

PRÁXICA DOCENTE CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A INFANTES INDÍGENAS DE MÉXICO

PRÁXICA DOCENTE CRÍTICA NO ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS INDÍGENAS NO MÉXICO

CRITICAL TEACHING PRAXIS IN ENGLISH TEACHING FOR INDIGENOUS CHILDREN IN MEXICO

Mario López-Gopar*

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca - UABJO, MX

RESUMO: O propósito deste artigo é apresentar e discutir a práxica docente crítica dos/as estudantes-docentes do projeto de pesquisa etnográfica e pesquisa-ação realizado com crianças de nível primário numa comunidade indígena de Oaxaca, México. Após apresentar um breve resumo da situação atual dos indígenas e os seus idiomas no México, é apresentado o projeto geral do qual fez parte a práxica docente dos estudantes-docentes, seus princípios teóricos e metodologia de pesquisa. Mais tarde, é desenvolvido um retrato etnográfico de Nundichi, a comunidade mixteca onde os estudantes-docentes desenvolveram a sua práxica docente. Finalmente, apresento os três temas que emergiram da análise dessa práxica: (1) respeito pelas práticas comunitárias indígenas; (2) práxica docente baseada na vida e o contexto das crianças; e (3) criação de autores de textos de identidade na práxica docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; etnografia; pesquisa-ação; educação escolar indígena; inglês língua adicional.

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar y discutir la práxica docente crítica de los estudiantes-docentes del proyecto de investigación etnográfica e investigación-acción realizado con niños de nivel primario en una comunidad indígena de Oaxaca, México. Tras presentar un breve resumen de la situación actual de los indígenas de México y sus idiomas, presento el proyecto general del que formó parte la práxica docente de los estudiantes-docentes, sus principios teóricos y metodología de investigación. Posteriormente, desarrollo un retrato etnográfico de Nundichi, la comunidad mixteca donde los estudiantes-docentes desarrollaron su práxica docente. Finalmente, presento los tres temas que emergieron del análisis de esa práxica: (1) respeto por las prácticas comunitarias indígenas; (2) práxica docente basada en la vida y el contexto de los niños; e (3) creación de autores de textos de identidad en la práxica docente.

PALABRAS-CLAVE: formación de profesores; etnografía; investigación-acción; educación escolar indígena; inglés lengua adicional.

ABSTRACT: The aim of this article is to present and discuss the critical teaching praxis of the students-teachers of the ethnographic research and action research project developed with children of primary school in an indigenous community in Oaxaca, México. After presenting a brief summary of the current situation of the Mexican indigenous peoples and their tongues, it is presented the general Project to which the students-teachers' praxis belonged, its theoretical principles and research methodology. Later on, it is developed an ethnographic portrait of Nundichi, the mixtecan community where the students-teachers developed their teaching praxis, and finally, the three topics that emerged from the analysis of that praxis: (1) respect for the community indigenous practices; (2) teaching praxis based on the children's life and context; and (3) creation of identity text authors within the teaching praxis.

KEYWORDS: teacher training; ethnography; action research; indigenous school; English as additional language.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés ha ido en incremento a nivel mundial. Debido a los discursos oficiales de los gobiernos que conectan al inglés con el desarrollo económico y social (PENNYCOOK, 2000), muchos países asiáticos (BUTLER, 2004; KANNO, 2007; SHIN, 2007), europeos (ETXEBERRÍA-SAGASTUME, 2006; HELOT, 2008), y del medio oriente (ATAY; KURT, 2006) han comenzado a enseñar este idioma como parte de la educación básica. Este fenómeno también se está reproduciendo en América Latina en países como Colombia (de MEJÍA; MONTES RODRÍGUEZ, 2008), Argentina (TOCALLI-BELLER, 2007) y en México también, aunque con cierta resistencia.

La presencia del inglés en la sociedad y escuelas mexicanas ha sido un tema de controversia. Por un lado, existen puntos de vista nacionalistas por parte de los gobernantes e intelectuales: "...vis-a-vis los Estados Unidos, el vecino de México, la herencia del español crea lazos de solidaridad que ayudan a resistir la penetración del inglés y la agresión cultural del norte" (HAMEL, 1994, p. 292, mi traducción). Esta

* Email: lopezmario9@gmail.com.

perspectiva nacionalista va también acompañada por la falta de voluntad de las y los políticos de invertir más en la educación pública. Por otro lado, a pesar de que la mayoría de las personas en México, particularmente las y los políticos e intelectuales, tienen actitudes ambivalentes hacia el inglés (FRANCIS; RYAN, 1998), muchos mandan a sus hijos e hijas a escuelas primarias privadas bilingües (inglés-español), para que sus hijos e hijas¹ aprendan inglés desde una edad temprana.

A pesar de la resistencia que ha encontrado el inglés en México, y debido a los discursos oficiales que afirman que el inglés traerá “igualdad” y “bienestar” a las y los niños mexicanos, el inglés ha llegado a las escuelas primarias públicas de México. En el 2008, por ejemplo, el gobierno federal decidió traer el idioma inglés a todos los salones de quinto y sexto de primaria, a través del programa *Inglés Enciclomedia*, un programa de computación interactivo. Este programa ha sido fuertemente criticado debido a que sus materiales no reflejan la realidad de la mayoría de las y los niños mexicanos, sobre todo la realidad y los idiomas de las personas indígenas de México quienes sufren la mayor discriminación en el país (LÓPEZ-GOPAR; NÚÑEZ MÉNDEZ; MONTES MEDINA; CANTERA MARTÍNEZ, 2009).

Con el fin de contrarrestar la falta de pertinencia de los programas de inglés en la educación básica y enseñar el inglés de una perspectiva crítica, desde el 2007, he coordinado un proyecto de investigación etnográfica y de investigación-acción crítica en colaboración con estudiantes-docentes del idioma inglés de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Este proyecto tiene como objetivo primordial enseñar el inglés críticamente y utilizarlo a favor de las lenguas y las personas indígenas de México. Para poder enseñar el inglés críticamente, las y los estudiantes-docentes no realizan una “práctica docente”, donde comúnmente se aplican las teorías aprendidas en el aula a su salón de clases sin tomar en cuenta al alumno, sino una “*práxica* docente crítica” donde, siguiendo la praxis (reflexión + acción) de Freire (1970), las teorías aprendidas en el aula son enfrentadas y adaptadas de acuerdo a las vidas y realidades de sus estudiantes, y donde se lucha en contra de las injusticias y la discriminación sufridas por las y los estudiantes. En esta *práxica* docente crítica, también se cuestiona la supremacía dada al inglés sobre otras lenguas y se trata de revertir la discriminación sufrida por las lenguas y culturas indígenas. Este proyecto se ha llevado a cabo en escuelas primarias públicas urbanas, centros comunitarios y comunidades rurales, todas ellas teniendo en común la presencia del español y alguna(s) lengua(s) indígena(s) dentro de la comunidad y población estudiantil. En este artículo nos enfocaremos en una comunidad rural de la región mixteca de Oaxaca.

El propósito de este artículo es presentar y discutir la *práxica* docente crítica de dos estudiantes-docentes del idioma inglés llevada a cabo con niños de nivel primario en una comunidad indígena de Oaxaca, México. Esta *práxica* docente crítica, siguiendo los principios de la pedagogía crítica reinventados en la enseñanza de lenguas (NORTON; TOOHEY, 2004) y de la creación de “textos de identidad” (CUMMINS, 2006), tenía tres objetivos: (1) valorar la cultura y la lengua de las y los niños, (2) co-construir identidades positivas con las y los niños, y (3) hacer de la enseñanza del inglés una práctica local multilingüe e intercultural que favorezca, y no perjudique, a otras lenguas.

En este artículo, primero presentaré un breve resumen de la situación actual de las personas indígenas de México y sus idiomas, enfocándome en el grupo étnico mixteco con el cual se trabajó en este proyecto. Segundo, presentaré el proyecto general del cual formó parte la *práxica* docente de estos dos estudiantes-docentes, sus principios teóricos y la metodología de investigación. Después, relataré brevemente un retrato etnográfico de Nundichi, la comunidad mixteca donde se llevó a cabo la *práxica* docente de dos estudiantes-docentes. Finalmente, presentaré los tres temas emergentes que surgieron del análisis de la *práxica* docente de los dos estudiantes-docentes: (1) respeto por las prácticas comunitarias indígenas; (2) una *práxica* docente basada en la vida y el contexto de las y los niños; y (3) creando autores de textos de identidad en la *práxica* docente. Después de la presentación de cada tema emergente, realizaré un análisis de cada uno de ellos y terminaré este artículo con una breve conclusión.

¹ Para contrarrestar la discriminación de género, en este artículo se utilizarán los artículos, las y los, o ambos sustantivos como en la caso de hijos e hijas, omitiéndose en algunas ocasiones para no interrumpir la fluidez del escrito.

2 SITUACIÓN ACTUAL DE LAS Y LOS INDÍGENAS DE MÉXICO, OAXACA Y LAS Y LOS MIXTECOS

Dentro de las discusiones del lugar que debe ocupar el idioma inglés en la sociedad y las escuelas mexicanas, las y los educadores se han olvidado de las personas indígenas y de sus lenguas. Más de 60 idiomas indígenas han sobrevivido por más de 500 años, 300 años de colonización española y 200 años del México independiente. Durante este último período, el discurso oficial ha enfatizado que se necesita al idioma español como lengua nacional unificadora y que las lenguas y las culturas indígenas significan un impedimento para esta unificación (GARZA CUARÓN, 1997; MONTES GARCÍA, 2004). Debido a esta postura, los idiomas indígenas han luchado para sobrevivir tanto en contextos rurales como urbanos, a los cuales muchas personas han emigrado desde 1940 (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1999). Es a través de la migración, ya sea de personas indígenas a contextos urbanos de México y de los Estados Unidos de América o el retorno de migrantes indígenas a sus comunidades, que las personas indígenas de México empiezan a tener contacto con el idioma inglés y con los discursos oficiales que lo posicionan como una lengua de mayor prestigio que el español y que las lenguas indígenas por supuesto (STEPHEN, 2007). Dando esto como resultado que muchos padres y madres indígenas deseen que sus hijos e hijas aprendan el idioma inglés (LÓPEZ-GOPAR; CLEMENTE, 2011).

El estado de Oaxaca, localizado en el sureste de México, alberga a más de un millón de personas indígenas viviendo en pobreza y por debajo de la media nacional en cuanto a nivel educativo. El nivel de pobreza y marginación de las personas indígenas proviene de la historia de colonización y del México (neo)liberal (MURPHY; STEPICK, 1991). Oaxaca tiene una población de 3.801.962 (INEGI, 2010). De acuerdo a los resultados del censo de 2010, 20% de la población oaxaqueña sobreviven con lo equivalente a dos salarios mínimos; es decir, con \$118 pesos al día (10 USD). En total, más de 2 millones y medio de personas en Oaxaca viven en la pobreza. Esta pobreza impacta directamente en el nivel educativo de la población: 13% de la población oaxaqueña no ha asistido a la escuela y solamente 10% alcanzan el nivel universitario. El promedio estatal del nivel educativo formal de la población es de 7 años. Es decir, una persona promedio en Oaxaca solo termina la escuela primaria y un año de secundaria.

Oaxaca es el estado más cultural y lingüísticamente diverso de México. La población indígena incluye diferentes grupos étnicos tales como los Zapotecas, Mixtecos, Chatinos, Triquis y Mixes por mencionar solo algunos (cf. BARABAS; BARTOLOMÉ, 1999). En Oaxaca, una de cada tres personas habla una lengua indígena (INEGI, 2010), siendo reconocidas 16 lenguas indígenas como lenguas nacionales debido al activismo de parte de educadores de origen indígena (HERNÁNDEZ DÍAZ, 2004). Es importante recalcar que las 16 lenguas reconocidas oficialmente no representan a todas las lenguas habladas en el estado. Existen alrededor de 100 lenguas indígenas habladas en el estado. Este número varía dependiendo el criterio utilizado para categorizarlas. Por ejemplo, el idioma Zapoteco, el cual es reconocido oficialmente como una de las 16 lenguas nacionales del estado, tiene “posiblemente 40 variantes ininteligibles entre si (Summer Institute of Linguistics, 2012, n. p.). Es decir, una persona que habla Zapoteco en una comunidad es muy probable que no entienda el Zapoteco hablado en otra comunidad. Por ello, el Instituto Lingüístico de Verano (2012, n.p.) distingue a las lenguas indígenas añadiendo el nombre de la comunidad (e.g., Zapoteco de Amatlán).

El grupo étnico y el idioma mixteco, enfoque de este artículo, ocupan el segundo lugar dentro de las lenguas oficiales de Oaxaca después del zapoteco en cuanto a hablantes se refiere. De acuerdo al último censo (INEGI, 2010), hay 476,472 hablantes de “Lenguas Mixtecas” o variantes del idioma mixteco. En este censo, se consideraron seis variantes principales: mixteco, mixteco de la costa, mixteco de la zona alta, mixteco de la zona baja, mixteco del área mazateca y mixteco de Puebla, el estado vecino a Oaxaca. La región de la mixteca oaxaqueña ha sido afectada en las últimas décadas por sequías prolongadas y erosión de la tierra, lo cual ha resultado en la emigración de este grupo étnico. Acevedo Conde (2007a, 2007b) afirma que de acuerdo a cifras oficiales, aproximadamente 200.000 oaxaqueños viven en los EUA, siendo la mayoría de ellos de origen mixteco. Las y los mixtecos que residen en los EUA viven principalmente en los condados de San Diego, Sonoma, Ventura y el Valle de San Joaquín, todos ellos localizados en el estado de California. Stephen (2007) también reporta la presencia de personas de origen mixteco en el estado de Oregon.

Las personas de origen mixteco han sufrido discriminación en sus nuevos lugares de residencia y la pérdida de identidad étnica y lingüística. En un estudio con estudiantes-docentes de inglés en la ciudad de Oaxaca,

López Gopar, Stakhnevich, León García and Morales Santiago (2006) documentaron la discriminación sufrida por dos estudiantes universitarios de origen mixteco a través de su vida escolar. Una de estas estudiantes mencionó:

Cuando estaba en la preparatoria, solía negar que hablaba mixteco porque si ven que lo hablas, la gente piensa que no sabes nada. Ellos te discriminan. Por eso prefería decir que hablaba solo español. Esto todavía le pasa a estudiantes que están en la universidad aquí en Oaxaca (p. 99, mi traducción).

Julián Caballero (2002) ha también reportado sobre los problemas que enfrentan las y los hablantes de mixteco en el sistema educativo mexicano. Esta discriminación ha hecho que los padres y las madres de origen mixteco dejen de enseñarle esta lengua a sus hijos. Igabe (2012) mencionó que un presidente municipal de una comunidad en la Mixteca reportó que el 90% de las personas indígenas que viven en la región mixteca “han perdido su identidad Mixteca debido a que consideran hablar un idioma indígena, sinónimo de pobreza y discriminación” (n.p). Este presidente municipal también enfatizó que las personas de origen mixteco, especialmente las y los niños, están olvidando su idioma mixteco y dándole más importancia a otras lenguas extranjeras como el inglés. Con el fin de abordar este problema enfrentados por las y los mixtecos, dos estudiantes-docentes de origen indígena y futuros profesores de inglés llevaron a cabo su *práctica* docente en Nundichi, una comunidad mixteca, como parte del proyecto de investigación etnográfica y de investigación-acción crítica. Por ello en la siguiente sección nos enfocamos en la comunidad de Nundichi.

3 NUNDICHI: CONTEXTO DE LA *PRÁXICA* DOCENTE

Nundichi es una comunidad dedicada a la agricultura localizada en el corazón de la región Mixteca de Oaxaca (Figura 1). Está cerca de San Juan Ñumi y Tlaxiaco, el cual fue considerado el “París chiquito” de Oaxaca debido a su importancia en el comercio al final de 1800. Frío y húmedo, Nundichi cuenta con un clima propicio para la agricultura local. Aproximadamente, el 90% de las personas de esta comunidad cultivan maíz, frijol y tomate. El cultivo de tomates en particular se ha hecho a través de invernaderos comunales. Además de dedicarse a la agricultura, las personas de Nundichi crían pollos, guajolotes, chivos, borregos y vacas para auto-consumo y venta. Otras personas en Nundichi se dedican a la elaboración de artesanías de palma. Los sábados, muchas personas de Nundichi se trasladan a Tlaxiaco para vender sus productos agrícolas, animales y artesanías en el mercado y para realizar sus compras de la semana.

Figura 1 - Nundichi



Nundichi es una comunidad donde se habla el idioma mixteco y se practica la comunalidad. De acuerdo a las estadísticas proporcionadas por el agente municipal, el 87% de la población habla mixteco como primera lengua. En Nundichi se practica la comunalidad, la cual, de acuerdo a Meyer (2010) se refiere a las prácticas

indígenas que “van más allá de ideas occidentales de cooperación, o preocupación social por el otro” (p. 23, mi traducción). Con el fin de practicar la comunalidad, se llevan a cabo asambleas generales. En Nundichi, las decisiones que tienen que ver con el bienestar de la comunidad son tomadas a través de las asambleas generales, a las cuales se les puede considerar como “la expresión y paciente consideración de diferentes puntos de vistas, la discusión crítica y colectiva, y la toma de decisiones consensuales” (MEYER, 2010, p. 20, mi traducción). Estas asambleas se llevan a cabo en mixteco. En Nundichi, también se practica el *tequio*, el cual de acuerdo a Flores Quintero (2004), se refiere al trabajo comunitario que las personas indígenas realizan como una obligación moral y sin remuneración. Por ejemplo, si un camino necesita ser reparado, todos los miembros de la comunidad ayudan sin recibir pago alguno.

A pesar de que en Nundichi las prácticas sociales se realizan en mixteco, la hegemonía del español y la “importancia” del inglés se abren paso hacia esa comunidad a través de las instituciones, la migración y los medios de comunicación. En Nundichi, hay una iglesia católica, una agencia municipal, un jardín de niños, una escuela primaria, y una clínica. Maldonado Alvarado (2002) establece que los españoles y más tarde los liberales mestizos intentaron dominar a las comunidades indígenas a través de estas instituciones e imponer el español en lugar de las lenguas indígenas ya que estas instituciones operan principalmente en español. Debido a que estas instituciones son consideradas oficiales y con mucho poder, al utilizar español les mandan un fuerte mensaje a las y los niños de la comunidad: que su herencia cultural, sus valores y su idioma no son lo suficientemente valiosos y que se les deben sustituir por el español y por las ideas occidentales (MEYER; MALDONADO, 2010). El idioma inglés también ha llegado a Nundichi a través de las escuelas, los medios de comunicación, las películas, los programas de televisión, y los anuncios de los institutos de inglés que argumentan que el inglés les cambiará la vida. Además, la migración hacia los EUA es un fenómeno recurrente dentro de la población de Nundichi. Este fenómeno también ha traído el inglés a esta comunidad, y muchos pobladores de Nundichi y otras comunidades indígenas consideran al inglés como una lengua de mayor importancia que el español y que sus lenguas indígenas. Es esta ideología que tratamos de retar a través de nuestro proyecto de investigación que a continuación describo.

4 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CRÍTICA

El proyecto de investigación etnográfica y de investigación-acción crítica es una respuesta a un fenómeno mundial que sitúa al inglés por encima de otras lenguas hegemónicas como el español y el francés, pero sobre todo por encima de las lenguas indígenas, las cuales tratan de sobrevivir en países en vías de desarrollo y en comunidades como las encontradas en la región mixteca de Oaxaca. Este proyecto es una iniciativa que comenzó en el 2007 e involucra a educadores de lenguas y a estudiantes-docentes de lenguas. Este proyecto utiliza al inglés como un pretexto para fomentar las prácticas locales multilingües y el interculturalismo. Dietz (2003) argumenta que el multiculturalismo reconoce la existencia de diferentes culturas, pero no reta las inequidades existentes entre las culturas. El interculturalismo, a diferencia del multiculturalismo, va en contra de la desigualdad entre culturas y fomenta el entendimiento, la intervaloración y el aprendizaje mutuo entre ellas.

El proyecto de investigación etnográfica y de investigación-acción crítica trata también de desarrollar a las y los estudiantes-docentes como docentes críticos y co-construir identidades afirmantes entre todos los participantes del proyecto. En el proyecto, las y los educadores de lenguas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca colaboran con estudiantes-docentes de inglés quienes realizan su *práctica* docente en parejas en diferentes lugares con poblaciones cultural y lingüísticamente diversas. Estas parejas, usualmente de 8 a 10 parejas por año académico, se reúnen cada semana para compartir sus experiencias y conectar su *práctica* docente a las teorías, al contexto sociocultural en donde realizan su *práctica* docente y a sus propias vidas.

En este proyecto, hemos desarrollado el concepto de *práctica docente*. El concepto de “*práctica*” proviene del concepto de “*praxis*” acuñado por Freire (1970), conectándolo con el concepto de la “*práctica*” docente comúnmente utilizado. Freire argumenta que la reflexión sin acción es “*blah*”, hablar solamente. La acción sin reflexión es activismo en un sentido manipulador. La *praxis* requiere reflexión más acción. En los programas de preparación docente, el concepto de “*práctica*” se refiere típicamente a la aplicación de las teorías y los conocimientos adquiridos en los programas de preparación docente al salón de clases. Johnson (2006) ve este fenómeno como la “*dicotomía teoría/práctica*” (p. 240). Esta es una visión técnica de la

enseñanza en la que las y los estudiantes-docentes son consumidores y aplicadores de las teorías (MCLAREN, 2003). En nuestra visión de *práctica* docente, los estudiantes-docentes son individuos capaces de desarrollar teorías antes, durante y después de la enseñanza. Consecuentemente, los estudiantes-docentes se convierten en investigadores críticos desde el primer día que visitan la comunidad y la escuela en la que desarrollarán su *práctica* docente. Además, el concepto de *práctica* enfatiza que las actividades docentes que los estudiantes-docentes realizan en el salón de clases están conectadas al contexto histórico y sociopolítico. Es decir la *práctica* docente puede estar limitada por el contexto, pero puede servir también como punto de partida para cambiar ese contexto. Finalmente, en el concepto de *práctica* docente el rol de docente significa estar siempre aprendiendo de las vidas y realidades de sus estudiantes.

5 PRINCIPIOS TEÓRICOS

El proyecto de investigación etnográfica y de investigación-acción crítica se fundamenta teóricamente en la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas. Freire (1970, 1994) argumenta que la pedagogía crítica no tiene que seguirse, sino reinventarse en los diferentes contextos. Es decir, Freire asegura que la pedagogía crítica no es un método prescriptivo, sino que cambia de acuerdo al contexto. Norton y Toohey (2004), tomando las ideas de Freire, utilizan el plural “pedagogías críticas” para rechazar los enfoques genéricos en la enseñanza de lenguas que se creen aplicables a todos los contextos. En este proyecto, la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas es reinventada por cada par de estudiantes-docentes en sus diferentes clases, teniendo el principio de que tanto el docente como el alumno pueden aprender entre si y que son “sujetos” de sus propias historias, capaces de transformar su condición histórica (CUMMINS, 2000).

Para poder reinventar la pedagogía crítica en este proyecto y poder transformar la realidad del estudiantado, en este proyecto nos fundamentamos teóricamente en el concepto de “textos de identidad” propuesto por Cummins (2006). Las y los estudiantes-docentes invierten su identidad y la de sus estudiantes en las clases a través del desarrollo de textos de identidad, los cuales Cummins (2006) define como “las presentaciones y productos del trabajo creativo de las y los estudiantes” (p. 60, mi traducción). Cummins (2001) también menciona:

Las y los estudiantes no querrán invertir sus identidades en el proceso de aprendizaje si ellos sienten que sus maestros no los aprecian, no los respetan, ni aprecian sus experiencias y talentos. En el pasado, los estudiantes de grupos sociales marginados han raramente sentido este sentimiento de afirmación y de respeto a su lenguaje y su cultura por parte de sus maestros. Consecuentemente sus talentos intelectuales y personales raramente se expresan en los salones de clases (p. 124, mi traducción).

Una de las maneras en que las y los estudiantes sienten que sus talentos e identidades son reconocidos, valorados, respetados y reafirmados en el salón de clases es a través de la creación de sus propios textos, sus propias historias. Es en estos textos en donde los estudiantes invierten sus identidades y llegan a ser protagonistas. En este proyecto, los textos pueden ser escritos, dibujados, actuados, hablados, con señas y multilingües. Dicho de otra forma, todos los materiales creados por los estudiantes-docentes y sus estudiantes son considerados textos de identidad ya que están intrínsecamente conectados a sus propias historias de vida y a sus realidades.

6 METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La metodología de este proyecto es una fusión de etnografía crítica e investigación-acción crítica. El surgimiento de la etnografía crítica ha resultado del descontento de muchos investigadores con las teorías y los métodos que no son capaces de preguntar ni contestar preguntas sociales fundamentales (ANDERSON, 1989). La investigación-acción, inspirada en el trabajo de Freire, da un paso adelante y actúa sobre estas cuestiones sociales (e.g. MCTAGGART, 1997; REASON; BRADBURY, 2001).

La etnografía crítica se compromete con la justicia social. Higgins y Coen (2000), quienes trabajaron en Oaxaca, argumentan que la forma en que ellos realizan etnografía crítica es a través de la praxis etnográfica, conectando su investigación a los problemas sociales y sus objetivos de investigación con los deseos y preocupaciones de las personas con las que están trabajando. La etnografía crítica se compromete

con la justicia social creando espacios para que las historias de las y los participantes sean escuchadas teniendo como fin exponer las prácticas que son socialmente injustas. De igual forma, trata de crear conciencia con la “esperanza” que las inequidades sociales y las prácticas opresivas sean resueltas (JORDAN; YEOMANS, 1995).

En el campo de la investigación-acción crítica las intervenciones son el corazón de los proyectos de investigación. Las intervenciones son en muchas maneras parte de la praxis propuesta por Freire (1970). Estas intervenciones convierten a la “esperanza” en acción. En nuestro caso, nuestras intervenciones ocurren durante todo el proceso de investigación y de la *práctica* docente: en las entrevistas formales, las conversaciones informales, y en las sesiones de clases llevadas durante la *práctica* docente. A continuación describo de manera breve a Narcedalia y Arcadio, dos estudiantes-docentes que fueron los que le dieron vida a las intervenciones mediante su *práctica* docente, y la manera en que se recolectaron y se analizaron los datos presentados en lo que resta del artículo.

7 INTRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES-DOCENTES, LA *PRÁXICA* DOCENTE, Y LA RECOLECCIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS

La *práctica* docente que estamos describiendo fue llevada a cabo por Narcedalia y Arcadio, y Mario, como el educador de lenguas, los tres de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. En esta sección, presento brevemente a Narcedalia y a Arcadio, y describo la *práctica* docente brevemente, seguido por la presentación de la recolección y el análisis de datos.

Narcedalia y Arcadio

Narcedalia fue estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en el Área de Inglés. Nació en Santa Catarina Yosonotú, y creció en una gran familia mixteca con 5 hermanos y 3 hermanas. El primer idioma de Narcedalia fue el mixteco y el español lo aprendió en la escuela con muchos sacrificios ya que los maestros no hablaban mixteco y “sumergían” a los alumnos en el español sin mucho apoyo. La migración ha sido parte de la familia de Narcedalia. Dos hermanas y dos hermanos viven en los EUA y su padre y madre viajaban vendiendo de pueblo en pueblo desde que Narcedalia tenía 10 años de edad. Al estar alejada de sus padres, Narcedalia mantuvo su mixteco con su abuelita a la cual visitaba frecuentemente. Desde la secundaria, Narcedalia se hizo cargo de sus hermanos menores mientras su padre y madre trabajaban lejos. La mamá de Narcedalia la motivó para que continuara sus estudios universitarios. Al principio Narcedalia quería estudiar administración turística, pero estaba fuera de sus posibilidades económicas; por ello, decidió empezar la licenciatura en el área de inglés al ser ésta más económica. La licenciatura no fue fácil para Narcedalia debido a su bajo nivel de inglés con el que empezó, aunado a sus problemas con el español académico, siendo éste su segunda lengua. Por otro lado, tenía a su madre enferma, la cual falleció en el segundo año de sus estudios. Narcedalia pudo terminar sus estudios con el apoyo de una de sus hermanas que vive en los EUA y el apoyo moral de su novio, estudiante también de la licenciatura. Narcedalia concluyó sus estudios y quiere seguir mejorando su inglés para obtener un buen empleo.

Arcadio fue también estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en el Área de Inglés. Arcadio, nacido en Tlaxiaco, es de origen mixteco, y su madre lo llevó de pueblo en pueblo durante su niñez debido a su trabajo como maestra de primaria. Esto le dio a Arcadio la oportunidad de escuchar varias variedades de mixteco. Sin embargo, Arcadio considera el español su primera lengua. Arcadio entiende más mixteco de lo que habla debido a que desde la secundaria tuvo que vivir solo para seguir estudiando mientras su mamá trabajaba en comunidades lejanas. Esto lo alejó no sólo de su mamá, sino del mixteco también. Siendo hijo de una madre soltera, Arcadio pasó dificultades económicas en su niñez y adolescencia. Arcadio se ha mantenido de la música, tocando en una banda tradicional desde el bachillerato, el cual cursó en la ciudad de Oaxaca al igual que su carrera universitaria. Arcadio estudió la carrera en enseñanza de lenguas como segunda opción ya que no tuvo los medios económicos para estudiar una carrera en Educación Física. La licenciatura en la enseñanza de inglés no fue fácil para Arcadio debido al bajo nivel de inglés con el que empezó y por problemas económicos. Concluyó sus estudios y ahora está en espera de un puesto como maestro de inglés en alguna secundaria pública en la región mixteca.

Tanto Narcedalia como Arcadio provienen de origen mixteco. Sus historias de vida estaban conectadas con la vida de las personas de Nundichi y, por ello, podían conectarse con la vida de sus estudiantes. También, ellos estaban conscientes de la hegemonía del español y la supremacía del inglés en esta comunidad. Por ello, su *práctica* docente, que a continuación describo, no era para nada “neutral,” “apolítica,” o “técnica.” Era una *práctica* docente “crítica.” Ellos comenzaron su *práctica* docente con una agenda clara y abierta. Ellos no nada más eran “maestros de inglés”; eran “educadores de lenguas” (LÓPEZ-GOPAR ET AL, 2006). Ellos creían que el inglés se puede enseñar de manera crítica respetando las prácticas indígenas comunitarias, anclando sus clases en la vida de sus estudiantes, e utilizando y valorando los conocimientos que traen sus alumnos al salón de clases incluyendo sus idiomas y su cultura.

Breve descripción de la *práctica* docente

Narcedalia y Arcadia llevaron a cabo una *práctica* docente de 40 horas a lo largo de tres meses y medio. Ellos se reunían con 30 niños y niñas de 10:00 a.m. a 1:30 p.m. los domingos en un salón de clases improvisado que les prestó el agente municipal. En este salón de clases había 15 sillas, las cuales no eran suficientes para todos. Por ello, Narcedalia y Arcadia utilizaron *petates*, tapetes hechos de palma, para acomodarlos a todos. La edad de los estudiantes variaba de 6 a 14 años de edad. Algunos tenían que caminar durante una hora para poder llegar a la clase. Durante su *práctica* docente, Narcedalia y Arcadio desarrollaron una unidad temática crítica denominada “Todo sobre mí y mi comunidad.” El mensaje principal que les querían transmitir a las y los niños era que sus vidas, su cultura, sus valores y sus costumbres eran valorados y que se sintieran libres de utilizar mixteco, español o inglés en la clase.

Recolección y análisis de datos

La recolección de datos tomó lugar antes y durante la *práctica* docente. Antes de la *práctica* docente, Narcedalia y Arcadio pasaron varios fines de semana en la comunidad para aprender más acerca de Nundichi y entender el contexto sociocultural y económico de su *práctica* docente. Se reunieron con el agente municipal para plantearle el objetivo de la *práctica* docente y para aprender más sobre la comunidad. Tomaron notas de campo de las observaciones participativas en la comunidad como también de las reuniones que sostuvieron con el agente municipal. También tomaron fotografías de la comunidad y de las prácticas sociales de los pobladores.

Durante la *práctica* docente, los datos fueron recolectados de diferentes maneras. Narcedalia y Arcadio audio-grabaron todas las clases. Mantenían También un diario, que escribían al terminar cada sesión. En diferentes ocasiones, video-grabaron segmentos de las clases. También tomaron fotos durante todas las sesiones. Los materiales y los trabajos de las y los niños fueron ya sea fotografiados o escaneados. Para poder aprender más sobre las y los niños, Narcedalia y Arcadio entrevistaron a diferentes niños y niñas representantes de las diferentes edades encontradas en el salón de clases. Estas entrevistas fueron audio-grabadas y después transcritas.

Los datos fueron analizados de manera recursiva y reiterativa a través de toda la *práctica* docente a través de los reuniones semanales con las y los estudiantes-docentes que estaban desarrollando su *práctica* docente en otras localidades. También, Mario sostuvo reuniones semanales con Narcedalia y Arcadio para conversar sobre las sesiones, planear, conectar su *práctica* docente con el contexto general de Oaxaca y de la región Mixteca, y para comenzar a identificar temas emergentes. También, se analizaron las fotos, los videos y trabajos de los niños, atándolos a los temas que iban surgiendo. Estos temas también se contrastaban con las entrevistas de las y los niños y los diarios de clases que Narcedalia y Arcadio escribieron después de cada sesión.

A continuación, presentaré los tres temas emergentes que fueron más recurrentes en la *práctica* de Narcedalia y Arcadio. Estos temas emergentes fueron identificados por Narcedalia, Arcadio y Mario al ser prominentes en los diarios, audios y videos, y en los trabajos de las y los niños. Estos temas se presentan a través de narrativas que fueron desarrollados de las notas de campo, los diarios, las fotos y videos recolectados durante toda la *práctica* docente. Después de las narrativas, se presenta un análisis de cada una de ellas.

8 RESPETO POR LAS PRÁCTICAS INDÍGENAS

Narcedalia y Arcadio entran a la agencia municipal. Le explican al agente municipal sobre los objetivos de su *práctica* docente. A pesar de que a él le agrada el proyecto y los apoya completamente, les pide que regresen la próxima semana para que lo presenten ante toda la asamblea. La semana próxima, Narcedalia y Arcadio forman parte de la asamblea, que es llevada en mixteco. Arcadio presenta en español y el agente municipal traduce para él, ya que a Narcedalia le da pánico escénico al estar delante de toda una asamblea. Las personas se interesan en el proyecto y realizan diferentes preguntas sobre la logística de la *práctica* docente. El agente municipal se asegura que exista consenso con todos los miembros de la asamblea antes de aprobar el proyecto.

Figura 2 - Asamblea comunitaria en Nundichi



En las comunidades indígenas, la democracia se lleva a otro nivel debido a que ellos practican la *comunalidad*. Las decisiones se toman a través del consenso. No es un asunto donde la “mayoría” acepte algo. Todos tienen que estar de acuerdo. Nuestro proyecto de investigación respeta estas prácticas indígenas. En Nundichi, el consentimiento de los padres y de las madres fue dado a través de la asamblea. Más tarde, también se consultó a las y los niños acerca de su participación. Narcedalia y Arcadio están conscientes de que a través de la historia la investigación se ha hecho *sobre* las personas indígenas y no *con* ellas (SMITH, 1999). Habiendo Narcedalia y Arcadio crecido en comunidades indígenas, querían respetar las decisiones de los padres y de las madres a cerca de la inclusión del idioma inglés en la vida de sus niñas y niños. Narcedalia y Arcadio tomaron en cuenta que tanto los padres, las madres y las y los niños querían agregar el inglés como parte de su repertorio lingüístico; y Narcedalia y Arcadio conectaron este deseo con temas de justicia social enfatizando la importancia del idioma mixteco. En términos de Higgins y Coen (2000), ellos estaban tratando de construir la “praxis etnográfica.” Esta praxis etnográfica se enriquecía con las prácticas indígenas, como veremos en la siguiente narrativa:

Narcedalia y Arcadio llegan media hora antes de que comience su clase. Justo cuando se disponen a limpiar el salón improvisado, dos de las madres junto con sus niños llegan a la clase. “Maestra Narcedalia, déjenos ayudarlos a limpiar.” “Sí,” dice la otra madre. “Podemos hacer el *tequio* entre todos. Los niños también pueden ayudar.” Cuando Narcedalia y Arcadio se voltean, ven como uno de los niños ya está barriendo el piso mientras otro va corriendo a traer una cubeta con agua para lavar el salón. En momentos, el salón de clases ha sido limpiado en la mitad del tiempo que habían planeado. Esto les da tiempo para conversar con las madres y los niños.

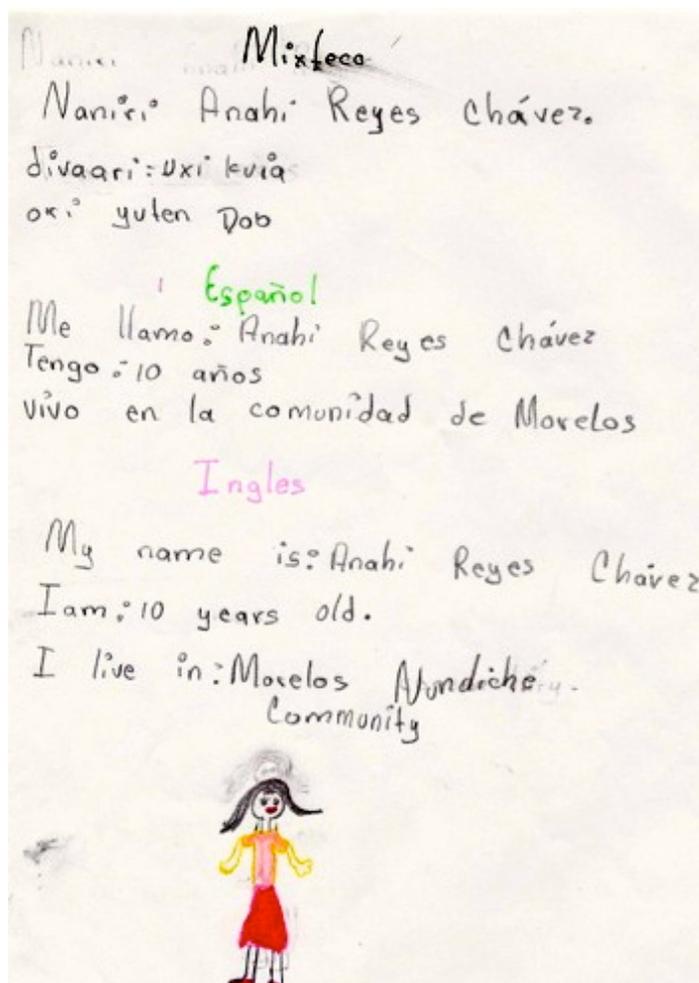
Como mencioné anteriormente, el *tequio* es una práctica indígena comunal llevada a cabo en la mayoría de las comunidades indígenas de Oaxaca. Narcedalia y Arcadio no habían planeado incorporar el *tequio* como parte de su *práctica* docente. Las madres y sus niños, sin embargo, les recordaron que la enseñanza del inglés debe también incorporar las prácticas valoradas en la comunidad. Narcedalia y Arcadio notaron que, mientras las madres y sus niños limpiaban el salón, lo estaban convirtiendo en su espacio. El que Narcedalia

y Arcadio hayan aceptado la sugerencia de las madres les mandó un fuerte mensaje a las madres: ustedes y sus prácticas indígenas son bienvenidas en el salón de clases. Esto difiere con lo que generalmente ocurre en las prácticas escolares, donde se ha alineado a las familias indígenas de las escuelas, haciéndolas sentir que sus conocimientos y sus prácticas indígenas son arcaicos y primitivos (MOLINA CRUZ, 2000; MALDONADO ALVARADO, 2002; ROCKWELL, 2004). Narcedalia y Arcadio trataron también de traer las vidas y realidades de las y los niños a su *práctica* docente como veremos en el siguiente tema emergente.

9 UNA *PRÁXICA* DOCENTE BASADA EN LA VIDA Y EL CONTEXTO DE LAS Y LOS NIÑOS

Es el primer día de clases. Narcedalia y Arcadio le dan la bienvenida a las y los 30 niños inscritos en el curso. La clase es una mezcla de diferentes edades. Esto no es atípico en pequeñas comunidades rurales donde debido a la falta de escuelas y docentes, todos los estudiantes de una primaria terminan dentro del mismo salón de clases. Narcedalia y Arcadio se presentan en español, la lengua franca, y hacen que todos hagan lo mismo. Después, repiten la actividad ahora en mixteco. Todos los estudiantes lo hacen, excepto por cuatro niños que no quieren hacerlo puesto que no hablan mixteco. Sin embargo, Fredy, quien habla bien mixteco, se levanta y les dice: “Yo te ayudo a decirlo en mixteco.” Los cuatro niños lo intentan siguiendo el modelo de Fredy y lo hacen muy bien. Es ahora el momento de hacerlo en inglés, y todos señalan a Perla, una niña que nació en los EUA y regresó a Nundichi hace dos años. “Maestra Narce, Perla pueda hablar inglés.” Perla se pone nerviosa pues es el centro de atención. Perla se presenta y de ahí todos los estudiantes con la ayuda de Narcedalia y Arcadio. El multilingüismo se establece en la *práctica* docente desde el primer día (Figura 3).

Figura 3 - Uso del Multilingüismo desde el primer día



Narcedalia y Arcadio estaban bien conscientes de que uno de los principios principales de la pedagogía crítica es que las y los estudiantes tienen mucho que enseñar y contribuir con el currículo. Como Freire (1970) argumenta, los estudiantes no son recipientes vacíos para ser llenados con conocimientos. A pesar de

que Narcedalia y Arcadio son profesores de “inglés,” su *práctica* docente no es un ámbito donde solo se hable el inglés. Narcedalia y Arcadio incorporan las dos lenguas que las y los niños traen consigo y las hacen parte del salón de clases. Haciendo esto, Arcadio, quien no habla mucho mixteco, le permite a Fredy que tome el rol como el experto en mixteco; y Fredy hace un excelente trabajo al compartir su lengua con los niños que solo hablan español. Las y los niños, conocedores de la historia de vida de cada uno de ellos, también le ceden el rol de experto a Perla, la méxico-americana en el salón de clases. En la pedagogía crítica, el conocimiento no reside solamente en el docente (Freire, 1970; Norton & Toohey, 2004). Cummins (2001) argumenta que el conocimiento de las y los niños está codificado en su primer idioma que traen consigo al salón de clases. Por ello, al darle la bienvenida al español y al mixteco en la clase de inglés, Narcedalia y Arcadio estaban también utilizando el conocimiento de sus estudiantes, como lo muestra el siguiente episodio.

Narcedalia y Arcadio le han enseñado a las y los niños cómo decir frases simples en inglés para hablar de sí mismos. Narcedalia y Arcadio saben de la importancia del papel que juega la agricultura y el mercado en la vida de sus estudiantes. “Hoy, vamos a empezar a hablar sobre el mercado en Tlaxiaco. ¿Por qué van allá cada sábado?” Narcedalia pregunta en español para asegurarse que todos en la clase estén al tanto del nuevo tema. Muchas y muchos niños levantan la mano para compartir información sobre los productos agrícolas y los animales que venden. Con entusiasmo, continúan compartiendo sobre las actividades que las personas de Nundichi realizan durante el día de mercado. Narcedalia distribuye pedazos grandes de papel sobre los cuales sus estudiantes dibujarán el mercado en preparación para lo que aprenderán en inglés y en mixteco para los cuatro niños que solo hablan español (Figura 4).

Figura 4 - El Mercado de Nundichi desde la perspectiva de las y los niños



En base a los datos etnográficos recolectados sobre Nundichi, era evidente que la vida de sus habitantes giraba en torno al día de mercado. Las y los niños eran expertos en las prácticas de mercado. Durante la *práctica* docente, todos tenían algo que compartir sobre lo que las personas hacían, lo que compraban o vendían, y especialmente la importancia económica que tenía para sus familias. Desde edad temprana, las y los niños participan en el día de mercado y los preparativos para este día tan importante. Muchos de ellos colaboraban en casa ayudando en los invernaderos o cuidando a los animales, los cuales serían después vendidos o intercambiados en el mercado. El conocimiento de las y los niños era evidente en sus dibujos y en sus comentarios sobre la importancia del mercado en sus vidas. Narcedalia y Arcadio utilizaban este conocimiento sólido para transferirlo al inglés. Además, durante la *práctica* docente, los materiales eran creados por los estudiantes con la ayuda de Narcedalia y Arcadio. Dicho en otras palabras, Narcedalia y Arcadio junto con sus estudiantes crearon textos de identidad en todas las clases. Esto es el enfoque de la siguiente sección.

10 CREANDO AUTORES DE TEXTOS DE IDENTIDAD EN LA *PRÁXICA* DOCENTE

Narcedalia y Arcadio han enseñado vocabulario sobre verduras, frutas y animales cosechados y criados en Nundichi. También han enseñado colores y números acompañados de patrones gramaticales para crear enunciados tales como “In Nundichi, people grow tomatoes. People sell tomatoes at the market” (En Nundichi, las personas siembran tomates. Las personas venden los tomates en el mercado). Las y los

niños aprenden este vocabulario en diferentes maneras: a través de la repetición, juegos y canciones que Narcedalia y Arcadio han inventado durante su *práctica* docente. Especialmente, el aprendizaje de sus estudiantes ha ocurrido a través de la creación de materiales hechos por ellos mismos. Los dibujos de las verduras, las frutas y los animales son sus creaciones. Narcedalia y Arcadio hacen que la falta de recursos (computadoras, impresoras, etc.) funcionen a su favor haciendo todo el procedimiento con sus estudiantes (Figura 5).

Figura 5 - Las y los niños creando sus propios materiales



Durante la *práctica* docente, Narcedalia y Arcadio hicieron que las y los niños crearan sus propios materiales. McKay y Bokhorst-Heng (2008) argumentan que:

Un [...] problema evidente en la mayoría de los materiales para la enseñanza del inglés es el discurso de la otredad en los que aquellas personas provenientes de los círculos occidentales de dentro (Western Inner Circle) son presentados teniendo un comportamiento moderno y deseado mientras que aquellas personas de otras culturas, quienes exhiben otras formas de cómo hacer las cosas, son vistos como atrasados (p. 184, mi traducción).

Para poder evitar el discurso de la otredad, Narcedalia y Arcadio se aseguraron de que los materiales de clases (Figura 4 arriba) se originaran de las vidas y las manos de las y los niños. Hacer que sus estudiantes crearan sus propios materiales fue una excelente manera de sacar lo mejor de sus carencias tecnológicas y financieras con las que se encontraron en Nundichi. Todavía más importante fue el hecho de que a través de los materiales creados por las y los niños se validaba su cultura y sus saberes. Además, era una manera en que podían mostrar sus habilidades artísticas e involucrarse en el aprendizaje. Lo mismo ocurrió cuando las y los niños estaban produciendo otros textos de identidad, como veremos el siguiente episodio:

Narcedalia y Arcadio están por terminar su *práctica* docente después de haber enseñado por tres meses en Nundichi. Tienen dos clases más por enseñar. Las y los niños entran al salón de clases con diferentes plantas que han traído de casa. Su tarea fue recolectar plantas medicinales que sus abuelitas y mamás utilizan como remedio. El conocimiento transmitido a través de generaciones es evidente mientras comparten los diferentes usos que les dan a las plantas. Ernesto empieza a compartir sobre el “chamizo blanco”. “Mi abuelita usa el chamizo blanco cuando tenemos fiebre. Me pone el chamizo blanco en mi pecho y cuando se seca, ya no tengo fiebre.” La presentación de Ernesto es apoyada por otros estudiantes quienes dicen que sus mamás hacen lo mismo. Anahí comienza a presentar y habla sobre el uso de *yavi tataa* (sábila en mixteco) para las heridas y después continúa con otra planta llamada mirto: “Usamos esta planta cuando tenemos dolor de cabeza. Se pone una hoja del mirto en el oído y nos curamos rápido.” Los niños crearon un cartel con todas las plantas que trajeron de casa (Figura 6). Después, crearon un libro sobre estas plantas también realizando enunciados en inglés tales como “We use *chamizo* for a fever” (Utilizamos el chamizo para la fiebre).

Figura 6 - Plantas medicinales de Nundichi



Uno de los objetivos principales de la *práctica* docente es la co-creación de identidades afirmantes con las y los niños. Narcedalia y Arcadio querían que sus estudiantes se sintieran orgullosos de su cultura y sus saberes. Durante la *práctica* docente, las y los niños co-crearon sus identidades en los diferentes textos y materiales que creaban. Cummins (2006) afirma que los textos de identidad:

Son un espejo para las y los niños en donde sus identidades se reflejan de manera positiva. Cuando los estudiantes comparten sus textos de identidad con otras audiencias (compañeros de clases, maestros, padres, abuelos, otras clases, y los medios de comunicación, etc.), muy probablemente recibirán comentarios positivos y confirmación de su identidad al interactuar con estas audiencias [...] Cuando este tipo de expresiones [y de interacciones] toman lugar, las y los niños se ven a ellos mismos como personas inteligentes, imaginativas y talentosas (pp. 60, 64, mi traducción).

El reconocimiento de la inteligencia de las y los niños se extiende a la familia entera y a su comunidad de origen. Narcedalia y Arcadio co-crearon las identidades con sus estudiantes, no solo a través de sus historias, sino también a través de las historias y los conocimientos de las familias. Utilizando el conocimiento desarrollado en la comunidad, Narcedalia y Arcadio utilizaron el idioma inglés para valorar y validar el idioma mixteco y los saberes de la comunidad.

11 CONCLUSIONES

Este artículo demostró cómo una “práctica docente” técnica puede convertirse en una *práctica* docente crítica donde las teorías se “localicen” y se reinventen, donde las injusticias y la discriminación sean enfrentadas, donde se cuestione la superioridad de otras lenguas sobre otras, donde los saberes de la comunidad sean validados y utilizados en el aula y, sobre todo, donde todos los participantes se sientan y sean reconocidos como personas inteligentes, creativas y talentosas. La *práctica* docente crítica de Narcedalia y Arcadio es prueba de que la enseñanza del idioma inglés puede ser utilizada a favor de las lenguas indígenas y los saberes de las comunidades. El hecho de recrear prácticas multilingües e indígenas en el salón de clases va en contra de los discursos que posicionan al inglés como lengua superior. Las lenguas y saberes indígenas no pueden seguir floreciendo si no son validados en los salones de clases. Para esto se necesita que los docentes, junto con sus estudiantes, reinventen la pedagogía crítica en todos los contextos donde se desempeñen y recreen identidades afirmantes con sus estudiantes, que son los protagonistas de sus propias vidas y los cuales tendrían que ser el centro del currículo también.

REFERENCIAS

- ACEVEDO CONDE, M. L. La pobreza, la emigración y algunos efectos en Oaxaca. *Población Siglo XXI*, Oaxaca, v. 7, n. 18, p. 1-3, 2007a.
- _____. Reflexiones en torno a algunos efectos de la migración en la identidad, la cultura y la lengua mixteca. *Población Siglo XXI*, Oaxaca, v. 7, n. 19, p. 1-5, 2007b.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. G.; NIHLEN, A. S. *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.
- ANDERSON, G.L. Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of educational research*, v. 59, n. 3, p. 249-270, 1989.
- ATAY, D.; KURT, G. Elementary school EFL learners' vocabulary learning: the effects of post-reading activities. *The Canadian modern language review*, v. 63, n. 2, p. 255-273, 2006.
- BARABAS, A. M.; BARTOLOMÉ, M. A. (Eds.). *Configuraciones étnicas en Oaxaca: perspectivas etnográficas para las autonomías*. México: CONACULTA-INAH, 1999.
- BUTLER, Y. G. What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, v. 38, n. 2, p. 245-278, 2004.
- CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy*. Toronto, Canada: Multilingual Matters, 2000.
- _____. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. 2nd ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.
- _____. Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In: GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M. E. (Eds.). *Imagining multilingual schools*. Toronto, Canada: Multilingual Matters, 2006. p. 51-68.
- DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- ETXEBERRÍA-SAGASTUME, F. Attitudes towards language learning in different linguistic models of the Basque autonomous community. In: GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M. E. (Eds.). *Imagining multilingual schools*. Toronto, Canada: Multilingual Matters, 2006. p. 111-136.
- FLORES QUINTERO, G. Tequio, identidad y comunicación entre migrantes oaxaqueños. *Amérique Latine histoire et mémoire. Les Cahiers ALHIM*, v. 8, 2004. Retrieved on June 29, 2012 from: <http://alhim.revues.org/index423.html>.
- FRANCIS, N.; RYAN, P. M. English as an international language of prestige: conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties. *Anthropology and education quarterly*, v. 29, n. 1, p. 25-43, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- GARZA CUARÓN, B. Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general. In: _____. (Ed.). *Políticas lingüísticas en México*. 1st ed. México: La Jornada Ediciones, 1997. p. 7-16.
- HAMEL, R. E. Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin American. In: STUBNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (Eds.). *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. New York: Mouton de Gruyter, 1994. p. 289-304.
- HÉLOT, C. Bilingual education in France: school policies versus home practices. In: HÉLOT C.; MEJÍA, A. M. de (Eds.). *Forging multilingual spaces*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008. p. 203-227.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. Retos y oportunidades en la formación del movimiento indígena en Oaxaca. In: MARTÍNEZ VÁSQUEZ, V. R. (Ed.). *Oaxaca escenarios del nuevo siglo*. Oaxaca, México: UABJO, 2004. p. 202-217.
- HIGGINS, M.; COEN, T. *Streets, bedrooms and patios: the ordinariness of diversity in urban Oaxaca*. Austin, TX: University of Texas Press, 2000.
- IGABE. *Pierden 90% indígenas mixtecos su identidad*. Reflexión Informativa Oaxaca. 2012. Retrieved on February 9, 2012 from: <http://rioaxaca.com/general/locales/38355-pierden-90-indigenas-mixtecos-su-identidad.html>.

INEGI. *México en Cifras*. Oaxaca. 2010. Retrieved on February 10, 2012, from: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=20>

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

JORDAN, S.; YEOMANS, D. Critical ethnography: problems in contemporary theory and practice. *British journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 3, p. 389-407, 1995.

JULIÁN CABALLERO, J. *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec*, Oaxaca. México: CIESAS, 2002.

KANNO, Y. ELT policy directions in multilingual Japan. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. v. 1; p. 63-74.

LÓPEZ GOPAR, M. E.; CLEMENTE, A. Maestros de inglés de origen indígena en México: identidad y multilingüismo. In: MEJÍA, A. M.; HÉLOT, C. (Eds.). *Empowering teachers across cultures*. Frankfurt: Peter Lang, 2011. p. 207-225.

_____; NÚÑEZ MÉNDEZ, O.; MONTES MEDINA, L.; CANTERA MARTÍNEZ, M. *Mextesol Journal*, v. 33, n. 1: Inglés enciclomedia: a ground-breaking program for young Mexican children? Teaching English to younger learners, p. 67-86, 2009.

_____; STAKHNEVICH, J.; LEÓN GARCÍA, H.; MORALES SANTIAGO, A. Teacher educators and pre-service English teachers creating and sharing power through critical dialogue in a multilingual setting. *MEXTESOL Journal*, v. 30, n. 2: Critical pedagogies, p. 83-104, 2006.

MALDONADO ALVARADO, B. *Los indios en las aulas: dinámicas de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH, 2002.

MCKAY, S. L.; BOKHORST-HENG. *International English in its sociolinguistic contexts*. New York: Routledge, 2008.

MCLAREN, P. *Life in schools*. 4th ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.

MCTAGGART, R. (Ed.). *Participatory action research*. New York: State University of New York Press, 1997.

MEJÍA, A. M.; MONTES RODRÍGUEZ, M. E. Points of contact of separate paths: vision of bilingual education in Colombia. In: HÉLOT, C.; MEJÍA, A. M. (Eds.). *Forging multilingual spaces*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008. p. 109-139.

MEYER, L. Introduction: a hemispheric conversation among equals. In: MEYER L.; MALDONADO ALVARADO, B. (Eds.). *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco, CA: City Lights Books, 2010. p.7-40.

MEYER, L.; MALDONADO ALVARADO, B. (Eds.). *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco, CA: City Lights Books, 2010.

MOLINA CRUZ, M. Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos: una experiencia de lecto-escritura Zapoteca-Espanol en la Sierra Juárez. In: IEEPO (Ed.). *Inclusión y diversidad: discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, México: IEEPO, 2000. p. 402-420.

MONTES GARCÍA, O. El racismo en Oaxaca. In: MARTÍNEZ VÁSQUEZ, V. R. (Ed.). *Oaxaca escenarios del nuevo siglo*. Oaxaca, México: UABJO, 2004. p. 61-70.

MURPHY, A. D.; STEPICK, A. *Social inequality in Oaxaca*. Philadelphia: Temple University Press, 1991.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PENNYCOOK, A. *Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world*. In: SHAW, J.; LUBELSKA, D.; NOULLET, M. (Eds.). *Partnership and interaction: proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development*. Bangkok: Asian Institute of Technology, 2000. p. 3-24.

REASON, P.; BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook of action research*. London: Sage, 2001.

ROCKWELL, E. Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. In: MEYER, L.; MALDONADO, B., CARINA, R.; GARCIA, V. (Eds.). *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: IEEPO, 2004. p. 3-23.

SHIN, H. English language teaching in Korea? Toward globalization or glocalization? In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. v. 1; p. 75-87.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and Indigenous peoples*. New York: Zed Books Ltd, 1999.

STEPHEN, L. *Transborder lives: indigenous Oaxacans in Mexico, California and Oregon*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

SUMMER institute of linguistics. *Familia Zapoteca*. 2012. Retrieved on June 30th, 2012, from: <http://www.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm>.

TOCALLI-BELLER, A. ELT and Bilingual Education in Argentina. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. v. 1; p. 107-123.

Recebido em 11/11/13. Aprovado em 19/12/13.