

Niños Tsotsiles y la Educación Primaria Bilingüe Tsotsil children and Elementary Bilingual Education

Karla Del Carpio¹

Resumen

Los pueblos originarios han sido marginados y excluidos de la sociedad. Un ejemplo de ello son las comunidades indígenas tsotsiles del estado de Chiapas en el sureste de México. En este artículo se reflexiona sobre la situación en la que viven los grupos étnicos especialmente los niños indígenas y se presentan los resultados de la investigación etnográfica realizada en una escuela primaria bilingüe en Chenalhó, Chiapas. En este estudio se investigó cómo el programa bilingüe español-tsotsil promovía u obstaculizaba la preservación de la lengua y cultura tsotsil. Se encontraron en las actitudes hacia el español y el tsotsil por parte de alumnos de primero y sexto año, docentes y padres de familia. Se realizó una investigación cualitativa en la cual se hizo trabajo de campo durante 5 meses. Este estudio permitió conocer las barreras que impiden la preservación y promoción de la lengua y cultura tsotsil es por ello que se subraya que la educación intercultural bilingüe puede ser utilizada como herramienta de inclusión si las barreras encontradas son analizadas y superadas. De esta manera dicho tipo de educación podría transformarse en un proceso enriquecedor que contribuya a la inclusión y no a la exclusión del niño indígena.

Palabras Clave: lengua, indígena, español, educación bilingüe

Abstract

Indigenous people have been marginalized and excluded from society. A good example of this is the Tsotsil community in Chiapas in southeast Mexico. In this article we reflect on the reality lived by native people especially by indigenous children. Also, the results of the ethnographic research study conducted at an elementary bilingual school in Chenalhó, Chiapas are presented in this work. This research explored how the Spanish-Indigenous bilingual program promoted or hindered the preservation of the Tsotsil language and culture. First and sixth graders', students' parents and teachers' attitudes towards both Spanish and Tsotsil were analyzed. This was a qualitative study where fieldwork was done for 5 months on the research site. Thanks to this research, it was possible to find the barriers that hinder the preservation and promotion of the Tsotsil language and culture. Bilingual education has been an agent that has affected the situation of indigenous languages; however, it could also be the tool for inclusion, that is, if the barriers found are addressed bilingual education could become an enriching process that contributes to the inclusion of indigenous children rather than to their exclusion

Keywords: language, indigenous, Spanish, bilingual education

¹Department of Hispanic Studies, College of Humanities and Social Sciences, University of Northern Colorado, Campus Box 87, Greeley, Colorado 80639, USA. Phone: (970) 351-2452, chiapaskarla@gmail.com

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras (Rousseau, s.f., para. 3).



Figura 1. Niños de primer grado de primaria (Del Carpio, 2012).

*Los niños son el recurso más importante del mundo y la mejor esperanza para el futuro.
(Kennedy, s.f., para. 7)*

Con el propósito de comprender el tema en cuestión, vale la pena contextualizar la realidad de los pueblos indígenas en América Latina para así luego centrar la atención en México y después en el sureste de dicha nación; específicamente en el municipio de Chenalhó en los Altos del estado de Chiapas y en el tipo de educación bilingüe implementada a los niños tsotsiles de dicha región.

1. Los pueblos indígenas



Figura 2. Mujeres tsotsiles (Del Carpio, 2012).

La presencia de comunidades indígenas en América Latina ha sido y continúa siendo significativa sobre todo en países como Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México (Yepes, 2011). Grupos étnicos o grupos originarios son algunos de los términos utilizados para hacer referencia a dichas comunidades. Stavenhagen (1991) explica que es posible definir a un grupo étnico como “una colectividad que se identifica a sí misma y que es identificada por los demás en función de ciertos elementos comunes tales como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos elementos, y que comparte un sentimiento común de identidad con otros miembros del grupo (Stavenhagen, p. 2, 1991)” (citado en Schkolink y Popolo, 2005, p. 2). La amplitud de dicha definición permite considerar a los grupos étnicos como “pueblos, naciones, nacionalidades, minorías, tribus o comunidades, según los distintos contextos y circunstancias” (Schkolink y Popolo, 2005, p. 3). Diversos son, pues, los términos que se han utilizado para denominarlos. Sin embargo, referirnos a las comunidades indígenas va más allá de una expresión o de un término ya que lo esencial es no olvidar que son personas que merecen respeto y que deben de gozar de los mismos derechos y beneficios que la sociedad mestiza; la sociedad dominante.

Yepes (2011) nos recuerda que en la época de la colonia las comunidades indígenas ocuparon los lugares más bajos de la escala social y se les forzó a trabajar al servicio de los colonos ibéricos. Los pueblos originarios han tenido una inserción débil y excluyente debido en parte a su origen étnico. Por esta razón, se encuentran “expuestos a diferentes impactos sociales, económicos, culturales y políticos negativos, que los hace potenciales sujetos de políticas sociales para mejorar sus condiciones de vida y sus posibilidades hacia el futuro” (Schkolink y Popolo, 2005, p. 4). Hoy en día en cada una de las naciones latinoamericanas, los pueblos originarios luchan por garantizar la supervivencia de su herencia cultural y recuperar la autonomía que perdieron con la invasión europea (Yepes, 2011).

2. El caso de México

Como se mencionó con anterioridad, México es uno de los países de América Latina donde la presencia de pueblos originarios es, desde tiempos históricos hasta el día de hoy, significativa (Chacón, 2005).

Lamentablemente a pesar de que son muchos se les continúa considerando como minoría; minoría a la cual se le ha despojado de lo que es suyo, por ejemplo, de su lengua y de su cultura lo cual se puede ver en algunos jóvenes y niños que ya no aprenden la lengua indígena o que con el paso del tiempo la van perdiendo (Del Carpio, 2012).

Rippberger (1992) argumenta que el periodo de la colonia trajo cambios dolorosos y permanentes a todos los aspectos de la vida de los pueblos originarios en México. Muchos de ellos fueron subyugados por los invasores españoles. Es importante recalcar que a pesar de que las comunidades indígenas han contado con menos fuerza militar y económica de forma persistente se han resistido a dicha subyugación. Recio (2010) nos recuerda que “durante los tiempos de la conquista y de la colonización diversas confrontaciones sociales tales como la desaparición, movilización y asimilación tuvieron un impacto violento en la preservación de las lenguas indígenas” (Recio, p. 2). Estos pueblos fueron enjuiciados, torturados y esclavizados para obligarlos a abandonar todos los modelos culturales existentes antes de la llegada de los conquistadores. Por estas razones, el periodo de la Conquista de México es considerado uno de los más grandes desastres de la humanidad (Recio, 2010).

Vale la pena enfatizar que aunque la presencia de comunidades indígenas siempre haya sido y continúe siendo fuerte en México, esto no garantiza su inclusión en la sociedad. Chacón (2005) recalca que los pueblos originarios han sido excluidos, así como también de los beneficios que pueden recibir de dicha sociedad. Al respecto Ramonet (2001) comenta que estos pueblos han sido víctimas de un genocidio silencioso. “Se les ha olvidado; son invisibles y han sido condenados a sentarse y ver cómo lentamente sus lenguas y sus valores van siendo destruidos” (p. 137). No obstante, esta realidad también ha motivado a los pueblos indígenas a mostrar su inconformidad y manifestar que están cansados de esa situación lo cual se observa en el estado de Chiapas en el sureste mexicano.

2.1 Chiapas



Figura 3. Palenque, Chiapas (Google images, s.f.)

Chiapas es uno de los estados que cuenta con mayor población indígena en el país. En dicha región la situación de olvido y precariedad de los pueblos originarios se respira, se nota, se siente, se observa. Es por ello que estos pueblos han organizado sus propios movimientos sociopolíticos para defender sus derechos. Ejemplo de ello es el movimiento Zapatista organizado en 1994 el cual traspasó los bordes nacionales (Aridjis, 2002) y con el tiempo se extendió a otros lugares. Este movimiento revolucionario ha sido una muestra de que el pueblo ya no tiene miedo, es decir, se levanta y exige reconocimiento a su identidad indígena (Ramonet, 2002) ya que desean que el gobierno les reconozca y respete la conexión estrecha que tienen con la tierra, con sus comunidades, con sus raíces y con sus lenguas.

Menchú (1992) nos recuerda que:

"La visión de los pueblos indígenas se manifiesta en las formas de relacionarse.

Primero, entre los seres humanos, de manera comunitaria.

Segundo, con la tierra, como nuestra madre.

Tercero, con la naturaleza, pues somos parte integral de ella y no sus dueños."

(parra. 1)

Para estas comunidades, la manera de percibir el mundo y la vida es, pues, diferente a la mestiza. Esto exige buscar formas de incluir dichas perspectivas en los servicios a los cuales los pueblos indígenas tienen acceso empezando por la escuela y el sistema educativo. Si en realidad se considerara la cosmovisión, la realidad y las necesidades del pueblo indígena en el sistema educativo, sería posible rescatar, fortalecer y promover sus lenguas y culturas. Además de dignificar la identidad indígena, por ejemplo, la del niño indígena en Chiapas.

3. La escuela



Figura 4. Niños tsotsiles (Del Carpio, 2012)

La realidad de desventaja y olvido de estas comunidades me ha motivado a investigar el tipo de educación primaria que reciben los niños indígenas tsotsiles en el estado de Chiapas. Esto con el fin de analizar el impacto que tiene la desigualdad política y económica en el tipo de educación que reciben estos pequeños. Es importante, pues, proponer diversas formas de mejorar los programas bilingües en español y en tsotsil a nivel primaria con el objetivo de crear y fomentar una educación que incluya al niño indígena, que lo dignifique y que contribuya a su proceso de aprendizaje lo cual se puede realizar en la escuela.

3.1. La educación bilingüe

Lamentablemente la educación bilingüe de tipo transicional en la cual solamente se usa la lengua materna (L1) del niño mientras aprende la segunda lengua (L2) y luego ésta última reemplaza a la lengua L1 (de Jong, 2011) ha sido uno de los factores que ha afectado la situación de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios. Un ejemplo de ello se puede encontrar en algunas de las comunidades tsotsiles en Chiapas ya que en ciertas escuelas se le ha dado prioridad al castellano y a la cultura de los *kaxlanes* (mestizos). Esto ha subrayado la marginación y exclusión de los pueblos originarios.

El tipo de educación bilingüe transicional que han recibido los niños indígenas además de que han sido históricamente víctimas de la discriminación ha desarrollado en muchos de estos pequeños el deseo de huir de su lengua y de su cultura; es por ello que expresan *ya no querer ser indígenas* esto con el fin de evitar ser discriminados nuevamente (Del Carpio, publicación en proceso).

McCaa y Mills (1998) argumentan que en esta historia a la "escuela" se le puede dar el nombre de *villano* y al "bilingüismo" el de *arma* por la manera en cómo ambas han afectado al niño indígena, a su lengua y a su cultura. Asimismo, dichos autores consideran que paradójicamente son éstas mismas las que pueden servir para mejorar dicha situación, es decir, son la escuela y la educación bilingüe transformada en aditiva (en lugar de ser sustractiva) las que pueden contribuir a mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana y al mismo tiempo ayudar a que el niño indígena se sienta involucrado, aceptado, querido y orgulloso de quién es y de su lengua y cultura. Para acercarnos a alcanzar este propósito es necesario, pues, analizar el tipo de educación que los niños indígenas reciben, en este caso, los niños tsotsiles.

4. El estudio

En esta investigación cualitativa se exploró cómo el programa bilingüe español-tsotsil en una escuela primaria en Chenalhó, Chiapas promovía u obstaculizaba la preservación de la lengua Tsotsil. Se puso atención también en las actitudes hacia el español y el tsotsil por parte de alumnos de primero y sexto año, docentes y padres de familia. Se realizó un trabajo cualitativo (Creswell, 2007) crítico-etnográfico y se hizo trabajo de campo en Chenalhó, Chiapas durante 5 meses.



Figura 5. Niños tsotsiles en un desfile (Del Carpio, 2012).

Para obtener datos, se usaron entrevistas individuales y grupales, observaciones pasivas y activas (Watson-Gegeo, 1988) y también conversaciones de manera informal. Las notas de campo se hicieron presente durante toda nuestra estancia en Chenalhó (Rippberger, 1992). La investigación tuvo un marco teórico basado en la teoría poscolonial la cual permitió poder explorar la historia del colonialismo y sus repercusiones para los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, en específico la situación de la comunidad tsotsil.

4.1 Resultados

Este estudio permitió conocer de cerca las barreras que impiden la preservación y promoción de la lengua y cultura Tsotsil en una escuela primaria bilingüe. Debido a la extensión del artículo, brevemente se explicarán algunas de las barreras encontradas.

4.1.1 Actitudes negativas

Las actitudes juegan un rol importante en el uso y transmisión de una lengua. Cueto, Andrade y León (2002) subrayan que una actitud es “una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993; citado por Aiken, 2002)” (p. 1). Una actitud motiva una predisposición ya sea favorable o desfavorable. En el caso de los participantes de este estudio, se encontró que hay padres de familia que muestran tener actitudes positivas hacia su lengua indígena y hacia su cultura por lo tanto desean que sus hijos continúen hablando tsotsil y que conserven las tradiciones del pueblo. Sin embargo, también hay padres de familia que no ven la importancia de que a sus hijos se les enseñe la lengua indígena en la escuela o que se utilice como medio de instrucción en dicha institución. Piensan que no es necesario porque los niños antes de ir a la escuela ya saben la lengua tsotsil así que en la escuela no hay necesidad de reforzarla.

Con respecto a los estudiantes, existen tanto actitudes positivas como negativas hacia el tsotsil. A aquellos que sí les gusta su lengua materna es porque sienten que no pueden traducir las ideas que piensan en tsotsil al español, es decir, no siempre encuentran equivalentes es por ello que comentaron que *lo que se puede expresar en una lengua no siempre se puede decir en otra*. Por otro lado, los estudiantes que prefieren el español es porque sienten que las personas extranjeras que llegan al pueblo no entienden cuando se les habla en tsotsil consecuentemente la comunicación no toma lugar por eso algunos de estos pequeños prefieren el español porque tienen mayor posibilidad de comunicarse con otras personas que no sean del pueblo.

Otra razón para preferir el castellano es que se percibe como el idioma de la moda; el idioma que se usa en la televisión y que suena “chido” como lo afirmó Lorenzo (pseudónimo), alumno de sexto grado. A la larga, actitudes como las de Lorenzo pueden ser una barrera que impida el bilingüismo (español-tsotsil) y que lleve al monolingüismo en español, lo cual en un futuro podría afectar la preservación de la lengua indígena. Con respecto a los tres docentes que participaron en esta investigación, dos de ellos son indígenas y su lengua materna es el tsotsil, el otro docente es mestizo y el español es su lengua materna. Los tres maestros declararon que es importante que los niños aprendan español por los beneficios que tiene hablar dicho idioma. Perciben el castellano, pues, como la lengua de oportunidades; la lengua que ayudará a los niños a seguir con sus estudios posteriores al igual que a encontrar un trabajo en el futuro, a comunicarse con mestizos en la ciudad o con los extranjeros que visitan el pueblo.

Sin embargo, también expresaron que esto no significa que no les guste la lengua tsotsil. Al contrario, quieren que los niños la preserven. El problema es que no saben cómo enseñar con un enfoque bilingüe-bicultural; situación que puede ser mejorada a través de sesiones de capacitación y de desarrollo académico lo cual se propone detalladamente en mi proyecto de investigación titulado *The social and academic consequences of considering or not considering indigenous Tsotsilchildren's native language and culture in their learning process at the elementary school*; proyecto ahora en curso.

4.1.2 Alfabetización en español

A pesar de que la escuela primaria donde se realizó este estudio es en teoría bilingüe en español y en tsotsil y se debe impartir la clase de lengua indígena, esto no sucede. De acuerdo con los docentes, el propósito de la escuela es que los niños aprendan a leer y a escribir en español no en tsotsil. Por otra parte, las dos asignaturas a las que se les da prioridad son español y matemáticas. En cambio, la clase de lengua tsotsil aparece solamente en el horario de los niños, es decir, en realidad no existe. Los niños no tienen una hora específica en la cual se les enseñe tsotsil y aprendan a escribirlo y a usarlo en un contexto escolar. Dicha práctica pone en desventaja a la lengua indígena y reafirma el estatus elevado de la lengua dominante; el español.

Las actitudes hacia el castellano en el contexto académico son más favorecedoras que aquéllas hacia la lengua indígena. Esto confirma lo que investigaciones previas sobre esta temática han encontrado:

Entre algunos de los maestros bilingües existen actitudes no muy favorables hacia la lengua indígena (Francis y Reyhner, 2002), es decir, hay docentes bilingües que prefieren usar español en el aula, por ejemplo, para propósitos de escritura. Dicha práctica contribuye a la idea de que la lengua indígena sufre deficiencias para poder usarla para propósitos académicos sobre todo para leer y escribir (Francis y Reyhner, 2002) (Del Carpio, publicación en proceso).

4.1.3 Materiales en español y descontextualizados

Los docentes mencionaron que los libros de texto están escritos en español ya que son los mismos para las escuelas monolingües y bilingües, es decir, no hay libros escritos específicamente para las escuelas bilingües en zonas indígenas. Dicha realidad hace que los contenidos presentados en los libros no consideren el contexto del niño indígena lo cual provoca confusión y falta de interés por parte del alumno. Además de que disminuye la posibilidad de un aprendizaje significativo ya que los contenidos están descontextualizados y el niño no se identifica con lo que ve, lee y escucha en clase. Sin embargo, los docentes subrayaron que hacen un esfuerzo por adaptar los contenidos a la realidad que vive el niño en su comunidad.

De acuerdo con Williams (2007), los niños indígenas reciben un tipo de enseñanza de menor calidad en comparación a la que reciben los niños mestizos. Un ejemplo de ello es la falta de recursos omateriales con los que se provee al maestro en las escuelas en zonas indígenas:

Esto no es sólo unabarrera para la implementación de educación bilingüe sino para la educación en general. Lasituación de desventaja de las comunidades indígenas no ha sido solamente a nivel educativosino también en muchos aspectos de la vida donde se puede observar la diferencia entre losnativos y no nativos. Razones que han motivado a las comunidades indígenas del surestea llamarse así mismas como “los olvidados” y a pensar que para todos todo, y para ellos nada (EZLN, n.f. citado en La calle es nuestra, 2007) (Del Carpio y Del Carpio, 2013, p. 9).

4.1.4 Entre más, menos...

Se puede decir que el tipo de bilingüismo que experimentan los niños en la escuela primaria es sustractivo, es decir, en los primeros años de la escuela primaria a los niños se les habla en tsotsil, pero conforme van avanzando de grado los maestros usan menos tsotsil e incrementan el uso del español lo cual también es esperado por parte de los estudiantes. Por lo tanto, podemos resumir que entre más avanzan de grado los niños, menos tsotsil usan lo que perjudica el estado de la lengua originaria. Además, en las escuelas bilingües es común que se contrate a docentes que hablan una lengua indígena ajena a la de los estudiantes.

Reemplazar una lengua por otra es un problema que puede ir más allá de un simple reemplazo y llevar a la gravedad de un genocidio lingüístico. Las lenguas desaparecen debido a dos paradigmas, el primero conocido como muerte natural y el segundo como asesinato lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2008). Cuando una lengua desaparece porque al igual que un ser viviente tiene un principio y un fin, nos referimos a que una lengua muere porque es parte de la naturaleza tener que morir.

Pero, cuando una lengua es forzada a desaparecer porque es reemplazada por razones de poder político, económico, entre otros, se dice pues que fue asesinada. Esta situación se ha hecho presente en las escuelas “bilingües” donde el español ha aplastado a la lengua indígena.

5. Reflexiones

Efectivamente la escuela y la educación bilingüe han afectado la situación de las lenguas indígenas en el contexto mexicano y un ejemplo de ello es la lengua indígena tsotsil. No obstante la educación bilingüe también puede ser la solución a la revitalización, preservación y promoción de las lenguas originarias y a la defensa de los derechos lingüísticos y culturales de los niños indígenas (de Jong, 2011). La educación bilingüe puede ser una herramienta poderosa que puede llevar a la inclusión de las comunidades originarias.

Las barreras encontradas en este estudio dan la oportunidad de saber cómo se han implementado los programas bilingües hasta ahora y al mismo tiempo conocer de cerca cuáles son las barreras que han impedido que la lengua y cultura del niño sean parte de su proceso educativo. Las barreras encontradas también nos invitan a abordarlas y superarlas para transformar el proceso educativo en un proceso enriquecedor que contribuya a la inclusión del niño indígena y no a su exclusión. Esto con el fin de que el pequeño se sienta involucrado en su proceso de aprendizaje al ser instruido en su lengua materna la cual es la lengua que entiende y con la que muchos de ellos se identifican. No olvidemos que el proceso de aprendizaje involucra la participación del individuo en una comunidad es por ello la importancia de mejorar el tipo de educación que reciben estos pequeños. La escuela, pues, puede contribuir a la creación de una sociedad más inclusiva donde se considere, respete y celebre la diversidad lingüística y cultural de nuestra nación. Como bien lo menciona Menchú (1992):

Nuestra historia es una historia viva, que ha palpitado, resistido y sobrevivido siglos de sacrificios. Ahora resurge con vigor. Las semillas, durante tanto tiempo adormecidas, brotan hoy con certidumbre, no obstante que germinan en un mundo que se caracteriza actualmente por el desconcierto y la imprecisión (p. 2).

Desconcierto e imprecisión que podemos modificar a través de la escuela y el tipo de educación que se imparte en dicha institución. Hay que recordar que la escuela es un espacio social al igual que el proceso educativo (Dewey, 1897) por lo tanto es importante que el alumno se sienta parte de una comunidad donde respeten todas las lenguas y culturas y se sienta integrado y no aislado (Sergiovanni, 1994).

Es posible lograr la inclusión de las comunidades indígenas, del niño tsotsil, por ejemplo. El cambio es posible; un cambio significativo puede empezar en el sistema educativo a través de una educación bilingüe de calidad donde la enseñanza conduzca a un aprendizaje que se preocupe y respete la individualidad de cada alumno y su identidad lingüística y cultural, que promueva la reflexión y el saber y que responda a las necesidades de lecto-escritura de cada individuo (Fevrier, 2008). La situación de los pueblos originarios puede mejorar y esto puede alcanzarse por medio de una verdadera educación bilingüe intercultural inclusiva en la cual realmente se eduque para una vida digna.



Figura 6. Participantes practicando para un evento escolar (Del Carpio, 2012).

Referencias

- Aridjis, H. (2002). Indian is beautiful. En T. Hayden (Ed.), *The Zapatista Reader* (pp.142-144). New York, NY: Thunder's Mouth Press/Nation Books.
- Chacón, O. (2005). *Teoría de los derechos de los pueblos indígenas; problemas y límites de los paradigmas políticos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Creswell, J. (2007). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cueto, S., Andrade, F. y León, J. (2002). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas. Encontrado el 23 de enero 2015 del sitio http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_89.pdf
- Del Carpio, K. (2012). *Spanish-Indigenousbilingualeducation in Chenalhó, Chiapas, Mexico* (tesis de doctorado publicada). Universidad de Alberta, Canadá.
- Del Carpio, K. y Del Carpio, P. (2013). Ya no quiero ser quien soy. Memoria del Segundo Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales: La crisis en América Latina, diferentes perspectivas y posibles soluciones, 13-14 de junio de 2013, Universidad de Zacatecas, México.
- Del Carpio, K. "Ya no queremos ser indígenas." *Academia Journals Chiapas 2014*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico, ISSN 1946-5351 Online (publicación en proceso).
- De Jong, E. (2011). *Foundations for Multilingualism in Education: from Principles to Practice*, Philadelphia, USA: Caslon Publishing.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Fevrier, C. (2008). *Creole English and Standard English in the Formative Years of Schooling: A Journey into a St. Lucian Classroom* (Unpublished doctoral thesis). University of Alberta, Canada.
- Kennedy, J. (s.f.). Proverbia. Encontrado el 25 de abril de 2016 del sitio <http://www.proverbia.net/default.asp>
- McCaa, R., & Mills, H. (1998). Is education destroying indigenous languages in Chiapas? Encontrado el 22 de diciembre, 2015 de <http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/chsind/chsind1.htm>.
- Menchú, T. (1992a). Los indígenas latinoamericanos hasta hoy. Encontrado el 24 de enero de 2015 en el sitio <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/latam/reivind.htm>
- Menchú, T. (1992b). Guía 5: Discurso político. Encontrado el 23 de enero de 2015 del sitio http://segundociclobaldor.files.wordpress.com/2013/05/guia-5_discursopublico.doc
- Ramonet, I. (2002). Marcos marches on Mexico City. In T. Hayden (Ed.), *The Zapatista Reader* (pp.133-141). New York, NY: Thunder's Mouth Press/Nation Books.
- Recio, G. (2010). Educational challenges in the Rarámuri indigenous community: The bicultural-bilingual approach. Encontrado el 10 de enero de 2015 del sitio <http://www.irmgard-coninx->
- Rippberger, S. (1992). *Indian teachers and bilingual education in the highlands of Chiapas* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh.
- Rousseau, J. (s.f.). Proverbia. Encontrado el 25 de abril de 2016 del sitio <http://www.proverbia.net/default.asp>
- Schkolink, S. y Popolo, F. (2005). Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional. Encontrado el 22 de enero de 2015 del sitio <http://socinfo.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/FdelPopolo-SScholnick.pdf>
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Language, education and (violations of) human rights. Encontrado el 24 de enero de 2015 en el sitio <http://www.linguistic-rights.org/tove-skutnabb-kangas/>
- Watson-Gegeo, K. (1988). Teachers of English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.
- Williams, G. (2007). Investigating the influences on the teaching identity of international teaching assistants. In M. Mantero (Ed.), *Identity and second language learning: culture, and dialogic activity in educational contexts* (pp. 305-328). Charlotte, NC: IAP-InformationAgePublishing.
- Yepes, E. (2011). *Textos sobre América Latina*. Encontrado el 24 de enero de 2015 en el sitio <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/latam/reivind.htm>.