educación media superior para reconocer la diversidad cultural, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora con pertinencia y calidad el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto a otras culturas (CGEIB, 2013).

Hay siete bachilleratos interculturales ubicados en algunas de las comunidades indígenas más marginadas del país, dos en Tabasco, cuatro en Chiapas y uno en Tlaxcala. La SEP sostiene que “el bachillerato intercultural tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva acceso y la permanencia de estudiantes indígenas” (CGEIB, 2013). Su oferta curricular incluye: Matemáticas; Ciencia y Tecnología; Enseñanza Integral de las Ciencias; Ciencias Sociales y Humanidades; Lenguaje y Comunicación; Vinculación Comunitaria y Formación para el Trabajo; y las Herramientas para la Comunicación Intercultural: Inglés e Informática. Para la asignatura de Lenguaje y Comunicación la SEP plantea dos objetivos específicos:

## 1. Cultura y Lengua

- Se concibe como un espacio para pensar nuestra cultura y a partir de ahí, las otras culturas.
- Tiene como propósito que los estudiantes valoren su cultura y tradiciones comunitarias, y colaborar en la construcción de su propia identidad.

## 2. Dominio del Español

- Para fortalecer el dominio del español se propone la realización de talleres en los que se aborda el español como segunda lengua.
- Se parte de considerar que el aprendizaje de una segunda lengua no es equivalente a la mera traducción, sino que implica el reconocimiento de los significados y sentidos que guardan las lenguas en situaciones concretas.
- Se sugieren ejercicios para hablar y escuchar; leer y escribir; comprender y redactar.
- Se incluyen actividades para el análisis y la comprensión de textos literarios (CGEIB, 2013).

Aunque la cultura e identidad de los estudiantes indígenas es valorada en los bachilleratos interculturales, en su currículo no hay expectativas claras que los estudiantes logren “el dominio” de

su lengua originaria, en una manera similar al español. El enfoque en estas escuelas es más “intercultural” que “intercultural y bi- o multi- lingüe”. El español es considerado el vehículo necesario para que los estudiantes puedan llevar a cabo un “diálogo de saberes” con otros estudiantes de distintas culturas.

En Oaxaca, a nivel estado, existen 44 Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) distribuidos en las ocho regiones del estado (SEP, 2014). Estas instituciones de educación mediasuperior pública tienen la misión de “ofrecer servicios educativos de calidad, socioculturalmente pertinentes al desarrollo de los pueblos originarios de Oaxaca, con innovaciones en las diferentes áreas del conocimiento científico, tecnológico y cultural e incorporando la formación y capacitación productiva en su modelo educativo” (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2016).

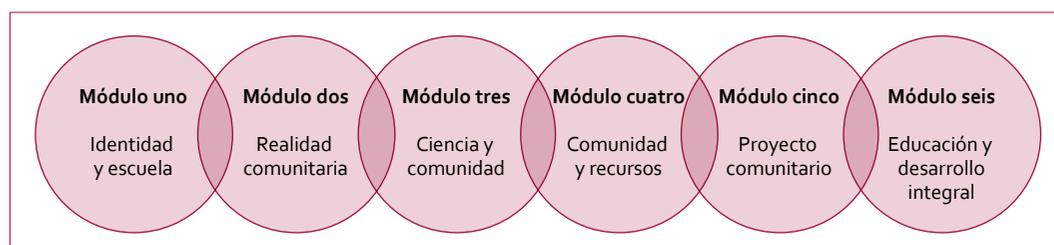
Los BIC de Oaxaca atienden a estudiantes de 11 diferentes grupos originarios en el estado; algunos hablan y escriben en su lengua originaria y otros que aprenden a hablar, leer y escribir en su lengua originaria por primera vez en el BIC. Un profesor de lenguas originarias explica:

Para comenzar una clase de lengua originaria con hablantes de esa lengua, que no han escrito o leído, o no conocen la escritura en la lengua originaria, es importante comenzar a reconocer la escritura de fácil a lo difícil, esto implica comenzar por palabras cortas y sin complicación gramatical, posteriormente buscamos palabras más complejas, una vez reconocido el abecedario, las vocales, la palatalización y los núcleos silábicos en palabras podemos dar paso a la construcción de una oración, luego de un párrafo, después de un texto corto, luego de un texto un poco más extenso y al final el análisis de un texto de alguien más y en otras variantes.

Es necesario tomar en cuenta su vida cotidiana, un día común dentro de la comunidad, en su casa, con sus amigos, la elaboración de algún platillo que hace su mamá o su abuela, la celebración de una fiesta, la descripción de la fiesta de muertos, la vida en comunidad como punto de partida, como reflexión y valoración desde la cosmovisión (Lic. Juan Carlos Reyes Gómez, BIC, Santa María Alotepec, Oaxaca).

El currículo propio de los BIC se llama el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). El MEII está integrado por seis módulos estructurados de manera secuencial que promueven la articulación de conocimientos y saberes de las culturas indígenas, disciplinares e interculturales, que brinde a los jóvenes bachilleres la posibilidad de continuar sus estudios superiores y desarrollar proyectos de investigación para beneficio de la comunidad en diferentes ámbitos: económico, deportivo, cultural, social, político, entre otros (SEP, 2014) (figura 2).

**Figura 2** Módulos del MEII de los BIC de Oaxaca



El MEII “reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales, con la misma validez del español” (INALI, 2014). Su enfoque para la enseñanza de lenguas originarias incluye contenidos lingüísticos, que permiten que los estudiantes conozcan y desarrollen proficiencia oral y escrita en sus lenguas originarias, y también contenidos culturales, que permiten a los estudiantes conectarse con las prácticas culturales de su pueblo originario y estudiar la cosmovisión, o forma de pensar, de las personas de su comunidad de origen.

Cada BIC tiene un profesor asignado a la materia de lengua originaria. A diferencia de los bachellos interculturales en Chiapas, Tabasco y Tlaxcala, los BIC en Oaxaca tienen una asignatura específica para la el aprendizaje de contenidos culturales y habilidades de comunicación oral y escrita en lenguas originarias. No mezclan lenguaje y comunicación en español con lenguaje y comunicación en las lenguas originarias de sus estudiantes. Este espacio protegido para la práctica de lenguas y culturas originarias, en los BIC permite que los estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar no solamente sobre su cultura e identidad, sino de indagar sobre la estructura gramatical de su lengua, y de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir, comprender y redactar, en su lengua originaria.

Algunos de los objetivos de los BIC para la formación cultural y lingüística de sus estudiantes incluyen:

- Recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural y lingüística.
- Reconocer las características de los pueblos desde su propia cosmovisión y comprender las diferencias culturales respecto a las formas de pensar, cosmovisiones, pautas, valores culturales, religión, sistemas de comunicación y manera de vestir.
- Reconocer que la interrelación e intercambio lingüístico y cultural permite el desarrollo y enriquecimiento mutuo, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y desarrollo de la sociedad (SEP, 2014).

En los BIC de Oaxaca, el enfoque es más *intracultural* que intercultural, un ajuste necesario para fortalecer la identidad indígena de sus estudiantes de pueblos originarios. Un maestro de lengua originaria de la región mixe explica:

La lengua ayuuk, o cualquier otra lengua que sea lengua materna debe ser revalorada, ya que es el medio de comunicación que nos permite conservar nuestra identidad, nuestra cosmovisión, nuestra cultura, nuestra vida y por ello es importante querer y enamorarse del deseo de aprender y enseñar nuestra lengua. (Lic. Juan Carlos Reyes Gómez, BIC de Santa María Alotepec, Oaxaca)

El programa educativo de *mantenimiento y desarrollo* de los BIC permite que los estudiantes fortalezcan su identidad indígena y desarrollen competencias lingüísticas y académicas en dos lenguas nacionales.

# Prácticas docentes interculturales: La experiencia de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Escuela Normal Oficial Licenciado Benito Juárez de Zacatlán

La Escuela Normal Oficial Lic. Benito Juárez, ubicada en Zacatlán, Puebla, fue fundada en 1961 por un grupo de ciudadanos con propósitos de consolidarse como la primera institución de carácter profesional en la región norte del estado de Puebla y formar profesores de educación primaria con amplios saberes científicos, pedagógicos y una fuerte *identidad* hacia la comunidad. Actualmente, asisten 345 estudiantes a clases en la normal, y de ellos, 118 cursan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). En la región de Zacatlán se localizan principalmente dos grupos étnicos: náhuatl y tutunakú. Los docentes jóvenes de estos pueblos originarios egresados de la LEPIB tienen un perfil de ingreso al servicio docente que los distingue de la mayoría de los docentes de nuevo ingreso en todo el país: 1) cuentan con una identidad indígena fortalecida: se autodenominan orgullosamente como indígenas y como docentes indígenas, 2) han aprendido a integrar las prácticas culturales y saberes comunitarios de los pueblos originarios en sus planeaciones didácticas, 3) se han apropiado de una metodología específica para incorporar la(s) lengua(s) originaria(s) de los niños y niñas indígenas como herramienta(s) de enseñanza-aprendizaje.

## Identidad Fortalecida

Uno de los retos más significativos de la LEPIB es lograr el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Esta primera etapa en la formación de un grupo de futuros maestros de niños y niñas indígenas es clave. Si un docente joven no valora su lengua originaria y sus saberes y prácticas culturales, será imposible que transfiera estos mismos a una nueva generación. Para lograr los fines educativos de la propuesta de formación docente, durante la carrera los estudiantes participan en proyectos colaborativos de aprendizaje, relacionados con los temas de: la revitalización de la lengua originaria, el cuidado y la entrega del bastón de mando, la limpieza de la cruceta (la cruceta se utiliza en la danza de las Huahuas), el fortalecimiento del trabajo colectivo (comunalidad), las formas de organización en las comunidades (asamblea, tequio) y las mujeres indígenas. Al fortalecer la identidad de los estudiantes, se genera en ellos un sentido de compromiso social de fortalecer la identidad de la niñez indígena.

## Formación en la Planeación Didáctica Culturalmente Relevante

Otro reto importante de la LEPIB es lograr que los estudiantes adopten como práctica cotidiana, integrar las prácticas culturales y saberes comunitarios de los pueblos originarios en sus planeaciones didácticas. En el transcurso de sus estudios, los estudiantes reciben asesoría personalizada en el diseño, implementación y evaluación de planeaciones didácticas culturalmente relevantes. Aprenden a analizar los programas de estudio nacionales y hacer conexiones culturales con cada contenido que enseñan. Su planeación incluye un horario de trabajo con los contenidos nacionales en español, y otro horario de trabajo distinto, conectando los contenidos nacionales con contenidos culturales indígenas, en la lengua originaria. Los estudiantes elaboran materiales didácticos en las dos lenguas, incluyendo apoyos visuales que formarán parte de un “ambiente letrado” bilingüe en su salón de clases. Los apoyos visuales en español representan el conocimiento “científico” del grupo mayoritario del país, mientras los apoyos visuales en la lengua originaria representan los saberes culturales y la cosmovisión (propia forma de pensar) de los pueblos originarios. Los profesores de la LEPIB acompañan a estos futuros maestros al salón de clases de una escuela primaria indígena para la puesta en práctica de sus planeaciones. Toman video de los maestros practicantes, enseñando en las dos lenguas. Después, con el apoyo de sus profesores, los estudiantes evalúan su propia práctica, identificando sus buenas prácticas y también áreas de mejora.

### Puntos nodales: Una metodología que propicia el uso de lenguas originarias como herramientas de enseñanza-aprendizaje

Un tercer reto de la LEPIB es equipar a los futuros maestros con estrategias para incorporar las lenguas originarias de los niños y niñas indígenas como herramientas de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de los contenidos curriculares. Una meta de la licenciatura es que los estudiantes sean portadores con dignidad del modelo cultural indígena, que incluye la lengua originaria y las prácticas sociocomunicativas. Para lograr esta meta, los profesores de la LEPIB han adoptado una metodología llamada *Punto Nodal* que consiste en utilizar la lengua originaria para hacer una descripción de una actividad que se realiza en la comunidad y documentar aspectos como: ¿dónde se realiza?, ¿quiénes participan?, y ¿qué dicen los participantes? Para cumplir con esta tarea, los estudiantes se convierten en etnógrafos: investigan su cultura y aprenden a sistematizar los saberes comunitarios y las prácticas culturales de su pueblo, utilizando su lengua originaria como lengua de comunicación y lengua de sistematización. En el transcurso de sus estudios, los estudiantes sistematizan diversos rituales ancestrales de los pueblos indígenas de donde provienen. Estos rituales tienen características propias, contenido lingüístico y profundidad espiritual. Al sistematizarlos, los estudiantes identifican los elementos que intervienen y el sentido de los símbolos presentes. Un ejemplo es el siguiente sistematización de conceptos relacionados con el *ritual de la bienvenida*:

<i>Tlapopoxтли: inun se tlaixpantlistli ika tlen ki tiochiua imin teotl, tlen kin setilia aki kati ipa inin tlaltipaktli iuan ueyitlaltikpaktli ika inon poktli tlen ika mo tlasokamati in tlakatl.</i>	Incienso es un ofrecimiento: es el alimento sagrado de los dioses, propicia esa columna de humo que va de la relación terrenal con el universo para la manifestarle la presencia del hombre y su gratitud.
<i>Siuame uan tlakame: (ueyi tlaneneuiliani) aki yek ki mati tlen ki chiua ki matekia ika tla tiochualatl uan ki xouatsa ika in tatapatli uan ki popochuia nochi tlen kin maktiya.</i>	Las personas: (importantes) o representantes de la casa hacen el lavado de mano, con agua bendita y se secan con el paliacate, posteriormente se sahúma todo lo que se les entrega.
<i>Kuaxochitl: ik tlaneneuilistli uan ik ki ixmati tlen kuali tlaneneuilistli uan inon kuali tlen ki mati inon tokni ik inon mo maka tlen nochi kuali.</i>	Corona de flores: representa el respeto a la sabiduría y conocimiento con la divinidad y la naturaleza que posee la persona que le es entregado este presente.
<i>Xochimakpali: ipan to náhuatl ikniuan inon mokui uan kitosneki se kuali ualalistli tlen amo mo ilkaua inon aki mo maktia uan ijkono tik itosneki inon tokni yek ki mati tech mamana.</i>	Flor de mano: desde la cultura nahua simboliza un saludo inolvidable para la persona que lo recibe y al mismo tiempo confiar en la gran capacidad de liderazgo.
<i>Xochikoskatl: mo saloua xochitl: inon ki itosneki aki tla mamana ipan to tlaneneuilis nauatl aki ki kui, tik kuaviltia aki tlaneneuilia uan aki tla mamana uan ki itosneki tik neltoka tlen ki mati uan ijkono tik neki ma ki chiuaka aki ompa yave to ikniua.</i>	El collar de flores: unión de flores simboliza desde la cosmovisión nahua la jerarquía de la persona que lo porta; asimismo, radica en la capacidad de liderazgo, y también al dar este símbolo que se confía en la persona porque se cree en ella para que vaya abriendo camino a las generaciones que la prosiguen.
<i>Tlaili tlen zacatlán: inon mo mati ik kuali tlaili ik nikan mo chiua xokotl uan tech maka pakilistli ma tikin machiltika to ikniuan ik inon uelik tlaili ika to miaka tik chiua.</i>	El vino de Zacatlán: es típico en este lugar debido a la gran influencia que tiene la producción de manzana, es parte de un orgullo compartirlo con ustedes ya que para su fabricación participan muchas de las personas que radican en este lugar.
<i>Xochitepeualistli: mo chiua ik ti tlakuentia nochi tlen kualtsi tlamochiua uan ik ijkono tik mati ik to teotl tech tlakolia uan ik ijkono tik tlasokamati uan tik yek neneuilia ik to teotl amo kema tech kaua.</i>	El riego de las flores: expresan la magia de la madre naturaleza y la presencia de la divinidad del supremo, que en esta ocasión se ofrecen como muestra de reconocimiento y agradecimiento por su presencia.

Los estudiantes sistematizan los conceptos clave en su lengua originaria, *sin traducción al español*.<sup>5</sup> En este proceso, fortalecen sus habilidades de expresión oral y de escritura en sus lenguas originarias, y desarrollan confianza para llevar a cabo procesos similares en la lengua originaria con sus estudiantes de primaria, al egresar de la LEPIB.

Los estudiantes egresados de la LEPIB de Escuela Normal Oficial Lic. Benito Juárez se posicionan como personas que pertenecen a pueblos originarios y como maestros de estudiantes indígenas; planean lecciones culturalmente relevantes y utilizan la lengua originaria como una herramienta de enseñanza-aprendizaje, para la sistematización de los saberes y prácticas culturales de sus comunidades.

<sup>5</sup> Traducción de la autora. Aquí se traducen los conceptos para facilitar entendimiento de nuestros lectores.

## Nidos de Lenguas, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Un ejemplo importante de la *múltiple inmersión* en una escuela mexicana es el caso de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Creada en 2001, la universidad ofrece 10 licenciaturas distintas (UAIS, 2016). Las comunidades de Los Mochis, Mochicahui y Choix, Sinaloa, las tres sedes de la universidad, se caracterizan como zonas mixtas por ser comunidades bastante desarrolladas y modernizadas, pero al mismo tiempo con una cercanía a los campos agrícolas del estado. Son comunidades en las cuales se vive a diario la interculturalidad. Entre sus residentes se encuentran personas “mestizas,” personas que pertenecen a los pueblos nativos del norte, principalmente los yoreme-mayo y los yaqui, y también personas migrantes al estado, que pertenecen a los pueblos nativos del sur de México, principalmente de los estados de Oaxaca y Chiapas. Asisten a clases en la universidad 4 985 estudiantes; algunos, jóvenes de pueblos originarios locales y lejanos, otros, jóvenes “mestizos” de Sinaloa y otros estados de la república mexicana y todavía otros, jóvenes de otros países de América Latina (UAIS, 2016).

El programa de lenguas originarias en la UAIS es coordinado por el Mtro. Alfredo Quintero, hablante de yoreme-mayo. En su clase de Lengua Originaria, una *materia obligatoria* durante los primeros seis semestres de estudio, *todos* los alumnos estudian yoreme-mayo, la lengua originaria local. Lo sorprendente es que la mayoría de los estudiantes en la universidad aprenden yoreme como *segunda lengua*. Esto es significativo porque la lengua yoreme-mayo está en alto peligro de extinción, ya que los padres y madres yoreme han dejado de pasar la lengua como herencia a sus hijos, tras numerosas experiencias vividas de discriminación y exclusión social. Los profesores de yoreme-mayo son un grupo de diez intelectuales yoreme, bastante preocupados por la preservación y desarrollo de su lengua y cultura para futuras generaciones. En 2014, desarrollaron un currículo propio para la enseñanza de la lengua yoreme-mayo como segunda lengua, basado en temas culturales y lingüísticos de alto interés. Para desarrollar su currículo, los profesores llevaron a cabo una investigación de campo en nueve escuelas primarias indígenas de la región, dialogando con los maestros y observando sus prácticas pedagógicas. Cabe mencionar que esta experiencia de interaprendizaje e investigación en las escuelas primarias de la región que resultó en el diseño del currículo del Yoremnokki en la UAIS, se operó con recursos gestionados con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CGEIB) por el monto de \$400 000.00, un monto muy pequeño para desarrollar un currículo que impacta las vidas de casi cinco mil estudiantes cada año.

Aunque en una clase de yoreme-mayo, un promedio de solamente dos estudiantes de 20 es descendiente yoreme, los profesores logran mantener la lengua yoreme-mayo durante toda la clase, sin traducción, utilizando gestos, dibujos, y juegos didácticos. Otros recursos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua yoreme-mayo incluyen “entrevistas con personas mayores hablantes de la lengua originaria y visitas a comunidades indígenas y centros ceremoniales” (UAIS, 2014, p. 5). Esta metodología de *inmersión estructurada* en la lengua yoreme-mayo es de alto impacto porque la mayoría de los estudiantes egresan de la universidad hablando, leyendo y escribiendo en yoreme-mayo, su segunda lengua. Pero quizás muchísimo más importante aún, los estudiantes indígenas y no indígenas egresan de la UAIS con un entendimiento profundo del por qué las lenguas y culturas originarias de México están en peligro de extinción y con un compromiso social de protegerlas y preservarlas. Schmelkes (2007) afirma que nuestros países pluriculturales solamente podrán empezar a ofrecer una educación pública de calidad “a todos y a cada uno” de nuestros estudiantes al “asumir la responsabilidad de fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen plurales”, y al “asumir el reto de ofrecer una educación intercultural a toda la población, a fin de atacar las causas profundas de la reproducción de las desigualdades” (p. 1). La UAIS nos ofrece un ejemplo claro de cómo ofrecer este tipo de educación intercultural para toda la población.

Además de este programa innovador de la enseñanza de la lengua yoreme-mayo como segunda lengua, la universidad ofrece a un grupo pequeño pero significativo de estudiantes, hablantes de sus lenguas originarias, la oportunidad de cursar una asignatura que se llama “nidos de lenguas”. Actualmente, hay 12 nidos de lenguas, conformados por 90 estudiantes choles, yaquis, chatinos, triquis, tepehuanos, zapotecos, mixtecos, yoremes, tsotsiles, tseltales, y mixes. El profesor que dirige los nidos de lenguas asigna tareas de investigación lingüística y cultural, y cada grupo lingüístico desarrolla productos en su lengua originaria. En la UAIS, los nidos de lenguas son una infraestructura humana que permite a los estudiantes desarrollar en lenguaje oral y escrito sus lenguas originarias, y también la producción académica en lenguas originarias. El profesor, hablante de la lengua originaria yoreme-mayo, sirve como guía: asigna tareas, monitorea el avance de cada grupo, y coordina momentos de intercambio de aprendizajes entre todos los nidos. Cada grupo lingüístico, o nido, es un espacio protegido de inmersión en una lengua originaria, donde se no se permite el diálogo en español. En cada nido, hay estudiantes bastantes avanzados en la comunicación oral, la lectura y la escritura en su lengua, y también hay aprendices. El compromiso es que todos ayudan a todos a avanzar, y se mantiene la lengua originaria durante toda la sesión.

Los nidos de lenguas son espacios de *producción académica* que recuperan las historias y experiencias, los valores, las cosmovisiones y las prácticas culturales de personas que pertenecen a pueblos originarios. También son espacios *lingüísticos* de *inmersión estructurada* que fomentan la práctica de lenguaje oral y escrito en 12 lenguas originarias del país que tienen presencia en la universidad. Además, son espacios *culturales* que promueven la revaloración y revitalización de las prácticas de la siembra y cosecha, la gastronomía, la música, las danzas y las tradiciones de los pueblos originarios de México a través de eventos culturales, convivios, y simposios. Este ejemplo de inmersión múltiple demuestra que es posible crear ambientes de aprendizaje que favorecen el multilingüismo, el interaprendizaje y la interculturalidad.

## Discusión: replanteando la metodología pedagógica para mejorar el aprendizaje en las “escuelas interculturales” de México

A pesar de, o tal vez como respuesta a las condiciones inaceptables de las escuelas que atienden a los niños, niñas y jóvenes de pueblos originarios en México ha emergido un pequeño porcentaje de escuelas públicas con metodologías de educación intercultural bilingüe muy eficaces. En estas metodologías, los maestros, directores, y padres y madres de familia se dedican a trabajar juntos, para crear ambientes de aprendizaje intercultural y bilingüe de calidad. Un elemento común de todas las experiencias metodológicas presentadas aquí es la presencia de un *espacio protegido* en el horario de clases para la práctica de lenguaje oral y escrito en lenguas originarias, sin traducción. Los maestros de estas escuelas no se quedan en el “No puedo, porque no tengo \_\_\_\_.” (CLASE, 2012). Gestionan recursos económicos con instancias del gobierno y con organizaciones privadas para desarrollar proyectos educativos pertinentes y relevantes a las necesidades de sus estudiantes. Un factor común en la exitosa implementación de las metodologías de bilingüismo aditivo aquí presentadas es el compromiso de los maestros a la preservación y desarrollo de lenguas originarias. En un primer momento, buscan el apoyo de una figura de liderazgo interno o a un investigador externo que sirva como guía en ciclos de investigación-acción participativa. En todos los casos, los procesos llevan a los maestros a buscar la participación activa de los comuneros o las personas de la comunidad, para fortalecer su práctica de enseñanza de la lengua y cultura originaria. Juntos, los maestros, directores, padres y madres de familia y otros miembros de las comunidades trabajan con la meta compartida de mantener y desarrollar la lengua y cultura originaria de los estudiantes; también buscan recursos para fomentar el aprendizaje de la segunda lengua y cultura.

Parte de la problemática de la educación intercultural bilingüe es que las escuelas que implementan estas metodologías frecuentemente existen como burbujas de utopía para los estudiantes y comunidades que atienden, alejadas y escondidas de la población mayoritaria. Las experiencias sistematizadas aquí no representan todos los casos de la enseñanza de lenguas originarias y español que han contribuido a una mejor oferta educativa para niños, niñas y jóvenes mexicanos de pueblos originarios. Sin embargo, se espera que este resumen de las prácticas, concepciones y aprendizajes dentro de ellas contribuya a nuestra comprensión de cómo mejorar las metodologías de enseñanza en escuelas que atienden a estudiantes de pueblos originarios.

La implementación de metodologías pedagógicas de bilingüismo aditivo en estas escuelas que atienden a estudiantes de pueblos originarios en México evidencia la resistencia activa de un creciente número de “maestros bilingües” que han tomado una decisión consciente de trabajar para romper los ciclos de reproducción social y cultural presentes en el sistema educativo mexicano y

en sus escuelas. Son maestros que honran a los niños, las niñas y los jóvenes que han sido discriminados por ser económica, cultura, y lingüísticamente distintos. Son maestros defensores de las lenguas y las culturas presentes en su país y también son defensores del derecho de aprender de sus estudiantes. La resistencia de los maestros que adoptan e implementan estas metodologías no se queda en lo contemplativo o en el discurso; todos están inmersos en procesos de reforma social concreta.

Es hora de replantear la metodología pedagógica utilizada en las escuelas mexicanas que atienden a estudiantes de pueblos originarios. Es necesario garantizar que la Dirección de Educación Indígena promueva la adopción de *metodologías pedagógicas de bilingüismo aditivo* con un enfoque en la *biliteracidad crítica* que permiten el *desarrollo*, *el enriquecimiento* y en muchos casos, la *revitalización* de las lenguas y culturas originarias de México, en vez de su extinción. Eso implica la formación inicial y continua de los docentes que atienden a estudiantes indígenas en *metodologías basadas en el bilingüismo aditivo* y en la *biliteracidad crítica* para 1) fortalecer sus propias identidades como personas que pertenecen a pueblos originarios y como maestros de estudiantes indígenas, 2) aprender cómo guiar el interaprendizaje entre sus estudiantes y los miembros de sus comunidades, 3) entender cómo es que se adquieren lenguaje y habilidades académicas en una primera y segunda lengua, 4) equiparse con estrategias pedagógicas específicas para garantizar una educación culturalmente relevante, bi- o multilingüe, inclusiva, equitativa y de alto rigor académico para estudiantes de pueblos originarios.

Es de suma importancia equipar a todos los docentes que trabajan en comunidades indígenas en México con el “cómo” de la educación intercultural y bi- o multilingüe. Esfuerzos recientes de la Dirección de Educación Indígena han tenido un enfoque en garantizar acceso a la escuela para estudiantes indígenas, la mejora de infraestructura de escuelas que atienden a estos estudiantes y la publicación de materiales didácticos (libros) multilingües basados en las prácticas culturales y las cosmovisiones de los pueblos originarios. Aunque hemos visto avances en años recientes en el “dónde” (infraestructura escolar) y el “con qué” (currículo y materiales didácticos), los docentes de educación indígena siguen preguntando “cómo” (UNESCO, 2016). Es necesario tomar en cuenta las características de las metodologías aquí presentadas e incorporar a las directrices para educación indígena unos parámetros nuevos para asegurar la adopción de metodologías y prácticas que permiten a los estudiantes desarrollar y revitalizar las lenguas y las culturas que hacen México un país rico, pluricultural y multilingüe, y aprender a comunicarse bien, de manera oral y escrita, en una *lengua compartida* entre todas las culturas de México, el español.

## Referencias

- Almeida, E. (s. f.). *Tetsijtsilin: Una experiencia de reflexión educativa y de orientación vocacional. Experiencias e historias en Tetsijtsilin* (ms. inédito).
- Arvizu, L. (2015). Ante las carencias, elaboran sus propios materiales educativos en 5 estados. Info Noticias. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en: <http://www.denunciasmex.com/2015/07/ante-las-carencias-estudiantes-elaboran.html>
- August, D., y Hakuta, K. (Eds.). (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E., y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Berteley Busquets, M. (Coord.). (2009). *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe, UNEM*. México: CIESAS.
- Berteley Busquets, M. (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas: De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage Publications.
- Calderon, M., Herts-Lazarowitz, R., y Slavin, R. E. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English reading. *Elementary School Journal*, 99(2), 153-165.
- Carrizosa, P. (2013, 28 de agosto). La secundaria Tetsijtsilin, ejemplo de resistencia en San Miguel Tzinacapan, en Cuetzalan. *La Jornada de Oriente*. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2013/08/23/la-telesecundaria-tetsijtsilin-ejemplo-de-resistencia-en-san-miguel-tzinacapan-en-cuetzalan/>
- Castorina, J., Goldin, D., y Torres, R. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CGEIB (2013). *Bachillerato intercultural (BI)*. México: SEP. Consultado el 14 de diciembre en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/bachillerato-intercultural-bi/>
- Christian, D. (2011). Dual language education. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 2, pp. 3-11). Nueva York: Routledge.

- CLASE (2012). Comunalismo en la escuela: Telesecundaria Tetsijtsilin, San Miguel Tzinacapan, Puebla. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en: [http://clase.org.mx/2012/?page\\_id=3318](http://clase.org.mx/2012/?page_id=3318)
- Cohen, A., y Swain, M. (1976). Bilingual education: The immersion model in the North American Context. *TESOL Quarterly*, 10, 45-53.
- Constitución Política de los Estados Mexicanos (1992). Artículo 2. México: Gobierno Federal.
- Crawford, J. (2008). *Advocating for English learners: Selected essays*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Couder, E. (2001, mayo-agosto). "El sentido de la producción de libros de texto en lenguas indígenas". En Gigante, E., Díaz Couder, E., Pellicer Ugalde, A. y Olarte Tiburcio, E. Debate temático "Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 283-315.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: Hacia una gramática de la diversidad. En Baronnet, B., y Tapia Uribe, M. (Eds.). *Educación e Interculturalidad: Política y políticas*. México: UNAM.
- Echevarría, J., Short, D., y Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: How do teachers help English learners? *Journal of Education Research*, 99(4), 195-210.
- Embriz, A., y Zamora, O. (Coords.). (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. México: INALI.
- Feltes, J. (2011). Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: Cuatro Estudios de Caso. Consultado el 11 de noviembre 2016 en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0887.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0887.pdf)
- Feltes, J., y Sánchez Aviña, J. (2015). Semillas de esperanza: Gestión, investigación-acción y la revitalización de la lengua y cultura náhuatl: El caso de la supervisión escolar 108 de Atlixco, Puebla. En Cervantes, I., y Miranda, F. (Eds.), *Buenas prácticas en la supervisión escolar: Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. (1998). El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar. En *Alfabetización: teoría y práctica* (pp. 118-122). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. Consultado el 30 de diciembre, 2013 en: [http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro\\_Escritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm)
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fortune, T. W., Tedick, D., y Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from the language immersion classroom. En T. W. Fortune y D. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 71-96). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-688.

- Genesee, F. (2008). Dual language in the global village. En T. W. Fortune y D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (p. 22-45). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Genessee, F., y Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49, 140-147.
- Gigante, E.; Díaz Couder, E., Pellicer Ugalde, A. y Olarte Tiburcio, E. (2001, mayo-agosto) Debate temático "Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 283-315.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Girón López, A. (2006). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Consultado el 2 de febrero 2014 en: [ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_06.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf)
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2016). *Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)*. Consultado el 12 de diciembre en: <http://www.cseiio.edu.mx/quienes/mision.html>
- Goodman, K. (2010). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M., (Coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goodman, Y. (2010). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. Nueva York: NYL Basic Books.
- Hamel, R. E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo de educación intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(20), pp. 83-107.
- Hamel, R. E. (2009). Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad, y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1, p. 177-230.
- Hamel, R. E. (2010). *Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e Investigadores*. VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Argentina: UNICEF.
- Hamel, R., Erape, A., Hernández Burg, M., y Márquez Escamilla, H. (2016, 20 de junio). T'arhexperakua, Creciendo Juntos. *Bricolage: Revista de Estudiantes de Antropología Social y Geografía Humana*, 21. Consultado el 11 de noviembre de 2012 en: <https://revistabricolage.wordpress.com/2016/06/20/tarhexperakua-creciendo-juntos/>
- Hornberger, N. (2007). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní, y Maorí. *Qinsay*, 3, 53-73.
- Hornberger, N. (2010). *Multilingual education policy and practice: Lessons from indigenous experience*. CAL Digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Howard, E. R., Sugarman, J., y Christian, D. (2003). *Trends in two-way immersion education: A review of research*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- INALI. (2012). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI (2014). *Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2014-2018*. México: SEP-INALI.
- INEGI. (2010). *Censo General de Población y Vivienda*.
- INEGI. (2015, 8 de diciembre). *Resultados Definitivos de la Encuesta Intercensal 2015*. Boletín de Prensa, 524/15, Aguascalientes, Ags., p. 1-4.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. (1992). *Fundamentals of language education*. Chicago, IL: Sra/McGraw-Hill.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S., y Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Nueva York: Pergamon.
- Lindholm-Leary, K., y Ferrante, A. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs*. San Jose, California: San Jose State University.
- Lindholm-Leary, K. (2011). Student outcomes in Chinese two-way immersion programs: Language proficiency, academic achievement, and student attitudes. En D. J. Tedick, D. Christian y T. W. Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (pp. 81-103). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K., y Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programs: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2011.611596
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2ª ed., Vol. Bilingual Education, pp. 19-34). Springer Science + Business Media LLC.
- McCarty, T. L., Borgoiakova, T., Gilmore, P, Lomawaima, K. T., y Romero, M. E. (2005). Indigenous epistemologies and education—Self-determination, anthropology, and human rights. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 1-7.
- Moll, L. (1992). Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20-24.
- Morales Espinoza, M. C. (2012, octubre). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* [S. l.], 14, 18-43. Consultado el 13 de noviembre de 2016 en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/28/291>
- Mougeon, R., Nadaski, T., y Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Muñoz Cruz, H. (2003). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Itztapalapa.
- Pacific Policy Research Center (2010). *Successful bilingual and immersion education models/programs*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research and Evaluation Division.
- Paciotto, C. (2004). Language policy, indigenous languages and the village school: A study of bilingual education for the Tarahumara of Northern Mexico. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(6), 529-548.
- Pellicer, D. (1997, abril). Derechos lingüísticos en México: Realidad y utopía. Presentado en la reunión de la Latin American Studies Association. Guadalajara, México.
- Reese, L., y Feltes, J. (2014, julio-diciembre). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, (43). Consultado en: <http://www.sinectica.iteso.mx>
- Rivera, L. (2002). "A review of the literature on bilingual education" *Gaston Institute Publications*. Paper 149. [http://scholarworks.umb.edu/gaston\\_pubs/149](http://scholarworks.umb.edu/gaston_pubs/149)
- Schmelkes, S. (2007). *Educación intercultural: Fenómeno actual de los estados pluriculturales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2011). Educación indígena: Una mirada crítica a las políticas de educación intercultural bilingüe. *Culturas Indígenas: Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, 3(5).

- Schmelkes, S., Mosso Vargas, T., y Reyes Pérez, M. (2010). Colectivo, valores, lengua y cultura: Componentes de la calidad en la Escuela Intercultural Bilingüe El Progreso. En F. Miranda López y I. Cervantes Jaramillo (Eds.), *Gestión y calidad de la educación básica: casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas* (pp. 174-197). México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-DGEI (2012). *Diversificación y contextualización curricular: Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- SEP-SEMS (2014). *Plan de Estudios, 2014: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca*. México: SEP.
- Suchenski, M. (2001). *A comparative look at bilingual-bicultural education in Mexico and Guatemala*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.
- Treviño, E. (2013). Learning inequality among indigenous students in Mexico. En B. Jensen y A. Sawyer (Eds.), *Regarding education* (pp. 95-123). Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- UAIS (2016). *Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa: Toda la gente, todos los pueblos*. Los Mochis, Sinaloa. Consultado el 10 de diciembre de 2016 en: <http://uais.edu.mx/joomla15/>
- UNESCO (2016). *Estrategias didácticas: Guía para docentes de educación indígena*. México: Oficina de UNESCO en México.
- Urías Verduzco, V. (2016). *Nidos de lengua: Un programa integral que fomenta y revitaliza la lengua y la cultura*. Consultado el 11 de noviembre en: [http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com\\_content&view=article&id=715:2016-08-18-19-44-23&catid=35:eventos&Itemid=57](http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=715:2016-08-18-19-44-23&catid=35:eventos&Itemid=57)

## DIRECTORIO

### JUNTA DE GOBIERNO

Eduardo Backhoff Escudero  
CONSEJERO PRESIDENTE

Teresa Bracho González  
CONSEJERA

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
CONSEJERO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
CONSEJERA

Margarita María Zorrilla Fierro  
CONSEJERA

### TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López  
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde  
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero  
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA  
DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz  
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín  
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE  
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**  
José Luis Gutiérrez Espíndola



METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS  
HABILIDADES DEL BILINGÜISMO, LA BILITERACIDAD Y LA COMPRENSIÓN  
INTERCULTURAL EN DOS O MÁS LENGUAS NACIONALES

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.  
Julio de 2017.