

Multilingüismos regionales y enseñanza de lenguas en escuelas indígenas de México

Regional multilingualisms and language teaching in indigenous schools in Mexico

Héctor Muñoz Cruz¹

Resumen

La humanidad vive una reorganización cultural y sociolingüística global expresada en sociedades abiertas, con gran movilidad y numerosas desigualdades. En ese contexto, el fenómeno del multilingüismo representa un espacio de cambios que impacta todos los dominios sociales. En este trabajo se esboza tal situación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación escolar indígena de México, la que muestra abundantes prácticas comunicativas 'informales', a partir de los *aprendizajes naturales* de adultos y niños indígenas; en un dominante multilingüismo diglósico y asimétrico, de corrientes migratorias, que favorece la hegemonía del español y, en menor medida, del inglés.

Se presentan resultados de una investigación sociolingüística que promovió el uso del multilingüismo comunitario en dos funciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje: la preparatoria y organizativa del grupo escolar para la clase de lenguaje y la de construcción de cogniciones sobre la lengua. Esta experiencia empleó la categoría pragmática del «ciclo de acción escolar comunicativa», unidad de análisis de la microetnografía de la comunicación educativa, para identificar, interpretar e intervenir en las estructuras y ciclos de acción cualitativos y de tiempo en una clase de lenguaje (Gumperz y Hymes, 1972; Erickson, 1989 y 2007; Heinrichsmeier, 2022).

Palabras clave: pedagogía de lenguas, escuelas indígenas, México, multilingüismo, ciclos de acción cualitativos y de tiempo de tareas comunicativas, microanálisis etnográfico.

Abstract

Humanity is experiencing a global cultural and sociolinguistic reorganization expressed in open societies that evidence great mobility and inequalities. In this context, the phenomenon of multilingualism represents a space of change that impacts all social domains. This paper outlines this situation in language teaching and learning in Indigenous school education in Mexico, with abundant "informal" communicative practices based on the natural learning of Indigenous adults and children of a dominant diglossic and asymmetric multilingualism promoted by migratory flows that favor hegemony of Spanish and, to a lesser extent, English. This text presents results of a sociolinguistic investigation that promoted the use of community multilingualism in two relevant pedagogical functions in language teaching: preparatory and organizational stage of the school group for the language class and the construction of cognitions about language. This experience employed the

¹Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Correo: hmunozcruz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5016-6736>



pragmatic category of "communicative school action cycle," a unit of analysis in the microethnography of educational communication, to identify, interpret, and intervene the qualitative and time-based action structures and cycles of communicative tasks in a language class (Gumperz&Hymes, 1972; Erickson, 1989, 2007; Heinrichsmeier, 2022).

Keywords: language pedagogy, indigenous schools, Mexico, multilingualism, qualitative and time-based action cycles of communicative tasks, ethnographic microanalysis.

Introducción

México comparte con otras naciones latinoamericanas una compleja y oscilante historia de creación y consolidación de una educación escolar diferenciada y coherente con los orígenes culturales, políticos y sociolingüísticos de pueblos, maestros y estudiantes indígenas que se interrelaciona con cambiantes regulaciones político-ideológico-jurídicas sobre educación y reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos indoamericanos, complementada con la fundación y reorganización de sector profesionalizante y formador, con la emergencia de movimientos comunitarios y sindicales indígenas críticos y también, hay que reconocerlo, con irregulares y parciales aportes multidisciplinarios de investigaciones científicas nacionales y globales.

El sistema mexicano de educación escolar indígena constituye la oferta institucional de mayores dimensiones y cobertura de América. En efecto, estadísticas publicadas por la institución gubernamental correspondiente indican que se atiende a estudiantes hablantes de 47 lenguas originarias, en 22.315 escuelas indígenas de Educación Inicial, Pre-primaria y Primaria, por medio de 60.597 docentes y una cobertura de 1.245.738 estudiantes (Sistema Estadístico de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, SEDIIB, 2024). Desde sus inicios como sistema público, este sector de la educación escolar mexicana abanderizó concepciones de vanguardia, tuvo un liderazgo continental sustentado en políticas de pertinencia etnolingüística, una gran cobertura nacional y una enorme producción de textos didácticos gratuitos. Pero no pudo impedir la dominante corriente de cambio cultural y sociolingüístico global que ha hecho prevalecer en sus aulas las prácticas lingüísticas *castellanizadoras*, plenamente vigentes en la actualidad, y que ha provocado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas la adopción de varios modelos institucionales de educación bilingüe que han aplicado tratamientos hegemónicos y por separado de las lenguas habladas en las comunidades. Se esperaba que, a partir de la implementación del modelo de educación intercultural bilingüe en la década de los años 70, con claro énfasis en el bilingüismo coordinado, se establecerían las condiciones para generar un cambio educacional cualitativo y se habilitaría a las escuelas indígenas para transitar de la propuesta monocultural e hispanohablante hacia la corriente contemporánea de la educación plurilingüe, intercultural e integrada.

Juzgar esta historia de manera exhaustiva e integral, ciertamente, rebasa el alcance del presente trabajo. Intentar una evaluación del desarrollo lingüístico implicado en la educación escolar indígena de México implicaría un análisis longitudinal e institucional de proyectos educativos públicos, políticas públicas de lenguaje y evaluaciones escolares que requerirían un esfuerzo interpretativo muchísimo mayor. A modo de delimitación viable y específica, esbozaré en esta ocasión algunos impactos que están provocando diversas corrientes de multilingüismo contemporáneo en este gran sistema escolar nacional, que ya muestra apropiaciones comunicativas 'informales' e impactos en la idiosincrasia pedagógica local de las escuelas indígenas, en contextos consolidados de migraciones internas hacia las áreas urbanas de México y transnacional hacia U.S.A.

Cabe aclarar, por otra parte, que la meta central del desarrollo lingüístico en el diseño programático y pedagógico de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en esta educación escolar indígena se refiere a tres vectores: 1° la normalización y estandarización de las lenguas indígenas maternas (L1) para dignificar y fortalecer tanto la cultura originaria oral como la escrita de la formación escolar; 2° el aprendizaje y uso de la lengua española (L2) como recurso comunicativo general y nacional y, 3°, la introducción del enfoque plurilingüe, a partir de los llamados *aprendizajes naturales* de adultos y niños indígenas del multilingüismo real, dominante en el entorno de los espacios escolares y muy promovido por las experiencias de migración. Me concentraré exclusivamente en el vector del multilingüismo.

Con el fin de deslindar una situación de discusión, presento un fragmento del diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública, SEP, (1996) institución administradora del sistema nacional de Educación. En esta gestión gubernamental se introdujeron innovaciones en la normatividad escolar, tales como la distinción curricular entre lenguas maternas y segundas lenguas, el reconocimiento del inglés como segunda lengua oficial del sistema escolar mexicano y esbozos de pedagogías plurilingües:

Las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo (...) La estrategia que se propone al respecto de esta población consiste en promover durante los primeros grados el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna, e iniciar, cuando los avances logrados en los primeros grados lo permitan, la enseñanza oral y escrita del español como segunda lengua. En los grados educativos más avanzados se consolidará el uso del español, pero se propiciará también la expresión en lengua materna. La aplicación de esta orientación demandará elevar la capacidad lingüística de los educadores, en correspondencia con las poblaciones que éstos atienden. (p. 79)

Este diagnóstico gubernamental revela los desafíos de un macrosistema escolar que oscila entre el federalismo y la centralización que las administraciones educacionales regionales deben compatibilizar, también implica la activación crítica y de control sindical del magisterio indígena en favor de un proyecto educativo de autodeterminación y vitalización de las lenguas originarias. Cabe mencionar además las vicisitudes de los organismos formadores del magisterio indígena que debieron ofrecer 'regularizaciones profesionalizantes' semi escolarizadas, sin suspender el servicio escolar. Tampoco puede omitirse la mención de los efectos de las corrientes migratorias hacia U.S.A. y ciudades mayores de México que han instalado el multilingüismo hegemónico de facto y la castellanización en la mayoría de las comunidades indígenas. A partir de estas circunstancias, puede postularse que la pedagogía en las escuelas indígenas no opera todavía con modelos explícitos sobre el conocimiento, la expresión identitaria y el desarrollo escolar plurilingüe e intercultural de los niños, trilogía de logros planteada por Giroux (1997), sino sobre una muy cuestionable orientación urbanizadora y castellanizadora, que dificultan el carácter plural de pedagogías multilingües e interculturales. En suma, los modelos teóricos de la educación plurilingües, integrados e interculturales no son todavía herramientas plenamente visibles en las prácticas docentes específicas, sino discursos sin límites, llenos de potencialidad autonomista.

Tarea previa: establecer una definición sobre multilingüismo propositivo o plurilingüismo escolar

Desde una perspectiva disciplinaria y tipológica clasificadora, en el sentido propuesto por Singleton y Aronin (2019), las conceptualizaciones sobre enseñanza de lenguas coocurrentes, los manuales oficiales de didáctica y las lecciones contenidas en libros de texto sobre Lengua materna (L1) y Segunda (L2) reflejarían un posicionamiento del sistema escolar de México afiliado a un enfoque comunicativo de los años 70, que se conoció como el *'modelo bilingüista'*. Vázquez y Lacorte (2019) plantean que este modelo bilingüe representó en su tiempo una alternativa funcionalista en la enseñanza de lenguas, ante las limitaciones de los modelos gramática-traducción y audiolingual, asociados con paradigmas estructuralistas y conductivistas:

El enfoque nociofuncional y pragmático de los 70 se encuentra íntimamente vinculado a varios modelos lingüísticos y pedagógicos. En primer lugar, la teoría de los actos de habla (Searle, 1969) que concede menos énfasis a la forma lingüística (estructuralismo) para concentrarse en la intención comunicativa al negociar significados en la interacción (pragmalingüística). En segundo lugar, el modelo de competencia comunicativa de Hymes (1972) redefine la visión chomskiana sobre el conocimiento lingüístico al equiparar la creación y estructura de oraciones gramaticales con su comprensión y producción adecuada y aceptable en contextos comunicativos específicos. (p. 12)

Es un hecho reconocido que el uso de varios idiomas en las escuelas constituye una práctica que data de muchas décadas y que el fenómeno del multilingüismo ha recibido mucha atención científica y educacional. Sin embargo, no existen grandes consensos acerca de sus efectos en la equidad, calidad y justicia social, como bien plantean Coulmas (2018), Muñoz-Basols et al. (2019), Singleton y Aronin (2019), Ayres-Bennett y Fisher (2024) y Rantanen (2024). Más específicamente, Aronin (2019) plantea que el multilingüismo proviene de muchas teorías desarrolladas con respecto a la multiplicidad de lenguas (en especial, el bilingüismo) e incluye discrepantes explicaciones teóricas sobre contacto lingüístico, alternancia e interferencia del cambio de código, diglosia, oralidad secundaria, procesamiento del habla bilingüe, significado social y estructura del lenguaje, entre muchos y complejos aspectos.

Al respecto, Singleton y Aronin (2019) enfatizan las diferencias profesionales e ideológicas:

La interacción entre los tres tipos de acuerdos —mono, bi y multi—, con el papel destacado del multilingüismo, da lugar a una nueva distribución lingüística en cada contexto local y global. Aun con el multilingüismo como protagonista a nivel global, es posible que en algunos casos los enfoques monolingües o bilingües estén justificados para la enseñanza o para el trato con individuos y comunidades, incluso en el contexto multilingüe. (Trad. p. 27)²

²The interaction between the three kinds of arrangements -*mono- bi- and multi-*, with prominent role of multilingualism -produces the reality of a new linguistic dispensation in each particular local context, and globally-. Even with multilingualism playing a leading role globally, it is possible that in some cases monolingual or bilingual approaches are justified for teaching or for dealing with individuals and communities, even in the multilingual context (Singleton & Aronin, 2012, p. 27).

En suma, el multilingüismo no es solo un hecho objetivo observable, sino una condición sujeta a evaluaciones políticas e ideologías que configuran nuestra percepción, así como la realidad que creamos. Según Coulmas (2018), visto como condición individual, social o política, el multilingüismo, siempre que sea posible, debe conceptualizarse como un proceso, más que como una situación.

Por otra parte, el multilingüismo contemporáneo, como reorganización comunicativa de facto que ha profundizado las hegemonías del inglés, español y de otras llamadas *macro-lenguas*, ha generado un patrón de diversidad diglósica en todos los dominios comunicativos de la vida social, que se traduce en prácticas pedagógicas muy parciales, irregulares y conflictivas para los estudiantes indígenas, como es el caso de México. ¿Cómo categorizar y clasificar tal situación? Tentativamente, fuentes recientes de lingüística aplicada proponen tipologías de educaciones escolares según el tratamiento que ofrecen al multilingüismo, tales como Singleton y Aronin (2019), Muñoz-Basols y Gironzetti y Lacorte (2019), Tusting (2022) y King Lee (2022). A partir de tales fuentes, puede postularse que la educación escolar indígena en México ha seguido específicamente el enfoque multilingüe 'etapa *bilingüe 2*', teniendo en cuenta las declaraciones sobre bilingüismo en documentos didácticos y libros de texto, la separación categorial y pedagógica entre lenguas maternas (L1) y segundas lenguas (L2) y el énfasis sobre patrones gramaticales y lexicográficos de traducción para el uso escolar de lengua escrita, preferentemente del español, variante mexicana.

Por circunstancias muy diversas y complejas, se ha generalizado en los mundos rurales y urbanos de México un multilingüismo incipiente y funcional (Diebold, 1961), de modo que es cotidiano observar que los niños indígenas desarrollen competencias lingüísticas y comunicativas orales en interacciones de multiplicidad de lenguas (lengua materna indígena, español, inglés, otras lenguas) y tipifiquen o jerarquicen sus elecciones comunicativas sobre la base de normas de autoridad o de prestigio procedentes de representantes comunitarios o padres de familia, quienes normalizan los repertorios con los cuales interactuar en sus comunidades y en el exterior. Es muy frecuente en las comunidades indígenas mexicanas escuchar argumentos en favor del uso exclusivo de '*la castilla*' (lengua española) porque solo en la escuela los niños recibirían una enseñanza profesional de ese idioma. Ciertamente, desde una perspectiva cognitiva, la cuestión es mucho más compleja. Como consta en las narrativas de interacciones cotidianas de los hablantes interculturales, el multilingüismo no es un fenómeno excepcional. En su mayoría las personas son, hasta cierto punto, multilingües. El multilingüismo individual se considera como la capacidad de comprender y utilizar más de dos idiomas, y las personas multilingües pueden diferir en sus preferencias por diferentes idiomas en diferentes contextos y para diferentes funciones. En general, no se establece que esta funcionalidad deba ser equilibrada ni correcta, sino que genera una multiplicidad de perfiles posibles de un usuario de lengua.

No es extraño, en consecuencia, que hayan surgido regulaciones jurídicas trascendentes, tales como la reforma en 2000 del Art.2º de la Constitución Política de México que establece el carácter pluriétnico, multicultural y multilingüe de esta nación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023) y como la Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México en 2003 (Cámara de Diputados, 2023), que representan una clara adhesión gubernamental a concepciones de democratización, globalización y pluralismo etnolingüístico. Estas regulaciones establecen un estatus de los centros educativos indígenas como contextos de Derechos humanos –especialmente, lingüísticos y culturales– de reconocimiento de la etnodiversidad y como espacios de subsidios y acciones afirmativas en favor del capital humano indígena. Pero, debido a que estas regulaciones aún no se armonizan con

los otros factores del desarrollo sociocultural y sociolingüístico, todavía no se materializan los cambios deseados.

Una interpretación semejante cabe proponer con los modelos y políticas de educación escolar diferenciada y oficial, la cual se fundamenta en el concepto clave de *aprendizaje comunicativo bilingüe intercultural*, que implica prácticas sociales, habilidades, actividades reflexivas y patrones cognitivos necesarios para desarrollar identidades flexibles, múltiples, integradas y plurales mediante el uso de la lengua materna y la segunda lengua castellana.

A diferencia de los dos primeros vectores del desarrollo lingüístico mencionados antes (lenguas indígenas y español), sobre introducción de modelos pedagógicos plurilingües en México existe poca documentación, estudios y proyectos en curso. Los estudios de Hamel (1983 y 2006, entre otros), Rockwell et al. (1989) y de Barriga (2010) sugieren valiosas conexiones entre enseñanza de lengua indígena como L1 y metodología bilingüe con la lengua española. En torno a la indispensable profesionalización en educación escolar indígena en México, Czarny, Navia y Salinas (2020) promueven evaluaciones y alternativas de formación. No se pueden olvidar, por otra parte, los aportes innovadores sobre español L2: método directo de Bravo de Ahuja (1977) y de situaciones comunicativas en español L2 de Swadesh (1956). Más directamente, para la experiencia que reporto en esta ocasión, tomo referencias de los estudios recientes sobre atención de niños migrantes multilingües en territorio español realizados por Masats y Noguerol (2023).

En suma, la contribución de la investigación del multilingüismo a la lingüística aplicada debe valorarse como la introducción de una perspectiva multidisciplinar en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Esta perspectiva no solo requiere centrarse en el sistema lingüístico en sí, sino que también presta atención a los aspectos psicológicos, sociales y educativos del aprendizaje de idiomas³. Por lo tanto, la investigación del multilingüismo, en su estudio de las lenguas minoritarias y minorizadas, no es solo un análisis lingüístico, sino que también tiene importantes consecuencias sociopolíticas para las comunidades lingüísticas (Aronin, 2019). Una consecuencia metodológica crucial es que los modelos recientes sobre desarrollo con justicia, igualdad y calidad de todos los idiomas de una sociedad siguen siendo lineales e insuficientes para enfrentar la complejidad de la organización sociolingüística y educacional, como bien enfatizan Arnaut et al. (2017).

El alcance de la investigación que expondré en esta ocasión es mucho más corto: solamente se analizará la viabilidad y mayor potencial de intercomprensión y cognición entre maestro y alumnos mediante el uso de repertorios y estructuras multilingües.

Intención: Introducir prácticas pedagógicas plurilingües en la clase de lenguaje

La investigación sociolingüística y de lingüística aplicada que respalda las reflexiones e informaciones que presento en este texto se refiere exclusivamente a una experiencia de introducción parcial de multilingüismo en la enseñanza de lenguas, con el propósito de explorar condiciones iniciales para una transformación comunicativa y cognitiva hacia una pedagogía plurilingüe, pero conservando coherencia y compatibilidad con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas maternas y del español como L2. Este propósito nos introduce en las cruciales y vigentes discusiones sobre las interdependencias entre multilingüismo contemporáneo y educación escolar, especialmente en estudiantes indígenas, en hijos de migrantes y de

³Uno de los grandes aportes de la investigación del multilingüismo es el análisis de contenido cualitativo de las experiencias de los alumnos expresadas en memorias autobiográficas (narrativas). También al estudiar las influencias translingüísticas, destaca el análisis de la introspección, como pensamiento en voz alta (introspección simultánea) y retrospección (combinando introspección y narraciones), en las perspectivas planteadas por GabyŠ-Baker (2019), Molinié (2023^a y 2023^b) y Masats y Noguerol (2023).

miembros de minorías etnolingüísticas en las actuales sociedades multiculturales globalizadas.

Nuestra investigación propuso a un reducido número de escuelas indígenas una modalidad de mediación práctica y de alcance específico, inspirada en los estudios de Morelli y De Luise (2018) y de Piccardo (2020). Se establecieron formas de cooperación entre docentes y representantes indígenas (*insiders*) con investigadores (*outsiders*), para legitimar y fomentar el uso de todos los idiomas en las interacciones comunicativas escolares y, prioritariamente, introducir patrones básicos de plurilingüismo en las dos cruciales funciones pedagógicas de las lenguas: una, la función instruccional de preparación y sensibilización del grupo escolar hacia el ciclo de enseñanza/aprendizaje de la jornada y, otra, la función meta de los aprendizajes lingüísticos⁴.

Un aspecto cualitativo muy relevante en las acciones de mediación consistió en promover una coordinación solidaria entre *pares indígenas iguales*, tales como padres de familia, representantes comunitarios, funcionarios del sistema escolar indígena, comerciantes locales y los docentes indígenas de los grupos escolares, cuyo propósito principal a mediano plazo fuese la reversión paulatina de la pedagogía *castellanizadora*, generalizada en todo el sistema escolar indígena de México.

Específicamente con los docentes se promovió un estilo didáctico compatible con el multilingüismo local de facto, lo que implicó la utilización de estilos expresivos coloquiales y de repertorios léxicos comunitarios en las interacciones entre maestros y alumnos en el aula. Para ello, se orientó la capacitación docente hacia la categoría pragmática de *ciclo de acción académica comunicativa*, unidad de análisis propuesta por importantes investigadores de la microetnografía de la comunicación educativa tales como Gumperz y Hymes (1972), Gumperz (1996), Erickson (1989) y Heinrichsmeier (2022), cuya terminología más conocida en Latinoamérica ha sido ‘tarea escolar comunicativa’, con la expectativa de que en las aulas se emplearían repertorios plurilingües y comunicativos, como bien sugieren Blommaert y Backus (2013) y Arnault et al. (2017).

Perspectiva microetnográfica

Según F. Erickson (2007), la enseñanza/aprendizaje por tareas escolares comunicativas permite articular las formas lingüísticas (gramática y léxico), con significados en contexto y uso espontáneo de la lengua o lenguas de los alumnos en la secuenciación de acciones y contenidos lingüísticos, culturales y de aprendizajes durante el ciclo de la clase. La propuesta innovadora es que la tarea comunicativa sea la columna vertebral de un ciclo didáctico cuyo producto final represente el uso real de las lenguas dentro o fuera de la clase⁵, donde la comprensión, participación y reciprocidad entre interactuantes serían prioritarias, porque permiten al alumnado participar, reflexionar y compartir sus aprendizajes.

⁴El corpus microetnográfico contiene registros de clases y mediciones de proficiencias lingüísticas en las escuelas indígenas de Cherenástico y Paracho, región Purepecha, Estado de Michoacán; escuelas de Tepantlalli, El Ocotal y El Encinal Colorado, comunidades mixes del Estado de Oaxaca; escuela de San Marcos, región tseltal Ocosingo del Estado de Chiapas, frontera sur, y la escuela Colonia Tarahumara, en Ciudad Juárez, Estado de Chihuahua, frontera norte de México. Estas escuelas indígenas ofrecen todos los grados escolares de educación básica. Cada grupo escolar con un docente permanente. Cuentan con equipo audiovisual y conectividad frecuente. Representan una variedad sociolingüística contrastante en contactos y economía donde la mayoría de los adultos son hablantes nativos de las respectivas lenguas originarias. Aclaro que en este trabajo no se hará análisis de casos ni comparaciones.

⁵Con apoyo en las propuestas de Cassany et al. (1998), en este punto se hace referencia a las principales interacciones de la didáctica del lenguaje: hablante/oyente; lector/texto; lengua hablada/lengua escrita y la interacción entre lengua materna y segundas lenguas (español, inglés, otras lenguas indígenas).

Ahora bien, para interpretar la variedad de funciones, significados y acciones que implica esta unidad de análisis en el ciclo de una clase de lenguaje resulta esclarecedor edificar una interpretación de las interacciones desde una estructura secuencial de tiempo anclada sobre una estructura cualitativa, compuesta por factores o variables programáticas, interaccionales y cognitivas, que deben aplicar una visión totalizadora y sistémica del ciclo de la clase. De modo que la clase resultaría un ciclo mayor y complejo de construcción colectiva de significados y aprendizajes, conforme a reglas de inferencia vinculadas con la comunicación, tiempo lectivo y contexto sociocultural del grupo escolar concernido.

La ciclicidad de las tareas comunicativas escolares

La dimensión temporal o diacrónica permite visualizar una secuencia de etapas coherentes de la clase, muy compatible con la tradición educacional de construir los aprendizajes escolares en tres fases: *apertura*, *desarrollo* y *clausura*. Esta ciclicidad se formaliza en las planeaciones de clase como una responsabilidad docente cotidiana en México.

Por razones de espacio, presento un único ejemplo de ciclo de tareas practicando modalidades parciales de plurilingüismo, en tareas tales como comprensión de oraciones y textos breves, traducciones de vocabulario, correspondencias visuales y fónicas entre expresiones orales y escritas y mínimas actividades reflexivas. En suma, se trata de proficiencias léxicas muy básicas de español, inglés y ocasionalmente, lengua indígena.

Transcripción. Ejemplo de ciclo de tarea escolar comunicativa escolar. Registro A1-S-2867-TEP-4º grado-2023

FASE DE APERTURA

Maestra: *Bien, ahora vamos a hacer un juego...vamos a hacer un juego, que es un juego que yo traigo para ustedes...en otro, otra lengua que es el inglés. ¿Quién de ustedes conoce el inglés?*

Alumnos: *No, no*

Maestra: *Moi, tú tienes un hermano que está en Estados Unidos...*

Alumnos: *Sí*

Maestra: *¿Has escuchado palabras?*

Alumnos: (asienten)

FASE DE DESARROLLO (Fragmento 1) asociación imagen-léxico inglés

Maestra: *Bueno, voy a intentar jugar con palabras en inglés...a ver si logro hacerlo. A ver, voy a colocar...es un memorama. ¿Sale? ¿Han jugado con un memorama? ¿Sí? Voy a colocar las imágenes aquí abajo (sobre los pupitres) A ver vamos poniendo...va a ver, vamos a poner (alumnos se paran a ayudarlo a la Maestra) ahí están muy lejos...vamos a tratar de hacer un círculo, un círculo, vamos a hacer un círculo (alumnos se paran para reordenar los pupitres) círculo ¿Sí? (Maestra circula entre los alumnos). Eso es una línea, lo que hicieron, vamos a hacer un círculo...(todos los 8 alumnos se paran y mueven sus pupitres). No ese, ya no cabe (detiene a un alumno que traía el pupitre) A ver Roberto, trae las sillas, sillas todas. Muy bien, yo voy a poner las palabras...guarden sus cuadernos...yo les voy a poner las palabras y vamos a elegir un dibujo...vamos a elegir uno ¿eh? Muy bien, voy a poner éstas acá (etiquetas con nombres de los objetos, las imágenes están distribuidas con los alumnos) así*

y ...Va a elegir primero Moi, ¿Cual quiere? (de los dibujos). Muestran...Esa...Muy bien Bien. Ahora yo voy a buscar la palabra en inglés...nooo, la maestra está perdiendo...a ver, a ver (buscando entre las etiquetas) Aquí está (Muestra la imagen y la etiqueta). ¿Cómo dice?

Alumnos: *Chair*

Maestra: *Muy bien. Tomen otra (imagen) ¿Qué palabra creen que sea esta? porque yo la voy a buscar en inglés. A ver, ¿Qué palabra creen que sea?*

Alumnos: (silencio)

Maestra: *¿Qué palabra es? porque yo la voy a buscar en inglés. ¿Qué palabra es?*

Alumnos: *Cielo*

Maestra: *¿Cielo?*

Alumnos: *Nube*

Maestra: *Nube; Muy bien A ver busca la palabra, Vanessa. Vanessa: Muestra la etiqueta 'Cloud' Eso; Muy bien. Ahora yo les voy a decir en inglés: 'cloud', 'cloud'. ¿La estaré diciendo bien?*

Alumnos: (Algunos asienten...)

Maestra: *Vamos a buscar otra. Va a buscar, Vanessa va a buscar. Vas a elegir... elegir una palabra. (Alumna aludida busca una etiqueta) Ah; Vanessa cambió el juego, Vanessa eligió primero la palabra. (Nueva etiqueta) 'Tree', 'Tree'*

Alumnos: *Triii*

Maestra: *Triii/, ah...muuy bien...Brian dice que es /tri/ muy bien Brian sabe escribir en mixe... es muy igual ¿no? Muy bien eso. Bueno, eso significa que yo estoy aprendiendo inglés, porque no sé decir las palabras muy bien.*

FASE DE CLAUSURA

Maestra: *Bueno, niños para terminar este juego, ahora van a decir cómo se dicen estas imágenes. A ver, Sora (mostrándole)*

Alumnos: (no responde rápido). *Caldo*

Maestra: *caldo, muy bien. Ajá, muy bien, (va mostrando las imágenes uno por uno a los alumnos) Bravo, Sora lo hizo muy bien. Ahora tú, Moi... Ahora con Nadia, vamos a ver... Muy bien, todos aprendimos palabras nuevas...pero ahora yo voy a elegir una última palabra. Vamos a ver, qué cosa es (muestra Municipio) Municipio...Bueno, hasta aquí vamos a terminar nuestra clase de hoy. Ahora aprendimos nuevas palabras, y vimos que a algunos les cueste trabajo decir algunas palabras o también las dicen en mixe. Sora, ya sabes puedes decir mixe o puedes decir español. ¿Sale, Sora? ¿Sí? Bueno, hasta aquí vamos a terminar la clase. ¿Sí?*

Alumnos: *asienten*

Maestra: *Un aplauso para todos los que pusieron empeño. Me da mucho gusto trabajar con ustedes.*

Las interacciones que muestra esta transcripción revelan que la enseñanza y el aprendizaje constituyen una secuencia de acciones cooperativas, donde maestro y alumnos recurren a elementos verbales y no verbales para acceder al sentido del aprendizaje lingüístico en curso. Tales recursos pueden ser tomas de turnos, señales de coordinación, aprobaciones en voz alta, uso del tiempo estratégico y alternancia de lenguas. En efecto, puede notarse una sencilla alternancia de código (*code switching*), que revelan las prácticas de alternancia usadas por la

comunidad de habla local. Puede recurrirse al español, a la lengua indígena específica y al inglés, como repertorios y prácticas cotidianas.

En efecto, la alternancia de código apela a una lealtad etnolingüística grupal que revela el conocimiento de las prácticas comunicativas en el entorno familiar. Es a través de la activación de estas normas grupales los maestros logran la cooperación de los alumnos. La cuestión es que no se trata de una situación monolingüe, sino multilingüe, que debiera operar con la presencia simultánea de varios idiomas. Pero la tradición escolar de la educación bilingüe hasta ahora mantiene separadas las lenguas. Sin embargo, esta no es la concepción del multilingüismo que tienen los alumnos, los cuales solucionan las necesidades comunicativas específicas empleando las diversas lenguas. En este sentido, las prácticas discursivas en la vida comunitaria no son prácticas monolingües.

Durante las clases, parte de estas señales son visibles en dibujos o fórmulas verbales explícitas y tienen que ver con el objetivo del contenido lingüístico. En este sentido pueden ser absolutamente explícitas, como las instrucciones que se dictan al comienzo de una tarea. Pueden ser señales elípticas, si la familiaridad de rutinas interaccionales lo permiten. Otras señales funcionan implícitamente mediante palabras. Por ejemplo, las palabras 'bien' o 'vale' pueden significar que una respuesta está correcta o no, pero al mismo tiempo implican que pasarán a otra actividad. Gumperz (1972 y 1996) acuñó el concepto de *indicios de contextualización* para proponer que las interacciones dialógicas contienen señales para definir la intención de la comunicación, donde los contenidos enfatizados se identifican mediante cambios en el tono de voz, volumen y unidades sintácticas. Y aquí, nuevamente, es el maestro el factor clave.

En suma, la ciclicidad o secuencia de las fases debiera revelar una lógica progresiva de los aprendizajes/tareas en torno al conocimiento lingüístico respectivo. Observaciones en diversas aulas, revelaron un enorme desequilibrio de desarrollo didáctico entre las aperturas y clausuras, en comparación con la fase de desarrollo, que contiene la mayor duración y prioridad del docente. Como bien advierten Nicholas y Starks (2014), todas las fases debieran ser compatibles con el fomento al plurilingüismo y al significado intercultural.

Las estructuras cualitativas de las tareas escolares comunicativas

¿Cuáles son las estructuras o áreas de conocimiento cualitativas implicadas en una clase que permiten a profesores y alumnos construir una reciprocidad sobre las acciones y procedimientos que le corresponde hacer a cada uno? Y, más específicamente, ¿con qué estructuras cualitativas de enseñanza y aprendizaje en clase se puede asegurar que se practica realmente la educación intercultural, liberadora y plurilingüe?

Ambas preguntas constituyen un hilo conductor teórico para entender la historia de la educación escolar indígena latinoamericana como sistema público desde el siglo XX, la cual constituye una discusión abierta y muy necesaria, que también rebasa el alcance del presente trabajo. No obstante, en tal perspectiva podemos identificar algunas estructuras y variables cualitativas que efectivamente tienen mucha relevancia en los estudios sobre educación intercultural, plurilingüe y liberadora y que fueron observables en las escuelas indígenas visitadas (Muñoz Cruz, 2002).

Menciono, en primer término, la estructura programática institucional, en lo que respecta al desarrollo escolar y lingüístico de los alumnos indígenas.

El reconocimiento y la legitimidad de las escuelas indígenas es el resultado de cuidadosas negociaciones entre pares iguales (étnica, económica y cívicamente) que permiten

interpretar las políticas educativas y culturales globales y nacionales desde prácticas y objetivos comunitarios que emanan de padres de familia, dirigentes locales, comerciantes, funcionarios, representantes sindicales y magisterio. Las lenguas y la cohesión cultural con el exterior regional se encuentran en el conjunto de mediaciones que se consagran en asambleas públicas.

Hay consenso entre tales pares iguales que el profesor de grupo, como hablante bilingüe coordinado, es el principal responsable de esta función. El maestro de grupo es, en este sentido, un hablante ejemplar, porque tuvo un aprendizaje escolar formal, que la mayoría de los comuneros no tuvo. En efecto, todos los sectores concernidos asumen que la escuela puede administrar y acompañar prioritariamente el proceso de castellanización de los escolares, descartando así una de las principales hipótesis de todo modelo bilingüe: primero hay que alfabetizar en lengua materna para después entrar a la castellanización oral. Al respecto, Bravo Ahuja (1977) planteó que el problema teórico-metodológico en este sentido era la fusión de la castellanización oral con la alfabetización en español. Esto es, una vez alfabetizado el alumno indígena en su lengua materna estaría preparado para castellanizarse.

El resultado del parecer comunitario se refleja en el aula con una enseñanza y aprendizaje diario de la lengua española. Para este propósito, el maestro sigue rigurosamente el orden programático de los libros de texto. El programa de estudios rara vez se extiende más allá de la educación fundamental de los primeros años; los demás aspectos académicos y culturales de este programa generalmente no reciben ninguna atención. Se hace hincapié en la alfabetización, porque se le considera la base esencial del desarrollo económico y cultural de la comunidad.

Una segunda estructura cualitativa se refiere a las acciones de comunicación verbal y no verbal que se desarrollan en el marco de las interacciones entre maestro/alumno y alumno/alumno⁶.

La responsabilidad asignada al maestro como hablante ejemplar de la lengua española, en el contexto comunitario de multilingüismo de facto y hegemónico genera una organización comunicativa de diglosia o distribución complementaria de las lenguas. En el aula se usan el español (preferentemente) y la lengua materna; en el recreo también ambas, pero domina la lengua indígena; en las tiendas locales se llegan a escuchar cuatro lenguas: castellano, inglés, lengua materna y otra lengua indígena vecina. Por consiguiente, los maestros no pueden establecer condiciones para instalar la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad etnolingüística y comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe concentrarse en los aprendizajes (gramaticales y léxicos) del español, como lo establecen en los objetivos y contenidos programáticos institucionales, generando una desvinculación con las prácticas comunicativas de la vida comunitaria. He aquí el dilema de la comunicación educativa: mantener la separación asimétrica de las lenguas en el aula o practicar la alternancia funcional del multilingüismo de facto. El propósito reivindicativo y plurilingüe ha resultado bloqueado por este dilema de la enseñanza.

Desde la perspectiva de la reciprocidad e intercomprensión entre maestro-alumnos, la interpretación de las tareas escolares comunicativas, como muestra la transcripción precedente, enfoca la atención sobre las estructuras y formas discursivas que simbolizan el entendimiento con que operan las prácticas de participación grupal. Ello suele manifestarse en una separación entre lo que se dice y aquello sobre lo que es posible entenderse. El maestro está inserto en el modelo teleológico de acción y posee el control sobre los aspectos que utilizará para el desarrollo de las interacciones con los alumnos.

⁶Erickson, F. (2007) le llama 'estructura de participación social'.

Es claro que un objetivo de la enseñanza/aprendizaje del lenguaje no es la verbalización de frases u oraciones como patrones de interlocución, sino la apropiación de procedimientos comunicativos eficientes en el uso cotidiano del lenguaje. El discurso es dialógico por naturaleza: siempre implica la participación de más de un individuo, mínimamente de un hablante, un oyente y una audiencia. Ahora bien, para poder comunicar un determinado significado resulta necesario lograr la cooperación de los demás en la eficiencia de las acciones discursivas. Goffman (1956), precisamente, postuló que la comunicación en encuentros reales implica un orden estigmatizado y sistemático, es decir, la comunicación se encuentra gobernada por 'un orden interaccional', un nivel de interacción que se vincula con las normas de relaciones interpersonales, con las reglas de quién puede hablar y de qué es lo que se puede decir. La comprensión solo puede ocurrir si estos procesos internos tienen lugar.

A partir del fragmento de clase presentado, puede plantearse una caracterización semiótica e interaccional del diálogo maestro-alumnos. Primero, el control del maestro establece las formas verbales de respuesta, las cuales se expresan para validar la actividad. Segundo, los alumnos se ajustan las preguntas y expectativas del maestro, quien alude a sus propias concepciones de las interacciones con el lenguaje. En síntesis, las limitaciones de esta modalidad de prácticas dialógicas es que imponen formas normativas a las interacciones comunicativas. Las relaciones que naturalmente establece todo hablante o texto con el mundo subjetivo y el mundo social quedan excluidas.

Existe otro aspecto que se relaciona con el hecho de que 'comprender', no tiene que ver con la comprensión del significado literal de una expresión, sino con la comprensión de la 'intención comunicativa'. De manera que no solamente estamos tratando con procesos gramaticales, sino con procesos de inferencia. El argumento apunta a que estos procesos de inferencia, aun cuando se basan en el conocimiento gramatical y léxico, también se construyen a partir del conocimiento cultural, del conocimiento del mundo y del conocimiento de las 'convenciones discursivas indexicales', es decir, estos procesos de inferencias tienen una especificidad cultural y subcultural (Gumperz, 1996).

Menciono en este complejo de estructuras cualitativas de las tareas escolares comunicativas, en tercer término, las cogniciones asociadas a los aprendizajes escolares de lenguas.

Las prácticas docentes observadas en aula proceden sobre una base de patrones de control docente combinadas con acciones de improvisación, por parte del maestro. En este sentido, las tareas escolares comunicativas constituyen ciclos de acción asociados a la apropiación de información, reconocimiento de elementos, identificación de errores, formas de participación grupal y aplicación en nuevas situaciones nuevas para los alumnos, provocando que el maestro improvise los recursos cognitivos y comprensivos para poder hacer su labor. De acuerdo con las circunstancias, se hacen ajustes motivacionales, referenciales o de participación tanto en las etapas de la clase (apertura, desarrollo y clausura), como puntualiza Erickson (2007) que implican la estructura cognitiva de la tarea académica de la clase como ámbito de aprendizaje:

Existen al menos cuatro aspectos a definir en lo que se refiere al entorno de la tarea académica en una clase: a) la lógica de la sucesión temporal de la materia; b) el contenido informativo de los distintos pasos sucesivos; c) las indicaciones de *meta-contenido* sobre los distintos pasos y estrategias para completar la tarea; y d) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas... (p.326)

Por otra parte, todo lo que sucede en la clase está sometido al control del maestro. El esquema elicitación-respuesta, donde el primer término corresponde al maestro, es el más común en la comunicación en clase. Si el mencionado esquema pragmático se combina con exposiciones del maestro, se podría afirmar que se trata del principal patrón pragmático del intercambio comunicativo en la clase.

El valor de este tipo de interpretaciones permite entender que las interrelaciones entre la comunicación cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas involucra estructuras expresivas e intelectuales y no solo contenidos escolares; que las mediaciones pedagógicas siguen estrategias de desentendimiento, si se basan en la exclusiva lógica del maestro. Por eso, es fundamental ocuparse de la lógica y estructura cualitativa de las tareas escolares en su conexión con las acciones comunicativas. En suma, la observación microetnográfica de tareas escolares comunicativas registradas en varias escuelas indígenas confirmó la importancia de las tres estructuras cualitativas mencionadas que dominan la lógica de la pedagogía en estos centros escolares rurales. Ahora bien, aunque son relevantes los componentes específicos de las estructuras cualitativas, no necesariamente representan correlaciones, sino variaciones adaptativas, relacionadas con las circunstancias de las acciones de los maestros durante la clase de lenguaje. Se acentúa, por tanto, la necesidad de incentivar mucho más investigación y descubrimientos al respecto.

Cabe reconocer, a modo de cierre de este apartado, que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas observadas revelan un panorama no exclusivo de las escuelas indígenas, sino más bien representan discusiones, reformas, rezagos y avances de la pedagogía de lenguas al nivel global, nacional y local. La supuesta 'problemática' exclusiva de la pedagogía de lenguas en los mundos escolares indígenas de México y demás países exhibe con crudeza las mismas cuestiones científicas que en los centros escolares urbanos con mucha mejor infraestructura. Resolver sistemática y metódicamente los problemas detectados por las todavía pocas investigaciones sociolingüísticas, pedagógicas y psicocognitivas en las escuelas indígenas, podría generar grandes aportes teóricos, metodológicos, experimentales y de formación profesional en todas las disciplinas concernidas. No obstante, el futuro de la educación escolar indígena depende más de ciertos procesos sociales y políticos en curso que de concepciones pedagógicas, antropológicas y lingüísticas que concreten la inclusión de la etnodiversidad en la política pública de educación.

Conclusiones

Las perspectivas de política educativa del lenguaje y de interpretación microetnográfica empleadas en la investigación que reporto en este trabajo no permiten formular un diagnóstico y una evaluación cuyo alcance sea toda la trayectoria y la importancia histórica de la educación escolar pública que ofrece el Estado Mexicano a los estudiantes indígenas durante los siglos XX y XXI.

El propósito de esta comunicación ha sido esbozar solamente la situación de los procesos comunicativos de pedagogía de lenguas en una reducida muestra de escuelas de este enorme sistema escolar que, como se indicó, representa la mayor oferta educativa de este tipo en el continente americano, en el contexto de la reorganización sociolingüística global que vive la humanidad desde la entronización de la globalización y la restructuración de sociedades multilingües abiertas. Proceso de reorganización sociocultural y sociolingüística que comienza aproximadamente en los años 70 del siglo XX.

Los resultados más significativos que muestra esta experiencia de investigación en comunidades y escuelas sociolingüísticamente contrastantes en México, en relación con la pedagogía de lenguas, giran en torno a tres principales estrategias del sistema escolar. Primero, la muy destacable gestión editorial gubernamental de normalización y estandarización pedagógicas de las lenguas indígenas, que se expresa en el diseño de modelos lingüísticos comparados de las lenguas más habladas y en la producción de millones de libros de texto en 47 lenguas. Segundo, la estandarización y profundización de las funciones pedagógicas de la lengua española, tanto como segunda lengua y como lengua materna. Y, tercero, la introducción reciente y parcial del multilingüismo de facto que ha adquirido la mayoría de la población indomexicana, compuesto por L1 indígena, español, inglés y otras lenguas indígenas. Estas tres estrategias son asumidas diferenciadamente por comunidades y movimientos sociales-sindicales en nombre de plataformas de pedagogía comunicativa y participativa que apoyan rasgos cognitivos, lingüísticos y culturales de los alumnos y al mismo tiempo ‘legitiman’ el uso de repertorios plurilingües que ya se adoptaron en la vida comunitaria y que también son didácticamente eficientes para realizar las prácticas escolares. Además, contribuyen a la pluralización étnica e identitaria de los hablantes de esos idiomas, lo cual puede producir importantes consecuencias sociopolíticas para la cohesión de las comunidades de habla.

A modo de retornos de la experiencia, cabe sugerir, en primer lugar, la otorgación de mayor prioridad a la comunicación escolar escrita, que debiera traducirse en el empleo cotidiano de una tipología básica de textos escritos (habitualmente insertos en los libros de textos), tales como resúmenes, respuestas a cuestionarios y ejercicios de formación de oraciones. Una segunda recomendación se refiere a la indispensable interacción hablante/oyente, la cual refleja el pleno control sobre la ciclicidad y la lógica de las estructuras cualitativas de la secuencia de tareas escolares comunicativas, por parte del profesor, no solo por la desproporción numérica de toma de turnos, lo cual abre la necesidad de esclarecer la compatibilidad de entendimiento entre maestro y alumno, que se agrava con el dominio insuficiente del español por parte del alumno. En tercer lugar, se sugiere incursiones en prácticas semióticas socioculturales a partir del aprendizaje de lenguas. En efecto, los contenidos escolares perfectamente pueden interpretarse desde la realidad sociocultural, comunitaria y comunicativa de los estudiantes y permitir la expresión de manifestaciones identitarias, solidarias e históricas de las comunidades.

Cabe imaginar, por último, las oportunidades, desafíos, dificultades y logros que producirá en este gran sistema escolar el fenómeno del multilingüismo contemporáneo como expresión de un proceso global de reorganización cultural, política y sociolingüística. Por el momento, las comunidades y escuelas específicas muestran más aperturas y condiciones de sobrevivencia en favor de los procesos escolares multilingües, en el entendido de que se profundizará la gestión mediadora de pares iguales, que incluyen los sectores sindicales y sectores de producción y comercio. El sistema educacional regional continuará respaldando el control comunitario de la educación y, a la vez, ensayando distintas convergencias con las instituciones gubernamentales. El nivel de los modelos académicos de enseñanza y de formación docente representa espacios en crecimiento, con clara vocación de vinculación y legitimación entre magisterio, organizaciones comunitarias y sectores académicos que realizan investigación científica de la educación plurilingüe indígena. Ciertamente, este proceso de reorganización sociocultural y educativa no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos ni elimina la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad plurilingüe intercultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades.

Referencias

- Arnaut, K., Sif Karrebaek, M., Spotti, M. & Blommaert, J. (2017). *Engaging Superdiversity. Re-combining Spaces, Times and Language Practices*. Multilingual Matters.
- Aronin, L. (2019). What is Multilingualism? In D. Singleton & L. Aronin, (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism* (pp.3-34). Multilingual Matters.
- Ayres-Bennett, W. & Fisher, L. (2024). *Multilingualism and Identity. Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press.
- Barriga, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el Siglo XX mexicano. En R. Barriga y P. Butragueño (Dirs.). *Historia sociolingüística de México*, Volumen 2, (pp. 1095-1194). El Colegio de México.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J. Weber, (eds) *Multilingualism and Multimodality*, (pp.11-32). Sense Publishers.
- Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. El Colegio de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Última Reforma DOF 28-04-2022 1 de 19. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Editorial Graó, 4ª edición.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023). Texto vigente. Última reforma publicada DOF 06-06-2023. Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios Última Reforma DOF 06-06-2023, Artículo 2º, 2-4 de 361.
- Coulmas, F. (2018). *An Introduction to Multilingualism. Language in a Changing World*. Oxford University Press.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (Coords.) (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language*, 37(1), 97–112.
<https://doi.org/10.2307/411253>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.203-247). Editorial Paidós.
- Erickson, F. (2007). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social en clase. En H. Velasco, F. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp.315-324). Editorial Trotta.
- Gabryš-Baker, D. (2019). Applied linguistics and Multilingualism. En D. Singleton & L. Aronin (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism* (pp.35-64). Multilingual Matters.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Editorial Paidós educador.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Editorial Random House.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). (Eds). *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gumperz, J. (1972). Introduction, en: Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds). *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp.1-25). Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Gumperz, J. (1996). El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno. En H. Muñoz Cruz y P. Lewin. (Eds), *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (pp.33-48). Universidad Autónoma Metropolitana e Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Hamel, R.(1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües. *Estudios de Lingüística Aplicada, Número Especial*, 37-104.
- Hamel, R.E. (2006). Spanish in Science and Higher Education: Perspectives for a Plurilingual Language Policy in the Spanish-speaking World. *Current Issues in Language Planning*, 7, 125 - 95.
- Heinrichsmeir, R. (2022). Micro-analysis of spoken interaction. En K.Tusting,(Ed). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (pp. 168-183). Routledge Taylor & Francis Group.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. D. Hymes & J. Gumperz (Eds). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp.35-71). Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- King Lee, T. (2022). *Choreographies of Multilingualism. Writing and language ideology in Singapore*. Oxford University Press.
- Masats, D. y Noguerol, A. (2023). Desarrollando el plurilingüismo para aprender el español L2. En H. Muñoz Cruz. (Coord.), *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: Perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp.17-54). Universidad Autónoma Metropolitana y Ediciones del Lirio.
- Molinié, M. (2023^a). Articular plurilinguisme et histoire. Penser la pluralité des temporalités, dans des esthétiques plurielles, en didactique des langues. H. Muñoz Cruz, (Coord.). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: Perspectivas conceptuales y metodológicas* (p.55-72). Editorial Universidad Autónoma Metropolitana y Ediciones del Lirio.
- Molinié, M. (2023^b). *Autobiographie, Réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. L'Harmattan, Fr.
- Morelli, M. y De Luise, D. (2018). Mediar en un contexto de formación en mediación. En H. Muñoz Cruz, Morelli, M. y D. De Luise, (Coords), *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación* (pp.65-94). Universidad Autónoma Metropolitana y Editorial Tirant Humanidades.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. & Lacorte, M. (eds). (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*.Routledge Taylor & Francis Group.
- Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2) 1-22.
- Nicholas, H. & Starks, D. (2014). *Language Education and Applied linguistics. Bridging the two fields*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Piccardo, E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano Lingua Due*, 12(1), 561–585.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/13946>
- Rantanen, V. (2024). Multilingual pedagogies — towards more equitable education? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18(3),16-135.
<https://doi.org/10.47862/apples.138084>

- Rockwell, E., Mercado R., Muñoz, H., Pellicer, D. y Quiroz, R. (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas, Puno* (Perú). Programa de educación bilingüe de Puno.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. SEP.
- Singleton, D. & Aronin, L. (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Multilingual Matters.
- Sistema estadístico de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, SEDIIB. (2024) <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/ui/indicadoresindigena/panoramageneral.Xhtml/>.
- Swadesh, M. (1956). *Juegos para aprender castellano*. Instituto Nacional Indigenista.
- Tusting, K. (2022). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, J., E.Gironzetti y M. Lacorte, (eds). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp.11-25). Routledge Taylor & Francis Group.