



INFORME DE POLÍTICAS PÚBLICAS

*Derivado del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas”
(2021-2024)*

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), A. C.



REDIIN





Figura 1. "Cortando maíz". Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca.

Coordinación:

Alma Patricia Soto Sánchez
Raúl de J. Gutiérrez Narváez

Colaboración:

Ismael Gamboa Oropeza
Alfredo Martínez López

Colectivo de investigación e Incidencia del Proyecto:
"Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa.
Estrategias pedagógicas para la apropiación de la
lectura y la escritura en contextos interculturales e
indígenas" (2021-2024).

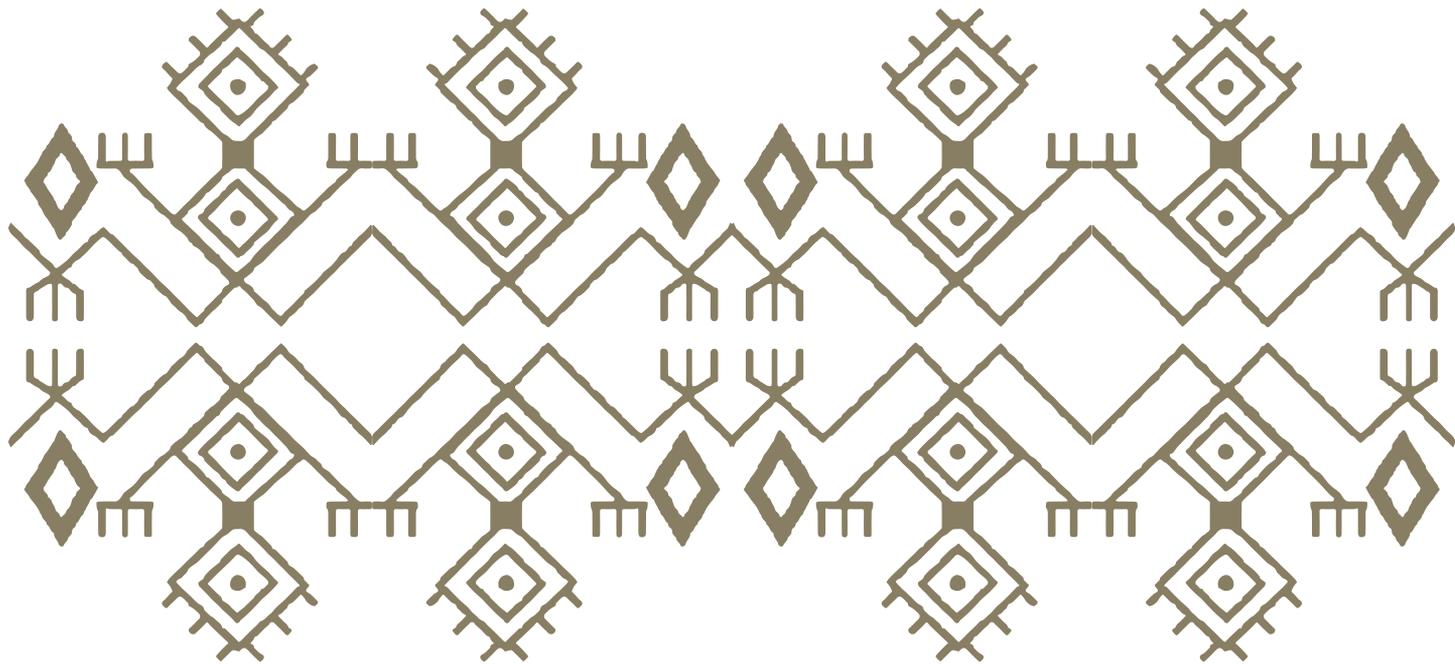
Responsable técnica: Erica González Apodaca.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), A. C.
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social (CIESAS) Unidad Pacífico Sur

Apoyo técnico: Consuelo G. Morales Hernández
Diseño y Maquetación: Edgar Gerardo Rivera Pañeda

Proyecto financiado por el Fondo PRONACES Educación
CONAHCYT. (Registro 319150).

Año de edición 2024

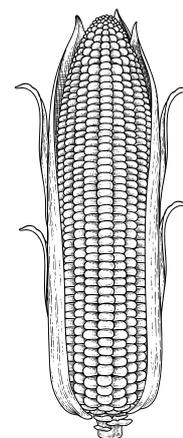


ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 5 |
| 1. Las Lenguas Indígenas en el sistema educativo en México | 6 |
| 2. Antecedentes y componentes del proyecto | 7 |
| 3. Diagnóstico(s) | 10 |
| 3.1 Registro de materiales y experiencias pedagógicas REDIIN. | 10 |
| 3.2 Diagnóstico del perfil sociolingüístico de las LI | 11 |
| 4. Auto-documentación | 12 |
| 4.1 Formación | 12 |
| 4.2 Reflexión e interaprendizaje | 13 |
| 4.3 Planeación | 13 |
| 4.4 Trabajo comunitario | 14 |
| 4.5 Sistematización | 15 |
| 5. Estrategias pedagógicas | 16 |
| 5.1 Formación | 16 |
| 5.2 Reflexión/interaprendizaje | 16 |
| 5.3 Planeación/Sistematización | 17 |
| 5.4 Trabajo escolar y comunitario | 17 |
| 5.5 Validación. Diálogo comunitario | 18 |
| 6. Reflexiones desde la perspectiva multidimensional .. | 20 |
| 7. Reflexiones a partir del proyecto | 20 |
| Anexo 1 | |
| <i>Marco normativo que reconoce los derechos lingüísticos de los niños y niñas de pueblos y comunidades indígenas y de su cumplimiento en el entorno escolar</i> | <i>22</i> |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. "Cortando maíz". Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca | 1 |
| Figura 2. Preparando el mecanismo de la trampa de tuzas. Yajalón, Chiapas | 7 |
| Figura 3. Procesos del proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa" | 8 |
| Figura 4. Procesos y componentes interconectados del proyecto Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. | 9 |
| Figura 5. Planeación del trabajo de campo | 14 |
| Figura 6. Mapa de agrupaciones lingüísticas presentes en el proyecto | 15 |
| Figura 7. Maíces y niñeces. Región Huauchinango, Puebla | 17 |
| Figura 8. Ejes para la sistematización (REDIIN, 2024) | 19 |
| Figura 9. Niña y niño sembrando. Cherán, Michoacán | 21 |



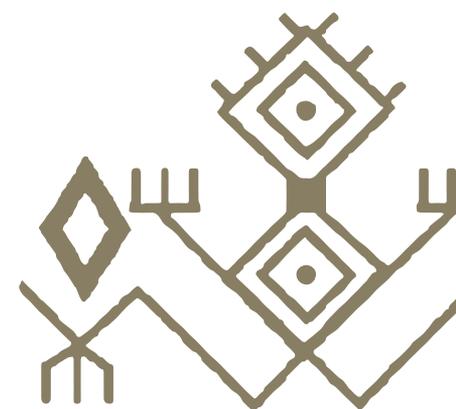
Presentación

Este reporte sintetiza los hallazgos relevantes para la política pública desde el proyecto **Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas**, realizado en el marco de los proyectos PRONACES, en el periodo comprendido entre 2021-2024.

Se presenta de manera sintética la sistematización de una propuesta de trabajo para la lectoescritura de Lenguas Indígenas, de manera integral, culturalmente pertinente y territorialmente situada, cuyo proceso buscó la significatividad y pertinencia política desde la perspectiva de los sujetos inmersos en contextos sociolingüísticos diversos y relaciones de poder.

Esta propuesta fue realizada por un colectivo de investigación-incidencia, interdisciplinario, interinstitucional e intercultural, que estuvo conformado por investigadoras e investigadores miembros de diversas instituciones académicas, asociaciones y colectivos de la sociedad civil y del sector privado, involucrados en la educación indígena intercultural y la enseñanza de lenguas indígenas; y finalmente escuelas indígenas de nivel básico y autoridades educativas.

Sostenemos que la educación para indígenas sigue contrastando con una educación de los propios pueblos indígenas, por lo que, a lo largo de la elaboración y realización de la propuesta, se tuvo en consideración que la problemática de las Lenguas Indígenas se halla condicionada por factores políticos, sociolingüísticos, pedagógicos, culturales y epistemológicos; siendo menester abordar la reproducción social y cultural de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas y el español, como lengua dominante.



1. Las Lenguas Indígenas en el sistema educativo en México

En México, el desplazamiento sostenido de las lenguas indígenas por el español y la discriminación hacia sus hablantes, hacen parte de relaciones históricas de asimetría política, lingüística y étnico-racial, sobre las que se fundó el orden social del estado nación moderno. Así, 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 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 un orden colonial, racista y patriarcal que prevalece hasta nuestros días.

Con esa impronta colonial, a más de treinta años de decretado el enfoque intercultural bilingüe en la educación básica en México, las escuelas del subsistema de educación indígena reproducen el desplazamiento de las lenguas indígenas, al operar un currículo monolingüe, nacional y monocultural, que en la práctica alfabetiza en español y promueve un abordaje fragmentario de las lenguas, disociado de los contextos sociolingüísticos y culturales de sus hablantes, de sus actividades, valores y formas de vida. El papel activo de las escuelas en la

castellanización de las infancias indígenas y sus efectos negativos para la apropiación de la lectoescritura como vía de inclusión social, 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 se ha logrado el cumplimiento pleno de los derechos lingüísticos de las infancias indígenas.¹ En las aulas se escolariza en español, ante la inexistencia de un currículo verdaderamente bilingüe donde las LI sean incorporadas como lenguas de instrucción y comunicación a la vez que exploradas como objetos de estudio y portadoras de conocimiento, desde sus contextos de práctica social y de forma articulada a la cultura de sus comunidades de hablantes. En su lugar prevalece el currículo nacional con sesgo monocultural y monolingüe.

En suma, ya que no basta con que un modelo educativo intercultural bilingüe reconozca la diversidad cultural y lingüística, el proyecto se realizó con miras hacia la generación de mecanismos que permitieran el ejercicio integral de los derechos culturales, lingüísticos y educativos al interior y fuera de la escuela, a través de distintos componentes, que se plantean de manera interconectada y no lineal.

¹ Se hace una revisión del marco normativo en el anexo 1.



Figura 2. Preparando el mecanismo de la trampa de tuzas. Yajalón, Chiapas

2. Antecedentes y componentes del proyecto

El proyecto se desarrolló en distintas regiones de los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla, con la participación de docentes, educadores y educadoras, que forman parte de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que, a lo largo de sus quince años de existencia han participado en los Diplomados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües”. En ambos espacios de formación se trabajó el Método Inductivo Intercultural (MII),² así como las herramientas para poder realizar un proceso de investigación convivencial, mediante la participación en las actividades sociales de las comunidades y la posterior sistematización de la experiencia y los saberes compartidos, conocidos como Milpas Educativas.³

Así, el proyecto se enmarcó en los conocimientos y la vinculación previa de muchos de los docentes y de los acompañantes académicos con el MII⁴ y con la propuesta educativa de la REDIIN, desde la apropiación de su

² Metodología educativa que comprende la planeación, organización, práctica, sistematización y valoración de actividades que pretenden mantener y potenciar los conocimientos locales y las lenguas indígenas, así como la apropiación del saber científico y del español

³ Espacios vivos y situaciones reales en el territorio comunitario, donde los sujetos realizan actividades (sociales, recreativas, alimentarias, productivas, rituales y lingüísticas) que generan aprendizajes para el buen vivir, que pueden ser sistematizados y trabajados pedagógicamente en la escuela.

⁴ Para conocer más de esta propuesta, revisar: Milpas Educativas para el buen vivir. Nuestra Cosecha. Disponible en: https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf



Figura 3. Procesos del proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa"

enfoque político, epistémico y pedagógico en el campo de la educación intercultural bilingüe con un enfoque crítico. En este sentido, desde la experiencia previa en este proyecto, se tuvieron seis procesos principales, cuyas actividades fueron desarrolladas a lo largo de tres años de proyecto.

Para abordar de manera multidimensional la problemática de las LI, fue necesario construir un proceso colectivo, a partir la propuesta de la metodología de investigación acción.⁵ En lo que correspondió a las dos grandes componentes del proyecto: Auto-documentación y

Estrategias pedagógicas, se realizaron de manera no lineal – es decir, se tuvieron de manera alternada unos y otros- diagnóstico(s), espacios de formación, reflexión, planeación y de la intervención y trabajo en las escuelas y comunidades, procesos de evaluación-validación y sistematización, así como múltiples espacios de intercambio que además de proveer acompañamiento desde equipos de especialistas, generaron interaprendizajes a partir del diálogo y el intercambio de saberes y experiencias. Estos procesos se realizaron principalmente a nivel estatal, pero se tenía un seguimiento e intercambio a nivel de los cuatro estados de manera general.

⁵ El proyecto también generó productos de investigación que fueron publicados en revistas especializadas y se presentaron en congresos. Estas reflejan el aprendizaje colectivo; algunos de ellos se realizaron desde una co-autoría con las y los docentes.

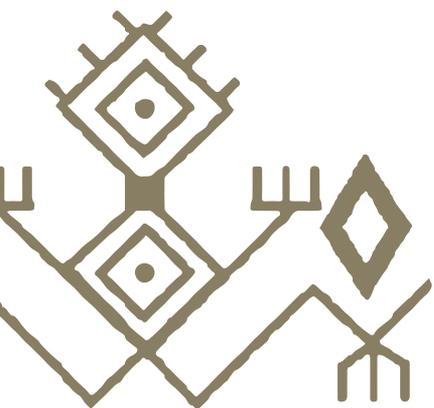
| Diagnósticos | Perfil sociolingüístico de las comunidades | Actitudes lingüísticas - procesos socioafectivos y valoraciones | | Estrategias de trabajo de las y los docentes con las LI. | |
|--------------------|---|---|--|---|--|
| auto-documentación | Bases teórico-conceptuales de estudios de lenguaje y lenguas indígenas. | Formación | | Bases teóricas de la enseñanza de las lenguas y literacidad | Estrategias pedagógicas para la lecto-escritura de LI. |
| | Trabajo docente, individual, colectivo, regional (por familias lingüísticas) | Planeación / Sistematización | | Trabajo docente, individual, colectivo, regional | |
| | Coordinaciones estatales. Equipo lingüístico. | Seguimiento y trabajo colectivo de interaprendizaje. | Relación Lengua-cultura-educación | Coordinaciones estatales. Equipo pedagógico | |
| | Transcripción y traducción del registro lingüístico de la auto-documentación. | Reflexión / interaprendizajes | Tramas biográficas del ejercicio docente y su relación con la diversidad lingüística | | |
| | | Trabajo escolar | | Implementación de las estrategias pedagógicas | |
| | Documentación de LI con sabios, sabias y comuneros | Diálogo comunitario | | Validación de las estrategias | |

Figura 4. Procesos y componentes interconectados del proyecto Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa.

3. Diagnóstico(s)

3.1 Registro de materiales y experiencias pedagógicas REDIIN.

Dentro de este eje permanente del proyecto, se realizó la recuperación de conocimientos y prácticas previas desde las y los docentes participantes del proyecto. Se conjuntaron así actividades y materiales didácticos desarrollados en las Milpas educativas,⁶ donde se retoman metodologías desde la participación de niñas y niños, docentes, padres y madres de familia y ancianas y ancianos en las actividades para detonar el aprendizaje de los conocimientos socioculturales, territoriales y de las lenguas indígenas sin separarlos de sus contextos de práctica social.



⁶ Disponible en: <https://view.genially.com/61ae870776a0420d6a8bee85/presentation-mapa-de-materiales-y-recursos-rediin>

3.2 Diagnóstico del perfil sociolingüístico de las LI

Este ejercicio se realizó tanto en una etapa previa a la elaboración de la propuesta y la ejecución del proyecto, como también hizo parte de los procesos de arranque con las y los docentes involucrados.

Este diagnóstico tuvo un lugar clave en el proceso de definición de las estrategias, rutas y políticas a proponer, ya que permitió (re)conocer la situación de las LI en cada una de las comunidades, así como en las y los docentes. Es decir, uno de los aprendizajes clave de este proyecto, fue pensar en estrategias diferenciadas cuando se trabaja con las lenguas indígenas como L1 y/o como L2,⁷ cuando en un lugar son lenguas que tienen uso cotidiano en espacios sociales, y cuando están confinadas al espacio doméstico. Así mismo, resulta vital reconocer, como ya se ha mencionado, las actitudes, valoraciones y procesos multidimensionales de las LI en contexto.

Los principales componentes del diagnóstico sociolingüístico (REDIIN, 2021), fueron los siguientes:⁸

- Situación de las lenguas indígenas en la comunidad donde trabaja como educador/a, maestra/o, y sus principales usos sociales.
- Hablantes y patrones del uso de la lengua en el ámbito familiar.
- Patrones de uso de la lengua en el ámbito social de la comunidad.

- Educación/aprendizaje en la comunidad.
- El trabajo pedagógico con las lenguas indígenas (LI) en la milpa educativa y la escuela.
- Dominio de la lengua indígena en la escuela o Milpa educativa.
- Escolarización y alfabetización de madres y padres de familia
- Planes y programas con que trabaja en el centro escolar.
- Uso de lenguas indígenas en la escuela o Milpa educativa.
- Alfabetización y lectoescritura.
- Materiales educativos utilizados.
- Resultados obtenidos.
- Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y las lenguas en contacto.
- o Dimensiones de las actitudes lingüísticas: lealtad hacia las lenguas indígenas y utilidad (en el ámbito social y educativo).
- Creencias lingüísticas.
- Valoraciones y emociones.

El diagnóstico es relevante, no sólo por la información que arroja, sino por que sienta las bases para el trabajo posterior de cada educador y docente. Para el caso de procesos regionales, estatales y/o nacionales – como fue el caso del proyecto – el instrumento de diagnóstico incluyó además una sección que registra los principales datos personales de los docentes tales como el sexo, la edad, el lugar de nacimiento, de residencia y laboral, y datos del conocimiento y capacidad comunicativa de los docentes en LI; los datos generales de la escuela – o milpa educativa – a la que está adscrito el docente.

⁷ Incluso el poder reconocer los contextos multilingües, y/o donde las y los niños tienen un dominio de la LI diferenciado

⁸ <https://pacificosur.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagn%C2%A2stico-Sociolingüístico-PRONAI.pdf>

4. Auto-documentación

La documentación lingüística consiste en compilar, analizar y preservar un registro multipropósito, representativo y duradero de una lengua o cualquiera de sus variantes. Su principal objetivo es proporcionar un registro extenso de las prácticas lingüísticas de una determinada comunidad de habla de lenguas en peligro de extinción (Gippert et al., 2006; Himmelmann, 2002). Es, por lo tanto, una tarea multifacética y fundamentalmente inductiva, cuyo fin es organizar un corpus exhaustivo de datos primarios, particularmente enfocado en las muestras de comportamiento lingüístico observable, es decir, las formas en que la gente se comunica entre sí.

Para realizar la auto-documentación, con la intención de usar el material documentado en la generación de estrategias pedagógicas, se llevaron a cabo distintos procesos. De inicio, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, se realizó el diagnóstico de la vitalidad y el uso social de las lenguas en las comunidades, las valoraciones, las estrategias utilizadas previamente por las y los docentes.

4.1 Formación

El proceso de formación se estructuró en varias partes, pensando en la capacidad de movilidad, se tuvo una primera sesión híbrida – las y los docentes de cada estado se reunieron y se compartió por vía virtual entre los distintos estados. El primer taller con título: *Bases conceptuales: las lenguas indoamericanas de México. Su aprendizaje y enseñanza*,⁹ recuperó principalmente los procesos multidimensionales que han enfrentado las LI, enfatizando la importancia de reconocernos desde valoraciones con improntas coloniales, pero también desde la presentación de posibilidades para revertir y revitalizar las LI desde esfuerzos que incluyan la escuela y la comunidad, y la alianza con otros actores en la región.

Un segundo espacio de formación fue el “Taller de auto-documentación lingüística” en donde se dieron las bases para realizar el trabajo de campo, la elaboración del diario de campo, el llenado de los metadatos, así como el manejo de la tecnología y los cuidados en el proceso de grabación.¹⁰

⁹ Los procesos de formación están siendo sistematizados y ordenados en el Diplomado en saberes lingüísticos y pedagógicos para el interaprendizaje en lenguas indígenas.

¹⁰ Estas temáticas se pueden consultar en la “Guía de auto-documentación lingüística. Una herramienta para el trabajo pedagógico con lenguas indígenas en el marco del Método Inductivo Intercultural”.

4.2 Reflexión e interaprendizaje

Un proceso vital para el proyecto en general y para la auto-documentación, fue el acompañamiento de un equipo de lingüistas, mismo que se realizó tanto de manera individual, como compartida, agrupando a las y los participantes de las distintas familias lingüísticas. Así, la auto-documentación en su etapa posterior al trabajo en la comunidad, implicó reflexión e interaprendizajes, particularmente al momento de transcribir y la traducir, lo cual dio como resultado la generación de un corpus lingüístico del proyecto.¹¹

Como cierre, el equipo lingüístico favoreció y facilitó la reflexión y el interaprendizaje sobre el proceso en su conjunto, es decir, se recuperaron y sistematizaron las experiencias personales y colectivas, visibilizando y revisitando el diagnóstico. De esta manera, pudimos retomar los procesos de valoración y vitalidad de las LI; lo cual reposicionó a varios docentes frente a su propio conocimiento y dominio de su lengua. En este cierre se incluyó la reflexión del nexo lengua-cultura-educación, y la relación con el territorio – y los saberes – presentes en las distintas actividades seleccionadas para la auto-documentación.

¹¹ Ibid

¹² Ibid

Así, desde los procesos de formación y de reflexión e interaprendizaje, se logró no sólo la apropiación de las distintas técnicas y tecnologías que se requieren en la auto-documentación, sino que a través de la práctica, se recuperaron retos y posibilidades de los procesos de lectoescritura, y se transformaron las valoraciones propias y de otros en torno a las LI.

4.3 Planeación

Cabe recordar que la auto-documentación se enmarcó en los propósitos pedagógicos de un proyecto que busca aportar a transformaciones encaminadas al ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades, acentuando el abordaje de la dimensión lingüística desde una perspectiva comunitaria, integral y situada. Desde el MII, esto significó plantear el trabajo con las lenguas en vinculación con las actividades sociales, las personas que la realizan, el territorio y la cultura comunitaria.

La planeación del trabajo de campo comprendió un conjunto de actividades previas que permitieron a los equipos de hablantes-documentadores realizar un registro ordenado y profesional. De manera específica, esta fase implicó las siguientes actividades:¹²

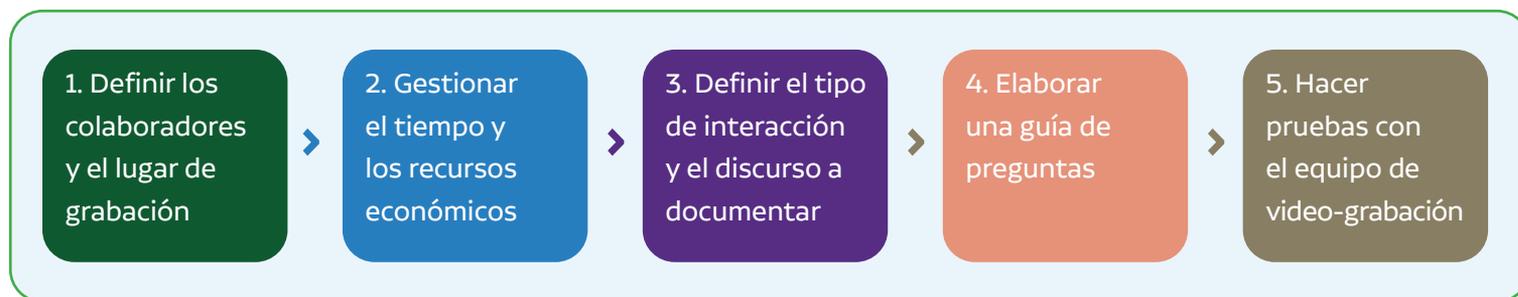


Figura 5. Planeación del trabajo de campo

4.4 Trabajo comunitario

Cada equipo tuvo una experiencia distinta en la auto-documentación, según la zona donde se realizó, y por las relaciones previas que cada docente y equipo tenía con las personas con las que se realizó el trabajo. Sólo cabe recordar, que el trabajo de campo con personas tiene implicaciones éticas y legales, por esta razón fue muy importante buscar colaboradores de confianza, dar a conocer – o planear con ellos- los objetivos del proyecto y aportar una gratificación en reciprocidad.¹³ Lo más relevante en esta etapa del proceso fue elegir a las personas idóneas por sus conocimientos y que éstas puedan usar la lengua indígena en sus intervenciones.

¹³ Se generaron también acuerdos sobre el uso de datos personales - nombres e identidades - a la hora de las transcripciones.

4.5 Sistematización

Gracias al trabajo de todas y todos, en el proyecto se (auto)documentaron 18 horas, 45' minutos y 09" segundos en trabajo de campo correspondiente a cinco familias lingüísticas, 11 agrupaciones y 22 variantes de lenguas originarias correspondientes a los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Michoacán. En Oaxaca, se documentaron: el zapoteco con cinco variantes lingüísticas y chinanteco de la familia otomangué, y mixe de la familia mixe-zoque. En Chiapas tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal que pertenecen a la familia maya. En Puebla: mazateco y ngigua de la familia otomangué, y náhuatl

de la familia yuto-nahua. Por último, en Michoacán se documentó la lengua p'urhépecha en tres variantes lingüísticas.

Así, se logró construir un corpus lingüístico que, para 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 de fácil acceso, esto es, no dependientes de una tecnología particular y sobre todo perdurables; c) datos registrados y utilizados bajo consideraciones éticas y desde un marco legal; d) datos anotados y glosados (analizados).

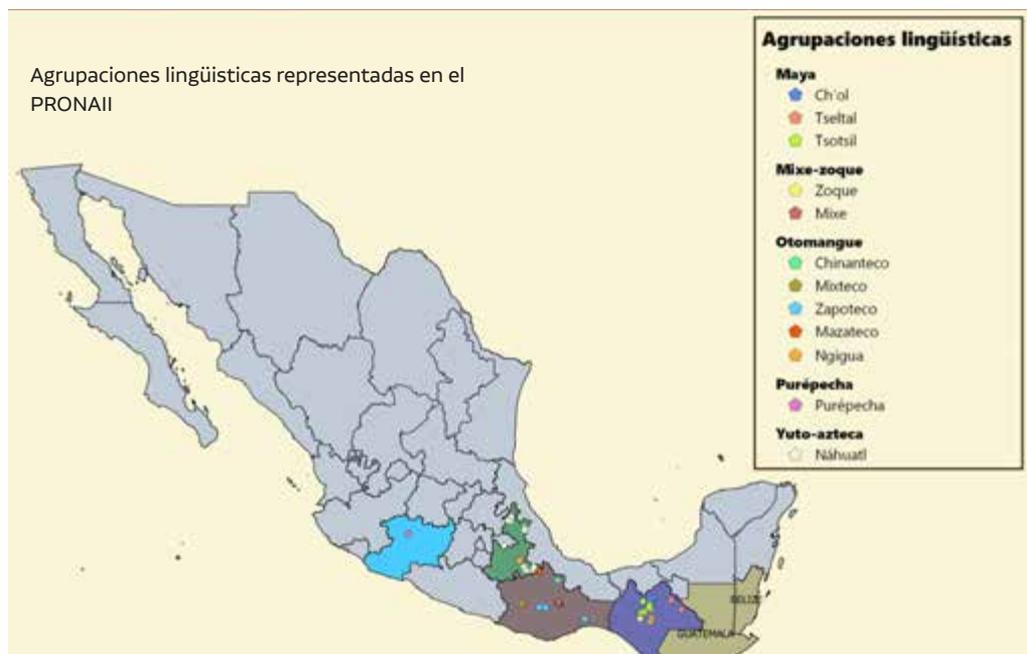


Figura 6. Mapa de agrupaciones lingüísticas presentes en el proyecto

5. Estrategias pedagógicas

La planeación, implementación y validación de las estrategias pedagógicas partió de los diagnósticos sociolingüísticos de las escuelas y comunidades educativas. A través de la formación, la planeación, reflexión y el intercambio para el interaprendizaje, principalmente entre los participantes por estados, se promovió el trabajo con las LI desde las lógicas comunitarias y territoriales, donde la construcción de los aprendizajes se da en y desde la participación en las actividades socio-naturales y cotidianas de la vida de los pueblos, en el marco de las cuales se abordaron múltiples lenguajes: gestuales, corporales, afectivos, orales y escritos.

5.1 Formación

Para la formación en la elaboración de estrategias y materiales pedagógicos por las / los maestros de la REDIIN para la enseñanza de las lenguas indígenas y la apropiación de la lectoescritura, se tuvo un taller teórico-metodológico “Bases teórico-conceptuales de la enseñanza de las lenguas, los estudios de literacidad y las pedagogías decoloniales”, que se dividió en dos sesiones.

Se propusieron algunos ejes para la generación de estrategias pedagógicas para el abordaje de las LI de forma integral, situada y pertinente, buscando siempre

el diálogo con perspectivas socioculturales de la lengua y literacidades críticas, con el fin de promover distintas valoraciones, prácticas y el uso de las lenguas en contexto de las actividades sociales propias del MII.

5.2 Reflexión / interaprendizaje

Dentro del proceso, se mantuvo una reflexión central sobre cómo el uso de las LI, debe ser una actividad constante, pues en las LI existen términos intraducibles al español. Así, por ejemplo, se valoró la importancia del uso y recuperación de palabras o expresiones amorosas que refieren al cuidado de las otras y los otros (personas, plantas, animales, sitios sagrados y entidades sobrenaturales, por ejemplo).

Una parte importante del proceso de este componente fue el seguimiento, tanto por parte de los coordinadores estatales, como por parte del equipo pedagógico. Se realizaron sesiones entre las y los docentes de los estados, para compartir tanto la planeación como la implementación de las estrategias, donde se promovió el aprendizaje horizontal y el interaprendizaje desde todas y todos los participantes.

Por otro lado, se prestó atención a otros lenguajes, observando cómo la transmisión de conocimientos en las actividades sociales, en muchas ocasiones, se realiza en silencio, mediante expresiones e interacciones gestuales, corporales y afectivas, que en realidad constituyen el núcleo de las actividades prácticas.

5.3 Planeación / Sistematización

Así, los maestros y maestras, retomaron las actividades sionaturales comunitarias para planear estrategias y materiales pedagógicos para que, desde la escuela, pero con la comunidad – involucrando niñas y niños, madres y padres de familia, expertos locales, comuneros y comuneras - se propiciaran espacios y tiempos para la (re)producción y transmisión de las LI.

Para la planeación, se consideró el utilizar los saberes comunitarios como contenidos vinculados a los aprendizajes de las lenguas y al desarrollo de la lectura y la escritura. Para tal fin, el proceso metodológico estuvo fuertemente marcado por la larga experiencia del colectivo en el MII, pero ahora prestando atención especial a las prácticas comunicativas, dentro de las prácticas sociales. Con ello, se retomaron los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua que ocurren en los espacios de encuentro comunitario y en la forma de articularlos/contrastarlos con los espacios escolares.

5.4 Trabajo escolar y comunitario

El trabajo pedagógico en la escuela incorporó la elaboración de diversos textos, desde instructivos y recetas hasta narrativas, ensayos y valoraciones con términos científicos, así como material visual que, mediante técnicas evocativas, permitió vincular las imágenes con el texto. Todo ello enraizado culturalmente

en las prácticas sociales, productivas y sociolingüísticas comunitarias como centro del currículum.

Adicionalmente, se buscó que el trabajo lingüístico traspasara los límites de la escuela y se realizara en el marco de la comunidad, para aportar en la revitalización efectiva de las LI, como ya se mencionaba, a través del acercamiento a las actividades socioculturales vigentes de las comunidades, propiciando la transmisión de las lenguas indígenas por medio de la oralidad y otros tipos de lenguajes, especialmente en contextos donde el desplazamiento lingüístico es notorio.

Se realizaron así, distintas actividades, desde la diversidad de agrupaciones lingüísticas presentes en el proyecto – algunas vinculadas a la auto-documentación, otras nuevas- desde las cuales se intencionaron prácticas comunicativas en y desde las actividades sociales.

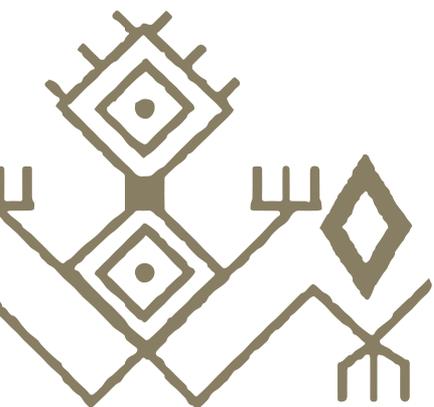


Figura 7. Maíces y niñeces. Región Huauchinango, Puebla

5.5 Validación. Diálogo comunitario

Como se ha mencionado anteriormente, los contextos sociolingüísticos de las comunidades donde se realizó el proyecto son diversos, la vitalidad y la valoración de las LI, que se relaciona con múltiples procesos histórico-políticos, conllevó que se considerara generar un diálogo con las madres y padres de familia, los expertos –algunos de los cuales participaron en el proceso- y otras personas de la comunidad.

Por ello se consideró generar un espacio de diálogo comunitario para la validación comunitaria de la estrategia implementada, la cual se propuso que se sistematizara en los siguientes ejes:



Eje 1: Actividades, materiales didácticos y productos.

¿Cómo apoyaron los materiales didácticos en la realización de las actividades?
¿La secuencia de actividades resultó adecuada o no, por qué?
¿Los materiales didácticos apoyaron los procesos de aprendizaje, de qué manera?
¿Cómo se desarrollaron los productos esperados?
¿Cuáles fueron los alcances de las actividades en la lectura y escritura?
¿Cómo se trabajaron los ejes de la sintaxis cultural y los pilares?
¿Qué haría usted diferente en otra estrategia?

Eje 2: Niñas y niños

¿Cómo recibieron la planeación propuesta?
¿Cuáles fueron sus reacciones al trabajar con la lengua indígena?
¿Qué les parecieron las actividades y productos a realizar, cuáles les gustaron más?
¿Cuáles críticas y sugerencias tuvieron?
¿Cómo se autoevaluaron?

Eje 3: Familiares, comuneras y comuneros

¿Cómo recibieron la propuesta de planeación?
¿Cuáles fueron sus reacciones al trabajar con la lengua indígena?
¿Cómo colaboraron o dificultaron el trabajo?
¿Qué les parecieron las actividades y productos a realizar?
¿Cuáles fueron las actividades y productos más valorados?
¿Cuáles críticas y sugerencias tuvieron?

Eje 3: Valoración personal

¿Qué fue de su agrado durante la aplicación de la estrategia?
¿Cuáles emociones sintió, en qué momento?
¿Cuáles dificultades y retos aparecieron en cuanto a su dominio de la lengua, el contexto escolar (familias, comuneras/os, autoridades)?
¿Qué tipo de apoyos recibió?
¿Qué piensa le pudiera ayudar en el trabajo con la lectura y escritura en lengua indígena?
¿Cuáles son sus fortalezas personales y profesionales que apoyaron la ejecución de la estrategia planeada?

Figura 8. Ejes para la sistematización (REDIIN, 2024)

6. Reflexiones desde la perspectiva multidimensional

En atención a la dimensión de género y generacional, las relaciones asimétricas de poder, la discriminación y el racismo como manifestaciones de las violencias estructurales se ofreció el taller “Nuestras historias en la docencia: recursos vivenciales y reflexiones críticas”. El objetivo de este taller 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 nuestros territorios.

A partir de vivencias colectivas y escenificaciones se lograron aprendizajes indispensables acerca de las subjetividades que inciden en la docencia. Se constató necesario reflexionar sobre la relación entre las lenguas y culturas, unas dominantes, otras minorizadas, puesto que forman parte de las prácticas de literacidad, y esto es parte de la cotidianidad de maestras y maestros, así como de los niños y las niñas en una gran diversidad de comunidades.

7. Reflexiones a partir del proyecto

Trabajar en la revitalización de las LI desde los procesos educativos requirió de procesos múltiples, interinstitucionales e interculturales. Además, en el nivel local se logró a partir de la concurrencia de madres-padres, autoridades comunitarias, líderes sindicales y autoridades educativas; aunque en cada caso esto tuvo un mayor o menor grado de dificultad, y representó distintos retos en los contextos concretos.

El proyecto se construyó con enfoque de derechos, lo cual puede servir como conocimiento probado y experiencia base para la construcción de políticas cuyo fin sea hacer efectivos los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, especialmente de las niñas y niños originarios de estos pueblos, desde el ámbito del sistema educativo mexicano.

Por otro lado, consideramos importante señalar que los esfuerzos que se recuperan en este proyecto, reflejan la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas para el interaprendizaje efectivo de las LI, con metodologías pertinentes, realizando un trabajo coordinado y acompañado con el personal docente, lográndose un vínculo orgánico con las comunidades y territorios, para la revitalización y fortalecimiento de las LI y las culturas propias.

En consonancia con esto, y para favorecerlo, es indispensable continuar con procesos para garantizar el uso de las LI nacionales en las instituciones del estado mexicano, especialmente en los diferentes niveles del sector educativo, así como difundir y promover el respeto del marco normativo de los derechos lingüísticos, a nivel educativo, comunitario y nacional.

Por otro lado, como se muestra a lo largo de este documento, es indispensable que las acciones no sean aisladas, sino que incluyan la reflexión para la revaloración de las LI a nivel educativo, comunitario y nacional; la formación del personal educativo en el campo de la diversidad lingüística y las literacidades y en el diseño de materiales didácticos pertinentes.

Por último, consideramos un aprendizaje valioso la importancia de establecer procesos de diálogo y colaboración con instituciones y organizaciones dedicadas al estudio, promoción y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, en apoyo a las tareas educativas, con reconocimiento y créditos a sus trabajos y autorías.

Por último, a partir del ejercicio de revisión de las condiciones de la educación en muchas de las comunidades del proyecto consideramos que quedan algunos temas pendientes para seguir dialogando:

- Interculturalización crítica del currículum de la NEM: Incluir contenidos y metodologías pertinentes para la enseñanza de las lenguas y culturas originarias, considerando la diversidad lingüística y cultural del país, como el MII.
- Reubicación de docentes conforme a sus lenguas y variantes, con la participación de las comunidades, o, en todo caso, aprendizaje de la LI por parte de docentes.



Figura 9. Niña y niño sembrando. Cherán, Michoacán

Anexo 1

Marco normativo que reconoce los derechos lingüísticos de los niños y niñas de pueblos y comunidades indígenas y de su cumplimiento en el entorno escolar

El Artículo 28 del Convenio 169 de la OIT (1989), ratificado por México en 1990 y nuevamente en 2014, dispone que los Estados deberán adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y enseñar a los niños a leer y escribir en su propia lengua.

Los Artículos 13 y 14 de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), consideran que los pueblos tienen derecho a utilizar y transmitir a las generaciones futuras sus idiomas, y también, a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes para que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Además, los Estados deberán adoptar medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños, tengan acceso a la educación en su propia cultura e idioma.

En México, el Artículo 30 de la Ley General de Educación, estipula que los planes y programas de estudio de la educación que imparta el Estado deberán incluir el conocimiento y el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país.

Los Artículos 11 y 13 de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas garantizan que la población indígena tenga acceso a una educación obligatoria, bilingüe e intercultural; donde se aseguren la práctica y el uso de las lenguas indígenas. También, plantean que corresponde al Estado promover la participación de los pueblos y comunidades en la investigación, difusión y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales, sus expresiones literarias y su enseñanza.

Organización Internacional del Trabajo (2014) Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Ley General de Educación, [LGE], última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 20 de diciembre de 2023, México.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, [LGDLPI], última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 18 de octubre de 2023, México.

Referencias

Bertely, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, disponible en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm>

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.

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

Himmelman, N. (2002). Documentary and Descriptive Linguistics. En O. Sakiyama y F. Endo (eds.). *Lectures on Endangered Languages: 5* (pp. 37-83). Endangered Languages of the Pacific Rim Publications.

REDIIN (2021). Documento de trabajo, disponible en <<https://pacificosur.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagn%C2%A2stico-Sociolingustico-PRONAI.pdf>>

REDIIN (2024). Relatorías internas: Encuentros Estatales. Chiapas, 3 y 4 de mayo; Michoacán, 22 de abril; Oaxaca 12-14 abril; Puebla 7 y 8 de junio.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
Y TECNOLOGÍAS

REDIIN



