



LENGUA MAYA EN EDUCACIÓN INDÍGENA: TRES ESCUELAS EN YUCATÁN

GRACIELA CORTÉS CAMARILLO
UNIVERSIDAD MARISTA DE MÉRIDA

LEYLA GISELA LEO PERAZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

Las lenguas originarias de México han sido reconocidas constitucionalmente como lenguas nacionales. La educación indígena ha definido como uno de sus propósitos más importantes el fortalecerlas y promover su valoración a partir de las prácticas sociales del lenguaje en las escuelas indígenas de educación básica. Sin embargo, quienes pueden hacer posible esta aspiración son los actores educativos clave: docentes, niños/niñas y padres/madres de familia. En este trabajo se presentan los hallazgos de un estudio enfocado a describir los usos de la lengua originaria en la escuela primaria indígena en Yucatán. Mediante un diseño etnográfico se recopiló información a partir de observación en la escuela y la comunidad, así como también entrevistas a los actores educativos definidos como clave. Los resultados confirman hallazgos encontrados en estudios previos: el uso de la lengua originaria en la escuela es limitado; la minorización de la lengua en un marco social colonialista debilitan no sólo el uso de la lengua propia sino también la actitud de los hablantes respecto a enseñarla a sus hijos y continuar hablando su lengua. Las políticas lingüísticas expresadas por la autoridad educativa tendrían que establecer líneas de trabajo que incluya un abordaje crítico que permitiría identificar las barreras y superarlas.

Palabras clave: Educación indígena, educación intercultural, lenguas indígenas, lenguas originarias.

INTRODUCCIÓN

El Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) recupera el compromiso de reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de México. La SEP establece políticas educativas para atender a la población indígena; una prioridad es impulsar la vitalidad de las lenguas indígenas y reconocer la sabiduría de los pueblos originarios. Sin embargo, quienes pueden hacerlo posible son los actores clave de la educación indígena. En este estudio se definió el problema de investigación

como la necesidad de conocer y valorar la situación de la lengua maya en las escuelas indígenas de Yucatán desde la perspectiva de los actores educativos clave. El objetivo fue identificar los usos de la lengua maya en tres escuelas indígenas de Yucatán. La pregunta de investigación que orientó el trabajo de investigación fue: ¿Cuáles son los usos de la lengua maya que se llevan a la práctica en una escuela indígena de Yucatán?

DESARROLLO

Un diseño etnográfico enmarcó las estrategias de investigación utilizadas: observación y entrevista. Se establecieron dos criterios para definir las escuelas que participarían: la ubicación geográfica en regiones distintas y la forma de organización. Se invitó a escuelas ubicadas en el área conurbada de la ciudad de Mérida, en el Oriente y Sur del estado. Se incluyó una escuela de organización completa, una bidocente y una unitaria. Los resultados que se presentan se organizaron en dos temas: aquellos que emergieron del trabajo de campo, y los determinados previamente por las preguntas de investigación.

Contexto

Tres comunidades dieron contexto a sendas escuelas que participaron. La escuela de organización completa se encuentra en el Oriente del estado, la bidocente en el Sur y la unitaria en el área conurbada de la ciudad de Mérida.

La comunidad ubicada en el Sur registra 369 habitantes; el acceso a un centro urbano es difícil porque no existe una ruta de transporte público y las condiciones de la carretera hacen difícil el tránsito. Los hombres trabajan por lo general en labores del campo y algunos se emplean como jardineros en un hotel del área de una importante zona arqueológica. Las mujeres son amas de casa, ocasionalmente hacen trabajo remunerado en la propia comunidad para obtener un ingreso complementario. El centro urbano más cercano tiene 3,612 habitantes (INEGI, 2010). La población maya hablante se mantiene en alta concentración y es la lengua en uso en la comunidad, aunque no en los servicios públicos. Los pobladores se consideran mayas porque hablan la lengua pero no se sienten parte de una comunidad más amplia ni sienten orgullo por ser maya hablantes.

La comunidad del Oriente del estado tiene 2407 habitantes. Es comisaría de un municipio que tiene una población de 68,863 habitantes (INEGI, 2010) con la que existe contacto muy

cercano; cuenta con servicio de transporte continuo. La actividad económica es la milpa y la prestación de servicios en las ciudades cercanas como Valladolid o la costa de Quintana Roo. En algunas familias, tanto los hombres como las mujeres adultas salen de la comunidad para trabajar. La población es bilingüe, tanto los adultos/las adultas como los niños/las niñas. Aunque en la escuela no se utilice la maya como lengua de instrucción ni como objeto de estudio; los niños/las niñas, en ocasiones preguntan sus dudas en la lengua nativa. La comunidad se siente muy orgullosa de la historia y la cultura local, se reconocen como “el centro del mundo”. Esto ha sido de interés para académicos de diferentes campos que han estudiado las dinámicas sociales, culturales y lingüísticas. También es un lugar turístico de interés. La población sabe que es un pueblo que se distingue de los demás.

La comunidad de la zona conurbada de la ciudad de Mérida tiene 155 habitantes (INEGI, 2010). Es comisaría de un municipio con una población de 55, 261 habitantes. Aunque no existe un servicio de transporte estable entre la comisaría y la cabecera municipal; un particular lo ofrece en los horarios de mayor demanda; adicionalmente, el camino es accesible y se utilizan otras formas como triciclos, bicicletas o motocicletas. En ocasiones los pobladores van a pie al siguiente pueblo, donde hay más formas de transporte. Los hombres de la comunidad trabajan en empresas en el área, son empleados que desempeñan diversos trabajos: vigilante, chofer de camiones de carga, veladores y similares. Las mujeres por lo general se quedan en la comunidad y ocasionalmente salen a trabajar a la cabecera municipal o a la capital como empleadas domésticas. En esta comisaría la dinámica lingüística se puede describir por grupos de edad. Mientras que los abuelos y las abuelas se comunican en maya entre ellos/ellas y con sus hijos/hijas; éstos a su vez son bilingües y con sus padres se comunican en la lengua nativa pero con sus hijos/hijas en español. Los abuelos se quejan de que sus nietos /nietas no les entienden. Solamente algunos niños/niñas dijeron entender la lengua maya y dos niños dijeron hablarla.

El acceso a los centros urbanos parece jugar un papel importante en la dinámica lingüística así como también el orgullo o la conciencia de sí mismo, como mayas. Aunque en una no se percibe el orgullo, si existe la conciencia de ser maya hablante. Su relación con el municipio más cercano se hace difícil; el aislamiento favorece una concentración de la lengua maya. En la comunidad con mayor población, la dinámica lingüística es bilingüe, aquí puede notarse un orgullo por serlo. La comunicación con el municipio y con otras ciudades es continua y accesible, los habitantes salen a trabajar y

regresan el mismo día o pueden también únicamente regresar durante los días de su descanso o incluso pasar fuera temporadas más largas. La comunidad con menos población está muy comunicada con los centros urbanos del estado. La dinámica urbana parece estar influyendo en la lengua que predomina en la comunidad. A mayor presencia urbana, menor uso de la lengua maya.

De acuerdo con los resultados de este estudio, el servicio educativo especializado para poblaciones indígenas, no parece estar haciendo diferencia; las escuelas del subsistema de educación indígena que participaron en el estudio no utilizaron la lengua maya ni como medio de instrucción ni como objeto de estudio, como lo indican los Parámetros Curriculares (SEP, 2011). La educación indígena ha sido el más importante espacio institucional para impulsar el fortalecimiento de las lenguas nativas de México; sus políticas de lenguaje así lo expresan. Sin embargo, los resultados de este trabajo coinciden con el planteamiento de Muñoz (2006) en el cual sostiene que las prácticas emanadas de las dinámicas sociales han tenido mayor impacto en el uso de la lengua originaria. Las relaciones entre las poblaciones indígenas y no-indígenas en torno a cuestiones relacionadas con la administración de justicia, servicios públicos, trabajo asalariado y migración entre otros han sido enmarcadas por contextos urbanos y políticas neoliberales en donde las jerarquías construidas entre las lenguas han puesto en desventaja a la maya frente al español. El uso de las lenguas se puede explicar por las políticas de lenguaje, abiertas o encubiertas, que le dan contexto. Las lenguas indígenas están en franca desventaja a pesar de las buenas intenciones expresadas por las autoridades educativas.

Actores clave: docentes.

El perfil socio lingüístico del personal docente fue caracterizado de manera similar. Todos los profesores y la profesora también, fueron nativos de comunidades pequeñas, pertenecieron a familias mayas que usaron su lengua para las interacciones sociales y familiares. Los tres docentes, se comunicaron en maya con sus padres pero los que tenían hijos/hijas no lo hicieron así con ellos/ellas. Una docente describió una situación diferente. Aunque su familia era nativa hablante, ella fue socializada en español y expresó comprender pero no hablar la lengua maya y en su opinión, no la domina.

Los docentes que trabajaban en las comunidades mejor comunicadas con centros urbanos mantenían una relación con padres y madres de familia en español; bien fuera para tratar los asuntos

de su hijo/hija o las reuniones de padres/madres de familia. Las conversaciones entre las madres y entre los pobladores de la comunidad se llevaban a cabo generalmente en lengua maya; sin embargo, dentro de la escuela se usaba el español, La observación de esta similitud llamó la atención, pues en el ámbito comunitario se hacía uso de la lengua nativa, pero en el espacio escolar se utilizaba el español. Esto condujo a plantear el tema del estatus de las lenguas y la selección que hace la escuela de la lengua hegemónica sobre la autóctona.

En coincidencia con los estudios que reporta Baronett, (2013), los docentes llevan a cabo sus interacciones con los niños y las niñas en español; el uso de la lengua maya en la escuela se limitó a prácticas aisladas como decir “wayé” (presente) y cantar el himno nacional en los homenajes a la bandera, lo que es una costumbre que ha sido institucionalizada en las escuelas del subsistema de educación indígena. Los docentes y la docente no desarrollaron sus prácticas de acuerdo con lo expresado en “Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena” (SEP, 2011) que establece contenidos, lineamientos lingüísticos y orientaciones didácticas. En estas disposiciones el/la docente de las escuelas de educación indígena debe comprometerse con el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción y como objeto de estudio; con la revitalización de la lengua nativa fortaleciendo su utilización y ampliando sus ámbitos y funciones; integrar los contenidos de estudio en lengua indígena y de otras asignaturas, generar y fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad; fomentar comunidades de lectores y escritores en las lenguas originarias así como también propiciar las redes de comunicación entre niños/niñas de diversas escuelas de la región.

Utilizar el español como lengua de enseñanza y comunicación así como objeto de estudio conduce a dos nociones falsas: la primera, que se utiliza el español sobre la lengua local porque ésta no tiene la capacidad para comunicar conceptos abstractos o complejos y esto a su vez nos lleva a la noción de jerarquías de una lengua sobre otra; la segunda, ubica a la docencia en un marco que parecería ser monolingüe ignorando las características de los diferentes niveles de bilingüismo que hay en el aula. Esto tiene consecuencias sobre el desempeño cognitivo y social de los aprendices; pues un niño que puede ser activo y dispuesto a participar cuando utiliza su lengua, puede comportarse tímido y dócil por no expresarse bien en español. El impacto llega en la conformación del auto concepto, al sentirse que no es capaz de entender las clases y aprender

como los demás niños/niñas. Esta situación se observó en los niños y las niñas de la escuela ubicada en el Sur del estado.

En los casos analizados, se pudo observar que algunas clases tuvieron como temática aspectos de la cultura nativa pero fueron enseñadas en español. Incluso los profesores que tuvieron un dominio experto en la lengua maya oral, no enseñaron en esa lengua. En el caso de la comunidad ubicada en el Sur, en donde los niños y las niñas prefieren hablar en su propia lengua, el docente daba sus clases en español. Los niños y las niñas dijeron que le hablaban en español al maestro porque era la lengua que él dominaba mejor; sin embargo, el maestro es maya hablante nativo. Todos los docentes que participaron en el estudio fueron alfabetizados en español y no sabían leer ni escribir en maya. Algunos expresaron no tener el dominio de la lengua originaria en un nivel tal que les permitiera enseñar en esa lengua; lo cual presenta una situación muy distante a lo establecido en los lineamientos de la DGEI, que determina promover el uso de la lengua originaria en cuatro grandes ámbitos: Vida familiar y comunitaria; tradicional oral, literatura y testimonios históricos; vida intercomunitaria y relación con otros pueblos; y estudio y difusión del conocimiento (SEP, 2011). Estos profesores y esta profesora recibieron formación académica para desempeñarse en escuelas indígenas; además, todos ellos manifestaron orgullo de sus orígenes y dicen conocer los marcos normativos en los que se declaran los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo no actúan en consecuencia, ni en su familia, ni en la escuela donde trabajan. Kasper y Omori, (2010) ofrecen un planteamiento que explica como el uso de la lengua es una decisión que tanto los individuos como los grupos humanos, ejercen bajo la poderosa presión de fuerzas sociales macro estructurales. Los profesores y las profesoras han vivido un proceso de escolarización en escuelas generales en donde han experimentado la castellanización como parte de una política de asimilación pero que ellos han internalizado como el camino para salir adelante. Su propia historia, es la de un indígena maya que se “ha abierto camino”. Han sido los primeros en cursar estudios superiores en sus familias, asumen este logro como resultado de la castellanización. Aunque saben que los niños y las niñas tienen derecho a una educación en su lengua, quieren para sus alumnos(as) “que se abran paso en la vida”, “que tengan un buen trabajo” y para lograrlo ante las exigencias del mercado laboral contemporáneo, hablar maya no tiene sentido y quien la habla puede ser excluido de los espacios sociales. Las escuelas formadoras de docentes y los programas de formación continua tienen ante sí un reto fundamental: educar para la complejidad y como uno de sus ejes, contribuir a

la construcción de una conciencia de multiplicidad de identidades (Muñoz, 2006). La propuesta de la educación indígena propone que los niños y las niñas sean bilingües; pero la escuela no está contribuyendo a esto. La elección de la lengua que usan los/las docentes es fundamental en la elaboración que tanto ellos/ellas como sus estudiantes hacen de sí mismos. Ngugi wa Thiong'o (1986) lo expresa como un asunto central para la autodefinition y su relación con el mundo.

La DGEI (2011) reconoce que la vitalidad de las lenguas indígenas depende de su uso y no de los ordenamientos legales ni de los acuerdos internacionales suscritos. El contacto con la sociedad hegemónica ha impuesto prácticas sociales de lenguaje que excluyen y devalúan las lenguas originarias. De esta manera, el prestigio de la lengua local se subordina constituyéndose en una forma de presión encubierta. Adicionalmente, reducir el uso de la lengua maya a rituales de pasar lista o cantar el himno cada semana, limita las posibilidades de valorarla y fortalecer su vitalidad. La autoridad educativa expresa la importancia de fortalecer el uso de las lenguas indígenas y ampliar sus funciones sociales de tal forma que se revitalicen y enriquezcan al tiempo que actualizan su función comunicativa en entornos contemporáneos (DGEI, 2011). Sin embargo, las presiones que recibe son muchas y son muy fuertes. No basta reconocer formalmente los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones nativas, se requiere una política lingüística como la plantea Baldauf (2006), que considere como punto de partida un análisis histórico, sociocultural y sociopolítico de la situación que viven los pueblos indígenas y que actúe consecuente e integralmente. De manera similar a lo observado en este estudio, Mule (1999) presenta, en el caso de Kenia, cómo la política lingüística en las escuelas enmascara implicaciones profundas en lo político e ideológico que mantiene un sistema económico y no se orienta a lograr aprendizajes que se vinculen con la vida, la cultura y la situación en la que viven los/las estudiantes. La naturaleza política de la escuela y consecuentemente de la mediación que hace la lengua es, de acuerdo con Putz (1995), una herramienta importante de control; por lo que el uso del español como objeto de estudio y como lengua de instrucción debe ser interpretado como el curriculum oculto de la escuela que discrimina en contra de la lengua local.

La pedagogía crítica invita a los profesores y a las profesoras a que revisen y promuevan un entendimiento crítico de la escuela que les permita examinar las relaciones que surgen del diseño curricular y las prácticas en los contextos que se desarrollan (Mule, 1999). Esta propuesta, en la línea de los postulados de Freire es recuperada por Kincheloe (1993) quien sostiene que el conocimiento

se genera cuando los maestros/las maestras y los/las estudiantes confrontan la realidad, encuentran una contradicción o una memoria peligrosa/dolorosa. Un profesor/profesora que sostiene una postura crítica examina el uso del lenguaje en el aula como una oportunidad pedagógica que conduzca la experiencia de aprendizaje hacia un abordaje complejo de la realidad social y a la interconexión que hay entre el mundo local y el global.

Actores clave: Padres y madres de familia.

Los padres y madres de familia fueron maya hablantes nativos pero bilingües en diferentes niveles. En el Sur, tuvieron mayor dominio de la lengua maya que del español. En las otras dos comunidades tuvieron un dominio equitativo de ambas lenguas pero fueron alfabetizados en español. Ninguno pudo leer ni escribir en maya.

En la comunidad del Sur, la lengua de uso común en la casa, la escuela y la comunidad fue el maya. En la comunidad cercana a Mérida, las madres de familia utilizan la lengua maya para la comunicación entre adultos en la comunidad pero no con el maestro ni con los niños/las niñas. El padre de familia que participó en el estudio no habla maya, aunque es hijo de una pareja maya hablante. En esta comunidad, los padres están más expuestos al español y puede observarse un dominio equivalente de ambas lenguas en el plano oral. Las madres, aunque bilingües, tienen mayor dominio del maya. En el Oriente del estado, los padres y las madres utilizan ambas lenguas en las interacciones comunitarias. Por lo general, padres y madres de familia trabajan fuera de la localidad; así que han desarrollado un bilingüismo en el que las dos lenguas tienen un dominio equitativo. Aunque se sienten orgullosos de hablar maya, se comunican en su lengua dentro de su comunidad pero usan el español fuera de ella. Todos los padres y las madres quieren que sus hijos e hijas aprendan bien el español; sepan hacer cuentas. Incluso, algunos coincidieron en que quieren que les enseñen inglés, porque les hará falta para conseguir un buen trabajo. Piensan que es más útil y esto es claramente explicable por la situación en la que ellos mismos han vivido, aprendiendo español al entrar a trabajar, generando un sentimiento de impotencia y dolor.

En el ámbito familiar y comunitario, un factor fue identificado como diferenciador en el uso que hacen los padres y las madres de familia de la lengua maya: el autoconcepto que se ha desarrollado en lo individual y colectivo.

En el caso de la comunidad ubicada al sur, en la que se sufre de aislamiento por el mal estado de la carretera, los padres/madres participantes han construido un autoconcepto pobre en lo individual y colectivo. En esta localidad, la lengua de uso común en las interacciones familiares y comunitarias es el maya. Los padres y madres de familia quisieran que los maestros de la escuela den sus clases en maya pero no porque consideren que es importante que la fortalezcan sino para que los niños entiendan lo que se les está enseñando y puedan tener mejor aprovechamiento. En esta escuela, niños y niñas de quinto y sexto grado no sabían leer ni escribir.

En la comunidad ubicada al Oriente, se ha desarrollado un autoconcepto sólido basado en el orgullo de ser el "centro del mundo"; allí la mayor parte de los pobladores son bilingües. El pueblo tiene una historia, los niños y las niñas lo saben y se sienten privilegiados. En la comisaría que forma parte de la zona conurbada de Mérida, la comunidad ha desarrollado un autoconcepto pobre, la lengua maya es utilizada solamente por los adultos quienes se comunican en sus interacciones comunitarias pero no la hablan en casa con sus hijos e hijas. La lengua nativa es símbolo de desprestigio y discriminación: "hablar maya es cosa de nacos" mencionó una de las niñas; o bien lo que expresó una de las madres de familia quien dijo que tienen una escuela indígena en su comunidad porque la gente piensa que ellos "son tontitos y no aprenden bien".

CONCLUSIONES

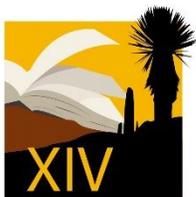
Desde una perspectiva crítica es importante señalar que las presiones colonialistas que la cultura hegemónica ejerce sobre las culturas minorizadas tienen efectos devastadores sobre las lenguas indígenas. De acuerdo con Kunnie (1995) las lenguas son el vehículo para la transmisión y el enriquecimiento de la cultura y de la propia lengua. El no utilizarlas es una amenaza no sólo contra la lengua sino para la cultura de la comunidad. Esta situación también puede entenderse a partir de su contacto con las ciudades y las oportunidades de trabajo. Quienes tienen mayor relación con los centros urbanos, han desarrollado el español en mayor grado y pueden utilizar ambas lenguas en la comunicación cotidiana con fluidez. Esto podría estar conectado con principios neoliberales en donde el mercado tiene un poder regulador que establece las condiciones para las interacciones y determina el estatus de las lenguas que entran en contacto. En el mundo laboral, las personas mayas se ubican en un entorno monolingüe en español en donde es necesario comunicarse en esta lengua. El hecho de que una ley establezca que una lengua pueda o deba ser hablada no significa que así será. Otros

factores juegan un papel muy importante como el estatus de la lengua, las funciones que le son atribuidas y el prestigio. Las lenguas indígenas han sido injustamente valoradas a partir de un marco colonialista que ha sido históricamente construido.

Aunque la política lingüística impulsada por la autoridad educativa está orientada a la revitalización de las lenguas indígenas, este estudio muestra que la escuela ha jugado un papel muy limitado; no sólo por los asuntos pedagógicos también porque no son tomados en cuenta los factores sociales que ejercen presión sobre las lenguas originarias. Las prácticas observadas muestran la contribución de la escuela para la reproducción y el mantenimiento de las estructuras dominantes; desde la perspectiva de Bordieu y Passeron (1996), la escuela es una estructura al servicio del status quo. El fortalecimiento de las prácticas sociales del lenguaje tendría que considerar la condición de minorización del maya, lo que se ha convertido en una devaluación del estatus y el prestigio de la lengua autóctona y plantear estrategias para trabajar con visiones que fortalezcan una ideología del lenguaje que revierta esta visión.

REFERENCIAS

- Baldauf, R. (2006). Planificación y políticas del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coordinadores) Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. Vol. II. México: UNAM.
- Baronett, B. (2013). De la tierra de Zapata en Morelos a los municipios autónomos de Chiapas: Las lenguas y la participación comunitaria en la educación indígena. En Héctor Muñoz (Ed.) Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios. México: UAM
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1996). "La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Barcelona: Fontamara.
- CONAPO. (2015). Índice de marginación por entidad federativa y municipio. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/159056/06_Anexo_B3.pdf
- DGEI. (2011). Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
- INEE. (2016). Panorama Educativo de la población indígena 2015. México: INEE-UNICEF.
- INEGI. (2010). Censo de población y vivienda. Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/previsualizador/vista.aspx?arch=/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf&tipo=1



- Kasper, G. y Omori, M. (2010). Lenguaje y cultura. En N. Hornberger y S. McKay, ed., *Sociolingüística y lenguaje en educación. Nuevas perspectivas en lenguaje y educación*, pp. 455-491, Bristol: Multilingual Matters
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kunnie, J. (1995). Teaching African languages for cultural decolonization. En *African Language Project: African Language Studies in Transition*. University of Maryland Eastern Shore.
- Mule, L. (1999). Indigenous Language in the school curriculum: what happened to Kiswahili in Kenia? En *What is indigenous knowledge*. Ladislaou M Semali y Joe L. Kincheloe (Edits). NY: Farmer Press
- Muñoz, H. (2006). En *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Terborg, R. y García, L. (Coord.). México: UNAM/CELE
- Ngugi Wa Thiongo. (1986). *Decolonizing the mind: The politics of language in African Literature*. London: Heiden
- Putz, M. (Ed.) (1995). *Discrimination trough language in Africa?, Perspectives on the Mamimbia experience*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf