



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN SOCIAL.**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS)**

**I.- Resumen**

*El problema*

En México, la asimetría entre las lenguas indígenas (LI) y el español y su desplazamiento progresivo, más que un problema de carácter técnico-pedagógico circunscrito a las escuelas y aulas indígenas debe situarse en la perspectiva del proyecto político fundacional del Estado, cuyas instituciones son producto de un orden colonial, racista y patriarcal. Con esa impronta, a más de treinta años de decretado el enfoque intercultural bilingüe en la educación básica en México, las escuelas de educación indígena reproducen el desplazamiento de las LI, al operar un currículo monolingüe, nacional y monocultural, que en la práctica alfabetiza en español y promueve un abordaje fragmentario, disociado de los contextos sociolingüísticos y culturales de los hablantes, de sus actividades, valores y formas de vida. El papel de las escuelas en la castellanización de las infancias indígenas y sus efectos negativos para la apropiación de la lectoescritura, constituye una problemática compleja, multicausal y con representatividad nacional.

A pesar de que la educación bilingüe en México es el sistema de mayor cobertura indígena en América Latina y ha transitado por distintos énfasis políticos y programáticos en su historia, no ha logrado que las infancias indígenas reciban educación en sus lenguas originarias, en cumplimiento a un derecho reconocido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas desde el año 2003. En las aulas se escolariza en español, ante la inexistencia de un currículum verdaderamente bilingüe donde las LI sean incorporadas como lenguas de instrucción y comunicación a la vez que portadoras de conocimiento, desde sus contextos de práctica social y de forma articulada a la cultura de sus comunidades de hablantes. La estandarización además ha profundizado la desigualdad, perpetuando la inferiorización epistémica y ontológica de las culturas indígenas.

La formación docente es una dimensión importante de la problemática. Formadas/os en instituciones públicas inspiradas por las políticas asimilacionistas, las/los docentes traen consigo una huella castellanizadora que a menudo genera desconocimiento y actitudes desfavorables hacia las LI. A eso hay que sumar la falta de dominio oral y sobre todo escrito, el desconocimiento de las características de cada lengua, de sus formas de adquisición y de la participación activa de los hablantes en su aprendizaje. La mayoría no recibe formación en didáctica de las primeras lenguas, metodologías de enseñanza de segundas lenguas y



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

desarrollo de la literacidad; de hecho, una proporción importante no es competente en la lengua indígena local. Esta situación conflictúa el aprendizaje de la lectoescritura en niños y adultos, en particular en las mujeres, obstaculizando su inserción plena en la sociedad.

Pese a los vacíos formativos y la falta de metodologías adecuadas, las/os docentes desarrollan estrategias pedagógicas con recursos disponibles en las escuelas y las familias. En casos puntuales, participan de iniciativas locales de escritura de sus lenguas, impulsadas por sus intelectuales y organizaciones, que amplían sus márgenes de autonomía pedagógica. Su agencia docente se acota por un subsistema educativo precarizado que atiende comunidades dispersas en regiones de alta diversidad etnolingüística y movilidad poblacional, con recursos presupuestales, humanos y tecnológicos escasos. A las desigualdades estructurales se suma la falta de docentes hablantes de lenguas indígenas disponibles para atender las escuelas y el racismo imperante en las políticas educativas.

Desde la dimensión lingüística, la lectoescritura de las LI se obstaculiza por la falta de procesos sistemáticos de documentación; en México solo algunas lenguas se hallan documentadas y con consenso gramatical y no existen políticas lingüísticas que mandaten su documentación y escritura. El énfasis de las políticas públicas en sus usos didácticos invisibiliza el problema de la discrepancia lingüística y cultural de los sistemas lingüísticos involucrados, a la vez que no se explicita la discriminación que siguen padeciendo sus hablantes y que impide su revaloración y promoción oral y escrita. Ciertos reduccionismos técnico-pedagógicos no abordan las relaciones de asimetría que caracterizan el contacto con el español, que inciden en que las LI no representen ninguna utilidad social. No se consideran los aspectos socioculturales y socioafectivos involucrados, que constituyen subjetividades sociolingüísticas. Menos aún se advierte la discordancia entre estilos culturales de aprendizaje: las formas de aprender propias de una cultura-lengua indígena y el modelo institucional/instruccional basado en la cultura-lengua del español (Rogoff et al., 2010).

En el ámbito normativo, si bien la reforma constitucional de 2019 estableció que la educación general del país será intercultural, los cambios no se traducen en legislación secundaria y acciones programáticas que den viabilidad a políticas públicas diversificadas y flexibles, diseñadas con participación sustantiva de docentes y comunidades lingüísticas y culturales. Con algunas excepciones, persiste la necesidad de proyectos duraderos y experiencias sistematizadas, que respondan a realidades cada vez más diversas y otorguen centralidad a las lenguas y conocimientos locales para la educación integral, el manejo sustentable de los recursos y las ciudadanías plurales.

La educación intercultural bilingüe, como modelo de las instituciones del Estado mexicano, continúa lejos de hacer realidad los elementos principales de su conceptualización. Se adolece de currículos interculturales flexibles y diversificados, que promuevan aprendizajes relevantes, pertinentes y significativos y que reconozcan y desarrollen los estilos



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

socioculturales propios de ser, hacer y conocer. En su lugar, los currículos escolares se limitan a incorporar “contenidos culturales” aislados y cosificados en los planes de estudio nacionales; así como prevalecen las rutinas arraigadas en prácticas castellanizadoras que siguen influyendo la forma en que los docentes desarrollan las actividades propuestas en los libros de texto.

Tanto docentes como autoridades escolares y educativas en distintos niveles, requieren capacitación intercultural y colaboración horizontal activa, en un marco de mayor autonomía pedagógica, para crear sinergias hacia la construcción currículos diversificados, integrales y pertinentes a la realidad de los hablantes y avanzar en la reflexión sobre los usos de la lengua indígena en la familia, la comunidad y la escuela como espacios de socialización de las prácticas culturales propias de cada pueblo. Sólo a partir de aprendizajes situados definidos desde los propios sujetos, puede incorporarse el conocimiento global y construirse inter-aprendizajes simétricos. Se requiere reemplazar el modelo de educación bilingüe de transición, que opera en la práctica, con estrategias pedagógicas que promuevan el uso continuo de las lenguas indígenas a lo largo del ciclo educativo, la integralidad lengua-cultura y la coincidencia entre el multilingüismo social y el multilectismo escolar (Baronnet, 2013). Se trata de reconocerlas y abordarlas en la práctica como lenguas patrimoniales, es decir, las que expresan con mayor precisión los ámbitos de sentido y el patrimonio del grupo: su territorio, sus recursos naturales, sus principios filosóficos.

El diagnóstico realizado de la fase semilla del PRONAI, señaló la importancia de alfabetización y lectoescritura no solamente para la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas a la par que cualquier otra lengua, en sus formas de comunicación oral y escrita, sino también para la formación de un pensamiento crítico y el fortalecimiento de aprendizajes de todo tipo. Si bien la escuela no ha resuelto la problemática de una educación bilingüe e intercultural basada en los derechos culturales y lingüísticos de la población indígena, también los bajos índices de escolaridad y de las habilidades de lectoescritura son alarmantes; situación que se acentúa en el caso de las mujeres.

En suma, no basta con que un modelo educativo intercultural bilingüe reconozca la diversidad cultural y lingüística; es necesario, además, generar mecanismos que permitan el ejercicio integral de los derechos culturales, lingüísticos y educativos al interior y fuera de la escuela. Para ello es imprescindible promover la participación de la comunidad en la creación de estrategias y materiales pedagógicos que den respuesta a las necesidades y expectativas.

La problemática expuesta es compleja y se halla condicionada por dimensiones políticas, sociolingüísticas, pedagógicas, culturales y epistemológicas de la educación para indígenas que sigue contrastando con una educación de los propios pueblos indígenas. El centro del problema del bilingüismo de desplazamiento, que se atiende en el PRONAI, reside en la reproducción social y cultural de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas y el



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

español, como lengua dominante; de ahí que cualquier propuesta de solución deba necesariamente buscar la significatividad y pertinencia política desde las perspectivas de los sujetos inmersos en esa relación de poder.

### Área de incidencia

La zona geográfica en la que se desarrolla el proyecto corresponde al área de incidencia de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN A.C.), mayormente conformada por educadoras/es comunitarios y docentes oficiales de escuelas indígenas de nivel preescolar y primaria. Las escuelas están ubicadas en 35 municipios de cuatro estados: Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Puebla.

Las/os docentes participantes son hablantes de las siguientes lenguas indígenas: tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, purhépecha, náhuatl, otomí, mazateco, ngigua, ajuujk, zapoteco, mixteco y chinanteco. En el área de influencia del proyecto están representadas 5 de las 11 familias lingüísticas existentes en México, según puede apreciarse en el mapa siguiente. Lo anterior significa que las regiones atendidas, son representativas de la enorme diversidad lingüística de México. Se hallan presentes 7 de las 10 lenguas indígenas con más hablantes a nivel nacional, según reporta en el Censo 2020: Náhuatl (1,651,958), Tseltal (589,144), Tsotsil (550,274), Mixteco (526,593), Zapoteco (490,845), Ch'ol (254,715) y Mazateco (237,212).





**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Los estados y regiones atendidas son representativas de la complejidad de la problemática enunciada y de la diversidad de perspectivas y posicionamientos educativos y políticos de los pueblos y comunidades hacia las lenguas indígenas y la educación intercultural bilingüe.

Asimismo, en las escuelas y comunidades donde se desarrolla el proyecto, se cuenta con la importante base social de docentes que forman parte de la REDIIN y que, a lo largo de quince años de existencia, han participado de este espacio de formación basado en el Método Inductivo Intercultural (MII), que los ha dotado de herramientas de investigación con-vivencial, mediante su participación activa en las actividades sociales de sus comunidades y la posterior sistematización de su experiencia y los saberes compartidos. Esta formación ha permitido la apropiación del enfoque político, epistémico y pedagógico del campo de la educación intercultural bilingüe con enfoque crítico, mismo que ha sido de gran ayuda para su participación en el PRONAI.

Sin embargo, más allá de este elemento común, el área de incidencia presenta configuraciones geográficas, lingüísticas, educativas, sociales, culturales y políticas muy diversas, lo que implica una complejidad importante en su atención.

#### *Propuesta de investigación / incidencia*

El proyecto se sitúa en la educación básica indígena, en contextos bilingües y multilingües asimétricos, donde las lenguas indígenas enfrentan intensos procesos de desplazamiento por el español. Considerando el papel central de la escuela en este fenómeno, se propone una ruta colaborativa que permita construir (inter)aprendizajes significativos, críticos y vivenciales y conocimientos teórico-prácticos sobre las lenguas indígenas y su enseñanza situada en las actividades sociales de las comunidades de habla.

La propuesta, planteada en tres etapas, articula un conjunto integral y secuenciado de metas y actividades de diagnóstico y estado de la cuestión, formación docente lingüístico-pedagógica, enfoque interdisciplinario, intercultural y de género, (auto)documentación lingüística, sistematización de saberes lingüísticos y culturales, políticas del corpus, construcción de estrategias pedagógicas y materiales educativos en lenguas indígenas en coautoría, que favorezcan el aprendizaje integral y situado de las lenguas indígenas orales y escritas, abarcando las dimensiones lingüística, epistémica, pedagógica y política.

En la perspectiva teórica y política que informa el PRONAI, la vida comunitaria constituye un espacio educador que ofrece una amplia gama de actividades sociales que permiten la vinculación crítica entre comunidad y escuela, la participación intergeneracional y la colaboración de expertos en saberes y habilidades del contexto local. Es tarea de la escuela articular críticamente este tipo de saberes en lengua indígena con otros en lenguas diferentes y desarrollar herramientas pedagógicas y materiales didácticos que permitan la participación activa y autónoma de las niñas y los niños en su sociedad local, nacional y global. En esta juegan un papel fundamental las habilidades de lectoescritura, o la



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

literacidad, entendida desde un enfoque sociocultural como una práctica social situada, vinculada a sus usos sociales y sus significados culturales y políticos. A ello responde la propuesta de las milpas educativas, que constituyen espacios vivos y situaciones reales en el territorio, donde las y los sujetos realizan actividades sociales, recreativas, alimentarias, productivas, rituales y lingüísticas, que permiten la reproducción social y cultural, y generan aprendizajes necesarios para participar de la ciudadanía comunitaria, sin demérito de su ciudadanía nacional y global, en una perspectiva de derechos indígenas y ciudadanos (Bertely, 2011).

El Proyecto reconoce el papel central de las/os docentes hablantes de las lenguas indoamericanas en la promoción de espacios curriculares bilingües integrales que fomenten la comunicación oral y escrita y la construcción de bilingüismos coordinados. A la par del trabajo pedagógico basado en el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008), se plantea la (auto)documentación lingüística como campo de reflexión y marco metodológico donde los propios hablantes elaboran registros pertinentes de los saberes socioculturales y las prácticas lingüísticas de sus comunidades de habla. La aproximación inductiva de la (auto)documentación permite, bajo consideraciones éticas, políticas y un marco legal, registrar y organizar un corpus de datos primarios sobre las formas y recursos que se utilizan en la comunicación cotidiana y ponerlo a disposición de los hablantes.

Este trabajo, realizado en la etapa 1, se articula en la etapa 2 con la reflexión y el análisis del corpus, en sus dimensiones epistémica, política y con perspectiva de género, la formación docente en aspectos teóricos y metodológicos de la lectura, la escritura y la enseñanza de las lenguas y la elaboración colaborativa de estrategias pedagógicas diversificadas y materiales educativos lingüísticamente pertinentes para favorecer aprendizajes orales y escritos, cuyo marco son las actividades sociales comunitarias. El punto de partida teórico es la concepción de las lenguas indígenas como medios de comunicación y vehículos de una tradición cultural y filosófica de los pueblos (Muñoz, 2004; Hamel, Baltazar & Escamilla, 2018; Villavicencio, 2009)

Los objetivos y metas de incidencia que se esperan lograr en las tres etapas que comprende el proyecto se determinaron basándose en resultados obtenidos en el diagnóstico sociolingüístico realizado en la fase semilla, y tomando en cuenta la experiencia de los miembros del colectivo de investigación e incidencia en el problema nacional y los posibles obstáculos. La línea base identificó que en distintas comunidades del país se cuenta con interés por continuar con la enseñanza de las lenguas indígenas, reconociendo la diversidad cultural y lingüística como repositorio de conocimientos, valores y actitudes en la relación con la naturaleza y de organización. La transmisión de las lenguas indígenas se ve limitada por la discriminación, los procesos de políticas públicas que favorecen la castellanización, la falta de materiales pertinentes y adecuados, y la no existencia de estos en las variantes locales o la falta de apropiación de los existentes.



Considerando esta línea base, se definieron las siguientes metas de incidencia:

- INC1.1 Diseñar y desarrollar un seminario-taller de formación y análisis de las bases teórico- conceptuales del proyecto, que sustentan las dimensiones lingüística y pedagógica de las LI, con la participación de docentes y educadores indígenas.
- INC2.1. Diseñar e impartir talleres para socializar las bases metodológicas y procedimentales de la (auto)documentación lingüística, con docentes y educadores indígenas, por lenguas y variantes representadas en el PRONAI.
- INC2.2 Seguimiento puntual a los proyectos de (auto)documentación lingüística en cada una de las lenguas representadas en el PRONAI.
- INC2.3 Documentación de las lenguas en uso, como insumo para el diseño de estrategias pedagógicas intergeneracionales que favorecen la apropiación de la lectoescritura.
- INC2.4 Construcción de un repositorio de saberes lingüísticos y culturales producto de los proyectos de (auto)documentación, con alto valor lingüístico y potencial pedagógico para la enseñanza de las lenguas indígenas.
- INC3.1. En un segundo nivel de sistematización y análisis de los registros generados en la (auto)documentación, desarrollar talleres participativos con docentes y educadores por cada una de las lenguas indígenas del proyecto, con los siguientes propósitos: a) Conocer los rasgos generales de las lenguas. b) Discutir, a partir de los diversos saberes lingüísticos y culturales documentados, sus dimensiones epistemológicas, de género y generacionales. c) Conocer y discutir las propuestas de escritura (o al menos las representaciones ortográficas), si las hay, de las lenguas indígenas representadas en el proyecto.
- INC4.1 (INC 1) Socializar y debatir las bases teórico-conceptuales de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, la literacidad y las metodologías de enseñanza de las LI, así como analizar las pedagogías decoloniales y la perspectiva de género, en continuidad con el Seminario-taller participativo-formativo del PRONAI.
- INC4.2 Diseñar estrategias pedagógicas intergeneracionales multivocales, -mapas vivos, fotovoces, audiovisuales, relatos u otros- que expliciten conocimientos y saberes locales y tradicionales, las actividades sociales y el territorio, que incorporen la dimensión de género y generacional en el uso de las lenguas indígenas mediante registros orales, escritos de las comunidades, como alternativas para el aprendizaje integral de la LI.
- INC4.3 Aplicar las estrategias, e identificar y registrar logros y limitaciones de las estrategias y materiales, mediante su validación social y escolar con actores comunitarios.
- INC4.4 Diseñar y desarrollar un Seminario nacional de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las LI, como espacio de intercambio y construcción horizontal del conocimiento entre docentes de los estados participantes y como espacio de difusión de sus resultados, con participación de autoridades comunitarias y autoridades educativas regionales y estatales interesadas en la temática.
- INC 5.1 Publicar un libro en coautoría, que recoja la experiencia y el recuento metodológico del PRONAI-REDIIN en el diseño participativo y desde abajo, de estrategias lingüístico- pedagógicas de enseñanza de las lenguas indígenas, y muestre



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

los resultados del proceso de construcción horizontal de conocimiento, incluyendo la compilación de estrategias y materiales generados por las y los docentes, comuneros, niñas y niños.

- INC5.2 Diseñar un diplomado en saberes lingüísticos y pedagógicos para la enseñanza de las lenguas indígenas, dirigido a docentes y pedagógos, como producto que recupera la ruta metodológica y los resultados obtenidos del proyecto.
- INC6.1 Colaborar con autoridades educativas de distintos niveles, en la reflexión y construcción de instrumentos normativos en materia de derechos lingüísticos y educativos indígenas aplicables en ámbitos escolares, comunitarios y municipales.
- INC6.2 Elaborar recomendaciones de política pública dirigidas a las instituciones de educación indígena en los estados y autoridades involucradas en la construcción de las políticas de educación bilingüe.
- INC6.3 Presentar los resultados del PRONAI a instituciones educativas oficiales, comunitarias, municipales y/o estatales, para su posible implementación en escuelas públicas.

El diagnóstico de la etapa semilla del PRONAI arrojó que las escuelas bilingües ubicadas en comunidades indígenas carecen de estrategias y materiales pedagógicos diseñados desde la perspectiva de los propios hablantes, que fomenten altos niveles de bilingüismo y biliteracidad desde la intercomprensión y el inter-aprendizaje intercultural. Esto se debe, en parte, a que no se tienen claramente identificadas las principales propuestas y políticas de enseñanza de las lenguas indígenas de los diferentes niveles del sistema educativo. Otra cuestión importante que surgió del ejercicio, tiene que ver con los vacíos de formación y carencia de materiales y metodologías adecuadas a los requerimientos intra e interculturales y lingüísticos que faciliten a las y los docentes el desarrollo de estrategias pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de y en lenguas indígenas. Sobre esta línea base, el PRONAI articuló a las metas de incidencia las siguientes metas de investigación:

- INVI.1 Identificar las principales propuestas y políticas de enseñanza de las lenguas indígenas desarrolladas por actores políticos oficiales y civiles, y sistematizarlas por lengua, nivel educativo, contexto sociolingüístico y estrategias pedagógicas probadas en México.
- INVI.2 Elaborar un registro de las estrategias pedagógicas de la REDIIN por nivel educativo, características profesionales y lingüísticas de las y los docentes, lengua indígena y contexto sociolingüístico.
- INVI.3 Elaborar un mapa de estrategias pedagógicas de enseñanza de las lenguas indígenas, entre los diferentes proyectos político-educativos en que se insertan los educadores de REDIIN.
- INV2.1 Generar registros del proceso formativo (relatorías, producciones docentes, diferentes tipos de textos, registro audiovisuales) en el espacio del seminario- taller,





- que reporten los conocimientos previos, los (inter)aprendizajes generados entre los participantes de diversas culturas y comunidades lingüísticas.
- INV3.1 Producir trabajos académicos y de divulgación dedicados al entendimiento de las sinergias de la documentación de lenguas en riesgo y proyectos educativos, particularmente, proyectos de lectoescritura en lenguas indígenas, preferentemente en coautoría con los distintos actores involucrados en el proyecto.
  - INV4.1. Coordinar estudios etnográficos, desde el marco de la lingüística antropológica, en las lenguas indígenas representadas.
  - INV5.1 Identificar en el corpora lingüístico las diversas formas de conocimiento y saber locales y tradicionales entretejidas en las actividades sociales y el territorio.
  - INV5.2 Estudios etnográficos en el marco de la antropología de la educación, sobre la literacidad y la enseñanza de lectoescritura de las lenguas indígenas
  - INV6.1 Co-escritura y selección de materiales del libro, que presenta los resultados del proyecto y analiza el conocimiento aportado al campo de estudio, tanto en términos metodológicos como de contenido y su difusión en instituciones formadoras de docentes y escuelas de educación básica indígena.

Los objetivos y metas planteadas se alcanzan a partir de una estrategia metodológica cuya base se ubica en el Método Inductivo Intercultural (MII), probado en más de quince años de experiencia de la REDIIN en el campo de la educación intercultural, cuyos fundamentos se describen más adelante. Bajo el PRONAI, la ruta suma componentes adicionales de (auto)documentación lingüística y horizontalidad metodológica. De este modo la estrategia contempla cinco aspectos principales: a) el trabajo con el Método Inductivo Intercultural; b) la investigación acción participativa, c) la autodocumentación lingüística; d) las literacidades críticas y e) los enfoques interdisciplinario, intercultural, intergeneracional y de género. La ruta metodológica se estructura en tres etapas:

- Formación docente y (auto)documentación lingüística (Etapa 1)
- Formación docente, análisis de corpus y diseño de estrategias pedagógicas de enseñanza de las LI y fomento de la lectura y escritura (Etapa 2)
- Elaboración de materiales pedagógicos y aportes normativos del proyecto (Etapa 3)

La orientación metodológica, epistemológica y pedagógico-política del proyecto, ha favorecido que además de la apropiación de referentes teóricos sobre el lenguaje, los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas y la metodología de la autodocumentación lingüística, el proceso involucre la horizontalidad metodológica y se priorice la visión de los hablantes.

Se considera la relevancia del papel de la familia y la comunidad en la transmisión intergeneracional de las lenguas y, por lo tanto, en su desarrollo o su desplazamiento. La estrategia de atención al problema, si bien se enfoca en primera instancia a los ámbitos



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

lingüístico, sociolingüístico y pedagógico, se considera integral y abarcativa de acciones que favorezcan la exigibilidad de los derechos lingüísticos y culturales y reconozcan el papel de las familias en su permanencia y desarrollo.

Asimismo, se adopta un enfoque sociocultural y político de la literacidad, entendida como práctica social compleja, que involucra procesos múltiples a nivel cognitivo, metacognitivo, lingüístico y social, relacionados con el uso y función de la lectura y la escritura como procesos situados en la cultura, inscrita en relaciones históricas de poder y hegemonía. En ese sentido, el trabajo desarrollado por la REDIIN en la educación inductiva intercultural con perspectiva crítica ha abierto un camino posible para tejer una relación escuela-comunidad, cuando las y los niños salen de la escuela para participar en las actividades socio productivas comunitarias, como espacios de aprendizaje. Actores de la comunidad colaboran, a su vez, con la escuela como expertos en una determinada actividad, ayudando a explicitar los valores y los conocimientos en ella implícitos. De allí que el proyecto procura en todo momento tomar en cuenta los contextos culturales, étnicos y lingüísticos en los que tiene lugar.

Finalmente, dos aspectos torales facilitan la articulación en el colectivo de investigación e incidencia (CII). En primer lugar, adoptar los principios de la IAP según los cuales: a) el conocimiento y la investigación no son fines en sí mismos, sino medios o instrumentos para transformar el mundo, y b) la teoría sólo tiene validez si se lleva a la práctica de la transformación social, por lo que no puede haber conocimiento sin práctica, lo que lleva a reconocer que el conocimiento, en lo fundamental, surge de la práctica.

Ambos fundamentos de la IAP permean el proceso de formación docente y la práctica de la autodocumentación lingüística, al poner en el centro como documentalistas, a los propios docentes en tanto actores sociales y a las comunidades de hablantes como sujetos pedagógico-políticos. Las/os docentes no se limitan a generar bancos de datos lingüísticos a través de entrevistas, sino que se involucran de manera activa en la decisión y la práctica de las actividades sociales en las cuales tienen lugar los eventos comunicativos a registrar.

En segundo lugar, trazar una ruta crítica de las acciones de la etapa, con el propósito de coordinar los objetivos y las metas, establecer plazos realistas y ayudar a los miembros del equipo coordinador a priorizar y planificar las tareas pendientes. Así la estrategia elegida para el desarrollo de la primera etapa del proyecto involucró tres momentos: a) Formación en la metodología de (auto)documentación lingüística y delimitación del propósito de cada grupo lingüístico en su ejercicio; b) Aplicación del proceso de registro en campo de los distintos grupos lingüísticos y c) Sistematización de los saberes recopilados y transcripción.

*Resultados esperados*



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

El principal resultado esperado en términos de incidencia tiene que ver con la generación de un espacio de formación docente e interaprendizaje intercultural, que prepare a las/los docentes indígenas para la (auto)documentación de sus lenguas indígenas y el diseño de estrategias y materiales pedagógicos para su desarrollo oral y escrito, en colaboración con las y los miembros de las comunidades donde desarrollan su trabajo docente.

En términos cuantitativos esto se traduce en un total de 88 docentes (39 hombres, 49 mujeres) de 66 centros educativos indígenas y 6 supervisiones escolares, ubicados en comunidades de alta y muy alta marginación y en contextos sociolingüísticos diversos, formados en las dimensiones lingüística, pedagógica, epistemológica y política de las lenguas y culturas de sus comunidades de trabajo y sensibilizados en su valor e importancia. Las lenguas participantes representan 5 de las 11 familias lingüísticas existentes en México y 12 agrupaciones lingüísticas, lo que da cuenta de la representatividad de incidencia del proyecto en la diversidad lingüística de México.

Las/os docentes participantes desarrollarán conocimientos, habilidades y actitudes para construir conocimientos *en y desde* las lenguas indígenas, desarrollar aprendizajes situados en el territorio, las actividades sociales y los espacios de habla indígena, promover estrategias integrales y pertinentes para el desarrollo de la oralidad, la apropiación del lenguaje escrito y el desarrollo de literacidades indígenas.

Al finalizar las tres etapas del proyecto se contará con una recopilación de al menos 5 metodologías de enseñanza de lenguas indígenas con participación comunitaria, donde el contexto territorial y social sea central, así como la recuperación de al menos 10 experiencias y propuestas metodológicas de las y los docentes participantes en el PRONAI.

El impacto esperado está en la posibilidad de utilizar esas experiencias metodológicas de trabajo docente para la enseñanza de lenguas indígenas como insumo para el diseño de un diplomado en línea para la formación de otros docentes que contribuya a una mejor y más pertinente atención educativa de niños, niñas y jóvenes indígenas mexicanas. El acercamiento de personas mayores y otros miembros de las comunidades participantes interesados al uso escrito de las lenguas indígenas mediante su apoyo en el diseño de materiales pedagógicos y la realización de actividades escolares será otro aspecto que contribuirá en términos de inclusión social.

## II.- Objetivos

*Objetivo general:*

Contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y la apropiación significativa de la lectoescritura en el nivel básico de educación bilingüe indígena en México como



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

herramienta para la inclusión social con equidad y la exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas. Para ello se involucrará a la comunidad como actor clave del proyecto mediante un proceso de investigación-acción colaborativa e intercultural, que informe acciones y estrategias de enseñanza de las lenguas en articulación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria. A partir de la horizontalidad metodológica y el diálogo de saberes entre docentes, académicos, comuneros, niñas y niños, se generará conocimiento plural sobre las lenguas y literacidades indígenas, que sustente estrategias situadas de apropiación de la lectoescritura, con resultados validados por los actores y diseminados mediante productos de investigación-divulgación y coautoría.

En su conjunto, las acciones contempladas en el PRONAI deberán fortalecer el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y la autonomía pedagógica, como base para la construcción de políticas educativas y de planificación lingüística desde los propios pueblos y las sinergias logradas con instituciones oficiales y políticas públicas diversificadas e integrales, que garanticen flexibilidad normativo-administrativa y recursos educativos.

*Objetivo general de investigación:*

Sistematizar la experiencia probada en la enseñanza de las lenguas indígenas y el desarrollo de la literacidad en la educación indígena en México, como punto de partida para desarrollar un proceso de investigación colaborativa con docentes y educadores hablantes de diferentes lenguas indígenas, que aborde problemas sustantivos de este campo de estudio, mediante un enfoque interdisciplinario, intercultural y de género y metodologías de horizontalidad y diálogo de saberes entre actores académicos, escolares y comunitarios. El proceso generará conocimientos situados, con relevancia académica y social, que informen el campo de la educación intercultural bilingüe y la apropiación de la lectoescritura a favor de la inclusión social con equidad y los derechos de los pueblos.

*Objetivo general de incidencia:*

Favorecer la inclusión social con equidad de las infancias indígenas y la pertinencia cultural y lingüística de la educación básica indígena en la región de incidencia del PRONAI, mediante la colaboración con docentes, educadores, comunidades y hablantes de LI de cinco familias lingüísticas, en un proceso integral y secuenciado de construcción, desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas interculturales para la enseñanza de las lenguas, repositorios lingüísticos y guías de (auto)documentación, materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social, y compilaciones de textos y producciones docentes en LI así como en la definición de mecanismos y acciones de incidencia normativa y de apropiación social del conocimiento, que aborden integralmente las dimensiones social comunicativa y cognitiva de las lenguas y favorezcan la apropiación significativa de la lectoescritura en niñas y niños.



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

### III.- Metodología

#### *Método inductivo intercultural*

Como otros proyectos cobijados por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla, el PRONAI se centra en el Método Inductivo Intercultural (MII) y apuesta por una construcción desde abajo y desde adentro de las comunidades en el territorio sociocultural en que realizan sus actividades socioproductivas. Partiendo del reconocimiento de las condiciones asimétricas que caracterizan las relaciones interculturales en México y en el mundo, que invisibilizan a las culturas minorizadas, el MII permite formalizar las epistemologías y pedagogías indígenas implícitas en la práctica de las actividades comunitarias, generando, a su vez, inter-aprendizajes necesarios para construir el Buen Vivir (entendido como un ideal de vida colectivo), mediante la participación activa de la escuela en la vida cotidiana de la comunidad. Sistematizar y verbalizar (o explicitar) colectivamente esos inter-aprendizajes, conocimientos y prácticas cotidianos es el primer paso para reconocer y formalizar las razones de vivir y de aprender de las personas en comunidad (esto es, la cultura y filosofía indígenas). En un segundo momento, los conocimientos, valores y significados indígenas explicitados son articulados y/o contrastados con conocimientos, valores y significados de la cultura nacional-occidental. El análisis y la reflexión crítica permiten comprender el lugar que ocupan las culturas indígenas en las relaciones interculturales asimétricas, valorar los aportes de las culturas comunitarias, así como fortalecer las subjetividades y las identidades étnicas.

Por ello, las iniciativas hermanadas en la REDIIN tienen un importante componente etnopolítico que consiste en “el ejercicio activo de una ciudadanía desde abajo, construida en las actividades prácticas por medio del ejercicio de una autonomía de facto que ahora se ejerce por derecho propio, con la participación de las comunidades” (Bertely y REDIIN 2011, p. 15) y que se ha inspirado en y con los procesos de reivindicación étnica de los pueblos originarios con los que se ha colaborado.

“Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” se trata de un proceso y un proyecto inspirado en el MII y, como tal, busca adecuarse a las condiciones y necesidades locales. En el ámbito de la investigación, esta propuesta va un paso más allá de la investigación-acción-participativa, según la cual las personas afectadas por un problema deben participar de manera activa en la investigación, creación de conocimiento e intervención sobre su realidad. Adicionalmente, la metodología adoptada por la REDIIN y que podemos denominar investigación-inductiva-intercultural, facilita una exploración inductiva de la realidad al tiempo que interviene en su transformación y en la constitución de subjetividades. Además de recopilar información sobre las prácticas, necesidades y



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

preferencias concretas de todos los actores, la metodología inductiva intercultural es, principalmente, un medio para transformar sus procesos de pensamiento o subjetividades, y para generar y consolidar inter-aprendizajes.

El PRONAI retoma este aporte metodológico para el desarrollo de procesos de inter-aprendizaje entre las/os participantes (niños/as, padres/madres, comuneros/as, educadores/as y académicos/as) con el objetivo de “pescar contenidos y significados indígenas antes silenciados e interaprender con la comunidad” (Bertely y REDIIN, 2011, p. 23) sobre las tradiciones orales, la lectura y la escritura de la lengua propia, así como la creación de recursos didácticos en la lengua, mediante la participación en las actividades cotidianas que impliquen prácticas lingüísticas significativas de adquisición, socialización, aprendizaje y literacidad.

Un aspecto importante de esta metodología es que el aprendizaje se articula y se desprende de las diferentes situaciones cotidianas y espacios (casa, escuela, comunidad) que dan cuenta de la integración sociedad-naturaleza, fundamento filosófico de los conocimientos y valores indígenas. Se trata de un proceso de aprendizaje dialógico que tiene a la participación vivencial en las actividades sociales como punto de partida. La reflexión sobre la relación lengua-cultura y, en especial, la función social del lenguaje en las actividades generadoras de cultura, ayudarán a seleccionar cuáles experiencias pedagógicas que abordan las dimensiones comunicativa y cognitiva de las LI y promueven la apropiación de la lectoescritura resultan pertinentes con las necesidades comunitarias y con la cultura propia. De esta manera se da significado al conocimiento de manera crítica y reconociendo que no es universal, sino situado socialmente.

Se trata, por otra parte, de una educación orientada hacia el Buen Vivir, por lo que privilegia el inter-aprendizaje y la intercomprensión, respetando el lugar de enunciación de los actores directos: las/os docentes de educación indígena en colaboración con las madres y los padres de familia y otros miembros de las comunidades.

El MII propicia un proceso de reflexión y comunicación que ayuda a construir conocimiento de manera colectiva y horizontal. Es una aproximación de la gente a sus propios conocimientos, a sus valores positivos y a las actividades con las que la comunidad ha generado su sustento desde tiempos remotos en la lógica del Buen Vivir. Más que investigación colaborativa, se trata de un proceso de construcción colectiva y convivencial del conocimiento (co-investigación, co-teorización y co-autoría). Esta perspectiva de la construcción del conocimiento, de las subjetividades y de la cultura en general, enmarcada en las actividades sociales, está sustentada en la Teoría de la Actividad desarrollada por la Psicología histórico-cultural rusa (Vigotsky, Leontiev, Galperin), que concibe al lenguaje como una herramienta cultural (social y cognitiva) que media las relaciones entre las



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



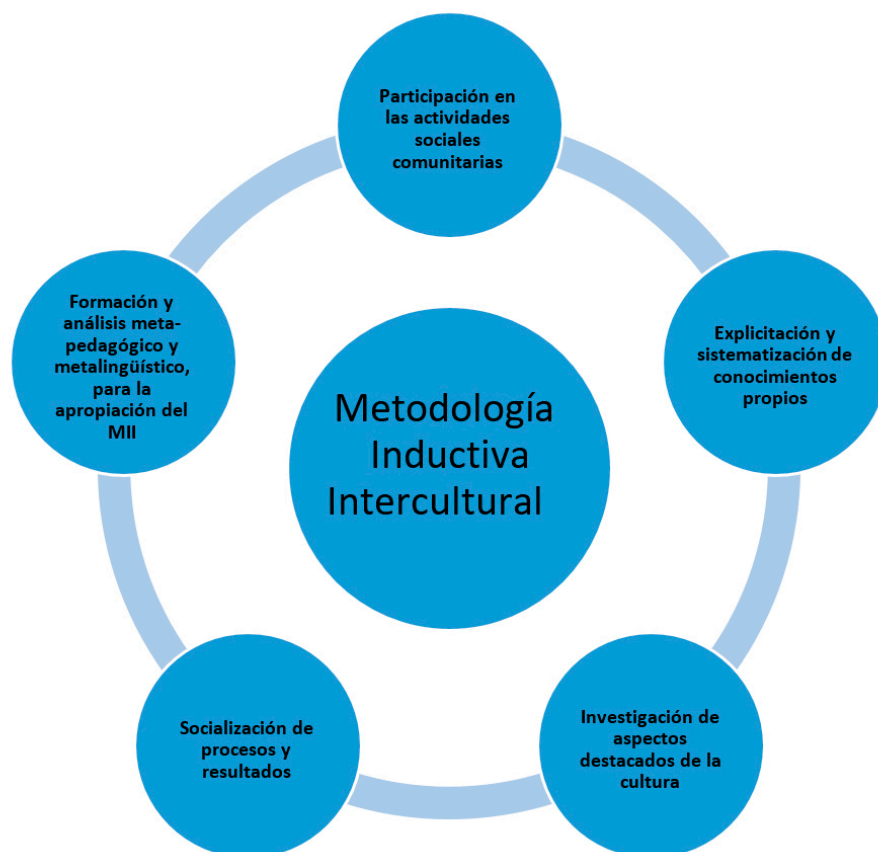
**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

personas y de estas con el mundo, al tiempo que actúan en su transformación para la satisfacción de sus necesidades sociales.

Para superar la forma fragmentada en que se abordan, generalmente, los conocimientos en la escuela; la construcción de conocimientos e inter-aprendizajes a partir de las actividades sociales se enmarca en una concepción sintáctica de cultura (Gasché, 2008b), que organiza la explicitación, sistematización y articulación de los conocimientos de forma integral en cuatro ejes temáticos: territorio, recurso natural, técnica o transformación y fin social. El inter-aprendizaje intercultural que se construye en las milpas educativas “exige no sólo quedarnos en el conocimiento previo del niño, sino que nos demanda participar en la vida cultural de la comunidad y profundizar en ella” (Bertely y REDIIN, 2011, p. 48). Esta centralidad del MII en la práctica crea el contexto de un aprendizaje situado.

Son, así pues, las/os docentes-milperos de la REDIIN en estrecha colaboración con niñas y niños, madres y padres de familia, comuneras y comuneros los que planean, realizan, registran, valoran y sistematizan las actividades educativas para el Buen Vivir realizadas en su localidad. Pero también, como parte de ese proceso de formación e intercomprensión es necesario llevar a cabo talleres locales, estatales e interestatales de formación, análisis, reflexión, seguimiento y evaluación de la metodología inductiva intercultural. En estos espacios se socializan los procesos y resultados logrados en cada una de las milpas educativas participantes, lo que genera importantes inter-aprendizajes interculturales y multilingües entre las diferentes experiencias educativas. En los talleres se articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de igualdad, dignidad, equidad, legitimidad y respeto, a la vez que muestra la factibilidad de construir mundos “otros”.

Como parte de la metodología inductiva intercultural las/os docentes-milperos requieren además reunirse con las sabias y los sabios de la comunidad para tejer inter-aprendizajes intra e intergeneracionales que expresan los conocimientos, valores, modos de vida y filosofía política implícitos en las actividades cotidianas en el territorio socio natural. En su integralidad, esta metodología inductiva intercultural encaminada a la investigación en este proceso educativo para niñas y niños indígenas contribuye al Buen Vivir de las familias y comunidades generando alternativas pertinentes para interaprender.



*El Método Inductivo Intercultural*

### Documentación y (auto)documentación lingüística

Debido a que las lenguas indígenas y, en especial, su enseñanza integral es el eje del proyecto de investigación e incidencia, se adiciona un enfoque metodológico configurado desde la disciplina lingüística: el campo de la documentación lingüística que, por un lado, ofrece una aproximación fehaciente a las lenguas – a sus principios organizativos, a sus rasgos ontológicos y cognitivos, así como a los patrones de uso y comportamiento social de los hablantes – y, por otro lado, permite establecer un diálogo con los fundamentos y prácticas del Método Inductivo Intercultural.

La documentación lingüística consiste en compilar, analizar y preservar un registro multipropósito, representativo y duradero de una lengua o cualquiera de sus variedades. Su principal objetivo es proporcionar un registro extenso de las prácticas lingüísticas de una determinada comunidad de habla de lenguas en peligro de extinción (Himmelman, 2002; Gippert, Himmelman y Mosel, 2006). La documentación lingüística es una tarea





multifacética y fundamentalmente inductiva, cuyo fin es organizar un corpus exhaustivo de datos primarios, particularmente las muestras de comportamiento lingüístico observable, es decir, las formas en que la gente se comunica entre sí. Esto incluye todo tipo de actividad comunicativa en una comunidad de habla, desde las conversaciones cotidianas hasta los rituales discursivamente más complejos, desde el habla de los padres y madres al recién nacido/a hasta las discusiones políticas entre los ancianos de la comunidad (Himmelman, 2006, p. 7).

A este respecto, el corpus lingüístico tal como se concibe desde el campo de la documentación lingüística consiste en: a) datos accesibles y disponibles tanto para la comunidad de hablantes como para los interesados en algún aspecto de la lengua y cultura en cuestión, b) datos lo más rico posibles en términos de las variedades de habla, contextos de habla, variación sociolingüística, entre otros aspectos, c) datos de fácil acceso, es decir, no dependientes de una tecnología particular, y sobre todo perdurables, d) datos registrados y utilizados bajo consideraciones éticas y desde un marco legal, e) datos anotados y glosados (analizados) que permiten entender el funcionamiento de la lengua; este hecho a su vez posibilita, a partir de bases empíricas robustas, la contribución a distintas ramas de la lingüística así como a otras disciplinas afines (por ejemplo, el campo educativo o el campo antropológico) que utilizan datos lingüísticos de comunidades de habla poco conocidas, f) datos que idealmente son registrados por un equipo multidisciplinario: lingüistas, hablantes, antropólogos/as, educadores/as, entre otros.

Más allá de consistir en una tarea compleja, multifacética y además prolongada, la documentación lingüística reconoce e impulsa la agencia y el rol decisivo que tienen las y los hablantes de las lenguas documentadas (Grinevald, 2003), no sólo en términos de que se trata del factor humano más importante y generoso en esta actividad colectiva en concreto, sino porque las y los hablantes representan la salvaguarda, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003), dado que “salvaguardar la diversidad de los idiomas y las culturas asociadas no es principalmente un reto académico para las disciplinas lingüísticas o antropológicas, sino una manera específica de proteger y cuidar la vida el equilibrio y el bienestar del planeta.”<sup>1</sup> (Quatra, 2011, p. 150).

Con base en estas consideraciones en las que se reconoce el rol central de los y las hablantes, planteamos una perspectiva metodológica novedosa y en consonancia con el enfoque interaccional de este proyecto de investigación e incidencia: la (auto)documentación lingüística, entendida como un proceso en donde la comunidad de hablantes determina qué documentar, por qué documentar, para qué documentar, para quién documentar, con qué medios documentar, en qué contextos documentar, quiénes

<sup>1</sup> Se reconoce una correlación entre diversidad lingüística y diversidad biológica.



específicamente deben documentar (Quatra, 2011, p. 147; véase también Gippert, Himmelman y Mosel, 2006, y Woodbury, 2011).

#### IV.- Colectivo de Investigación e Incidencia.

Nombre	Adscripción
Erica Elena González Apodaca	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Pacífico Sur
Ulrike Keyser	Universidad Pedagógica Nacional (UPN) / Unidad 162, Zamora
Gustavo Corral Guillé	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Pacífico Sur
Consuelo Guadalupe Morales Hernández	REDIIN
María Luisa Matus Pineda	REDIIN / Colectivo Binniza'a
Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Sureste
Elías Silva Castellón	Universidad Pedagógica Nacional (UPN) / Unidad 162, Zamora
María del Jazmín Guarneros Rodríguez	REDIIN
Alma Patricia Soto Sánchez	Centro De Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Unidad Pacífico Sur (CÁTEDRAS CONACYT)
Aurora Badillo Ochoa	Sin adscripción
Oscar López Nicolás	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Pacífico Sur
Godofredo Gervasio Santiago Martínez	Sin adscripción
Juan Jesús Vázquez Álvarez	Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR)



Fernando Guerrero Martínez	Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR)
Telma Angelina Can Pixabaj	Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR)
Tomás Gómez López	Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR)
Amanda Alejandra Delgado Galván	Sin adscripción
Stefany Olivar Espinosa	Sin adscripción
Juan Clímaco Gutiérrez Díaz	Equipo lingüístico (Ayuujk), Milpa Educativa Xaam
Angélica Agustín Diego	Equipo lingüístico (Purépecha), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)
Elías Pérez Pérez	Equipo lingüístico (Tsotsil), Milpa Educativa Familiar
50 maestras/os y educadoras/es de escuelas indígenas de nivel básico (Inicial, preescolar, primaria) y milpas educativas	Representantes de cinco familias lingüísticas y doce lenguas indígenas (Ayuujk, Zoque, Chinanteco, Tseltal, Tsotsil, Cho'l, Mazateco, Mixteco, Náhuatl, Ngigua, P'urhépecha, y Zapoteco).

## V.- Avances y resultados

### Resultados de Incidencia

1. Se logró realizar un proceso de formación de docentes para la (auto)documentación de las lenguas indígenas, que servirá de base para el diseño de estrategias y materiales pedagógicos para la enseñanza de LI. Se contó con la participación de 52 docentes en todo el proceso de formación y capacitación de habilidades metodológicas y técnicas de (auto)documentación. Se obtuvo un corpus de 5 familias lingüísticas.

1.1. Diseño pedagógico del primer Seminario-taller de Formación sobre "Bases conceptuales: las lenguas indoamericanas de México. Su aprendizaje y enseñanza" donde colaboran 5 investigadores con diferente perfil académico. Se logró un diseño interdisciplinario con toma de decisiones de manera horizontal y respeto a las diferencias culturales y lingüísticas.

1.2. Seminario-Taller "Bases conceptuales del proyecto: las lenguas indoamericanas de México, su aprendizaje y enseñanza" los días 20 y 21 de mayo del 2022, realizado de manera



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

sincrónica y con trabajo de discusión asincrónico, en 4 sedes: Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla. Se formó a 88 docentes (39 hombres, 49 mujeres) de 66 centros educativos y 6 supervisiones escolares, ubicados en comunidades indígenas de alta y muy alta marginación, que ahora cuentan con conocimientos básicos teórico-conceptual sobre lenguaje, las LI en México y las 5 familias representadas en el proyecto. Se promovieron actitudes críticas frente al valor social de las lenguas y las relaciones interculturales. Se generó una comunidad de interaprendizajes con un ambiente armónico, practicando interculturalidad, horizontalidad y equidad de género. Participaron además 17 talleristas y miembros de la coordinación.

1.3 Taller: “Autodocumentación lingüística” donde se socializaron las bases metodológicas y procedimentales de la (auto)documentación lingüística en 4 talleres, uno por estado. Se formó a 72 participantes (23 de Oaxaca, 18 de Chiapas, 23 de Puebla y 8 de Michoacán) de la comunidad de hablantes de 5 familias lingüísticas de México, incluyendo a especialistas de las lenguas originarias. Se generaron capacidades técnicas y habilidades para la autodocumentación lingüística. Se generaron reflexiones éticas y pensamiento crítico respecto a las LI. Se logró promover la equidad de género en los participantes. Se generó una comunidad de interaprendizaje con un ambiente armónico, practicando interculturalidad, horizontalidad y equidad de género.

Se abordaron temas de la (auto)documentación lingüística; colaboradores, ética, consentimiento informado, derechos de autor y restricciones de acceso; objetivos de la (auto)documentación; trabajo de campo: métodos y técnicas para la (auto)documentación I y II; gestión de datos: resguardo de lo documentado a la computadora; y transcripción en ELAN. En el estado de Oaxaca como en Michoacán los talleres se realizaron de forma simultánea los días 1 y 2 de julio, en Puebla el taller se llevó a cabo los días 15 y 16 de julio y en Chiapas se realizó los días 8 y 9 de septiembre.

1.4. (Auto)documentación de 18 horas, 45' minutos y 09" segundos en trabajo de campo correspondiente a cinco familias lingüísticas, 11 agrupaciones y 22 variedades de lenguas originarias correspondientes a los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Michoacán. Se generaron distintas modalidades de seguimiento por el equipo lingüístico. La documentación la llevaron a cabo los 52 docentes (23 hombres y 29 mujeres) formados/as en el seminario-taller y en el taller de autodocumentación, promoviendo la equidad de género en los participantes.



N/P	Familia lingüística	Agrupación y variante lingüística	Estados	Tiempo de grabación	Total de grabación por familia ling.
01	Otomangue	Zapoteco (5variantes lingüísticas)	Oaxaca	02:53':01"	05:20':03"
		Chinanteco	Oaxaca	01:10':18"	
		Mazateco	Puebla	00:36':00"	
		Nguigua	Puebla	00:40':44"	
02	Mixe-zoque	Mixe (2 variantes lingüísticas)	Oaxaca	02:04':01"	02:04':01"
03	Maya	Tsotsil	Chiapas	05:00':20"	07:26':35"
		Tseltal	Chiapas	01:23':56"	
		Chol	Chiapas	00:59':00"	
		Tojolabal	Chiapas	00:03':19"	
04	Yuto-nahua	Náhuatl (5variantes lingüísticas)	Puebla	02:00':42"	02:00':42"
05	Tarasca	Purépecha (2 variantes lingüísticas)	Michoacán	01:55':48"	01:55':48"
				Total:	18:45':09"

5. Sistematización de los datos lingüísticos recolectados y organizados en un corpora lingüístico. Los insumos de la (auto)documentación lingüística fueron organizados mediante metadatos, se editaron en el programa Movavi, se transcribieron y tradujeron el español en el programa ELAN. En el proceso de transcripción y traducción, los profesores y milperos hablantes de lenguas indígenas se formaron en la escucha, oralidad, escritura y lectura de sus lenguas originarias.

El alcance y relevancia de los resultados de incidencia consiste en haber formado a un grupo de profesores hablantes de lenguas indígenas (LI) en temas de enseñanza de lenguas indígenas en México, sobre metodologías y técnicas de documentación de lenguas en riesgo con perspectiva pedagógica. La documentación y registro lingüístico se realizó en las comunidades de habla de 11 lenguas, correspondientes a 22 variantes lingüísticas realizadas por los propios usuarios de las lenguas indoamericanas. Asimismo consiste en haber construido, por los propios hablantes, un corpus con datos reales (en contexto de uso)



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

que servirá de insumo para los propósitos pedagógicos del proyecto para la segunda etapa que corresponde al año 2023.

Otro de los alcances del proyecto es la lectura y escritura (representación ortográfica) de lenguas originarias de los cuatro estados que muchas veces son consideradas con poca tradición de escritura o incluso ágrafas. El proyecto condujo a la enseñanza y revalorización de las lenguas indígenas a través de su escritura y lectura, lo cual ha permitido conocer algunos elementos socioculturales de las comunidades de habla a partir del registro lingüístico y de la aplicación de diarios de campo.

### Resultados de Investigación

1. Estado de conocimiento con la identificación de experiencias metodológicas de trabajo docente para la enseñanza de lenguas indígenas que han contribuido a una mayor pertinencia y mejor atención educativa de niños, niñas y jóvenes indígenas mexicanas. Se recopilan y sistematizan más de cinco estrategias de enseñanza de las LI desarrolladas en diversas regiones de México por nivel educativo y herramientas pedagógicas y didácticas aplicadas. Aporta un estado de conocimiento actualizado que reúne seis proyectos y experiencias sobresalientes en cuanto a las estrategias desarrolladas y sus fundamentos teóricos; así como otras tantas iniciativas con menor cobertura y con un planteamiento integral de enseñanza situada entre la escuela y la comunidad. Se describe la historia del proyecto, la metodología, las estrategias empleadas; además se profundiza en los conceptos y en los métodos empleados, convirtiéndose en una herramienta de divulgación del conocimiento que informe el trabajo de comunidades y docentes bilingües para la enseñanza integral de las lenguas indígenas.

2. Sistematización de al menos diez experiencias y propuestas metodológicas de las y los docentes participantes en el PRONAI utilizadas para desarrollar la literacidad y para llegar a una apropiación significativa de la lectura y la escritura de las lenguas indígenas, en distintos estados y contextos sociolingüísticos. Se parte del trabajo en el aula y en la milpa educativa, considerando una continuidad entre el manejo de las lenguas indígenas en las escuelas y las actividades de las comunidades de hablantes, donde adquieren sentido y significación. El material aporta a la visibilización de las lenguas indígenas, su valor e importancia, así como a la autonomía pedagógica de las/os docentes.

3. Mapeo de estrategias pedagógicas con datos socioculturales y de diversidad cultural. Sistematización de experiencias pedagógicas de la REDIIN que promueven la participación comunitaria, explicitan y hacen uso del contexto territorial y sociolingüístico de las comunidades de hablantes, para la enseñanza de sus lenguas-culturas. Se aporta un material interactivo novedoso y flexible a contextos sociolingüísticos diversos.



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

#### 4. Registros audiovisuales y relatorías de los procesos de formación y reflexión del PRONAI.

En conjunto, los resultados de investigación atienden el problema planteado, según el cual las escuelas bilingües ubicadas en comunidades indígenas carecen de estrategias y materiales pedagógicos diseñados desde la propia lógica y desde la perspectiva de los hablantes, que fomenten el bilingüismo, la bilingüidad y el inter-aprendizaje intercultural. Parte del problema estriba en que no se tienen claramente identificadas las principales propuestas y políticas de enseñanza de las lenguas indígenas de los diferentes niveles del sistema educativo. Los resultados contribuyen a subsanar la carencia de materiales y metodologías adecuadas a los requerimientos intra e interculturales y lingüísticos que faciliten a las y los docentes el desarrollo de estrategias pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de y en lenguas indígenas. Contribuyen a informar sobre el estado de conocimiento de proyectos que se han dedicado a diseñar y practicar estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas en México, considerando la participación comunitaria, la inclusión social y el contexto socio-lingüístico y cultural.

#### Estrategia de Divulgación

1. Una infografía del proyecto que ha servido al CII como apoyo para presentar una visión general del mismo, de forma fácilmente digerible, clara y precisa: participantes, problema a atender, objetivos, metas, entregables.
2. Capítulo de libro: "Milpas educativas: Prácticas de educación intercultural bilingüe", por Gustavo Corral Guillé, Ulrike Keyser y Erica González Apodaca Esbozo de la propuesta pedagógica de Milpas Educativas y sus posibilidades en el campo de la enseñanza de las lenguas, como alternativa para construir currículos transversalmente bilingües en torno a las actividades sociales comunitarias, en las escuelas y comunidades de la región de incidencia.
3. Cinco ponencias en el Simposio: "Lenguas indígenas, territorio y autonomía pedagógica: El proyecto Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa" presentado en el marco del V Congreso Internacional en modalidad virtual "Derechos y diversidad Cultural desde una Perspectiva Transformadora en el Sur Global" de la RedFEIAL, 10-14 de octubre de 2022. Se reflexiona sobre los aprendizajes del proceso de construcción colectiva y el primer año de trabajo del proyecto desarrollado por la REDIIN y el CIESAS, con el apoyo del Fondo PRONACES Educación del CONACYT.
4. Pagina web del CIESAS Pacífico Sur, con información y difusión de las actividades del PRONAI.



El alcance de la estrategia de divulgación consiste en generar productos que recopilen procesos temáticos o bloques de aprendizaje, que sistematicen la experiencia, la discusión teórico- conceptual, los inter-aprendizajes y el proceso de reflexión y análisis del proyecto que puedan ser proporcionados para la divulgación del proyecto y sus resultados parciales y globales.

## **V.- Referencias**

Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AI BR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208.

Barriga, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja diada para niños indígenas en escuelas urbanas. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3 especial), 17-40.

Bertely, M. (Coord.) y REDIIN. (2011). Inter-aprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. CIESAS.

Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (2008). Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala.

Bertely, M.. (coord.) (2011). *Inter-aprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS.

Corona, S. (2020). Producción horizontal del conocimiento. Bielefeld University Press.

Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas.¿ Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Lima: Abya Yala, pp. 367-397.

Gasché, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural indígena. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp. 367-397). Abya Yala.

Gasché, J. (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp. 279-365). Abya Yala.

Gippert, J., Himmelman, N. P. y Mosel, U. (2006). Essentials of language documentation (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 178). Mouton de Gruyter.





**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

- Grinevald, C. (2003). Speakers and documentation of endangered languages. En P. K. Austin (Ed.), *Language Documentation and Description* (Vol. 1, pp. 52-72). The Hans Rausing Endangered Language Project.
- Hamel, R. E., Baltazar, A. E. E., & Escamilla, B. M. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, pp. 1377-1412.
- Himmelman, N. P. (2002). Documentary and Descriptive Linguistics. En O. Sakiyama y F. Endo (Eds.), *Lectures on Endangered Languages: 5. Endangered Languages of the Pacific Rim*.
- Himmelman, N. P. (2006). Language documentation: What is it and what is it good for? En J. Gippert, N. Himmelman y U. Mosel (Eds.), *Essentials of Language Documentation* (pp. 1-30). Mouton de Gruyter.
- Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: La vía oficial de la interculturalidad. *Escritos: Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29(enero-junio), pp. 9-49.
- Quatra, M. (2011). Auto-documentación lingüística. En *Language Documentation and Conservation*, Vol. 5 (pp. 134-156). <http://hdl.handle.net/10125/4495>
- Quatra, M. M. (2011). Auto-documentación Lingüística: La experiencia de una comunidad Jodí en la Guayana Venezolana. *Language Documentation & Conservation*, 5, pp. 134-156
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, L. (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). CIESAS.
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540e.pdf>
- Villavicencio, F. (2009). Diversidad lingüística de México. Un patrimonio poco valorado. Maynez P. y Reinoso M. *El mundo indígena desde la perspectiva actual*, 18, 481-494.
- Woodbury, A. (2011). Language Documentation. En P. K. Austin y J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186). Cambridge University Press.