



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



**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
319150**

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

I.- Descripción del problema

Describir brevemente el problema nacional atendido.

El problema nacional atendido está situado en la educación básica indígena en contextos bilingües y multilingües asimétricos, donde las lenguas indígenas se sujetan a procesos de desplazamiento por el español, complejos, multidimensionales y que no transcurren de manera uniforme. El posicionamiento del español como lengua mayoritaria y de prestigio, y de las lenguas indígenas como lenguas minorizadas social y políticamente ha desencadenado en el ámbito educativo una reducción de las posibilidades de uso de estas lenguas y por tanto un desinterés en los saberes que codifican.

En una dimensión social, el desplazamiento sostenido de las lenguas indígenas por el español y la discriminación hacia sus hablantes hacen parte de un sistema social jerárquico que institucionaliza desigualdades y exclusiones sociales, étnico-raciales y de género. Esta estructura fundacional del moderno estado nación, con una fuerte impronta colonial, está en el fondo de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas (LI) y el español que provocan su desplazamiento progresivo en diversos dominios sociales, incluyendo la educación escolar. Más que un problema de carácter técnico-pedagógico circunscrito a las escuelas y aulas indígenas debe situarse en la perspectiva estructural del proyecto político fundacional del Estado, cuyas instituciones -educativas, de salud, de cultura y medios de comunicación, de impartición de justicia- son producto de ese orden colonial y racista.

El papel activo de las escuelas en la castellanización de las infancias indígenas y sus efectos negativos en el desarrollo de la competencia oral y la apropiación de la lectura y la escritura 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 (Muñoz, 2004) y ha transitado por distintos énfasis políticos y programáticos en la historia de su implementación (Bertely, 2002), 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 (2003). En las aulas se alfabetiza en español, ante la inexistencia de un currículum verdaderamente bilingüe que incorpore las prácticas sociales de las lenguas articuladas al territorio y la cultura de sus comunidades de hablantes, como lenguas de instrucción, comunicación y territorios de conocimiento. Tampoco se advierte la discordancia entre estilos socioculturales de aprendizaje, que pautan diversas formas de aprender que no son consideradas en el modelo institucional/instruccional basado en la cultura-lengua del español (Rogoff et al., 2010).

La formación docente es una dimensión importante de la problemática. La tradición castellanizadora de las instituciones “normalizadoras” (Schmelkes, 2002) genera desconocimiento y actitudes desfavorables hacia las LI. Además, resaltan la falta de dominio oral y escrito de las lenguas y el desconocimiento de las dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales implicadas en su adquisición y aprendizaje. Persisten importantes necesidades de formación y capacitación en didáctica de las primeras lenguas, metodologías de enseñanza de segundas lenguas y desarrollo de la literacidad. Una proporción importante no es competente en la lengua indígena local.

Pese a los vacíos formativos y la falta de metodologías adecuadas, los docentes desarrollan estrategias diversas con los recursos disponibles en las escuelas y las familias. Sin embargo, la acción pedagógica se acota por un subsistema educativo precarizado que opera con recursos presupuestales, materiales y tecnológicos escasos, en contextos dispersos y de creciente diversidad. A estas desigualdades estructurales se suman la falta de docentes hablantes de lenguas indígenas disponibles para atender las escuelas y el racismo imperante en las políticas educativas.

En la dimensión lingüística, la lectura y escritura 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 escritura. El énfasis técnico-pedagógico de las políticas de EIB no explicita la discriminación que siguen padeciendo sus hablantes, que obstaculiza su revaloración y promoción en lo oral y escrito. No se abordan las relaciones de poder que caracterizan el contacto con el español, que inciden en que las lenguas indígenas no representen ninguna utilidad social; tampoco se consideran los aspectos socioculturales y socioafectivos involucrados, que constituyen subjetividades sociolingüísticas.



Se requiere partir de la colaboración con las comunidades para impulsar “currículos” escolar-comunitarios sustantivamente interculturales, flexibles y diversificados, con aprendizajes relevantes, pertinentes y significativos para las niñas y los niños de las comunidades indígenas, que reconozcan y desarrollen sus estilos socioculturales de ser, hacer y conocer. Sólo a partir de aprendizajes situados y pertinentes pueden 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 metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes y situadas que promuevan el uso continuo y equilibrado de las lenguas indígenas y del español a lo largo del ciclo educativo y la integralidad lengua-cultura a favor de un bilingüismo coordinado.

II.- Objetivos

Especificar objetivos generales, de investigación e incidencia.

De cara a la problemática nacional, que se reflejó en los resultados del diagnóstico semilla (González, Keyser & Corral 2024), el CII construyó los objetivos de la propuesta, en dos ámbitos de investigación e incidencia.

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 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 disseminados 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.

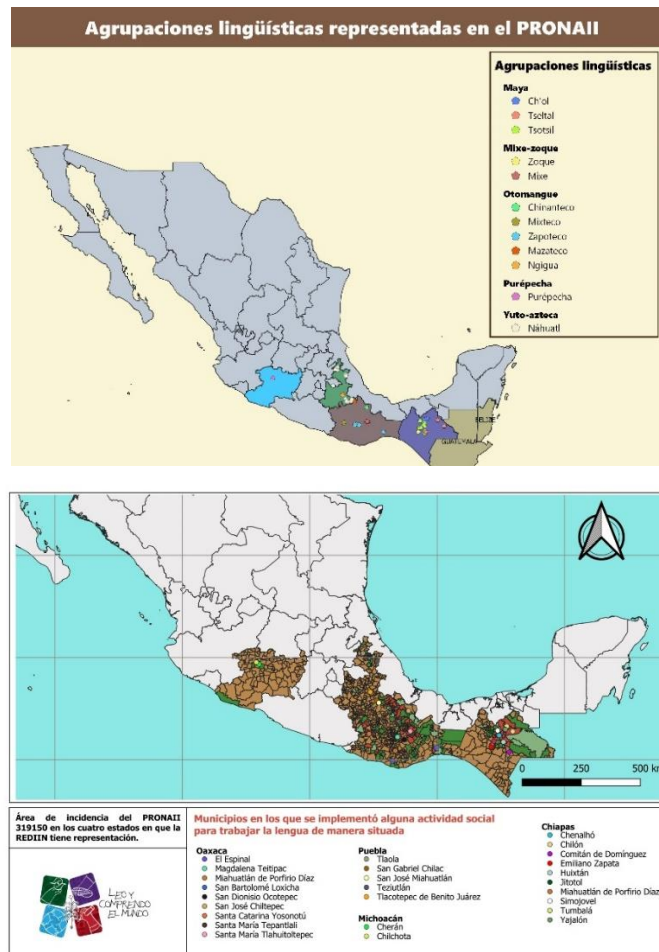
III.- Metodología

Explicar la estrategia colaborativa para lograr las metas planteadas, resaltando las modificaciones relevantes realizadas durante el desarrollo de las distintas etapas del proyecto. Se puede incluir imágenes o gráficos.

La propuesta metodológica, planteada a tres años, desarrolló una ruta colaborativa de investigación e incidencia con cerca de 80 docentes y educadores comunitarios indígenas adscritos a 69 escuelas y milpas educativas en cuatro estados: Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Puebla.



Resalta la diversidad lingüística del área de incidencia, que se refleja en la representación de cinco de las once familias lingüísticas existentes en México, y de doce lenguas: Tzeltal, Tsotsil, Ch’ol, Zoque, Ayuujk, Chinanteco, Mazateco, Mixteco, Zapoteco, Nahuatl, Ngigua y P’urhépecha. La mayoría de las y los docentes participantes es hablante de alguna de esas lenguas, con variados dominios de habla o hablantes de herencia. Además, una fracción es participante activa en la vida social y cultural de su comunidad.



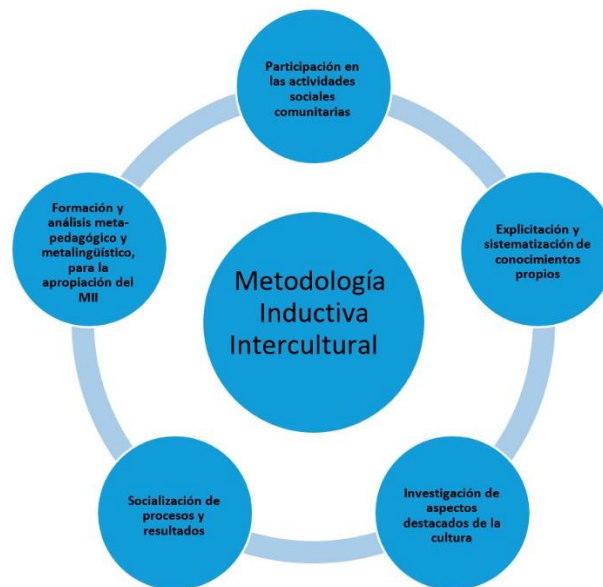
Área de influencia del PRONAI “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa”. REDIIN, 2023.

Las y los docentes y educadores participantes son integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN A.C.), organización con una trayectoria de más de veinte años en la educación intercultural bilingüe. Dicha trayectoria y la vinculación orgánica de los docentes con sus comunidades, fue la base organizacional que permitió desarrollar el



proyecto sobre una ruta colaborativa y con enfoque intercultural, transdisciplinario e intergeneracional.

La propuesta se fundamentó en los postulados del método inductivo intercultural y la perspectiva sintáctica de la cultura (Gasché 2008), que sustenta el trabajo educativo de la REDIIN. Se incorporaron además las metodologías de (auto)documentación de lenguas (Quatra, 2004) y los enfoques sociocultural y comunicativo del lenguaje. La base del proceso metodológico estuvo dada en los postulados del Método Inductivo Intercultural y su enfoque holístico de articulación lengua-cultura-territorio. Adicionalmente, dado el énfasis del proyecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas en escuelas y comunidades, el campo de la documentación lingüística nos ofreció 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 permitió establecer un diálogo con los fundamentos y prácticas del Método Inductivo Intercultural.



El Método Inductivo Intercultural. Elaboración propia.

Las propuestas de documentación de lenguas reconocen e impulsan la agencia y el rol decisivo que tienen las y los hablantes de las lenguas documentadas (Grinevald, 2003) en la salvaguarda, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003). La autodocumentación lingüística se entiende 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 específicamente deben documentar.” (Quatra, 2011, p. 147).

La metodología articuló paralelamente un conjunto de metas de incidencia y metas de investigación. El desarrollo del proyecto en su eje de **incidencia** cubrió tres etapas, pensadas anualmente y relativas a las siguientes estrategias:

- Etapa 1: Formación y (auto)documentación lingüística
- Etapa 2: Análisis del corpus lingüístico y diseño colectivo de estrategias pedagógicas
- Etapa 3: Producción de recursos educativos en colaboración, divulgación científica y sistematización de aportes normativos del proyecto.

De manera similar a los métodos para el logro de los propósitos de incidencia, los métodos de **investigación** se plantearon también en tres etapas:

- Etapa 1: Panorama de la enseñanza de las lenguas indígenas en México y las aportaciones de la documentación lingüística
- Etapa 2: Estudios lingüístico-antropológicos y estudios etnográficos desde la antropología de la educación
- Etapa 3: Sistematización de resultados, investigación colaborativa, co-autoría, aportes transdisciplinarios.

En términos generales la ruta propuesta consistió en desarrollar las siguientes acciones:

- a) Diagnóstico sociolingüístico sobre las lenguas indígenas y sus usos sociales comunitarios, en el diagnóstico semilla de la etapa 0 del Pronaii y en los diagnósticos comunitarios específicos, emprendidos pro algunos colectivos del proyecto. (E1)
- b) Talleres virtuales y mixtos, como espacios colectivos de formación docente en las dimensiones lingüística, epistémica, social y política de las lenguas y .su enseñanza;
- c) Práctica y registro de la (auto)documentación lingüística de las lenguas representadas en el proyecto, priorizando las lenguas en uso en el marco de las actividades sociales comunitarias;
- d) Espacios de análisis del corpus, para la explicitación del nexa lengua-cultura y los saberes lingüísticos y culturales que son comunicados en las lenguas en el marco de sus actividades sociales;



- e) Talleres y espacios colectivos de formación docente en las dimensiones pedagógicas de las lenguas y su enseñanza; los enfoques comunicativo y sociocultural, prácticas sociales del lenguaje y la literacidad crítica.
- f) Elaboración y validación social de estrategias pedagógicas y secuencias didácticas con enfoque en las lenguas y los lenguajes, acordes a cada nivel y dominio de la LI. Las estrategias promueven aprendizajes integrales y pertinentes en y desde las lenguas y culturas indígenas y fomentan el desarrollo equilibrado de la oralidad y la apropiación de la escritura con enfoque comunitario.
- g) Sistematización del proceso y los resultados del Pronaii y elaboración en coautoría de seis productos de divulgación e investigación.

V.- Colectivo de Investigación e Incidencia.

Describir quienes conforman el Colectivo de investigación e incidencia, así como la relevancia de su participación en el proyecto.

El Colectivo de Investigación e Incidencia (CII) del proyecto es interdisciplinario, interinstitucional e intercultural, se conformó, de acuerdo con la etapa, por entre 80 y 90 docentes de 50-69 Centros de Educación Indígena y Milpas educativas comunitarias de los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán. Además, colaboraron entre 15 (etapa 3) y 30 (etapas 1 y 2) investigadoras e investigadores de distintas universidades y otras instituciones que se dedican a temáticas de los campos de la educación indígena intercultural y la documentación lingüística, investigación y enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas.

Como entidades colaboradoras se han mantenido en el PRONAI durante las tres etapas las siguientes instituciones especializadas en distintos campos de conocimiento y prácticas educativas:

- Dirección de Educación Indígena en Puebla (DEI): Su colaboración con el CIESAS y la REDIIN para la formación de docentes con el MII ha dado lugar a varias generaciones de egresados de los diplomados en “Sistematización del conocimiento indígena” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” en diferentes regiones de culturas y lenguas indígenas. La colaboración de la DEI ha consistido en facilitar los permisos a docentes para su colaboración en el PRONAI y las acciones de diseminación.
- Centro de Investigación y Enseñanza de las lenguas Indígenas de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM): Promueve la investigación de metodologías



pedagógicas para la enseñanza de las lenguas originarias, lo que implica la vinculación permanente entre el aprendizaje lingüístico y el cultural, mediante el uso de materiales originales y la realización de actividades que relacionen el aula con la realidad social y la incorporación de nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje.

- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, Zamora, Michoacán (UPN): Su experiencia en la formación de docentes con el MII inició en 2009 mediante convenio con CIESAS y UNEM, desde entonces ha colaborado a través de dos de sus asesores en todos los proyectos y actividades de la REDIIN. La UPN ha colaborado en esta etapa mediante sus asesores integrantes del equipo central, coordinación estatal y las acciones de diseminación.
- Colectivo Binniza'a Educación Sociedad Civil: Este colectivo de El Espinal, Oaxaca, ofrece servicios educativos de todos los niveles y modalidades. Una de las integrantes de este colectivo ha colaborado con la coordinación general del PRONAI y como coordinadora del equipo de Oaxaca en las tareas de investigación, incidencia y diseminación.
- Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México, A. C. (CEDAM): Impulsa proyectos y programas de formación y actualización de recursos humanos hacia la construcción de propuestas educativas situadas y culturalmente pertinentes en contextos formales y no formales, particularmente de población indígena.

Los talleres de formación docente en el campo de la lingüística y pedagogía durante las etapas 1 y 2, respectivamente, estuvieron a cargo de especialistas, miembros de las siguientes instituciones:

- Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR, UNAM): El grupo de investigación "Lenguas de la frontera sur: estudios lingüísticos antropológicos" del CIMSUR se dedica al estudio de las lenguas indígenas a partir de la documentación lingüística y el análisis de los contextos de uso de las lenguas. Los temas que se abarcan incluyen la diversidad lingüística, la transmisión intergeneracional de la lengua, la expresión de conocimientos sobre el entorno, los registros del habla, el arte verbal y el contacto lingüístico. Varios de sus integrantes colaboran como especialistas en lenguas mayas.
- Investigación y Diálogo para la Autogestión Social, A.C. (IDAS): Es una colectiva registrada como asociación civil con diez años de experiencia de trabajo autogestivo en Oaxaca en temas de investigación, formación y proyectos participativos en los siguientes ejes temáticos: Ciencias sociomédicas, pedagogías críticas, diversidad, territorio y autodefensa, economía solidaria, antropologías feministas y artes participativas.



Además, participaron especialistas independientes en lingüística y enseñanza de lenguas indígenas.

El CII se organizó de maneras diversas para planificar y ejecutar sus actividades de esta tercera etapa, entre las que destacan:

1. Equipo coordinador general, con la participación de la responsable técnica, Erica González Apodaca de CIESAS/Pacífico Sur, con apoyo de Sandra Nathalí López Cruz, Ulrike Keyser de la Universidad Pedagógica Nacional/Unidad 162, Gustavo Corral Guillé investigador huésped posdoctoral adscrito al CIESAS/Pacífico Sur y Consuelo G. Morales Hernández con amplia experiencia en gestión de proyectos educativos, además de Claudia Mendoza Torres que participó como becaria en varias tareas de la coordinación.

En las actividades de investigación colaboraron Alma Patricia Soto Sánchez y Oscar López Nicolás del CIESAS/Pacífico Sur, Cecilia Erna Gutiérrez González de CEDAM, A.C., Angélica Agustín Diego de la UIIM, Juan Clímaco Gutiérrez Díaz, así como las becarias Claudia Mendoza Torres y Josefina Bautista Peña, adscritas al CIESAS/Pacífico Sur.

2. Equipos coordinadores estatales, uno por cada estado de la república representado, a través de los cuales se logra un acercamiento directo con las y los docentes y educadores-milperos para la organización de los espacios de formación y el seguimiento de las actividades comprometidas en esta etapa. La coordinación estatal de Oaxaca ha estado a cargo de María Luisa Matus Pineda, zapoteca, investigadora educativa del Colectivo Binniza'a y miembro de la REDIIN. Elías Silva Castellón de la Universidad Pedagógica Nacional/Unidad 162, purépecha, también miembro del Consejo de la REDIIN y con especialidad en educación y lingüística, en conjunto con Ulrike Keyser se ocupaban de estas tareas en Michoacán. A partir del fallecimiento de Elías Silva Castellón en julio de este año, la coordinación quedó en manos de Ulrike Keyser solamente. En cuanto a Puebla, la responsabilidad recae en María del Jazmín Guarneros Rodríguez, con estudios en educación y lingüística y miembro de la REDIIN, quien fue apoyada por Clara Toxqui Teutle y Gustavo Corral Guillé como co-coordinador. Finalmente, en Chiapas, Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, antropólogo social de CIESAS/Sureste e integrante del Consejo de la REDIIN, con el apoyo de M. de Irma Gómez Hernández y Elías Pérez Pérez, ha asumido esta responsabilidad.

3. Se formaron varios equipos para coordinar la co-autoría de los siguientes productos entre más miembros de la REDIIN:



- Libro: Erica González Apodaca, Gustavo Corral Guillé
- Diplomado: Ulrike Keyser, María Luisa Matus Pineda
- Fichas de trabajo: María del Jazmín Guarneros Rodríguez y Ulrike Keyser
- Seminario Nacional: Erica González Apodaca, María Luisa Matus Pineda, Alma Patricia Soto Sánchez, Consuelo G. Morales Hernández, Gustavo Corral Guillé, Ulrike Keyser
- Etnografía: Erica González Apodaca, Ulrike Keyser, Gustavo Corral Guillé
- Protocolo escolar: Alma Patricia Soto Sánchez, Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez
- Informe de políticas públicas: Alma Patricia Soto Sánchez, Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez.

La etapa 1, centrada en la formación docente en cuestiones lingüísticas, requirió de la Comisión lingüística, coordinada por Oscar López Nicolás de CIESAS/Pacífico Sur y María del Jazmín Guarneros Rodríguez, lingüista y maestra en Antropología de la educación, para definir y organizar los espacios de formación enfocados a las bases conceptuales de la lengua, la literacidad y la autodocumentación lingüística, así como para el acompañamiento del trabajo de campo.

Durante la etapa 2, dedicada a la formación pedagógica, se creó la Comisión pedagógica, encargada de planear, definir y organizar los espacios de formación enfocados en las bases teórico-conceptuales de la enseñanza de las lenguas, los estudios de literacidad y las pedagogías decoloniales, así como en la construcción de estrategias pedagógicas y materiales didácticos situados. La encargada de coordinar esta comisión fue Cecilia Erna Gutiérrez, maestra en Antropología de la educación.

Al inicio de la etapa 3 se formaron varios equipos para coordinar la co-autoría de los siguientes productos entre más miembros de la REDIIN:

- Libro: Erica González Apodaca, Gustavo Corral Guillé
- Diplomado: Ulrike Keyser, María Luisa Matus Pineda
- Fichas de trabajo: María del Jazmín Guarneros Rodríguez y Ulrike Keyser
- Seminario Nacional: Erica González Apodaca, María Luisa Matus Pineda
- Etnografía: Erica González Apodaca, Ulrike Keyser, Gustavo Corral Guillé
- Protocolo escolar: Alma Patricia Soto Sánchez
- Informe de políticas públicas: Alma Patricia Soto Sánchez, Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



4. Docentes y educadores-milperos, sin cuya participación activa y comprometida esta etapa no hubiera podido llevarse a cabo. Teniendo a su cargo las 69 escuelas y milpas educativas, ellos y ellas fueron la pieza clave de la estructura operativa de esta tercera etapa. Se trata de docentes activos en centros escolares oficiales de nivel básico, en su mayoría pertenecientes al subsistema educativo indígena, así como de educadoras y educadores comunitarios de las escuelas independientes o de las denominadas milpas educativas. Pero en su mayoría cuentan con una formación previa en el MII y, además, con una base social comunitaria producto de su trabajo por la educación intercultural indígena.

El trabajo alcanzado en cada una de las etapas es resultado de 30 a 40 reuniones de trabajo cuyo objetivo fue planear la ruta crítica de la etapa y supervisar cada una de las actividades y productos comprometidos, así como escuchar las necesidades y mantener una comunicación permanente al interior del Colectivo. Dichas reuniones se sustentaron en programas de videoconferencia como Zoom o Google Meet y el seguimiento a los acuerdos se hizo principalmente por correo electrónico y plataformas de internet que permiten el intercambio de información en múltiples formatos, tales como WhatsApp. Por otra parte, los espacios de formación docente que tuvieron lugar a lo largo del proyecto hicieron posible la reflexión y el intercambio de conocimientos y prácticas a través de metodologías participativas. Fueron, además, espacios de análisis sobre la relevancia de las prácticas sociales del lenguaje a partir de su trabajo de auto-documentación y de construcción, seguimiento y evaluación de estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura de las lenguas originarias, desde la cultura que le da sentido a partir de actividades sociales que se insertan en contextos de diversidad cultural y lingüística, partiendo de la comunidad hacia el grupo escolar. Además, se abordaron los procesos y resultados logrados durante cada una de las etapas en las escuelas y milpas educativas participantes, lo que generó importantes aprendizajes interculturales y multilingües entre las diferentes experiencias, así como una muy alta participación de comuneras y comuneros en las actividades realizadas.

IV.- Resultados

Enlistar y describir, en orden de prioridad, los resultados más relevantes del proyecto, especificando su alcance y relevancia para la atención del problema planteado, con relación a las actividades realizadas y productos generados. Es necesario incluir imágenes con referencia (descripción, autoría, etc.).



Se describen los resultados de investigación y de incidencia del proyecto y su relevancia y alcance en la atención al problema planteado.

a) Investigación:

En función del logro del objetivo general de investigación, se establecieron distintas metas para el desarrollo de actividades y la elaboración de productos que sirvieran de evidencia de los logros cualitativos y cuantitativos obtenidos. En el entendido de que cada etapa proporciona bases para el desarrollo de la siguiente, los resultados de la última recogen lo que se ha producido durante las dos anteriores, es decir, vienen siendo más importantes. Pero su importancia no reside solamente en la acumulación de material, sino, sobre todo, en el trabajo de sistematización, análisis e interpretación colaborativa gracias a la composición interdisciplinar e intercultural del CII. Los primeros cuatro productos se elaboraron durante las etapas 2 y 3. Los resultados 5, 6 y 7 destacan por haber generado material empírico para sistematización y análisis, así como dar pauta para llevar a cabo investigaciones posteriores de diversa índole (5), y socializar resultados parciales ante un público externo al PRONAI (6 y 7). El tercer grupo de resultados (8, 9, 10) fue elaborado durante la etapa 1 y se caracteriza por recuperar experiencias anteriores de la REDIIN y otras bases para el desarrollo del PRONAI.

Se partió del ex ante de investigación que señala que:

Es necesario contar con propuestas pedagógicas pertinentes, consecuentes y replicables con los retos que plantea la enseñanza de la lectoescritura de las distintas lenguas indígenas habladas en México.

Todos los productos obtenidos abonaron en conjunto a dar respuesta esta necesidad y su jerarquización se considera como un requisito formal para organizar los resultados. En este sentido, se elaboró la siguiente lista de los resultados de investigación:

1) Libro 1: Presentación de resultados de todo el PRONAI

Se trata de un libro colectivo co-escrito entre las y los integrantes del proyecto, que sistematiza el proceso y los resultados del PRONAI, así como sus aportes metodológicos y de contenido al campo de la EIB, el aprendizaje de las lenguas indígenas y la literacidad en contextos de diversidad etnolingüística. Se presenta en el marco de sus enfoques teórico-metodológicos, epistemológicos y políticos, entre ellas la construcción horizontal



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



de conocimiento, la multivocalidad, la toma de decisiones colegiada, la reflexión crítica y la transdisciplinariedad.

Participan como autores tanto maestros como maestras de educación básica indígena, educadores y educadoras comunitarias como académicas y académicos de los colectivos estatales, de cuatro contextos socioeducativos también heterogéneos entre sí. Tres capítulos escritos en co-autoría recuperan las reflexiones y resultados de las sucesivas etapas. El primero de ellos ofrece los fundamentos que sustentan la incursión de las milpas educativas en el trabajo con las lenguas y los lenguajes, el segundo recoge la experiencia y el recuento metodológico del proyecto PRONAI1 en la auto-documentación lingüística, mientras que el tercero da cuenta del modo en que educadores, docentes y especialistas trabajaron en conjunto en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia un manejo integral y situado de las lenguas indígenas y los principios que orientan la apropiación de la literacidad y las prácticas de cultura escrita. Se plasman ejemplos de las producciones docentes en términos de descripciones lingüísticas y sociolingüísticas, planeaciones didácticas y materiales educativos de autoría de las maestras y los maestros participantes. Las conclusiones refieren mecanismos y acciones de incidencia normativa para políticas educativas y de apropiación social del conocimiento que se desprenden del proyecto.

2) Guía de auto-documentación lingüística

Se trata de un libro escrito en forma colectiva entre diversos integrantes del CII con el objetivo de sistematizar los conocimientos teóricos y prácticos que, por un lado, orientaron la auto-documentación lingüística realizada por las y los docentes en las comunidades de sus centros educativos y, por el otro, que emanaron de estas experiencias. El objetivo de esta guía, bajo un enfoque de género y territorial, es ser una herramienta que ayude a un abordaje situado e integral de las dimensiones social comunicativa y cognitiva de las lenguas y favorezcan la apropiación significativa de la lectoescritura en niñas y niños.

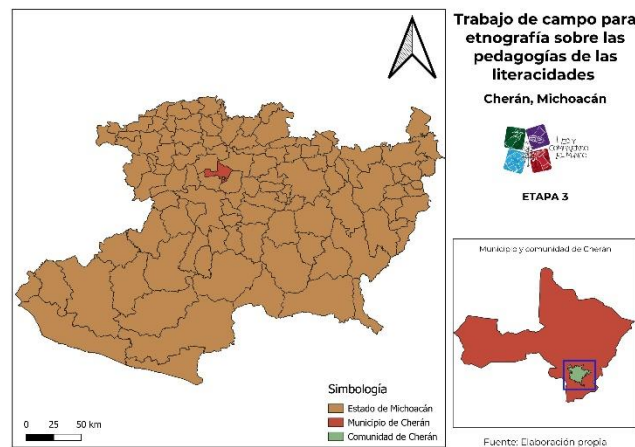


1. Portada de la guía de auto-documentación lingüística.

La guía inicia compartiendo los antecedentes de la REDIIN y su trabajo pedagógico. También se incluye una síntesis del diagnóstico sobre las LI en comunidades, escuelas y Milpas educativas de la REDIIN. Posteriormente se presentan algunos elementos básicos de la auto-documentación lingüística. Finalmente, se describen los procedimientos llevados a cabo, desde la planeación de la auto-documentación, la documentación misma en comunidades, hasta los trabajos de edición audiovisual, transcripción y traducción con diversos softwares especializados.

3) Etnografía

El desarrollo de estudios etnográficos sobre las prácticas pedagógicas y de literacidad en el PRONAI tuvo el objetivo de documentar las pedagogías de las literacidades en el PRONAI, en cuatro casos de estudio, uno en cada Estado participante y lengua diferente (Chiapas: tsotsil; Oaxaca: zapoteco; Puebla: náhuatl; Michoacán: p'urhépecha). Los estudios realizados arrojan evidencia puntual de la diversidad de situaciones lingüísticas en cuanto al grado de dominio y las prácticas sociales de las lenguas, los factores políticos, interculturales e intergeneracionales que llevan al desplazamiento de las lenguas indígenas, pero también muestran las fortalezas culturales para contrarrestar las relaciones asimétricas entre las lenguas y sus hablantes. Tres de ellos se encuentran en proceso y uno más se presenta concluido, de conformidad con los compromisos adquiridos en el CAR.



2. La etnografía concluida se realizó en Cherán, Michoacán, México. Autor: Gustavo Corral.

4) Fichas de trabajo

Se elaboraron dieciséis fichas de trabajo, en una base virtual, sobre saberes y conocimientos de las actividades sociales y el territorio como fuentes para la elaboración de materiales pedagógicos. Los talleres participativos dedicados al análisis y la sistematización de los registros generados en la auto-documentación lingüística aportaron los sustentos para la elaboración de un marco conceptual que sirviera para el análisis de los corpora lingüísticos. Con base en una propuesta colectiva de esquema para sistematizar la información del corpus lingüístico, se elaboró una ficha de trabajo por cada estado en relación con al menos una de las lenguas documentadas. En la construcción del esquema confluyeron los conocimientos sobre la complejidad de los lenguajes, contruidos a partir de la autodocumentación lingüística. Se trata de una contribución metodológica y transdisciplinar que permite la articulación entre lengua oral y escrita con lenguajes corporales-sensibles, visuales y plásticos para dar cuenta de la importancia de dichos lenguajes en la socialización y pedagogías indígenas, donde la mirada, la escucha y el hacer juegan un papel fundamental.

5) Registros del proceso formativo

Registros escritos y audiovisuales acompañaron todas las actividades durante las tres etapas. Sólo así fue posible documentar los procesos de formación e interaprendizajes y permitir las reflexiones necesarias para su sistematización, análisis, interpretación y posterior difusión, sea mediante trabajos académicos o de divulgación. En lo particular se trata de 84 relatorías de seminario-talleres y reuniones virtuales. También se



generaron 34 registros audiovisuales de los ocho seminario-talleres de formación en los cuatro estados participantes, un encuentro y un seminario nacional.

Otro material de reflexiones individuales y colectivas sobre el camino andado consiste en: a) 7 entrevistas realizadas en los diferentes estados participantes del proyecto. En dichas entrevistas se reflejan elementos identitarios de los docentes en torno a lengua-cultura, así como su experiencia con proyectos escolares relacionados con la lengua indígena; b) cuatro documentos de reflexión de la experiencia de la autodocumentación lingüística.

En su conjunto, estos documentos reportan los conocimientos, experiencias e interaprendizajes generados entre los participantes en los cuatro estados participantes y serán materia prima para futuras investigaciones.

6) Trabajos académicos y de divulgación

Los 7 artículos publicados en revistas indexadas, 7 capítulos en libros, la participación individual y colectiva en 15 congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, 3 infografías y la difusión de dos videos a través del sitio virtual de CIESAS Unidad Pacífico Sur, constituyeron una parte importante de las actividades del CII, que procuró crear oportunidades para promover la participación interdisciplinar y la inclusión de docentes. Las publicaciones de este tipo exponen diversos ángulos del proyecto y avances de las diferentes etapas, en la voz de sus docentes y académicos/as participantes, con énfasis en los interaprendizajes construidos en las dimensiones lingüística, pedagógica, política y epistémica, así como de género e intergeneracional. Se participó en congresos nacionales e internacionales con temáticas afines a la educación situada en contextos indígenas, particularmente relacionados con la formación docente en aspectos lingüísticos.

Entre los documentos elaborados en este rubro también hay dos infografías que resumen los resultados del proceso de autodocumentación y de sus estrategias pedagógicas.

7) Coordinación estudios etnográficos

Se muestra un registro audiovisual y narrativo de las 12 agrupaciones lingüísticas representadas en el proyecto, en este caso se seleccionó el registro del Mixe de Tlahuitoltepec. Este documento proyecta el trabajo de autodocumentación lingüística realizado por los docentes participantes de esta comunidad desde una perspectiva



inductiva intercultural que concibe a la praxis cultural comunitaria como un espacio pedagógico de aprendizaje de las lenguas indígenas, articuladas a la cultura. En su elaboración participaron lingüistas y otros hablantes de mixe, así como comuneras, comuneros, niños y niñas. El trabajo realizado ejemplifica cómo se articulan actividades pedagógicas con comunitarias. Por otro lado, resaltan las prácticas sociales de los diversos lenguajes detectados y sistematizados en las fichas de trabajo y, finalmente en el libro colectivo de la etapa 3.

8) Libro 2: Estrategias didácticas de la REDIIN

El libro “Estrategias didácticas para la enseñanza y apropiación de la lectura y escritura en lenguas indígenas” forma parte de las tres publicaciones elaboradas durante la etapa 1. Este material contiene un registro de las estrategias utilizadas actualmente por las y los docentes de la REDIIN para desarrollar literacidad y para llegar a una apropiación significativa de la lectura y escritura de las lenguas indígenas. Se trata de experiencias concretas que impulsen prácticas educativas que promueven la participación comunitaria, explicitan y hacen uso del contexto territorial y sociolingüístico. Se dirige a docentes interesadas e interesados en conocer nuevas metodologías y estrategias adecuadas a contextos sociolingüísticos diversos. Su publicación se realizó en la Unidad Pacífico Sur de CIESAS.

9) Libro 3: Estado de conocimiento y revisión de conceptos

El libro “Estrategias de aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas con énfasis en el contexto sociocultural y territorial. Una revisión del estado de conocimiento y conceptos implicados” tiene la finalidad de 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 sociolingüístico y cultural.

El texto se divide en dos secciones. En la primera se presentan seis proyectos y experiencias sobresalientes en cuanto a las estrategias desarrolladas y sus fundamentos teóricos; así como diversas iniciativas, pero con menor cobertura o planeamiento integral entre escuela y comunidad. La segunda sección recupera y profundiza conceptos y métodos implícitos en los procesos expuestos en la primera parte.

Su publicación se realizó con el sello editorial del CIESAS, Unidad Pacífico Sur.

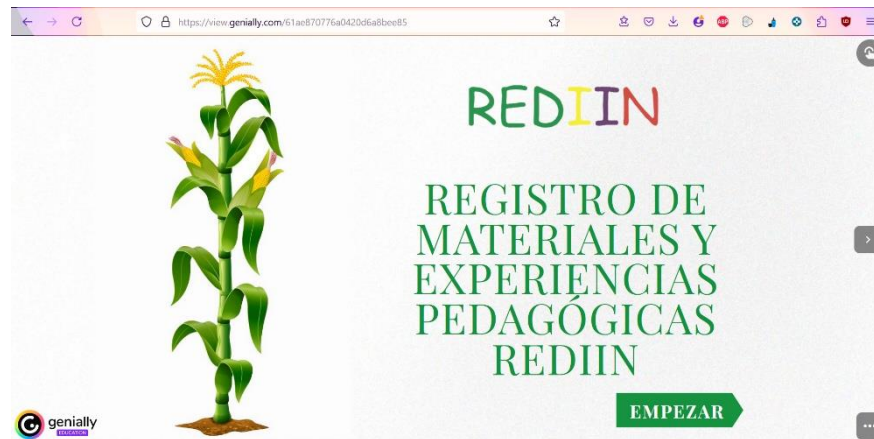


3. Estrategias didácticas RED IIN y estado del conocimiento.

10) Mapa interactivo

El “Mapa de registro de materiales y estrategias pedagógicas de la RED IIN” responde a la necesidad de contar con un mapa de estrategias pedagógicas de enseñanza de las lenguas indígenas, entre los diferentes proyectos político-educativos en que se insertan las y los docentes de la RED IIN. Con esa finalidad se elaboró una cartografía interactiva en internet que recupera las estrategias pedagógicas de la RED IIN en cuatro estados (Oaxaca, Michoacán, Puebla, Oaxaca) ubicando datos socioculturales y de diversidad cultural. Este producto destaca por su diseño didáctico, atractivo y con información fácilmente accesible para conocer el MII, sus fundamentos, estrategias y materiales educativos desarrollados.





4. Mapa interactivo de estrategias y materiales pedagógicos REDIIN.

En conjunto, los resultados de investigación atienden el problema detectado en el diagnóstico sociolingüístico inicial que refiere a que 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 fomentan altos niveles de bilingüismo y biliteracidad desde la intercomprensión y el interaprendizaje intercultural, por lo que estos productos evidencian la producción horizontal de conocimiento y de materiales que garantizan que los contenidos resulten pertinentes con los contextos reales de uso y con las prácticas culturales y lingüísticas propias de las comunidades.

Entre los productos logrados hay mucho material que requiere revisión y toma de decisiones colectivas sobre cómo trabajarlo en aras de profundizar. A ello se suma la devolución hacia los propios maestros y maestras de la REDIIN y las comunidades.

b) Incidencia

Para el recuento de los resultados de incidencia del Proyecto seguimos la misma lógica de valoración de sus alcances, en el entendido de que a lo largo de las tres etapas, los resultados alcanzados son el cimiento de los posteriores, por lo que cada uno de ellos tiene valor en sí mismo y aporta al conjunto de la incidencia del proyecto en el problema planteado.

El objetivo general de incidencia consistió en: “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.”

El análisis de los resultados del proyecto toma en cuenta el ex ante de incidencia, que indica lo siguiente:

“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 los mismos en las variantes locales o la falta de apropiación de los existentes.”

Los resultados de incidencia del proyecto contribuyen a atender este indicador de formas diversas pero articuladas en función de las dimensiones del problema abordado: lingüísticas, pedagógicas, sociopolíticas y normativas. En este sentido los resultados 1-3 se colocan en primer orden por cuanto cimentan (1) y concretan en productos específicos (2 y 3) los conocimientos inter/transdisciplinarios, interculturales e intergeneracionales generados en el Pronai, como productos útiles para desarrollar alternativas pedagógicas situadas y pertinentes, que fortalecen el trabajo docente a favor del aprendizaje y uso de las lenguas indígenas.

Los resultados 4 y 5 sistematizan el proceso y los aprendizajes derivados del Pronai, devolviéndolos en una propuesta formadora de docentes y en un libro de divulgación científica; ambos responden a los compromisos académicos y políticos de divulgación del conocimiento y contribuyen al diálogo con otras experiencias generadas en el campo. Los productos 6 y 7 están dirigidos a un nicho estratégico en las dimensiones institucionales y política del problema, la colaboración multisectorial y las políticas públicas.



Finalmente, el producto 8 tiene alcances concretos en la divulgación del conocimiento producido en las redes sociales y los medios de difusión virtual; además incide en las dimensiones subjetivas del problema, como espacio encuentro y fortalecimiento del colectivo pedagógico-político, altamente motivador e inspirador.

En lo que sigue se describen los resultados de incidencia:

- 1) Proceso de formación lingüística y pedagógica en las bases teórico-metodológicas del campo del lenguaje, las lenguas indoamericanas, autodocumentación lingüística, análisis del corpus y enfoques pedagógicos comunicativos y socioculturales de las lenguas y la literacidad.

La formación lingüística y pedagógica, conducida bajo metodologías de interaprendizaje, diálogo intercultural y horizontalidad metodológica propias de la REDIIN, es un resultado altamente relevante que responde a reiteradas necesidades expresadas en este ámbito. Aporta elementos que sustentan la autodocumentación de lenguas de la etapa 1 y el subsiguiente análisis de corpus y diseño de estrategias y materiales pedagógicos conducido en la Etapa 2. Por lo tanto, su alcance es significativo y cimienta la ruta general del proyecto.

Se elaboraron diseños pedagógicos de seis seminarios-talleres de formación distribuidos en las dos primeras etapas. En la etapa 1 se abordó la formación lingüística sobre **bases conceptuales de las lenguas indoamericanas de México, su aprendizaje y enseñanza**. Se tuvo la colaboración de 5 investigadores con perfiles académicos diversos y un diseño interdisciplinario, toma de decisiones de manera horizontal y respeto a las diferencias culturales y lingüísticas. Se trabajó de manera sincrónica, con intercambios asincrónicos, en 4 sedes: Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla. Esta formación lingüística y sociolingüística base llegó 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. Participaron además 17 talleristas y miembros de la coordinación.

Se desarrolló formación en la **autodocumentación de lenguas**, mediante un diseño pedagógico y didáctico para socializar las bases metodológicas y procedimentales de esta herramienta en 4 talleres, uno por estado, impartidos de forma asincrónica. Se alcanzó



a 72 participantes (23 de Oaxaca, 18 de Chiapas, 23 de Puebla y 8 de Michoacán) hablantes de 5 familias lingüísticas de México, incluyendo a especialistas de las lenguas originarias. Abarcó temas amplios como 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. Se generaron capacidades técnicas y habilidades para la autodocumentación lingüística, así como reflexiones éticas y pensamiento crítico respecto a las LI. Se profundizó en integrar una comunidad de interaprendizajes con un ambiente armónico, practicando interculturalidad, horizontalidad y equidad de género.



5. Taller de auto-documentación lingüística, Oaxaca. Autor: María Luisa Matus.

En la etapa 2 se diseñó la estrategia pedagógica de un seminario sobre **bases teórico-conceptuales de la enseñanza de las lenguas y los estudios de literacidad**, que fue dividido en dos partes por la amplitud de los contenidos a tratar. Se orientó la traducción pedagógica del análisis de corpus de la autodocumentación, que aporta recursos lingüísticos y culturales susceptibles de trabajarse pedagógicamente en estrategias y secuencias didácticas que promuevan los usos de las lenguas indígenas orales y escritas, trascendiendo el espacio escolar. Con este fin se revisaron los enfoques constructivistas sobre el lenguaje y las lenguas, el aprendizaje de la cultura escrita, el enfoque comunicativo-funcional, los nuevos estudios de literacidad (NEL), la lengua desde la dimensión social y cultural (prácticas sociales de la lengua), con el objetivo de construir



conocimientos que informen las estrategias pedagógicas enfocadas a las lenguas y los lenguajes.

Asimismo, en cada Estado participante se realizó un seminario-taller de **-sistematización y análisis del corpus lingüístico: nexo lengua-cultura-educación-** con el objetivo de generar conocimiento horizontal y reflexiones colectivas en torno al nexos lengua-cultura-educación y la dimensión política de las lenguas indígenas, a partir de los corpora lingüísticos construidos. En este espacio de formación se logró 1, 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 y d) Valorar las implicaciones de Estandarización/Normalización de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas. Los talleres fueron impartidos de forma asincrónica con la colaboración de dos asesoras especialistas y el seguimiento del equipo coordinador. Participaron 57 docentes (32 mujeres y 25 hombres).



6. Taller de análisis del corpus lingüístico, Chiapas. Autor: Pablo Gutiérrez Guillén.

Finalmente la perspectiva de género y el análisis de las violencias estructurales que marcan las relaciones de poder entre las lenguas y sus hablantes, así como sus componentes cognitivo, afectivo, lingüístico y social se abordaron con el seminario-taller **-Nuestras historias en la docencia: recursos vivenciales y reflexiones críticas-**, con la



asistencia de 60 docentes (34 mujeres y 26 hombres) cuyo propósito central fue propiciar reflexiones sobre las tramas biográficas que atraviesan el ejercicio docente, con énfasis en lo relacionado con la diversidad lingüística, para identificar las tensiones de clase, etnicidad y género que complejizan la enseñanza integral de las lenguas originarias en los diferentes territorios. A lo largo de su desarrollo se compartieron herramientas para reflexionar la discriminación y el racismo lingüístico en la práctica educativa. Este momento del proceso formativo fue central en la reflexión en torno a la enseñanza y fortalecimiento de las lenguas originarias, ya que es fundamental identificar las problemáticas vividas en torno a la diversidad lingüística en el aula y desde ese lugar plantear metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes que permitan superar el lugar subalternizado que se ha dado a los pueblos originarios y sus lenguas.

2) Corpus de autodocumentación

El corpus lingüístico producto de la autodocumentación consistió en 18 horas, 45 minutos y 09 segundos de datos lingüísticos y culturales en cinco familias lingüísticas, 11 lenguas y 22 variedades de lenguas originarias correspondientes a los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Michoacán. La documentación la llevaron a cabo los 52 docentes (23 hombres y 29 mujeres) participantes de los espacios de formación lingüística del proyecto.



7. Autodocumentación del P'urhépecha, en Ichan, Michoacán. Autora: Esmeralda Santiago.



Su construcción y registro ameritó distintas modalidades de seguimiento por el equipo lingüístico y la coordinación del proyecto, así como la 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 y colaborativa. 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) como insumo para los propósitos pedagógicos del proyecto en la segunda etapa. Otro de los alcances del corpus 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 corpus permitió conocer algunos elementos socioculturales de las comunidades de habla a partir del registro lingüístico y de la aplicación de diarios de campo.

3) Estrategias pedagógicas integrales e intergeneracionales con enfoque en las lenguas y los lenguajes.

El análisis del corpus lingüístico y las actividades siconaturales comunicativas en las cuales se usan las lenguas, dio pie a la construcción de estrategias pedagógicas de atención, que explicitan conocimientos y saberes locales y tradicionales, las actividades sociales y el territorio. Varias incorporan dimensiones de género y generacional en el uso de las lenguas indígenas, como alternativas para su enseñanza y aprendizaje integral. Se reunieron 32 estrategias diseñadas para los niveles educativos de inicial, preescolar y primaria, que buscaron fortalecer la lectura, la escritura y/o la oralidad de las lenguas indígenas, desde la perspectiva y principios del MII.



De las 32 planeaciones de estrategias didáctico- pedagógicas se lograron 22 registros de estrategias validadas y 10 en proceso de validación por diversas causas. Se elaboró la - Guía para la validación de las estrategias pedagógicas de enseñanza de las lenguas indígenas-. La validación atendió los componentes del problema relacionados con la necesidad de estrategias integrales que aborden el nexo lengua-cultura-educación-territorio, colaborativas con las comunidades y situadas desde sus realidades y expectativas sobre los aprendizajes cultural y políticamente significativos.



8. Aplicación de la estrategia didáctica del Náhuatl, Huauchinango, Puebla. Autores: Colectivo Huauchinango REDIIN.

La participación de las y los docentes en el proceso formativo con la construcción de estrategias y materiales didácticos con pertinencia contextual, lingüística y cultural, aportó resultados notorios en sus grupos escolares y entre las familias de sus alumnas y alumnos. Estos resultados han trascendido del aula a la escuela y generado interés entre colegas y autoridades educativas para buscar alternativas al trabajo docente que fortalezcan el aprendizaje y uso de las lenguas indígenas. A ello también ha contribuido la Nueva Escuela Mexicana al retomar algunos elementos del MII.



9. Aplicación de la Estrategia didáctica del P'urhépecha, Cherán, Michoacán. Autores: Colectivo Cherán REDIIIN.

4) Libro en coautoría

Como producto que también reporta en los resultados de investigación (INV6.1). atiende al problema planteado al recoger y sistematizar las experiencias y el proceso metodológico del proyecto a lo largo de sus tres etapas. Se muestran los resultados del proceso de construcción horizontal de conocimiento y la multivocalidad. Finalmente, este producto promueve la resignificación y práctica de las lenguas indígenas en contextos escolares y contribuye a la disseminación de resultados.



9. Logotipo del proyecto: Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa. Autores: REDIIIN.



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



5) Diplomado en saberes lingüísticos y pedagógicos para la enseñanza de las lenguas indígenas

Dirigido a docentes y pedagogos, este producto recupera la ruta metodológica y los resultados obtenidos del proyecto y la traduce en un diseño de programa de educación continua para el interaprendizaje de saberes lingüísticos y a la intervención pedagógica para fortalecer el uso oral y escrito de lenguas indígenas y lenguajes en la escuela y comunidad desde la perspectiva del Método Inductivo Intercultural (MII), y formar docentes mediante la investigación de actividades socionaturales y la auto-documentación lingüística en la comunidad con el fin de diseñar estrategias y materiales didácticos interculturales para su abordaje situado.

Por cuanto las necesidades de formación lingüística y pedagógica fueron reiteradamente señaladas a lo largo del proyecto y una de sus principales apuestas, el resultado atiende el problema de investigación e incidencia planteado, al aportar recursos accesibles y de calidad probada para la formación docente en la enseñanza de las lenguas indígenas. Se dirige a docentes, pedagogos, especialistas en educación comunitaria, educadores independientes con interés en la enseñanza de las lenguas originarias (con diferentes dominios de habla y comprensión de la lengua indígena). El nexo lengua-cultura-naturaleza-educación, el MII, actividades sociales, pedagogía indígena y decolonial se proponen como temas transversales a los 4 módulos que estructuran la propuesta.

6) Protocolo escolar para el uso, revaloración, y fortalecimiento de lenguas indígenas en la educación intercultural bilingüe.

Este resultado de incidencia forma parte de los productos elaborados en la Etapa 3, a partir de la sistematización de los diversos resultados del proyecto. Tiene una incidencia normativa a escala local y regional; se orienta a la colaboración intersectorial e interinstitucional 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. Si bien no constituye un material replicable, como ninguno de la REDIIN, provee las coordenadas generales que surgen de la experiencia sistematizada del Pronaii en el ámbito de la política pública para orientar la construcción de instrumentos normativos acordes a la diversidad.



- 7) Informe de recomendaciones de política (policy brief) para actores políticos no especializados, involucrados con la toma de decisiones.

Este resultado de la etapa 3, como el anterior, sintetiza los hallazgos relevantes para la política pública. Presenta de manera sintética la sistematización de la propuesta de trabajo del Pronaii y subraya los aprendizajes del proyecto a favor de políticas públicas que reconocen la participación de las comunidades y los docentes indígenas, además, motivan la reglamentación del uso de las lenguas indígenas en los ámbitos escolares y comunitarios y a construir un trabajo conjunto con actores políticos y sociales que se encuentran vinculados a la problemática planteada.

- 8) Seminario Nacional del Proyecto: Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa.

Desarrollado en la Etapa 3, forma parte de los resultados de divulgación de los aprendizajes del Pronaii a público no especializado y diversos actores sociales y políticos. En este se presentaron los resultados del PRONAII a instituciones educativas oficiales, comunitarias, municipales y/o estatales, para su posible implementación en escuelas públicas.

En suma, las acciones emprendidas en el Pronaii para arraigar las prácticas y diseminar los resultados de incidencia han estado presentes desde la concepción misma del proyecto, al tener como sustento las preocupaciones específicas de las comunidades atendidas. El proceso integral y secuenciado que ha sido este Pronaii ha generado un conjunto de resultados y productos territorializados y situados que responden a una propuesta descolonizadora de la educación. Por ello, uno de los resultados más destacados consiste en la importancia del arraigo cultural y social de las y los docentes en la comunidad donde laboran. Sólo proyectos educativos situados han dado resultados favorables, por lo tanto, las propuestas de mejora tienen que estar basados en la permanencia de las y los actores educativos en las comunidades donde laboran.

****NOTA:** La versión pública no deberá incluir información personal o sensible, ni fotografías de menores de edad.