



# PAISAJE LINGÜÍSTICO EN TOSEPAN KALNEMACHTILOYAN: “LECTURAS” SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y REVITALIZACIÓN

**ANA MARÍA BENTON ZAVALA**  
UNIVERSITY OF AUCKLAND

**TEMÁTICA GENERAL:** MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

## Resumen

Tosepan Kalnemachtiloyan es una escuela indígena bilingüe de la sierra de Puebla, iniciada por la cooperativa indígena Tosepan Titataniske, como una respuesta a la dura experiencia de los niños indígenas en escuelas de la localidad. La escuela pública no era un espacio donde estos niños aprendieran lo esperado por los padres, pero sí tenía resultados inesperados. La escuela contribuía a la dislocación de los estudiantes indígenas de su contexto lingüístico y cultural. De esta manera, después de un tiempo en la escuela, los estudiantes no querían participar más de las actividades agropecuarias, o de las tradiciones culturales de la región, además de mostrar actitudes negativas hacia la lengua indígena y la cultura. Este contexto desalentador parece un lugar común en nuestro país. Lo que siguió, y la manera en que esta cooperativa indígena decidió resolverlo, no lo es tanto...

Con base al paisaje lingüístico de la escuela y el espacio público que la rodea, se harán ‘lecturas’ sobre las representaciones que la comunidad indígena elige hacer de su espacio y de ellos mismos, en el proceso de revitalización de lengua y cultura que lleva a cabo Tosepan Klanmechtiloyan. Me interesa abordar las representaciones que muestran que esta comunidad indígena ha tomado una postura, una posicionalidad. Se ven como los agentes de cambio en este intento. Observar, comprender y aceptar estas representaciones, con todas sus implicaciones y significados, lleva inevitablemente a desafiar la colonialidad epistémica tan presente en Latinoamérica. Me lleva a promover y a aceptar una mayor equidad.

**Palabras clave:** Concepciones, Educación Intercultural, Profesores, Educación Básica.

## INTRODUCCIÓN

La creciente desigualdad en tiempos neoliberales, parece dejar poco espacio para la acción de las escuelas interculturales –indígenas- bilingües y la revitalización de lenguas originarias. En

México, como en Latinoamérica, los conflictos sociales por la evidente inequidad, han propiciado una mayor visibilidad de los pueblos originarios, una mayor demanda de reivindicaciones sociales; uno de sus resultados fue la educación intercultural bilingüe (Hamel, 2001; Poblete, 2004) que en este país inició oficialmente recién en el 2001. En otras latitudes del mundo, se había reconocido desde tiempo atrás la necesidad de articular esfuerzos para ofrecer espacios en donde los estudiantes indígenas puedan recibir una educación en su lengua, culturalmente pertinente y respetuosa de la diversidad. Especialmente después de la declaración de la UNESCO (2003) sobre los derechos indígenas y sobre educación bilingüe. La realidad es que vivimos en una economía global rapaz que poco considera el valor de la diversidad cultural y lingüística, y que más bien aprecia la homogeneidad que pueden, o que 'imaginan', alcanzar los estados nacionales. Un estado que ha intentado integrar a la nación mexicana y otorgarle "unidad" a través de un mismo idioma, el español, y que ha utilizado el sistema escolar para ello en la práctica de la 'Castellanización', ampliamente discutido con anterioridad (Hamel, Brumm, Avelar, London, Nieto, & Castellón, 2004), y cuyos resabios de prácticas discriminatorias aún pueden identificarse en espacios escolares de manera más reciente.

Enfocar la mirada en la educación intercultural bilingüe –lengua indígena materna y español– es urgente. Esto parece un verdadero lujo, un derroche, cuando la educación básica en México presenta retos tan importantes. Sin embargo, basta mirar rápidamente los indicadores sobre esta área educativa, para confirmar que este espacio presenta, casi, una indiferencia institucional. En el 2010 (INEGI), había un 6.7% de analfabetas en México; entre indígenas, la cifra es 31.6% cinco veces más alta. Adicionalmente, de cada 100 estudiantes de primaria, solo 17 llegan a la universidad, pero si el enfoque son los estudiantes indígenas, de 100 que comienzan la primaria, solo uno llegará a la universidad (Schmelkes, 2013). Antes ese panorama, ponderar los casos con resultados positivos en educación indígena bilingüe, y apoyar en consecuencia, mejoraría las posibilidades escolares de estudiantes que podrían aportar un enorme potencial... El propósito es atender de mejor manera a los niños indígenas bilingües y mejorar su posibilidad de adaptación al contexto escolar. Vislumbrar la posibilidad de que transiten por los años escolares básicos, disminuyendo la repetición y el abandono escolar. La premisa ideal contemplan una serie de expectativas básicas: que el espacio escolar no les sea tan ajeno, que sea culturalmente pertinente, que desarrollen habilidades de comunicación y de relación con el otro; que aprendan a aprender, que concluyan la educación básica, ... En cualquier contexto educativo básico, esto sería una exigencia razonable y hasta cierto punto lógica. La realidad

de la educación indígena bilingüe dista mucho de estas premisas. Por añadidura, las políticas educativas lingüísticas nacionales favorecen la enseñanza del inglés en la educación básica, mientras las lenguas indígenas se perciben como poco valiosas (Sayer and Lopez-Gopar, 2015), la protección de las lenguas indígenas no es una prioridad, quizá siguiendo la creciente preocupación internacional que ve al inglés como 'lengua global'.

Como parte de mi investigación, me interesa discutir aquí un concepto de la metodología de mi estudio y que se refiere al lenguaje, a la visibilización del lenguaje, a lo que se conoce como el 'paisaje lingüístico' (Shohamy & Gorter, 2008; Shohamy, Rafael & Barni, 2010). Este concepto, relativamente reciente, alude a la presencia del lenguaje, de la palabra escrita, en un contexto público determinado. Entendiendo aquí el lenguaje como discurso, como práctica social en una cultura, que hace común, otorga o transforma un sentido y/o significado. El paisaje lingüístico provee información sociocultural a través de los lingüístico, abre posibilidades en la multiculturalidad o en la diversidad, para crear significados o desafiarlos; así, el espacio público también se construye simbólicamente (Pennycook, 2001). En este documento me referiré al paisaje lingüístico, como elemento de análisis sobre el proceso de revitalización lingüística y cultural, enfocándome en una escuela indígena bilingüe de la sierra de Puebla, México. Entiendo el paisaje lingüístico como una expresión visible de la política lingüística y de la planeación del lenguaje de esta escuela indígena. Por lo que incluiré algunos elementos sobre el uso y la planeación del lenguaje (Hornberger, 1996; Johnson, 2010).

## DESARROLLO

De manera general, en la construcción oficial de nación, los indígenas mexicanos han sido marginados al lugar de constituir un 'pasado glorioso', pero un presente un tanto incómodo. El contacto entre las lenguas indígenas y el español, se ha construido como problemático. En este, las lenguas indígenas son asumidas como subordinadas, al igual que sus pueblos, ocasionando un desplazamiento en favor de la lengua dominante, el español (Hamel, 2008). El conflicto lingüístico entre las dos lenguas, el español y la indígena, (cualquiera de las 68 lenguas, junto con las 364 variantes reconocidas en México) se ha traducido en esfuerzos importantes por lograr 'homogeneidad', esta elusiva 'unidad' nacional antes mencionada. Uno de los elementos de unidad ha sido el idioma, por lo que las instituciones y espacios públicos han sido dominados por el español, esa ha sido la política lingüística en México por largo tiempo. Aunado a esto, el presente de los pueblos indígenas

en México, está ligado a pobreza, discriminación y la exclusión en la que viven muchos pueblos. Desde hace algunos años, y a partir de su mayor activismo y su mayor visibilidad, algunas comunidades indígenas han buscado organizarse y han podido generar nuevos espacios de menos desigualdad hacia lo 'indígena'. En este complejo escenario, la cooperativa Tosepan Titataniske ha ido originando sus propias representaciones en la región y específicamente dentro de la escuela indígena bilingüe, Tosepan Kalnemachtiloyan. Esto constituye, sin duda, un esfuerzo esperanzador.

A través de estas representaciones propias, más cercanas, esta comunidad comparte el sentido literal y simbólico de lo que para ellos significa 'ser indígena'; ser quienes son. Mi interés radica en discutir cómo interpretar los elementos que configuran el 'paisaje lingüístico' en el lugar –la escuela y su entorno-, dada en parte por su política lingüística propia, con el fin de evaluar de qué manera contribuyen estas representaciones a modificar el proceso dentro de la escuela indígena bilingüe propia. Cuál es el potencial crítico y transformador de estas representaciones. Y de qué manera se pueden 'leer' estas imágenes o textos. Discutir si hay algunos que sugieran categorías sociales e influyeran la relación con el otro y/o definan, a modifiquen, su jerarquía o status político. Todo esto como un intento por visibilizar el 'espacio lingüístico', en el lugar y quizá intuir cómo es que fluye el poder en la localidad; hacia quien se inclina la balanza, quien resulta representado de manera más dinámica y positiva, quien queda excluido o silenciado...

Esta investigación se enfoca sobre el proceso de revitalización de lengua y cultura, en una escuela indígena bilingüe, de la sierra de Puebla, en México: Tosepan Kalnemachtiloyan. En los párrafos que siguen, describiré brevemente el contexto del estudio y las características generales de la escuela:

Tosepan Kalnemachtiloyan es una escuela indígena bilingüe de la sierra de Puebla; su nombre significa 'la escuela de todos' en náhuatl, la variante dialectal de la región. Esta escuela fue iniciada hace doce años por la cooperativa indígena Tosepan Titataniske ('unidos venceremos'), como una respuesta a las demandas de sus miembros en cuanto a la dura experiencia por la que los niños indígenas pasaban en escuelas de la localidad. La escuela pública no era un espacio donde estos niños indígenas aprendieran lo esperado por los padres, pero sí tenía resultados inesperados para la comunidad. La escuela contribuía a la dislocación de los estudiantes indígenas de su contexto lingüístico y cultural. De esta manera, después de un tiempo en la escuela, los estudiantes no querían participar más de las actividades agropecuarias de sus padres, o de las tradiciones culturales de la

región, además de mostrar actitudes negativas hacia la lengua indígena o la ropa típica usada por sus padres o la comunidad. Este contexto desalentador parece un lugar común en nuestro país. Lo que siguió, y la manera en que esta cooperativa indígena decidió resolverlo, no lo es tanto...

En este contexto, la **hipótesis** de la investigación es la siguiente:

- El paisaje lingüístico de la escuela indígena bilingüe Tosepan Kalnemachtilyan, contribuye a una re-valoración positiva de la identidad indígena local, iniciada en el proceso escolar de revitalización de lengua y cultura

Tosepan Kalnemachtilyan se considera una escuela indígena, campesina y cooperativa, y sus objetivos educativos se alinean con estas características. A través del trabajo escolar, se intenta desarrollar una metodología propia, la 'Metodología Tosepan', para acercar a los alumnos a la lengua y la cultura indígena, al conocimiento y a los valores de la comunidad nahua y el cooperativismo. Al mismo tiempo, se intenta cubrir los contenidos requeridos en las escuelas públicas. Como puede apreciarse, este es un esfuerzo educativo enorme que ha requerido voluntad continua de directivos y maestros. Después de doce años, la escuela, que ha ido creciendo junto con los alumnos, cuenta ya con preescolar, primaria y secundaria; y se ha ido formando, ajustando, a la par de los procesos de la cooperativa misma.

Tosepan Kalnemachtilyan ha asumido desde su inicio, la inclusión de la lengua indígena como un elemento central del currículo, de modo que se trabaja con el náhuat, variante de la región, y el español. Es una escuela pequeña en la que la lengua indígena es vista como una ventaja y un recurso para los alumnos, su perspectiva es de bilingüismo aditivo. Los primeros años en la escuela son de total inmersión en la lengua náhuat, incluyendo la introducción a la lecto-escritura. La lengua indígena es la que recibe a los niños en la 'casa de niños', con cantos y juegos, así como rimas populares traducidas al náhuat por los pacientes y creativos maestros de preescolar. El uso de la lengua indígena como medio de instrucción comienza a disminuir a partir del segundo grado de primaria, aunque sigue presente siempre dentro del espacio escolar. Es en secundaria cuando el náhuat entra a un espacio de enseñanza metódica sobre la lengua misma, sus características aglutinantes y las variaciones en significado que cada posibilidad genera. Los maestros, indígenas y mestizos, son hablantes de náhuat en su mayoría, y quienes intentan articular de manera práctica, las demandas del trabajo con la integración de la lengua y el conocimiento indígena al trabajo escolar.

Dentro del currículo en Tosepan Kalnemachtilyan, los campos de formación contemplan siempre el contenido local y saberes indígenas. Por ejemplo, un área importante en esta escuela es el trabajo agropecuario. Esta área aparece como parte de la exploración y comprensión del entorno natural y social; consiste en el trabajo organizado de los alumnos, por grados y por equipos, en las diversas áreas agropecuarias de la escuela: cafecultura, cultivo del maíz en milpa, hortaliza, semillero, producción de miel y gallinero. Los alumnos trabajan media hora al llegar a la escuela, cuatro días, y reciben apoyo por parte de promotores orgánicos de la región o los mismos maestros. Para los directivos de la escuela, el saber ser campesinos es fundamental. Tiene diversas funciones en su perspectiva, todo lo visto en el aula se aplica en el trabajo del campo: biología, matemáticas... Otra función importante es la identidad, la conexión de cada uno con la tierra, el aprecio por el trabajo del campo. Explican que no hay campesino que no sea disciplinado, siempre se levantan a las 4 de la mañana. Con el trabajo agropecuario los alumnos aprenden la paciencia, la constancia de hacer algo hasta que se cosecha. Trabajan la tierra, toman turnos, se organizan, tienen ocasión de platicar y entran a clase tranquilos.

Otro esfuerzo importante radica en incluir a los estudiantes indígenas en la investigación y documentación de conocimiento indígena. Estos proyectos conducidos por Pierre Beaucage y la escuela tratan sobre etnobotánica y etnozología (Beaucage, & Taller de Tradición Oral, 2013). Los estudiantes reciben información en un taller, de un investigador canadiense que ha trabajado por años con la cooperativa y en la región ¡y que habla náhuat, además! En estos talleres se prepara a los estudiantes de secundaria y de primaria superior para hacer entrevistas en náhuat con los abuelos, los vecinos, los pobladores del lugar. Todo esto con el fin de recoger información sobre la interacción de los pobladores con el entorno vegetal y con la fauna del lugar y sobre su aprovechamiento. Después de varias semanas, toda esa información será cuidadosamente transcrita en lengua indígena, traducida al español, y publicada en manuales que estarán a disposición de los alumnos de la escuela, y en la cual verán orgullosos sus nombres y el de sus entrevistados, así como la información que pudieron recuperar en las dos lenguas, una versión propia bilingüe con el náhuat en un lugar principal. *(imágenes seleccionadas del paisaje lingüístico de la escuela y el espacio público cercano, se analizarán en la ponencia)*

Las primeras imágenes que se presentan corresponden al espacio escolar. Los posters que los alumnos elaboran mientras trabajan con los números mayas, con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. El Nepohualtsintsin, el ábaco mesoamericano, que sus maestros están aprendiendo para integrarlo a las clases y que los alumnos observan en el centro de formación. Los textos o historias cortas en náhuat, que los alumnos trabajan con elementos de la región, como las plantas que ejemplifican la taxonomía maseual, deshidratadas cuidadosamente y expuesta sobre cartulinas con información en náhuat.

Dentro del ámbito educativo, el esfuerzo por integrar estos aspectos importantes de la identidad de la comunidad indígena está presente en infinidad de detalles e imágenes en Tosepan Kalnemachtilyan. Por ejemplo, el traje típico que se usa como uniforme por todos –directivos, maestros y alumnos- los días lunes, para honrar a la bandera. Las efemérides de la semana, expuestas por alumnos en náhuat y español; el himno nacional mexicano traducido por el maestro Gabriel, y cantado en cada evento. Los cuentos e historias recopilados por el Taller de Tradición oral de San Miguel Tzinacapan, y Pierre Beaucage, que se encuentran a la vista en el centro de formación, y que se trabajan dentro de las actividades de la escuela (Beaucage, & Taller de Tradición Oral, 2013). A un lado de la escuela, en el centro de formación de la cooperativa, se aprecia una pintura, un óleo sobre tela, en gran formato, que aborda el tema de la siembra del café. Es una imagen familiar, muy cerca de la escuela, en donde los alumnos van a tomar talleres, a la biblioteca de la cooperativa, a hacer deportes, o a comer. El pintor es Don Gregorio Méndez, indígena de la región, miembro de la cooperativa. Desde la perspectiva del cuadro mencionado, la comunidad y el trabajo organizado y equitativo es el foco de la imagen. Cada persona representada tiene la misma centralidad. La misma importancia que los demás participantes en el proceso del café. Todo apunta a una gran laboriosidad, todo muestra la identidad indígena de los personajes, el trabajo armónico. Todo apunta a la cultura colectiva, que cuida del otro, trabajando en búsqueda de una vida buena, del bien común.

Dentro del espacio escolar y el que la rodea se encuentran objetos que muestran lo ‘indígena’ y familiar a los alumnos. Se encuentran flores típicas del lugar, y helechos. Pinturas de indígenas en sus actividades, rodeados de los símbolos que les son importantes, los elementos que definen su espacio. Una variedad de estos coloridos y pintorescos cuadros representan las actividades tradicionales en la región, desde la siembra, hasta los voladores y se encuentran expuestos permanentemente en el Centro de Formación, y el comedor comunitario. También se aprecian los

productos de la cooperativa, los que exporta a Japón, Alemania y Holanda; están allí, junto a los libros locales, los que recopilan las historias contadas por los abuelos, y los mitos fundacionales nahuas, así como las históricas batallas de la región. Pueden verse también diversos manuales de cultivos orgánicos y de apicultura. Muchos de estos libros y manuales son bilingües en náhuat y en español. Aunado a esto, se sirven diariamente en el comedor de la escuela y en la cooperativa, diferentes platillos tradicionales, sabrosos y saludables. Todo esto contribuye, todo esto se 'lee'. Todo construye un poco su identidad, su sereno orgullo comunitario.

Esta comunidad y la escuela pueden explicarse a través del concepto del buen vivir, que para ellos "no es un tema de tener, sino de ser, de existir... Los nahuas aquí no pueden existir si no es *por* el otro, y no pueden hacer si no es *para* el otro. La exaltación del individuo se da en el otro: 'Soy yo, siempre que soy contigo'. En la aceptación también del bien limitado, el que reparte la riqueza, como un tema de humildad, no de maldad..." (Duran, L., 9 septiembre, 2016). Y esta concepción de la vida buena se aprecia en esta pintura, y en otras imágenes del paisaje lingüístico seleccionado.

Cada imagen abona a la discusión de los procesos educativos que tienden a revitalizar la lengua y la cultura indígena. Comunican la percepción que éste grupo tiene de sí mismo, de toda su dignidad. El sentido se transmite también a través de las actividades e interacciones cotidianas en la escuela, del respeto por el otro. Es evidente que la percepción personal y de comunidad es positiva. Esto apoya la reconstrucción de la identidad indígena propia de una manera mucho más positiva, y esto a su vez, promueve el establecimiento de una relación intercultural menos asimétrica, más justa e igualitaria, con los otros, con los grupos percibidos como ajenos, al mismo tiempo que les deja percibir a estos, a los otros, la enorme riqueza que los indígenas poseen y que defienden con tanta dignidad.

## CONCLUSIONES

En este caso, a partir de la 'lectura' del paisaje lingüístico local, me interesa discutir la tensión que existe entre las representaciones sobre lo indígena ajenas a la comunidad y las representaciones que provienen del corazón de esta comunidad indígena y que nos dejan ver que han tomado una postura, una posicionalidad. Los miembros de la cooperativa indígena que iniciaron Tosepan Kalnemachtilyan se perciben como los agentes de cambio en este intento por proveer una educación intercultural bilingüe, culturalmente respetuosa y pertinente, para sus hijos. Son los agentes en el

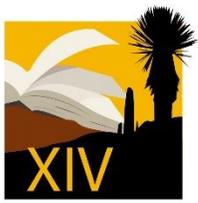
intento de lograr un mejor presente y futuro, y la manera en que comunican quienes son, como se perciben, debe ser considerada. Si nos preguntamos al ver lo que crean, las imágenes que los representan: '¿Cómo es que esto se 'lee'? ¿Cómo puedo entender estas representaciones propias? Tendría que 'soltar' mis preconcepciones, mis prejuicios sobre lo que significa ser indígena en este mundo 'moderno' y globalizado, sobre su pretendido 'atraso', su 'exotismo', su 'folclor', su 'otredad'; tendría solo que observar... Considerar, como bien dice Mignolo (2001), que "el horizonte colonial de la modernidad se caracteriza, entre otras cosas, por haber establecido jerarquías epistémicas ligadas a las lenguas nacionales y al lugar jerárquico que ocupan las lenguas en la estructura epistémica de poder.", (p176). Esa jerarquía menor asignada a las lenguas indígenas, dominadas y subordinadas, ha sido construida, impuesta por la visión eurocéntrica de la modernidad. Observar, comprender, aceptar estas representaciones, con todas sus implicaciones y significados, me lleva inevitablemente a desafiar la colonialidad epistémica que es tan tangible en Latinoamérica y en otros países ajenos al centro. Me llevaría a promover la aceptación del saber proveniente de una fuente distinta a la legitimada; me lleva a promover y a aceptar una mayor equidad, a desafiar la 'Geopolítica del conocimiento'.

Esta perspectiva se inscribe también en lo que Boaventura de Souza (2011) llama el esfuerzo radical por transformar las relaciones de saber y de poder; lo que describe como el emprender la lucha epistemológica y asumir que en realidad es una lucha política. Esta posición es lo que llama Epistemologías del sur, y que entiende como la demanda por la valoración y aprecio en justa medida de los conocimientos válidos provenientes de las minorías, o de las periferias. Y esta es la relevancia del estudio. Dentro del complejo contexto de la educación indígena, intercultural bilingüe, el conocimiento de este esfuerzo que viene desde abajo, de la comunidad misma, y que es una lucha asumida, constante por conservar lo propio y defenderlo, buscar mantenerlo y si se puede ¡revitalizarlo! La relevancia del estudio está también en apreciar estas representaciones como provenientes del 'sur global'; desde este esfuerzo de articular nuevas relaciones, sociales, culturales y epistemológicas, entre los grupos indígenas y los mestizos en esta multicultural nación. La importancia de conocer, considerar y discutir este esfuerzo educativo por apoyar a estudiantes indígenas, por preservar su cultura. Un esfuerzo que va contra la opresión ocasionada por la ambición voraz del capitalismo, y en contra de la naturalización de la desigualdad. En contra de 'esta educación que enseña a los niños que es más importante *tener que ser*' (Benton, A.M, 2012). Un esfuerzo a favor

de la vuelta al centro del ser, de lo espiritual; para que no sea más visto como inferior a lo material. Un esfuerzo que apoya con decisión la lengua y la cultura indígena, la vida comunitaria, el conocimiento del otro, la protección de la madre tierra y que reconoce el “potencial epistemológico”, como dice Cusicanqui, de la oralidad.

## REFERENCIAS

- Beaucage, P., & Taller de Tradición Oral, (2013). *Cuerpo, cosmos y medio ambiente entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla. Una aventura en antropología.* México, Plaza y Valdés.
- Benton, A.M. (2012). *Educación Intercultural Bilingüe. Un caso mexicano. Tosepan Kalnemachtlioyan* (tesis inédita de maestría. Universidad Anáhuac México Norte, México).
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54).
- Durán, L., (9 septiembre, 2016) (Benton Z. Ana Ma., Entrevistadora)
- Hamel, R. E. (2001). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias*, 143-170.
- Hamel, R. E. (2008). *Indigenous language policy and education in Mexico.* In *Encyclopedia of language and education* (pp. 301-313). Springer US.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (2004). *Qué hacemos con la castilla? la enseñanza del español como segunda lengua en el currículo intercultural bilingüe de educación indígena.* *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hornberger, N. H.** (1996). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up.* In N. H. Hornberger (Ed.), *Contributions to the sociology of language.* Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Johnson, D. C. (2010). *Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy.* *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61-79.
- Mignolo, W. D. (2001). *Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes.* *Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, 7(3), 175-195.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction.* Routledge.



Sayer, P., & Gopar, M. L. (2015). Language Education in Mexico. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 578-591.

Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.

Shohamy, E. G., Rafael, E. B., & Barni, M. (Eds.). (2010). *Linguistic landscape in the city. Multilingual Matters*.

Schmelkes, S., (2013) Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía*, vol. 1, p. 5-13.