

# GUÍA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

*UNA HERRAMIENTA PARA EL  
TRABAJO PEDAGÓGICO CON LENGUAS  
INDÍGENAS EN EL MARCO DEL MÉTODO  
INDUCTIVO INTERCULTURAL*



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**CONAHCYT**  
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



**DIVULGACIÓN  
CIESAS**

**REDIIN**



# GUÍA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

## UNA HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LENGUAS INDÍGENAS EN EL MARCO DEL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL

***Elaborada por participantes del proyecto***

***“Leo y Comprendo el Mundo desde la Milpa educativa”:***

Alma Soto, Erica González, Godofredo Santiago,  
Gustavo Corral, Jazmín Guarneros, María Luisa Matus,  
Oscar López, Raúl Gutiérrez, Ulrike Keyser



GOBIERNO DE  
MÉXICO



CONAHCYT  
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



DIVULGACIÓN  
CIESAS

REDIIN



# **GUÍA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA**

## **AUTORES**

Alma Patricia Soto Sánchez  
CONAHCYT/CIESAS Pacífico Sur

Erica Elena González Apodaca  
Centro de Investigaciones y Estudios  
Superiores en Antropología Social  
(CIESAS) / Pacífico Sur

Godofredo G. Santiago Martínez  
Instituto Estatal de Educación Pública de  
Oaxaca-Secretaría de Educación Pública  
(IEEPO-SEP)

Gustavo Corral Guillé  
Centro de Investigaciones y Estudios  
Superiores en Antropología Social  
(CIESAS) / Pacífico Sur

María del Jazmín Guarneros Rodríguez  
REDIIN Puebla

María Luisa Matus Pineda  
REDIIN / Colectivo Binniza'a

Oscar López Nicolás  
Centro de Investigaciones y Estudios  
Superiores en Antropología Social  
(CIESAS) / Pacífico Sur

Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez  
Centro de Investigaciones y Estudios  
Superiores en Antropología Social  
(CIESAS) / Sureste

Ulrike Barbara Ingeborg Keyser  
REDIIN Michoacán

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	7	<b>III. Auto-Documentación Lingüística</b> .....	43
<b>I. La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)</b> ...	11	3.1 ¿Qué es la auto-documentación y para qué sirve? .....	44
1.1 Una red de formación docente, colaboración e interaprendizaje intercultural .....	11	3.2 El proceso de auto-documentación lingüística .....	46
1.2 El Método Inductivo Intercultural y los docentes como sujetos políticos comunitarios .....	14	3.2.1 Antes: planeación del trabajo de campo .....	47
<b>II. El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas”</b> .....	19	3.2.2 Durante: ejecución de la auto-documentación lingüística .....	50
2.1 Diagnóstico de las lenguas indígenas en las escuelas, construcción de un proyecto de intervención-investigación .....	19	3.2.3 Después: sistematización y análisis del corpus lingüístico .....	51
2.2 El proyecto PRONAI y La auto-documentación como propuesta de trabajo con las LI en la REDIIN .....	24	3.3 Procedimientos paso a paso .....	54
2.3 Apuntes teórico-metodológicos desde el método inductivo intercultural y la REDIIN al proceso de auto-documentación .....	25	3.3.1 Organización y etiquetado de archivos .....	55
2.3.1 Las lenguas indoamericanas de México. Su aprendizaje y enseñanza. ....	26	3.3.2 Separar video y audio en Movavi .....	58
2.3.2 Formación de los docentes en la auto-documentación .....	28	3.3.3 Sincronizar video y audio externo en Movavi ..	60
2.3.3 Selección de las prácticas lingüísticas, desde la propuesta del MII. Las actividades sociales familiares y comunitarias y los saberes socioculturales que ellas transmiten. ....	31	3.3.4 Sincronizar video y audio externo en ELAN ...	61
2.3.4 Los docentes como sujetos de la auto-documentación. ¿Qué relaciones comunitarias tejemos durante la documentación?. ....	38	3.3.5 Crear un documento anotado para traducir en ELAN .....	64
2.3.5 Registro etnográfico de la auto-documentación. ....	40	3.3.6. Extracción de la transcripción de ELAN al archivo de texto .....	67
		<b>Conclusiones</b> .....	73
		<b>Referencias</b> .....	77



## GUÍA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

Este material es producto del proyecto: “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectoescritura como herramienta de inclusión social” (núm. 319150) apoyado por el Programa Presupuestario F003: Programas Nacionales estratégicos de ciencia, tecnología y vinculación con los sectores social, público y privado del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt).

La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial del CIESAS, que garantiza su calidad y pertinencia. La responsable técnica del proyecto 319150 y de esta publicación fue la Dra. Erica E. González Apodaca.

REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural)

Apoyo técnico: Consuelo G. Morales Hernández

Diseño y Maquetación: Edgar Gerardo Rivera Pañeda

El contenido de este documento puede ser reproducido total o parcialmente citando la fuente.

Año de publicación 2024



## Índice de Figuras

Figura 1. Pilares del Método Inductivo Intercultural .....	14
Figura 2. Ejes de la matriz del área integradora Sociedad-Naturaleza .....	15
Figura 3. Círculo identitario del MII .....	17
Figura 4. Familias y lenguas representadas en el área de influencia de la REDIIN .....	20
Figura 5. Lenguas y variantes representadas en el proyecto .....	21
Figura 6. Problemáticas reflejadas en el diagnóstico sociolingüístico de la REDIIN .....	22
Figura 7. Seminario-taller sobre las bases conceptuales de las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza .....	27
Figura 8. Taller de auto-documentación lingüística .....	29
Figura 9. El MII como sustento del trabajo lingüístico-pedagógico .....	33
Figura 10. La actividad como fuente de eventos comunicativos .....	34
Figura 11. Infografías de las actividades sociales documentadas - Michoacán y Chiapas .....	36
Figura 12. Infografías de las actividades sociales documentadas - Oaxaca y Puebla .....	37
Figura 13. Equipo zapoteco del istmo .....	39
Figura 14. Equipo tsotsil de Chiapas .....	39
Figura 15. Proceso de la auto-documentación lingüística .....	46
Figura 16. Planeación del trabajo de campo .....	47
Figura 17. Herramientas básicas para la documentación lingüística .....	49
Figura 18. Ejecución de la autodocumentación .....	50
Figura 19. Sistematización y análisis del corpus lingüístico .....	51
Figura 20. Metadatos de un corpus lingüístico .....	52
Figura 21. Organización de las carpetas del grupo de Oaxaca .....	55
Figura 22. Organización de las carpetas de Oaxaca por lengua y variantes lingüísticas .....	56
Figura 23. Etiquetas de los archivos de la transcripción en ELAN .....	57
Figura 24. Nomenclatura de los archivos de ELAN .....	57

\*Las imágenes del apartado 3.3.2 en adelante no se listan en este índice de figuras, porque su función es ayudar a ilustrar cada paso en los tutoriales de uso de los programas utilizados para el proceso de transcripción y traducción.







# GUÍA DE AUTO- DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

## INTRODUCCIÓN

La educación básica en México y, de forma particular, el subsistema de educación indígena regido por una política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se caracteriza por una amplia diversidad. Las y los docentes trabajan en contextos bilingües y multilingües, con desigualdades históricas, que se traducen en diversas formas y grados de desplazamiento de las lenguas indígenas frente al español, así como contextos comunitarios y escolares multilingües crecientemente impactados por los procesos de migración.

Después de más de 20 años de trabajar en el desarrollo y la práctica de una propuesta de educación intercultural crítica, sustentada en los saberes comunitarios indígenas y en el diseño de materiales educativos bilingües, lo que ha implicado el trabajo continuado con lenguas indígenas (LI), en la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) coincidimos en la necesidad de una reflexión profunda sobre las LI y el desarrollo de una propuesta sistemática para su trabajo educativo en el marco del Método Inductivo Intercultural (MII) y de las Milpas educativas.



Tras un diagnóstico inicial sobre el uso de las LI en las comunidades y su abordaje pedagógico en las Milpas educativas de la REDIIN, realizado durante el año 2021 como parte del proyecto semilla del Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) “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”, detectamos preocupantes niveles de desplazamiento de las LI en la mayoría de las comunidades, así como necesidades de formación en las bases del estudio de las LI, su aprendizaje y la literacidad entre los educadores de la red.

Para atender estas necesidades, como colectivo, optamos por generar marcos de análisis y reflexión sobre las LI, nuestras prácticas y las condiciones más estructurales alrededor de las mismas, así fue cómo, a través del trabajo como equipo interdisciplinario implementamos la auto-documentación lingüística a fin de tener una base de datos a partir de la cual los educadores pudieran profundizar en su conocimiento sobre las LI, sus usos, las prácticas sociales del lenguaje y sus características estructurales y gramaticales, como base para una posterior generación de propuestas pedagógicas para su trabajo en las Milpas educativas.

Considerando que la auto-documentación es una metodología para el registro extenso de las prácticas lingüísticas de cualquier comunidad de habla, especialmente para lenguas en situaciones de desplazamiento y en peligro de extinción, y dado que la mayoría de las y los educadores de REDIIN son hablantes de lenguas indígenas y mantienen vínculos con sus comunidades de trabajo, vimos factible realizar esta propuesta.

Las actividades de auto-documentación lingüística se realizaron durante el año 2022, ya como parte del proyecto PRONAI. Como se muestra en el presente documento, esta tarea se acompañó de seminarios de formación y reflexión sobre conceptos básicos sobre las lenguas y la literacidad, donde además se compartieron las prácticas y aprendizajes previos, y se posibilitó el diálogo y el interaprendizaje entre los participantes de distintos estados y desde perspectivas de distintas disciplinas.

Esto generó las bases para el taller sobre la auto-documentación lingüística, en el que aprendimos sus principios básicos, el uso de equipo de videograbación, y elementos de transcripción y traducción con programas especializados (software).

Como parte del proceso, reflexionamos sobre la mejor forma de articular la metodología de la auto-documentación lingüística con la pedagogía del MII, con la intención de orientar el trabajo hacia un posterior desarrollo de estrategias pedagógicas que puedan responder a las situaciones y usos de las LI en las comunidades de forma integral y situada. En ese sentido y con base en la experiencia de las y los educadores de REDIIIN, se tomó la decisión de priorizar la documentación lingüística de actividades sociales cotidianas, que constituyen la unidad cultural y pedagógica en que se sustenta el MII.

Iniciamos compartiendo los antecedentes de la REDIIIN y su trabajo pedagógico, como encuadre de todo el proceso. La segunda parte de este texto presenta primero una síntesis del diagnóstico sobre las LI en comunidades, escuelas y Milpas educativas de la REDIIIN, mismo que representó el punto de partida para reconocer nuestros contextos sociolingüísticos, y así dar sentido al resto del proyecto.

En un segundo momento, se presentan algunos puntos que desde el MII consideramos que pueden ayudar a situar y dar contexto a otras personas interesadas en realizar procesos de auto-

documentación desde/hacia el contexto escolar y pedagógico, dando pistas para trabajar y conocer más profundamente su lengua indígena o la lengua que se habla en la comunidad donde labora.

En esta segunda parte resaltamos que, para este proyecto, adaptamos y acompañamos la auto-documentación añadiendo al proceso el interaprendizaje, la selección de actividades sociales como parte del MII, y la propuesta de que se generen textos de la experiencia en el proceso de auto-documentación.

Finalmente, describimos los procedimientos para llevar a cabo la auto-documentación, desde la planeación, la documentación en comunidades, los trabajos de edición audiovisual, transcripción y traducción con diversos programas de computo especializados.



# I. LA RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL REDIIN

## 1.1 Una red de formación docente, colaboración e interaprendizaje intercultural

La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN A.C.) es una asociación civil con personalidad jurídica propia, integrada por un colectivo independiente de docentes de educación básica indígena, educadoras y educadores comunitarios, académicas y académicos, orientada a la formación y la práctica educativa intercultural en comunidades y escuelas ubicadas en contextos comunitarios, con una gran diversidad cultural y lingüística.

Tiene presencia en 48 *milpas educativas* y escuelas de educación inicial, preescolar y primaria, en ellas, un promedio de 92 docentes y educadores trabajan con el Método Inductivo Intercultural (MII) que es la base de su propuesta pedagógica, filosófica y jurídico-política. La REDIIN trabaja con 1,205 niñas y niños, así como con 1,097 comuneras y comuneros, que colaboran en el desarrollo de las actividades educativas comunitarias y escolares, sustentadas en el MII (REDIIN, 2019, p. 21).

Su origen se remonta al movimiento zapatista de 1994, en el que las comunidades mayas del estado de Chiapas y, posteriormente, el movimiento indígena



nacional en su conjunto, demandaron al Estado mexicano una nueva relación basada en la justicia, el reconocimiento de sus derechos y el respeto a sus territorios, valores y formas de vida. A partir de entonces, un grupo de educadores comunitarios de los pueblos *tzeltal*, *ch'ol* y *tsotsil* integraron la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI)<sup>1</sup> y emprendieron un camino de casi treinta años, para construir y desarrollar una alternativa de educación intercultural crítica, acorde a las expectativas y realidades de sus comunidades.

Durante la primera década del siglo XX, la colaboración de la UNEM/EI con académicos del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) en Perú y del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México, devino en la elaboración de una propuesta educativa enunciada como alternativa pedagógica y filosófica a la educación impartida por el Estado, sustentada en una base político-jurídica de reconocimiento a los derechos de autodeterminación y autonomía de los pueblos. La

propuesta se fundamentó en el Método Inductivo Intercultural (MII), originalmente acuñado por el antropólogo peruano Jorge Gasché (+) (2008a) y desarrollado en México por la pedagoga y etnógrafa María Bertely Busquets (+) (2013) a lo largo del proceso colaborativo y dialógico con las y los educadores y docentes de la UNEM/EI.

En el año 2009, el proyecto inicial de los pueblos mayas de Chiapas se amplió a través de dos diplomados de formación docente intercultural, coordinados por el CIESAS y respaldados por la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y la Universidad Pedagógica Nacional. Los diplomados se desarrollaron en Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, con el objetivo de favorecer la formación de varias generaciones de docentes, muchos de los cuales se incorporaron a la REDIIN. En los diplomados se socializaron las bases políticas, filosóficas, culturales y pedagógicas del MII, y se construyeron caminos para el encuentro con otras trayectorias de lucha y tradiciones educativas comunitarias, que han mediado y diversificado la propuesta de la UNEM/EI en sus contextos de implementación.

---

<sup>1</sup> La UNEM/EI es una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios tsotsiles, tseltales y ch'oles de Los Altos, Selva y región Norte de Chiapas, que se creó en 1995, en el marco de los procesos de apropiación escolar que detonó el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). A pesar de que varios de sus integrantes, en particular aquellos que se identifican como educadores independientes (EI), comparten los ideales de lucha y autonomía zapatista, desde su fundación la UNEM ha buscado la interlocución con las instituciones educativas del Estado para incidir desde abajo en la formulación de políticas educativas interculturales alternativas con respecto a los planteamientos oficiales. En sus continuos esfuerzos por generar propuestas y materiales educativos interculturales socioculturalmente relevantes, la UNEM/EI ha trabajado prácticamente desde sus inicios con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (REDIIN, 2019, p. 10).

En el 2009, bajo la coordinación de María Bertely se integró la REDIIN articulando a docentes, educadores, académicas y académicos del CIESAS y de otras instituciones. Desde entonces, sus integrantes participan de los espacios de interaprendizaje y de diálogo cultural crítico que promueve la red en el marco de los proyectos gestionados, así como del seguimiento a la propuesta del MII en las comunidades y escuelas, su vigilancia epistémica y política (Bertely *et al.*, 2015).

Con los años, la experiencia y el saber acumulados en la red han crecido en profundidad y diversidad. Así, la red ha incursionado en la elaboración de materiales educativos interculturales arraigados en las lenguas y en los conocimientos locales que se articulan a los contenidos escolares, y en la sintaxis cultural, cuestión sobre la que se abundará más adelante.

La Red ha aportado al campo de los derechos indígenas, el diálogo cultural y la alfabetización jurídica (Bertely, 2008); la alfabetización territorial y las actividades sionaturales (Bertely, 2008; 2011); el aprendizaje intergeneracional (Nigh y Bertely, 2018); la ciudadanía en y desde la diversidad (REDIIN, 2019) y la continuidad pedagógica escuela-comunidad en las *Milpas educativas*, como espacios de pedagogías activas orientadas al buen vivir de los pueblos (REDIIN, 2019).

En diversos proyectos emprendidos en la trayectoria de la REDIIN, – como *Laboratorios Sionaturales Vivos. Milpas Educativas en Regiones Indígenas* (2015), *Milpas Educativas: Laboratorios Sionaturales Vivos para el Buen vivir* (2017-2019) y actualmente *Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa* (2022-2024) – pero, sobre todo, en la práctica cotidiana de sus docentes y educadores con los principios del MII y en colaboración con las comunidades y familias, se ha ido consolidando una alternativa pedagógica para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales de niñas y niños indígenas, de modo que contribuyan al buen vivir de sus familias y comunidades, a la valoración positiva de sus lenguas y conocimientos y a la pertinencia de la escuela para la comunidad.

En este caminar, también se han fomentado los interaprendizajes generacionales e interculturales, la coautoría docente indígena y el diseño y aplicación de recursos educativos innovadores a los programas educativos de la DGEI, como mapas vivos, calendarios socio-naturales, fotovoces y tarjetas de auto-interaprendizaje (REDIIN-CIESAS, 2021a, p. 21).

## 1.2 El Método Inductivo Intercultural y los docentes como sujetos políticos comunitarios

Dada su importancia como fundamento del trabajo educativo realizado a lo largo de la trayectoria de la REDIIN, es importante referir en qué consiste el Método Inductivo Intercultural y cuáles son sus características principales. De acuerdo con Sartorello (2009), podemos caracterizarlo como una alternativa pedagógica con enfoque crítico y descolonizador (Walsh 2012), que reconoce como centro del proceso educativo, el *ethos* cultural, epistémico y territorial de los pueblos y, como horizonte político, el ejercicio de su autonomía y su autodeterminación. Cuatro “pilares” explicitan sus dimensiones políticas, pedagógicas, epistemológicas y filosóficas (Figura 1).

Figura 1: Pilares del Método Inductivo Intercultural

Político	Pedagógico	Epistemológico	Filosófico/axiológico
Luchas y resistencia a todo tipo de relaciones de dominación-sumisión interculturales e intraculturales	Pedagogía con-vivencial Aprender haciendo	Integridad Naturaleza-sociedad Razonamientos y lógicas propias. Senti-pensar	Principios y valores que mantienen a las comunidades y sociedades indígenas. (REDIIN, 2019)

Fuente: REDIIN, 2023.

El MII se sustenta en un concepto sintáctico y pragmático de la *cultura* como el resultado de la actividad social humana (Gasché, 2008a). La práctica educativa intercultural se desarrolla de forma implícita en la práctica de las actividades sociales que las personas realizan cotidianamente, las cuales condensan los conocimientos, habilidades y valores que constituyen la base material y simbólica de la cultura.

Bajo esta propuesta, la educación se concibe como un proceso colectivo amplio, intergeneracional y no circunscrito a la escuela, mediante el cual se transmiten y se actualizan los códigos, conocimientos y sentidos de pertenencia y ciudadanía comunitaria, las responsabilidades y derechos, sin demérito de las ciudadanía nacional y global.

La concepción sintáctica de la cultura se opone a la fragmentación que implica concebir la cultura como un conjunto de “rasgos” y “conocimientos” clasificados en taxonomías más o menos discretas, así como a la pulverización de los conocimientos en asignaturas y la disociación entre “conocer” y “hacer” o entre *teoría* y *práctica*, que son rasgos característicos de la cultura escolar como construcción propia de la modernidad occidental.

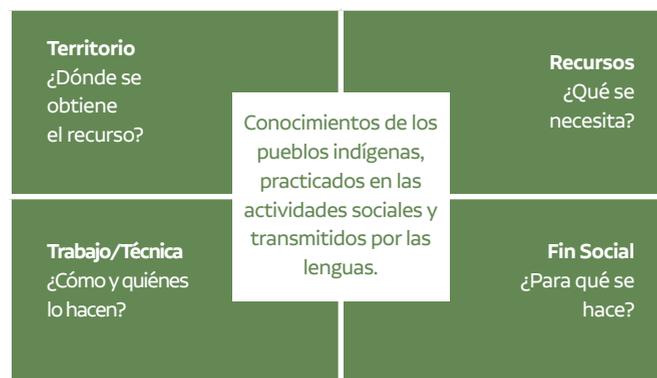
En la perspectiva sintáctica que adopta el MII, el principio es la integralidad de la cultura y su relación intrínseca con las actividades sociales realizadas por las y los sujetos en el territorio; lo que hace inviable abordar separadamente aspectos como la organización política comunitaria, las actividades económicas, la religión o la cosmovisión.

Asimismo para el MII los conocimientos arraigados en la cultura, se distinguen del conocimiento escolar porque son indisociables del marco de actividad en el cual se aprehenden, situados en un determinado contexto histórico-social y territorial. El abandono o desplazamiento de actividades comunitarias, conlleva la pérdida de los conocimientos asociados a esa actividad, y por ende al deterioro de las lenguas, al disminuirse los espacios y formas de comunicación y transmisión.

Como alternativa pedagógica intercultural, el MII plantea un camino para superar la fragmentación cultural y epistémica de las escuelas y las políticas de educación indígena e intercultural. Consiste en partir del principio de la integralidad Sociedad-Naturaleza y la sintaxis cultural en cada comunidad y región, trabajando alrededor de cinco ejes epistemológicos que permiten configurar un área integradora “Sociedad y Naturaleza” (Figura 2).

El conocimiento indígena expresado y comunicado en las lenguas, constituye un eje transversal; puede abarcar la oralidad, la escritura, lo corporal, lo afectivo, lo sobrenatural, los sueños u otros lenguajes no hegemónicos.

Figura 2: Ejes de la matriz del área integradora Sociedad-Naturaleza



Fuente: REDIIIN, 2023.

La matriz Sociedad-Naturaleza, con sus cinco ejes de conocimiento, permite enunciar un currículum integral, situado y culturalmente pertinente, cuyo foco son las actividades sociales comunitarias que se realizan en el territorio a lo largo del ciclo anual, las cuales se registran en el Calendario Socionatural.

Los conocimientos de los cinco ejes se explicitan durante y después de realizar la actividad seleccionada con quienes cotidianamente participan de ella: niñas, niños, padres, madres, comuneras y comuneros, expertas y expertos de la comunidad.

El Calendario Socionatural del MII es la base de este currículum y el primer producto que elaboran maestras y maestros en las comunidades donde trabajan, con la validación de los comuneros y las comuneras. Detrás de su imagen llamativa y pedagógicamente atractiva, hay una herramienta cuya producción y uso pedagógico entraña gran complejidad.

Su diseño implica realizar una investigación etnográfica participativa, sobre las actividades sociales y sus significados situados en el horizonte cultural de la vida comunitaria, de sus procesos de cambio y sus intercambios con la cultura global. La investigación plasmada en el Calendario requiere indagar, observar y registrar las formas de

participación de las infancias en las actividades, lo que niñas y niños hacen en colaboración o solos, las habilidades y conocimientos que desarrollan en la práctica, las etapas de desarrollo socio-cultural y las formas de aprendizaje intergeneracional.

Asimismo, las y los docentes necesitan conocer vivencialmente los procesos productivos y sociales, a fin de aprehender los conocimientos actitudinales, procedimentales y culturales implícitos y desarrollar las habilidades para traducirlos pedagógicamente, en colaboración con la comunidad educadora.

Con todo ello, las y los enseñantes se involucran conscientemente y con mayor conocimiento de la cultura, los usos sociales de la lengua, la historia de la comunidad y las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales que marcan su antes y ahora.

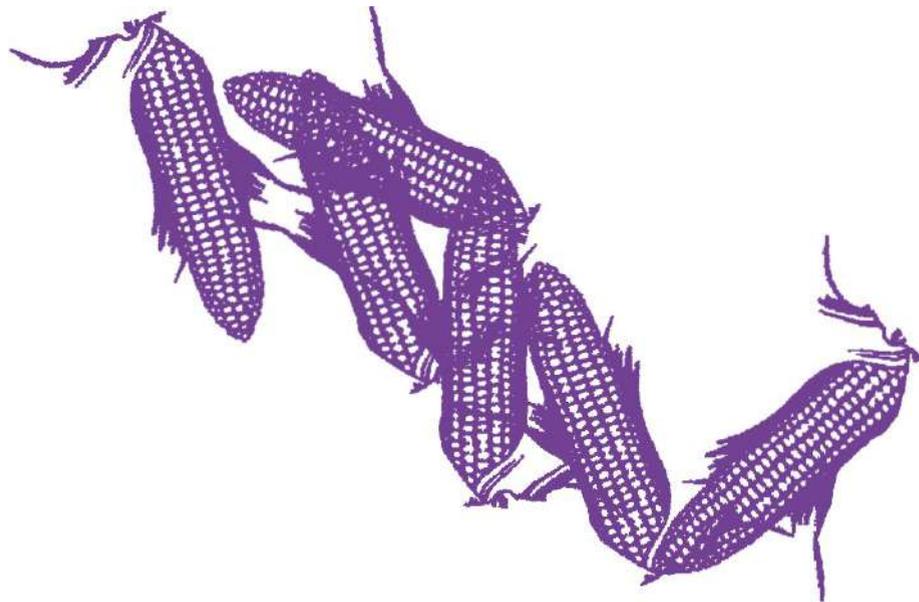
Los constantes interaprendizajes entre comunidad y escuela que suceden en las actividades sociales y pedagógicas incentivadas por las maestras y los maestros, los constituye como sujetos políticos, con agencia en los procesos educativos comprometidos con asegurar la vida comunitaria y avanzar pedagogías-políticas pertinentes, que fomenten la integridad Sociedad-Naturaleza (Figura 3).

Figura 3: Círculo identitario del MII



Fuente: REDIIN, 2023.

La formación docente en el MII considera que las y los docentes se sitúan en un movimiento circular, entre su socialización temprana en una comunidad indígena, su decisión de ser maestro, su trabajo y su saber acumulado, el encuentro con el MII y la formación en investigación colaborativa e inductiva intercultural, orientada a la explicitación de los conocimientos comunitarios indígenas y su compromiso con los intereses, necesidades y problemas de la comunidad. En ese sentido, la presente guía hace especial énfasis en una herramienta como la auto-documentación que favorece la generación de un corpus para la posterior generación de estrategias pedagógicas, buscando que las y los docentes puedan tener posibles rutas para el uso de las lenguas indígenas en las escuelas.



## II. EL PROYECTO

### “LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA.

### ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES E INDÍGENAS”

#### *2.1 Diagnóstico de las lenguas indígenas en las escuelas, construcción de un proyecto de intervención-investigación*

En consonancia con la trayectoria de la REDIIN, descrita en el apartado anterior, en el año 2020 el colectivo de la REDIIN se dio a la tarea de diseñar un proyecto en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas con base en los fundamentos del Método Inductivo Intercultural. Uno de los propósitos iniciales fue diagnosticar la diversidad de las lenguas indígenas en los contextos comunitarios y escolares de la red<sup>2</sup> y, con ello, profundizar en la comprensión de las dinámicas del lenguaje, la adquisición y aprendizaje de las lenguas, las características de las lenguas originarias y sus dimensiones oral y escrita. Se planteó la necesidad de intencionar una ruta de intervención pedagógica en este campo, congruente con los marcos político, jurídico y filosófico del MII.

Para formular esta propuesta en el contexto de la pandemia del COVID 19, el colectivo trabajó durante varios meses entre 2020 y 2021, sosteniendo reuniones virtuales periódicas para definir el problema, los objetivos, las metas y la ruta de

---

<sup>2</sup> <https://pacificosur.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagnóstico-Sociolingüístico-PRONAII.pdf>



investigación e intervención. Así, se dio forma al proyecto nacional de investigación e incidencia: “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”; que fue seleccionado en la convocatoria de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, en el área de Educación.

Como primera etapa, se desarrolló el proyecto semilla a lo largo del 2021, en el que se elaboró un diagnóstico de la situación de las lenguas indígenas en el área de influencia de la REDIIN. En este diagnóstico se abordó la situación de las lenguas indígenas en las comunidades, escuelas y aulas, así como entre las y los docentes, a partir de una muestra de 50 escuelas con docentes colaboradores de la red, ubicadas en Chiapas, Michoacán, Puebla y Oaxaca. Ante la imposibilidad de realizar talleres presenciales, la información se recuperó mediante un cuestionario que respondieron 49 docentes (62% mujeres). Se recabó información sobre tres ejes: i) la situación y usos sociales de las lenguas indígenas en la comunidad; ii) el trabajo pedagógico con las lenguas en la escuela y iii) las actitudes lingüísticas existentes (REDIIN-CIESAS, 2021b).

A partir del diagnóstico, se obtuvo un panorama de la situación de las lenguas indígenas en la REDIIN, identificándose los diversos contextos sociolingüísticos de sus docentes. En términos lingüísticos y culturales, están representadas cinco familias lingüísticas – de once existentes en México – y doce lenguas o agrupaciones lingüísticas (Figura 4).

Figura 4: Familias y lenguas representadas en el área de influencia de la REDIIN



Fuente: REDIIN, 2023.

Con respecto a la distribución de LI, como primera lengua de las y los docentes encontramos que: mixte (21.3 %), tsotsil (17 %), náhuatl (10.6 %), ngigua (6.4 %), ch’ol (6.4 %), tseltal (4.2 %), zapoteco (4.2 %), purépecha (2.1 %) y mazateco (2.1 %); el resto, tiene el español como primera lengua (25.6 %). Sin embargo las variantes ampliaron la diversidad de la muestra (Figura 5).

Figura 5: Lenguas y variantes representadas en el proyecto

Lengua	Variantes
Náhuatl (Puebla)	Nororiental Sierra noroeste central
Ngigua (Puebla)	Tlacotepec de Benito Juárez San Marcos Tlacoyalco
Mazateco (Puebla)	Tehuacán
Tsotsil (Chiapas)	Chenalhó Venustiano Carranza Altos Zinacantán Simojovel
Tzeltal (Chiapas)	Yajalón Ocosingo
Ch'ol (Chiapas)	Tumbalá Tila
Zapoteco (Oaxaca)	Valles centrales
Mixe (Oaxaca)	Alta (Tlahuitoltepec) Media
Purépecha (Michoacán)	Sierra Cañada

Fuente: REDIIN, 2023.

En cuanto a los contextos bilingües con una o varias lenguas indígenas en contacto con el español, encontramos que una parte son comunidades con alta vitalidad de la LI en los ámbitos familiar, comunitario y escolar, con iniciativas de desarrollo de la lengua oral y escrita, procesos de construcción de alfabetos y gramáticas propias. En estos casos también se observa presencia de movimientos sociales, étnicos y magisteriales, que impulsan procesos reivindicativos de derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, defensa de los territorios e iniciativas de desarrollo cultural y lingüístico en espacios no escolares.

Otro escenario, que se presenta en mayor medida, son comunidades bilingües con diversos niveles de desplazamiento de la LI, ahí el español es primera lengua en alumnos del primer ciclo de educación básica o se vuelve dominante en el segundo y donde los usos sociales de las LI se confinan al ámbito familiar y progresivamente al habla de los abuelos. Se registró un solo contexto multilingüe, en una población semiurbana de Oaxaca con intensos procesos de migración; aquí se destaca el papel preponderante del español como lengua franca y la prevalencia de actitudes y prácticas discriminatorias hacia las lenguas indígenas.

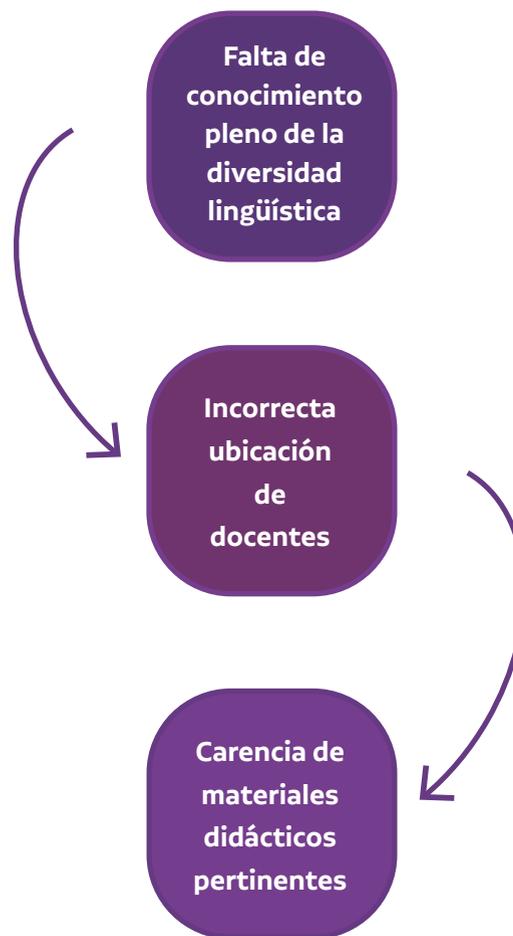
Por otro lado, los resultados dan cuenta de situaciones desafiantes que se desprenden tanto de la diversidad de lenguas y variantes, como de la mayor o menor vitalidad y desplazamiento de las lenguas indígenas y los dominios manifestados por sus usuarios. Algunos miembros de la REDIIN reportaron una vitalidad alta y media de lenguas indígenas (LI) en sus comunidades y escuelas, donde estas se utilizan en los hogares, pero también en algunos ámbitos públicos, en estas comunidades las infancias las aprenden como primera lengua.

Sin embargo, una proporción mayoritaria reportó baja y muy baja vitalidad, confinamiento de las lenguas indígenas a los espacios privados y desplazamiento en la tercera generación, así como falta de dominio del docente, cuya primera lengua es el español.

Además, el diagnóstico destacó el problema de la desubicación lingüística con profesores que son hablantes de lenguas indígenas distintas a la lengua y variante local. Se registran diferencias importantes entre las variantes lingüísticas y los problemas de inteligibilidad, que se suman a un número creciente de docentes jóvenes (hombres y mujeres) no hablantes de lenguas indígenas que instruyen en español, sin estrategias de enseñanza que permitan atender la diversidad lingüística en las aulas.

Sobresale también la carencia de libros y materiales didácticos elaborados en las lenguas y variantes de las comunidades (Figura 6).

Figura 6. Problemáticas reflejadas en el diagnóstico sociolingüístico de la REDIIN



Fuente: REDIIN, 2023.

Los resultados del diagnóstico confirman los preocupantes procesos de desplazamiento, producto de las desigualdades históricas que han derivado en la falta de utilidad social de las lenguas indoamericanas frente al español como lengua dominante en el ámbito público. El enfoque intercultural bilingüe mandatado en las políticas de educación indígena resulta insuficiente ante la persistencia de factores estructurales que definen las relaciones realmente existentes entre las lenguas y sus hablantes. Esta asimetría estructural tiene connotaciones directas en la dimensión pedagógica y las culturas escolares:

- Las actividades sociales de los ámbitos familiar y comunitario, en cuyo contexto de uso las lenguas adquieren sentido y significación, no desempeñan un papel importante en la formación escolar de niñas y niños indígenas.
- La cultura, la lengua originaria y los procesos de enseñanza/aprendizaje propios no forman parte de la educación escolarizada que, por el contrario, ha funcionado como un dispositivo cultural que promueve un proyecto nacional monocultural y monolingüístico (Baronnet y Tapia, 2013; Dietz, 2014).

- Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no se traducen en un currículum integral y flexible que promueva el uso de las lenguas indígenas como medio de instrucción y de comunicación, al tiempo que promueva la colaboración con la comunidad de hablantes.
- Persiste la falta de formación y actualización docente en las dimensiones pedagógica, didáctica y sociolingüística de las lenguas en contacto en las comunidades y escuelas.

Como ya se mencionaba, existen iniciativas emprendidas desde la política estatal o a partir de movimientos comunitarios, indígenas y colectivos independientes que buscan generar estrategias políticamente pertinentes, y cultural y lingüísticamente situadas para fortalecer el uso oral y escrito de las lenguas indígenas en las escuelas, sin perder de vista las estructuras sociales que acotan el alcance de la dimensión pedagógica. Algunos proyectos en este sentido consideran la participación comunitaria, la inclusión social y el contexto sociolingüístico y cultural, como elementos que intervienen en el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza y apropiación de la lectura y la escritura en lenguas indígenas.<sup>3</sup> Entre estas iniciativas se encuentra el proyecto que enmarca la presente guía metodológica.

---

<sup>3</sup> Un estado del conocimiento elaborado por la REDIIN, que recupera un conjunto de estrategias pedagógicas con este objetivo, puede descargarse en: <https://www.librosciesas.com/producto/estrategias-de-aprendizaje-y-ensenanza-de-lenguas-indigenas/>. Una recopilación de las propias estrategias de la REDIIN se encuentra disponible en: <https://www.librosciesas.com/producto/estrategias-didacticas-para-la-ensenanza/>.

## 2.2 El proyecto PRONAI y la auto-documentación como propuesta de trabajo con las LI en la REDIIN

Ante la diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes en la red y los resultados del diagnóstico, el colectivo se propuso contribuir a la pertinencia cultural y lingüística de la educación indígena en su área de influencia, haciendo énfasis en la dimensión pedagógica del problema. Para ello, construyó una ruta de colaboración con las y los docentes y comunidades hablantes de lenguas indígenas de la red, que reconoce su experiencia en la práctica de la pedagogía inductiva intercultural y propone un diálogo con otras alternativas teóricas y metodológicas innovadoras en el campo. En concreto, se planteó un proyecto que incluyera un proceso formativo, práctico y crítico, de apropiación de las propuestas de auto-documentación lingüística, el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y la didáctica de las lenguas indígenas, desde los principios del Método Inductivo Intercultural.

El propósito de fortalecer el enfoque en las LI dentro de la práctica pedagógica intercultural de la REDIIN, tiene el reto de construir estrategias que promuevan integralmente el uso de las lenguas en

el proceso y, al mismo tiempo, atender múltiples niveles, dimensiones y contextos diversos. Las estrategias parten de las actividades sociales que se realizan en la familia y la comunidad, en tanto espacios de adquisición de conocimientos, habilidades y valores, que son expresados en las lenguas. Con base en el MII, se reconoce el papel central de las y los docentes en la promoción de espacios curriculares que fomenten la comunicación oral y escrita en las lenguas indígenas y favorezcan la vinculación escuela-comunidad.

Con base en lo anterior, durante la planeación del proyecto, se incorporó en la primera etapa del proyecto la auto-documentación lingüística como campo de reflexión y marco metodológico, desde una aproximación inductiva a la documentación lingüística que permite, bajo consideraciones éticas y un marco legal, registrar y organizar un corpus de datos primarios sobre las formas y recursos que se utilizan en la comunicación cotidiana y ponerlo a disposición de los hablantes (Quatra, 2011).

La construcción de una propuesta integral, incluyó diferentes talleres, reuniones y actividades – que se realizaron como grupo, como colectivos en las comunidades y con las personas de las comunidades donde se encuentran las escuelas. Se incluyeron

sesiones tanto de reflexión y análisis crítico, teórico/conceptual de la situación de las lenguas indoamericanas, de formación de habilidades técnicas y de seguimiento a los procesos de auto-documentación, así como a la generación de estrategias pedagógicas, que esperamos compartir en otros espacios y documentos. A manera de resumen, estos son los pasos de la ruta crítica del proyecto en general:

1. Talleres de formación teórico-metodológica en el estudio del lenguaje, las lenguas indígenas, la oralidad y la cultura escrita.
2. Talleres de formación en la metodología de auto-documentación lingüística
3. Actividades de auto-documentación de las lenguas y variantes involucradas, conducidas por las y los propios docentes-hablantes.
4. Análisis y sistematización de conocimientos lingüísticos y culturales de las lenguas documentadas en las actividades sociales comunitarias como sus espacios de uso.
5. Elaboración y validación de estrategias pedagógicas basadas en el MII, con enfoque en

el desarrollo de las lenguas indígenas, la oralidad y la apropiación de la cultura escrita, flexibles y diversificables según las necesidades de cada contexto.

6. Seminarios de sistematización de resultados del proceso, aportes normativos y de política pública y productos de apropiación social del conocimiento generado.

### **2.3** ***Apuntes teórico-metodológicos desde el método inductivo intercultural y la REDIIN al proceso de auto-documentación***

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas”, que inició en 2022, ha contado con la participación de maestras, maestros y educadores comunitarios de 50 escuelas y milpas educativas en Chiapas (17), Oaxaca (16), Michoacán (4) y Puebla (13).

Uno de los objetivos planteados en el proyecto es el de favorecer la inclusión social con equidad de las infancias indígenas y la pertinencia cultural y lingüística de la educación básica indígena en las

regiones de incidencia mediante la colaboración con docentes, educadoras y educadores, comunidades y hablantes de lenguas indígenas (LI) de cinco familias lingüísticas, a saber, otomangue, maya, mixe-zoque, tarasca y yuto-nahua.

A lo largo del desarrollo de la primera parte del proyecto, se incorporaron cinco elementos teórico-metodológicos, para acompañar la propuesta de auto-documentación. Estos elementos se insertan aquí, para explicarlos a profundidad, y destacar algunos procesos de definición que consideramos importantes para enriquecer y propiciar la generación de estrategias pedagógicas en etapas posteriores.

1. Discusión y reflexión sobre las LI, desde distintas dimensiones (política, social, cultural) y escalas (nacional, regional, local), así como el contexto sociolingüístico presente en cada una de las comunidades.
2. Formación de las y los docentes en la auto-documentación
3. Reflexión sobre los sujetos de la auto-documentación.
4. Selección de las prácticas lingüísticas, desde la propuesta del MII. Las actividades sociales familiares y comunitarias y de los saberes socioculturales que ellas transmiten.
5. Registro etnográfico de la auto-documentación.

### **2.3.1 Las lenguas indoamericanas de México. Su aprendizaje y enseñanza.**

Consideramos que reflexionar sobre las lenguas indoamericanas, en torno, a lo que se mencionaba desde el diagnóstico, es decir, a los procesos estructurales y políticos que las influyen, y las condiciones y contextos socioculturales que están enfrentando, es un punto de partida clave para poder entender la profundidad e importancia de la auto-documentación y la elaboración de procesos pedagógicos con respecto a las LI en el espacio escolar y educativo en relación con las comunidades.

El objetivo principal del primer seminario-taller “Bases conceptuales: las lenguas indoamericanas de México. Su aprendizaje y enseñanza” fue ofrecer a las y los profesores las bases teórico-conceptuales en torno al lenguaje, las lenguas indoamericanas, y la enseñanza de éstas en el contexto nacional. En función de ello fue necesario socializar y discutir la teoría lingüística y la sociolingüística a partir de aspectos como lengua, lenguaje, variantes, diversidad lingüística, familia lingüística, agrupación lingüística, dialecto, bilingüismo (L1, L2), la revitalización lingüística, la literacidad en lenguas indoamericanas, así como la transmisión de la lengua oral.

El seminario-taller detonó un amplio debate de la situación actual de las agrupaciones lingüísticas en los cuatro estados de la república, Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla, así como respecto a la situación sociolingüística de las comunidades de cada docente; así como de las actitudes lingüísticas y experiencias de los padres de familia respecto a las lenguas originarias.

También se discutió sobre las variantes y los cambios que se registran en una misma agrupación lingüística: desde los sonidos, el léxico, la semántica, hasta la inteligibilidad mutua sobre una misma 'lengua'.

En estas sesiones también se analizaron los materiales didácticos que se han publicado en cada uno de los estados donde tiene presencia el proyecto, así como la correlación de estos materiales con aspectos básicos de la lingüística como los sonidos, la estructura de las palabras y la organización de las oraciones.

El seminario-taller se realizó de forma híbrida; a saber, las y los maestros asistieron de manera presencial en sus respectivos estados, las presentaciones magistrales de los facilitadores se impartieron de manera virtual por videoconferencia.

Figura 7. Seminario-taller sobre las bases conceptuales de las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza



Oaxaca



Chiapas

Se realizaron análisis y reflexiones posteriores en cada una de las sedes de los cuatro estados, y después se compartieron algunos puntos centrales para la discusión de todas y todos (Figura 7). Estas nuevas formas de realización de talleres, permitieron tener una discusión desde los procesos locales, insertas en marcos teóricos, que permitieron el interaprendizaje, tanto de las distintas comunidades en cada estado, como entre los distintos estados.



Puebla



Michoacán

### **2.3.2 Formación de los docentes en la auto-documentación**

Dado que las y los docentes eran en su mayoría hablantes de LI, se consideró la opción de la documentación lingüística conducida por los propios hablantes, llamada auto-documentación lingüística, la cual consta de dos fases generales:

- a) el acopio de datos lingüísticos
- b) la sistematización de los datos lingüísticos.

Para la formación en el proceso se realizó el “Taller de auto-documentación lingüística”, cuyo objetivo fue socializar las bases metodológicas y procedimentales de la auto-documentación lingüística, el taller se organizó de forma presencial, al que acudieron los distintos docentes organizados por lenguas y variantes representadas en el PRONAI. Todo lo anterior se consiguió gracias al apoyo de especialistas de lenguas originarias y en educación (Figura 8).



Oaxaca

Figura 8. Taller de auto-documentación lingüística



Michoacán



Michoacán



Puebla

Cada uno de los talleres en los cuatro estados presentó la misma estructura, se analizaron los mismos temas y contenidos, pero con diferentes especialistas.

Los contenidos del taller fueron los siguientes:

- Qué es la auto-documentación lingüística, y para qué sirve
- Colaboradores, ética, consentimiento informado, derechos de autor y restricciones de acceso
- Definir los objetivos de la auto-documentación
- El trabajo de campo: métodos y técnicas para la auto-documentación
- Técnicas de grabación (ejercicios de grabación)
- Descarga y organización de los datos (división de videos, división de audio y video)
- Metadatos: resguardo de lo documentado a la computadora
- Transcripción en ELAN I y II
- Identificación de pautas culturales presentes en el registro lingüístico

En los talleres se plantearon una serie de preguntas, que se retoman en las siguientes secciones, sobre ¿qué documentar? ¿cómo relacionarnos con las comunidades de hablantes? ¿cómo llevar un registro del trabajo de campo? mismas que se recomienda dialogar y definir, para poder retomar el proceso de auto-documentación en una perspectiva integral, que favorezca el posterior trabajo pedagógico de las LI en el contexto escolar.

En esas discusiones, se alcanzaron acuerdos sobre la especificidad del uso real de la lengua en contextos como el trabajo en la milpa, la alimentación sana, la salud comunitaria y la identidad cultural, así como acuerdos de orden práctico entre los que sobresalieron: cómo proceder con las grabaciones en las comunidades donde impera una lógica de reciprocidad, o bien cuáles son los aspectos técnicos a considerar para una correcta captura de audio y video en contextos donde no se tiene acceso a medios tecnológicos de punta. También, se debatieron largamente y se alcanzaron acuerdos sobre los retos y complejidades involucradas en la transcripción.

### ***2.3.3 Selección de las prácticas lingüísticas, desde la propuesta del MII. Las actividades sociales familiares y comunitarias y los saberes socioculturales que ellas transmiten.***

Como ya se mencionaba, al reflexionar sobre el proceso de la auto-documentación, en el marco de la propuesta de la REDIIN, surgieron algunas inquietudes. Frente a ello, surgió la pregunta:

¿Qué ámbitos documentar?

Consideramos que esta pregunta es central en el proceso, y por ello, retomamos algunos puntos que consideramos necesario reflexionar y debatir dentro de los colectivos colectivos o entre los docentes que pudieran considerar esta actividad.

Para elegir los ámbitos a documentar, debemos entonces considerar los dominios de la lengua en cada caso concreto.

En comunidades con signos evidentes de una interrupción en la transmisión lingüística generacional, es muy probable que la documentación se lleve a cabo con los abuelos que aún hablan la lengua en cuestión.

Por otra parte, en comunidades donde todas las generaciones son hablantes, además de los discursos de los adultos y los jóvenes, es posible registrar el habla infantil: cómo participan los niños, cuáles son sus propios discursos, qué dicen, cómo se comunican y cuáles son sus estilos socio-culturales de aprendizaje.

Otro punto a considerar es que, desde la documentación lingüística, todos los actos de habla insertos en las actividades son relevantes y, por tanto, deben registrarse; desde el proyecto, como se abunda más adelante, se propuso documentar actividades sociales, esto nos llevó a preguntarnos:

¿qué elementos de una actividad son más relevantes en términos de un proyecto educativo específico, que en este caso, enfatiza las dimensiones pedagógicas de la problemática?

En lo específico y con fines pedagógicos, el MII distingue entre actividades productivas (elaboración de productos materiales), sociales (participación en conversaciones, asambleas, fiestas seculares), recreativas (realización de juegos, música, cuentos) y rituales (participación en ceremonias, fiestas religiosas).

En todas estas actividades se usa la lengua y se practican valores y comportamientos socialmente valorados por la comunidad social. La presencia de niñas y niños como observadores y/o participantes en las actividades las convierte en oportunidades para su aprendizaje (Rogoff, 1993) y para su socialización como ciudadanos activos.

Por otro lado, el aprendizaje siempre adquiere sentido social, es interactivo, sucede en la práctica, y, al igual que el conocimiento y su medio de expresión que es la lengua, no es acabado sino que se sigue construyendo.

Para un mayor entendimiento del sentido político-pedagógico de las actividades a ser documentadas y su concordancia con el MII, señalamos a continuación de manera sucinta el fundamento teórico.

La perspectiva de la actividad social como base del desarrollo humano, en lo individual y colectivo, se inscribe en la tradición socio-cultural de Vygotsky (1995) y Leontiev (1968).

Estos autores advierten que la actividad es el enlace entre individuo y sociedad, por un lado, y entre la persona que actúa y el objeto de su actividad, por el otro.

La persona y su objeto se influyen mutuamente durante la actividad, porque ambos se transforman y se generan procesos de aprendizaje entre quienes colaboran e interactúan en función de un fin común o fin social (Gasché, 2008a). El papel de la lengua, en la actividad misma, se define como el vehículo de comunicación de conocimientos entre quienes colaboran, o bien como el objeto mismo de la actividad, cuando se trabaja con géneros lingüísticos, como cuentos, cantos, poemas o discursos de habla.

Asimismo, es de tener presente que las actividades humanas son el motor de transformaciones históricas, culturales, sociales y políticas. En ello reside su significado elemental para un método que se considera inductivo y políticamente situado (Bertely, 2009) (Figura 9).

Figura 9: El MII como sustento del trabajo lingüístico-pedagógico



Fuente: REDIIN, 2023.

Cualquier actividad es mediada por la lengua, sea oral, escrita, gestual o simbólica y es parte del proceso de aprendizaje conocer y manejar dicho tipo de lenguaje o una combinación de varios en determinado contexto. Pero no sólo son los tipos de lenguaje que se aprenden de manera progresiva, sino que también a las palabras y a otras formas de expresión se les asignan sentidos cada vez más complejos (Vygotsky, 2008).

La participación en diversas actividades permite la socialización en la lengua materna y el aprendizaje de una segunda. De esta manera, niñas y niños adquieren elementos importantes para la comunicación entre pares, entre aprendiz y experto y entre distintas generaciones y géneros, guardando el respeto que se merece a cada participante en la actividad.

No solamente se aprende sobre la función social de la lengua, sino que también se desarrolla el uso de términos específicos, propios de la actividad en cuestión; es decir, un lenguaje especializado que coadyuva a introducirse en la complejidad del proceso socio-productivo o ritual y hacerse partícipe de su conservación o transformación requerida.

Figura 10: La actividad como fuente de eventos comunicativos

<b>ACTIVIDAD</b>		
<b>Aprender haciendo</b>	<b>Asignación de sentido</b>	<b>Construir múltiples formas de comunicación</b>
Tipos de lenguaje	Palabras	Complejidad de sentidos
Adquisición de la lengua materna, aprendizaje de segunda lengua	Acciones que componen la actividad	Bilingüismo
Léxico especializado		Complejidad de interacciones

Fuente: REDIIIN, 2023.

Observamos un proceso evolutivo en el dominio de habilidades de comunicación cuyo punto de partida es el ejercicio de una actividad mediada por diversos lenguajes, entre ellos la lengua materna o una segunda lengua, para llegar a saber manejar múltiples formas de comunicación en beneficio de la construcción de aprendizajes. La creciente asignación de sentidos a las palabras e identificación de las acciones que componen la actividad procuran el desarrollo de la complejidad de sentidos de los lenguajes y de las interacciones, así como un bilingüismo.

A partir de estos elementos, la selección de las actividades para la auto-documentación lingüística se apegó a ciertos criterios. Se seleccionaron actividades en contextos reales, tanto para la auto-documentación lingüística como para la planeación didáctica que vincula escuela y comunidad.<sup>4</sup> Por lo tanto, se debe intencionar que las actividades seleccionadas guarden correspondencia con la temporada del año en que se practican en el territorio comunitario; de este modo, el MII se deslinda de la folclorización, insistiendo en el respeto al tiempo y espacio natural de las actividades sociales como actividades pedagógicas. Otro criterio de selección tendría que ver con las etapas de desarrollo socio-cultural de las niñas y los niños que las realizan, las actividades en las que participan y cómo las hacen.

Tomando en cuenta que el propósito de la auto-documentación, en este caso, era favorecer la construcción de estrategias pedagógicas que promuevan el uso integral de las lenguas, se trató de pensar desde la selección de actividades la perspectiva de incorporar al aula las formas propias de aprendizaje y el reconocimiento de la comunidad como espacio educador. En este sentido, la metodología de la auto-documentación lingüística resultó fundamental para que las mismas maestras y

maestros cuenten con las habilidades para registrar los usos y prácticas sociales de sus lenguas al interior de sus comunidades.

Las figuras once y doce reúnen cuatro infografías que ilustran las actividades sociales que, en cada región representada en el proyecto, sirvieron como escenario real para registrar el uso y la práctica de las lenguas. Esta selección de actividades subraya la contribución del Método Inductivo Intercultural a la dimensión pedagógica de las lenguas indígenas, trascendiendo abordajes aislados o reducidos a lo alfabético.

Así, desde la propuesta del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” se buscó la pertinencia de documentar la lengua en la actividad social, considerando una perspectiva sintáctica de la lengua-cultura que coadyuve a trabajar pedagógicamente con la lengua en el marco de su contexto cultural.

Las infografías ofrecen referencias concretas sobre los ámbitos y las actividades documentadas por las y los docentes y los saberes comunitarios que las lenguas transmiten, esperando que sirvan de ejemplos para otros docentes documentadores.

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, no se “juega a la comida”, sino que se elaboran y consumen comidas con personas expertas que fungen como guías de la actividad, de preferencia en la cocina de una comunera.



Figura 11. Infografías de las actividades sociales documentadas - Michoacán y Chiapas

Fuente: REDIIIN, 2023

Figura 12. Infografías de las actividades sociales documentadas - Oaxaca y Puebla

Fuente: REDIIN, 2023



### **2.3.4 Los docentes como sujetos de la auto-documentación. ¿Qué relaciones comunitarias tejemos durante la documentación?**

Recordando, que en este proyecto, participaron profesores originarios de las comunidades a investigar, la condición de ser hablantes de una lengua originaria fue de gran valía porque permitió conocer y comprender la cosmovisión, la filosofía y el conocimiento cultural desde las mismas lenguas originarias; otro punto a favor, fue el hecho de que la mayoría de las y los profesores seleccionados viven o mantienen un vínculo estrecho con sus comunidades de origen.

Contar con este lazo permitió acceder a las comunidades para la realización del trabajo de campo de una forma más expedita. De lo contrario, el acceso a la comunidad hubiese implicado mayor tiempo.

Pero, por otro lado, esto también implicó un reto para las y los profesores, por ser miembros de sus comunidades, por ser ciudadanos con compromisos comunitarios y, por su rol de investigadores de los conocimientos de sus propias comunidades en términos de Mosel (2007), como lingüistas

comunitarios. El hecho de que son los mismos hablantes quienes conducen el registro de los usos sociales de las lenguas indígenas, puede ser decisivo en los resultados del proceso.

En este caso, la auto-documentación se enmarcó entonces en los propósitos pedagógicos de un proyecto que busca aportar a transformaciones encaminadas al ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades. Como tal, exigió que el abordaje de la dimensión lingüística se realizara desde una perspectiva comunitaria, integral y situada. En la perspectiva del MII, como ya se explicó en el apartado anterior, esto significó plantear el trabajo con las lenguas en vinculación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria.

De ahí que, desde este proyecto, se tuvieron dos características importantes para una propuesta metodológica de auto-documentación de las lenguas, orientada a una comunidad educativa:

1. Los docentes-hablantes de lenguas indígenas son los que llevaron a cabo el proceso.
2. Las actividades sociales vinculadas con los conocimientos comunitarios como sustento.

Este ejercicio práctico comunitario fue, además, un momento de interaprendizajes, en el que se complementaron los conocimientos y habilidades técnicas de todas y todos los participantes. La diversidad de perfiles sociolingüísticos entre las y los docentes de la REDIIN enriqueció la reflexión sobre los ámbitos que es factible documentar y los elementos de una actividad social que pueden resultar más relevantes para los fines pedagógicos que se persiguen.

Durante el registro de las actividades se les informó a los colaboradores que la actividad grabada sería retomada como tema de enseñanza para que los niños y las niñas conozcan y valoren las lenguas indígenas y que, igualmente, se publicarían materiales educativos para la revitalización de las lenguas originarias en las comunidades indígenas. Asimismo, se solicitó a los colaboradores su consentimiento informado para que el material fuera utilizado con fines académicos.

En la Figura 13 se presenta el equipo zapoteco del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca con la actividad ‘red para pescar’ y en la Figura 14 el equipo tsotsil de Chiapas con la actividad ‘crianza de pollos’.

Figura 13. Equipo zapoteco del istmo



Figura 14. Equipo tsotsil de Chiapas



### 2.3.5 Registro etnográfico de la auto-documentación.

Dentro del proyecto, se encontró que es importante llevar una libreta de anotaciones o lo que se conoce como “diario de campo”, donde se registraron los eventos que fueron generando interés en cada uno de los participantes durante todo el proceso de documentación. Las notas no fueron un ejercicio planeado, pero sí adquirieron un carácter reiterativo y sistemático.

El propósito era romper con las ideas limitantes de que la escritura debe obedecer a tal o cual manera, y re-apropiarla en su uso, como tecnología contra el olvido. Sin embargo, dado que a veces la escritura se complica por las reglas de “corrección” aprendidas en la escuela, el formato de las notas puede ser el que se acomode mejor (audio, video, foto, garabato, etcétera). Las notas fueron muy útiles para los momentos posteriores a la grabación, y de todo el proceso en sí.

Para esta tarea, se elaboró una guía para que las y los profesores pudieran hacer sus registros. No era el objetivo que las y los maestros las respondieran de manera rígida, sino como una guía que se podía responder de forma abierta, y en el orden que ellas y

ellos eligieran. Una sugerencia para el registro en el diario, es que al inicio se debe anotar el lugar, fecha, hora y los datos del registro, porque así se puede volver a las notas cuando se está haciendo el análisis de la auto-documentación

A continuación, se presentan las preguntas guía que se propusieron a las y los profesores para su diario de trabajo de campo. La propuesta es que esta pueda ser modificada, desde las condiciones de cada contexto y práctica:

- ¿Cuáles permisos se necesitaron y cómo se obtuvieron?
- ¿Cuáles fueron los criterios para la selección de personas, eventos, tiempos y espacios?
- ¿Cuáles actitudes y comentarios se observan entre las personas participantes acerca del desplazamiento lingüístico?
- ¿Se pudieron detectar algunas expectativas, demandas o necesidades de tu comunidad en relación con el uso de la lengua y la documentación lingüística?

- ¿Qué información imaginas que pudieras potenciar como contenidos, actividades y materiales educativos?
- ¿Cuáles sentimientos y recuerdos se suscitan en ti mismo y en qué momentos de la investigación en la comunidad?
- ¿Cómo percibes que se sintieron las/ los demás participantes en esta experiencia de grabación?
- ¿Cuáles dificultades (trabajo de campo, técnicas, personales, etcétera) surgieron y cómo se atendieron?
- ¿Cuáles cambios se dieron durante el proceso en todos los aspectos anteriormente mencionados?

Con los elementos expuestos anteriormente, consideramos que la experiencia de auto-documentación puede ser replicable en otras iniciativas que buscan resultados en los ámbitos de la revitalización lingüística y cultural y la generación de estrategias pedagógicas para favorecer la enseñanza de las lenguas indígenas.

Como hemos podido constatar, la formación y el trabajo de campo ofrecieron a las y los docentes-documentadores una herramienta de análisis de las relaciones interlingüísticas de su comunidad, lo cual se favorece si se acompaña el proceso con espacios de interaprendizaje desde la reflexión y sistematización en colectivo.

Asimismo, las metodologías y técnicas impulsadas para el trabajo con las lenguas indígenas en las actividades sociales no se circunscriben a la escuela, sino que fortalecen el tejido escuela-comunidad y la contrastación crítica de los conocimientos comunitarios con los contenidos escolares.

En los apartados siguientes de esta guía se encontrará información útil y práctica para llevar a cabo un proceso de auto-documentación, que esperamos oriente de manera acertada las diversas propuestas de trabajo con las lenguas.



### III. AUTO- DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

En esta tercera parte de la guía, las personas interesadas en la metodología de la auto-documentación lingüística encontrarán, a partir de la experiencia del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”, algunas orientaciones para un trabajo profesional de registro y valoración de las lenguas originarias de México. Esta información puede resultar de utilidad para la recolección de saberes en lenguas indígenas, la organización de contenidos, elaboración de estrategias pedagógicas y materiales didácticos, o bien el desarrollo de trabajos propiamente lingüísticos.



### 3.1 ¿Qué es la auto-documentación y para qué sirve?

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

El corpus lingüístico, tal como se concibe desde el campo de la documentación lingüística, consiste en: a) datos accesibles y disponibles tanto para la comunidad de hablantes como para los interesados en algún aspecto de la lengua y cultura en cuestión; b) datos lo más rico posibles en términos de las variedades de habla, contextos de habla, variación sociolingüística, entre otros; c) datos de fácil acceso, esto es, no dependientes de una tecnología particular y sobre todo perdurables; d) datos registrados y utilizados

bajo consideraciones éticas y desde un marco legal; e) datos anotados y glosados (analizados) que permiten entender el funcionamiento de la lengua, cabe señalar que este hecho a su vez posibilita, a partir de bases empíricas robustas, la contribución a distintas ramas de la lingüística así como a otras disciplinas afines que utilizan datos lingüísticos de comunidades de habla poco conocidas; y f) datos que idealmente son registrados por un equipo multidisciplinario: lingüistas, hablantes, antropólogos/as, educadores/as, entre otros.

Más allá de consistir en una tarea compleja, multifacética y además prolongada, la documentación lingüística reconoce e impulsa la agencia y el rol decisivo que tienen los y las hablantes de las lenguas documentadas (Grinevald, 2003), no sólo porque se trata del factor humano más importante y generoso en esta actividad colectiva en concreto, sino porque las y los hablantes representan la salvaguarda, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003), dado que “salvaguardar la diversidad de los idiomas y las culturas asociadas no es principalmente un reto académico para las disciplinas lingüísticas o antropológicas, sino una manera específica de proteger y cuidar la vida, el equilibrio y el bienestar del planeta”<sup>5</sup> (Quatra, 2011, p. 150).

---

<sup>5</sup> Se reconoce una correlación entre diversidad lingüística y diversidad biológica.

La documentación lingüística es una de las soluciones planteadas para mitigar el desplazamiento lingüístico, esta implica registrar los usos sociales de una lengua para su posterior análisis, divulgación y enseñanza. Pero en cualquier iniciativa que pretende colocar en el centro los procesos colaborativos y articular el trabajo con las lenguas con las necesidades, propósitos y aspiraciones de las comunidades y sus docentes, la modalidad más adecuada es la auto-documentación: diseñada, realizada y analizada por la comunidad de hablantes (Quatra, 2011).

En este caso, como se ha venido mencionando, 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, el territorio y la cultura comunitaria.

Sumado a esto, es también importante recalcar la importancia de los espacios previos de formación (tratados en la sección anterior), para las y los participantes en los elementos básicos de la

metodología específica de la auto-documentación:

- a) el acopio de datos lingüísticos y
- b) la sistematización de tales datos.

En este apartado se considera el proceso metodológico de la auto-documentación, una vez delineado el propósito de los equipos de hablantes-documentadores, se retoma el trabajo de grabación de audio y video en campo, así como la catalogación, sistematización y resguardo de los registros. En ese sentido, además de generar un conjunto amplio y estructurado de ejemplos reales de uso de la lengua para su análisis,<sup>6</sup> se pensó en que estos puedan servir para generar insumos orientados al diseño de estrategias y materiales didácticos con base en evidencias de las prácticas sociales de la lengua, asimismo, contribuir a la salvaguarda de formas de expresión y comunicación en las lenguas indoamericanas que están en riesgo de desaparecer.

La participación protagónica de los hablantes en un proceso de documentación lingüística facilita la configuración de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes para evaluar los niveles de dominio de los colaboradores entrevistados.

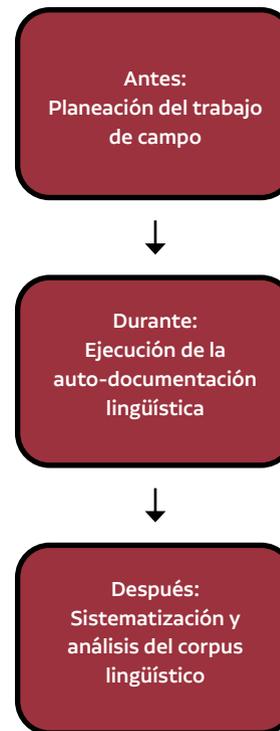
---

6 Los lingüistas suelen denominar corpus lingüístico a ese conjunto de ejemplos reales de uso de la lengua. En el caso de la auto-documentación realizada en el proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa" el corpus lingüístico de videograbaciones y transcripciones del uso oral de la lengua se sitúa en el marco de una actividad social.

### 3.2 El proceso de auto-documentación lingüística

El proceso de la auto-documentación lingüística consta de tres fases que se muestran en la figura 15. A su vez, las actividades puntuales involucradas en cada fase se abordan con mayor detalle en los siguientes apartados con la intención de ofrecer a los interesados una guía práctica para el desarrollo de proyectos de este tipo en sus comunidades.

Figura 15. Proceso de la auto-documentación lingüística



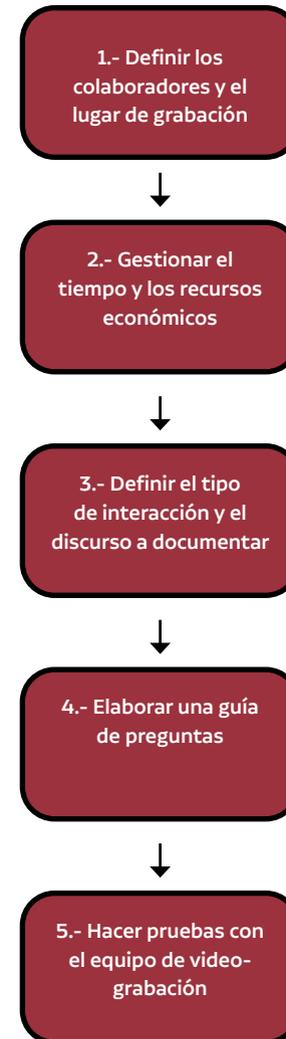
Fuente: REDIIIN, 2023.

### 3.2.1 Antes: planeación del trabajo de campo

Una vez que se tienen claros los objetivos del proyecto de auto-documentación lingüística, la planeación del trabajo de campo comprende un conjunto de actividades previas que permitirán a los equipos de hablantes-documentadores realizar un registro ordenado y profesional.

De manera específica, esta fase implica las siguientes actividades:

Figura 16. Planeación del trabajo de campo.



Fuente: REDIIIN, 2023.

### **Los colaboradores y el lugar de grabación**

Todo trabajo de campo con personas tiene implicaciones éticas, por esta razón es muy importante buscar colaboradores de confianza, pensar cómo se les darán a conocer los objetivos del proyecto y cómo se les aportará una gratificación en reciprocidad. Lo más relevante es elegir a las personas idóneas por sus conocimientos y que éstas puedan usar la lengua indígena en sus intervenciones.

Una vez resuelto lo anterior, los lugares de grabación pueden ser las casas de los colaboradores y otros sitios de la comunidad donde se realizan las actividades sociales que se desean documentar. Dependiendo del tipo de registro que se propongan realizar, en algunos casos también será necesario informar a las autoridades locales o solicitar permisos de manera formal.

### **Gestión del tiempo y los recursos económicos**

En la auto-documentación lingüística, el trabajo de campo requiere más tiempo que el destinado solamente a las sesiones de grabación. Cuando ya se han definido los colaboradores, el día y la hora para realizar un registro, es importante que los hablantes-documentadores se reúnan antes para tomar acuerdos y conseguir el equipo de video-grabación. Si los equipos técnicos disponibles no son suficientes

para todos los participantes del proyecto, se sugiere elaborar una ruta de circulación y asignar un periodo de tiempo para que cada grupo realice sus registros.

También es conveniente gestionar de manera colectiva los recursos económicos disponibles en el proyecto, ya sea para adquirir herramientas que hagan falta, o bien, para comprar alimentos y bebidas que puedan compartirse con los colaboradores en el momento de ejecutar la auto-documentación.

### **La interacción comunicativa y el discurso**

Existen distintos tipos de interacciones comunicativas: los monólogos, la que se llevan a cabo entre pares de personas o aquellas que se efectúan entre más de dos individuos. Según el tipo de interacción, los actos de habla pueden corresponder a uno o más géneros discursivos, por ejemplo, narración, conversación, chisme, rezo, discurso político, entre otros.

En la auto-documentación lingüística se pueden considerar interacciones entre dos personas o más personas; sin embargo, la presencia de más participantes implica mayores retos al momento de transcribir sus voces.

## La guía de preguntas

Cuando se ha optado por documentar una conversación con el colaborador, resulta útil elaborar una guía de preguntas sobre el tema o la actividad social que se desea registrar. Lo anterior facilita el desarrollo de la grabación y disminuye la improvisación por parte de los hablantes-documentadores. Sin embargo, también es importante cuidar que la interacción comunicativa fluya de manera natural y no parezca una entrevista estructurada, que se torne rígida.

Figura 17. Herramientas básicas para la documentación lingüística

• Grabadora de audio	• Extensiones eléctricas
• Micrófono de alta calidad	• Cinta adherente
• Audífonos	• Utensilio de limpieza (microfibra)
• Grabadora de video	• Cubierta para agua
• Tripié	• Computadora con software de edición
• Lámpara de video	• Memorias externas
• Baterías	• Cuaderno de notas

Fuente: REDIIN, 2023.

## El equipo de video-grabación

La última actividad de esta fase consiste en reunir y probar el equipo de video-grabación. La Figura 17 presenta una lista de herramientas básicas para la documentación lingüística.

Si no es posible que todos los participantes usen aparatos de grabación de alta gama, se sugiere sustituirlos con dispositivos menos profesionales como teléfonos celulares *Android* de gama baja y media, que tienen una calidad regular de audio y video. En todo caso, procurar que los registros tengan la mejor calidad posible facilita el trabajo posterior y permite que el material documentado pueda ser empleado con diversos fines.

Una vez que los hablantes-documentadores han reunido el equipo técnico que van a utilizar, también es importante hacer pruebas para constatar que éste funcione correctamente y anticipar los requerimientos de baterías o acceso a luz eléctrica en los lugares de grabación.

### 3.2.2 Durante: ejecución de la auto-documentación lingüística

La fase de ejecución de la auto-documentación lingüística involucra principalmente dos actividades:

#### La sesión de grabación

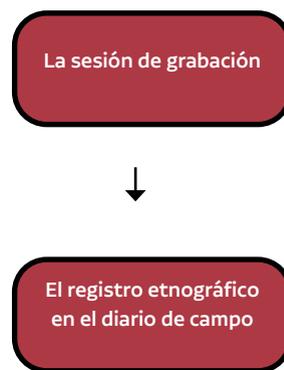
En la sesión de grabación es necesario asegurarse que el registro cumpla con algunos parámetros básicos, por ejemplo:

- a) Elegir un lugar con buena iluminación y evitar que la toma esté situada a contraluz, porque esto provoca que la reproducción del video aparezca oscura.
- b) Colocar la cámara de video en un tripié, a dos metros de distancia y a la altura de los ojos del colaborador.
- c) Encuadrar a los colaboradores de cuerpo completo, o bien, de las rodillas para arriba.
- d) Procurar que el encuadre tenga un espacio aproximado de un metro alrededor de la cabeza del colaborador.
- e) Garantizar la menor intervención posible de ruidos ajenos a la actividad, como la lluvia, el correr del agua del río, el paso de los carros, el viento o los anuncios del megáfono.
- f) Comenzar la grabación con un aplauso para facilitar la sincronización posterior de los archivos de audio y video.

#### El registro etnográfico en el diario de campo

Como ya se mencionó en el apartado anterior, el registro etnográfico en un diario de campo consiste en hacer anotaciones sobre lo acontecido durante la sesión de grabación y en otros momentos que no forman parte del registro. Tener esta información por escrito o en otros formatos, como fotografías y notas de voz, es un buen recurso de apoyo para enriquecer y analizar el corpus documentado. Así mismo, cuando el proyecto involucra a varios grupos de hablantes-documentadores, se puede elaborar una guía de preguntas que facilite el registro de sus distintas experiencias.

Figura 18. Ejecución de la autodocumentación



Fuente: REDIIIN, 2023.

### 3.2.3 Después: sistematización y análisis del corpus lingüístico

Una vez realizadas las sesiones de grabación, el proceso de la auto-documentación lingüística continua con las siguientes actividades:

Figura 19. Sistematización y análisis del corpus lingüístico



Fuente: REDIIN, 2023.

#### **Sistematización del registro**

La sistematización es una actividad posterior a la ejecución que consiste en el respaldo, etiquetado y organización de los archivos de audio y video que se generaron durante el proyecto.

El correcto etiquetado o nomenclatura de las carpetas y los archivos tiene la función de facilitar el acceso a la base de datos del corpus, tanto para los documentadores, como para otros hablantes e investigadores que estén interesados en ese material (Ver Procedimientos paso a paso).

#### **Elaboración de los metadatos**

La sistematización también requiere que los hablantes-documentadores reúnan cierta información que conforma los metadatos del corpus lingüístico.

La Figura 20 presenta una lista básica de los metadatos más relevantes en dos niveles, sobre el proyecto en general y sobre cada sesión de grabación.

Figura 20. Metadatos de un corpus lingüístico

Sobre el proyecto
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descripción y objetivos del proyecto<ul style="list-style-type: none"><li>• Ubicación de la comunidad</li></ul></li><li>• Información sobre la lengua documentada</li><li>• Personas que participaron como hablantes-documentadores<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaboradores de la comunidad</li></ul></li><li>• Número y tipo de registros que se realizaron</li></ul>
Sobre cada sesión
<ul style="list-style-type: none"><li>• Título de la sesión de grabación</li><li>• Género discursivo de la interacción documentada<ul style="list-style-type: none"><li>• Lugar y fecha</li><li>• Colaboradores</li></ul></li><li>• Responsables de la documentación</li><li>• Equipo de video-grabación que usaron</li><li>• Etiqueta y duración de archivos de audio y video</li><li>• Transcripciones y traducciones de la sesión (Metadatos de ELAN)</li></ul>

Fuente: REDIIN, 2023.

Esta información puede tener distintos formatos, por ejemplo, el proyecto y las transcripciones pueden redactarse en archivos de Word, mientras que la relación de los registros y los datos de cada sesión pueden concentrarse en una hoja de cálculo de Excel. En todo caso, estas decisiones deben ser tomadas por los responsables de la auto-documentación, de acuerdo con los objetivos que han planteado para su trabajo.

### **Edición y conversión de los archivos de audio y video**

Para la edición de los archivos se sugiere usar el programa Movavi,<sup>7</sup> que permite dividir las grabaciones largas en fragmentos más cortos y convertirlas a los formatos necesarios para continuar con las siguientes actividades del proceso (Ver Procedimientos paso a paso). Esta actividad es necesaria porque el software de transcripción ELAN<sup>8</sup> requiere que se ingresen por separado audio y video, además de que únicamente admite los formatos WAV y MP4 (a menos que se desee trabajar solamente con el registro en audio, en esos casos si es posible usar el formato MP3).

### **Transcripción y traducción del corpus**

ELAN es una herramienta versátil de transcripción que permite manipular audio y video, facilitando que podamos escuchar una expresión y observar las acciones o gestos del colaborador las veces que sean necesarias. Por estas características es un recurso ideal para estudiar la lengua en uso en el marco de determinadas actividades en un contexto específico.

---

<sup>7</sup> Movavi es un programa de licencia para la edición de video, cuyo manejo es sencillo e intuitivo que permite trabajar con una diversidad de archivos multimedia y ofrece la opción de guardar el video resultante en varios formatos como MP4, AVI, MOV, MPEG-1. Para mayores referencias consultar la página web del software: <https://www.movavi.com/es/>

<sup>8</sup> ELAN es el acrónimo de EUDICO Linguistic Annotator, que en español puede traducirse como EUDICO Formato de Anotación, es un programa diseñado y creado por el Instituto Max Planck de Psicolingüística. Para mayores referencias consultar: <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>

### **A continuación, se presentan algunos consejos prácticos para el uso de este software:**

- a) Definir previamente el alfabeto que se usará para transcribir la lengua indígena, apegándose al uso común y no necesariamente a las normas estandarizadas.
- b) Dividir el audio y el video en oraciones cortas para facilitar la transcripción (Ver Procedimientos paso a paso).
- c) En la plantilla, crear tres líneas para cada participante de la interacción: transcripción, traducción y notas.
- d) Traducir en formato “libre”, de manera que las oraciones en la lengua indígena sean comprensibles en español, aunque sus palabras no tengan necesariamente el mismo orden.
- e) Agregar información metalingüística en las líneas de notas, por ejemplo, dudas o comentarios relacionados con lo que dicen los participantes de la interacción.
- f) Una vez que se han concluido la transcripción y traducción, es conveniente extraer el texto de las líneas y darle formato en un archivo de Word para facilitar su lectura (Ver Procedimientos paso a paso).

### ***3.3 Procedimientos paso a paso***

En esta última sección de la guía se presentan algunos procedimientos paso a paso para que los interesados en la auto-documentación lingüística puedan completar las siguientes actividades con mayor facilidad:

- a) Organización y etiquetado de los archivos
- b) Separar video y audio en Movavi
- c) Sincronizar video y audio externo en Movavi
- d) Sincronizar video y audio externo en ELAN
- e) Crear un documento anotado y transcribir en ELAN
- f) Extracción de la transcripción de ELAN al archivo de texto

### 3.3.1 Organización y etiquetado de archivos

Para facilitar la tarea de organizar y etiquetar los archivos que componen un corpus lingüístico, a continuación se muestra un ejemplo tomado de las actividades realizadas en el marco del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”.

En la Figura 21 se observa que la auto-documentación lingüística realizada por el grupo de Oaxaca se organizó en cinco carpetas: 01 los archivos de audio y video; 02 los archivos de la transcripción y traducción en ELAN; 03 los metadatos extraídos de ELAN; 04 las fotografías del trabajo de campo, y 05 la redacción de los diarios de campo.

Es importante notar que las etiquetas están numeradas en orden progresivo, señalan el contenido de las carpetas y al final se indica el estado al que pertenecen.

Figura 21. Organización de las carpetas del grupo de Oaxaca



The screenshot shows a OneDrive interface with a folder named '01\_OAXACA'. Inside this folder, there are five subfolders listed in a table. The table has columns for Name, Modified, Modified By, File Size, and Sharing. All folders are shared and contain 9 items.

Name	Modified	Modified By	File Size	Sharing
01_Autodocumentacion_audio-video_Oaxaca	December 15, 2022	Pronai Lectoescritura	9 items	Shared
02_Tran_traduc_elan_Oaxaca	December 15, 2022	Pronai Lectoescritura	9 items	Shared
03_Metadatos_Oaxaca	December 15, 2022	Pronai Lectoescritura	9 items	Shared
04_Fotos_Oaxaca	December 15, 2022	Pronai Lectoescritura	9 items	Shared
05_Diario_de_campo_oax	January 20	Pronai Lectoescritura	9 items	Shared

Fuente: REDIIIN, 2023.

Veamos con mayor detalle la nomenclatura del contenido de la carpeta 02, que corresponde a las transcripciones y traducciones en ELAN. La Figura 22 muestra nueve subcarpetas que corresponden a los nueve equipos que se formaron en el grupo de Oaxaca, según su lengua y variantes lingüísticas. En las etiquetas, cada número de equipo se representa

con dos dígitos, después siguen el nombre de la lengua originaria y la región donde se habla. En los casos donde varios equipos trabajaron con la misma lengua o variante, se distinguen con el nombre de la persona que coordinó la grabación, misma que aparece al final del nombre de la carpeta.

Figura 22. Organización de las carpetas de Oaxaca por lengua y variantes lingüísticas

Name	Modified	Modified By	File size	Sharing
01_Equipo1_elan_zapoteco_del_Istmo_oax	December 6, 2022	Pronai Lectoescritura	5 items	Shared
02_Equipo2_elan_zapoteco_VallesCentrales...	December 12, 2022	Pronai Lectoescritura	5 items	Shared
03_Equipo3_elan_zapoteco_VallesCentrales...	December 13, 2022	Pronai Lectoescritura	1 item	Shared
04_Equipo4_elan_zapoteco_SierraJuárez_Est...	December 13, 2022	Pronai Lectoescritura	6 items	Shared
05_Equipo5_elan_zapoteco_SierraNorte_Ho...	December 13, 2022	Pronai Lectoescritura	0 items	Shared
06_Equipo6_elan_zapoteco_SierraSur_Lidia...	December 7, 2022	Pronai Lectoescritura	5 items	Shared
07_Equipo7_elan_chinanteco_Valle_Naciona...	December 6, 2022	Pronai Lectoescritura	5 items	Shared
08_Equipo8_elan_mixe_Tlähui_oax	December 13, 2022	Pronai Lectoescritura	2 items	Shared
09_Equipo9_elan_mixe_Huixtepec_oax	December 6, 2022	Pronai Lectoescritura	2 items	Shared

Fuente: REDIIIN 2023.

Continuando con el mismo ejemplo, la Figura 23 presenta el contenido de la carpeta 01 que corresponde a la transcripción de una actividad documentada por el equipo zapoteco del Istmo. Al interior se observan cinco archivos con diferentes formatos: .eaf es el archivo de ELAN, .pfsx es un archivo automático, .etf es la plantilla de ELAN, .mp4 es el video y .wav es el audio.

En este caso, las etiquetas de los archivos tienen la siguiente estructura: 1) el código ISO que asigna identificadores únicos de tres letras a todas las lenguas humanas conocidas, incluidas sus variantes; 2) el título de la actividad grabada, 3) el nombre del colaborador con las tres primeras letras en mayúsculas, 4) el día de la grabación con dos dígitos, 5) el mes de la grabación con las tres primeras letras, y 6) el año de la grabación con los dos últimos dígitos.

Figura 23. Etiquetas de los archivos de la transcripción en ELAN. Fuente: REDIIIN 2023.

Name	Modified	Modified By	File size	Sharing	Activity
zai_elaboracionderedesdemazorca_ELE_27_jul_2_01_01.eaf	A few seconds ago	Personal Lectorescritura	218 KB	Shared	
zai_elaboracionderedesdemazorca_BE_27_jul_2_01_01.etf	A few seconds ago	Personal Lectorescritura	2.54 KB	Shared	
zai_elaboracionderedesdemazorca_ELE_27_jul_2_01_01.mp4	A few seconds ago	Personal Lectorescritura	1.74 GB	Shared	
zai_elaboracionderedesdemazorca_ELE_27_jul_2_01_01.pfsx	A few seconds ago	Personal Lectorescritura	4.76 KB	Shared	
zai_elaboracionderedesdemazorca_ELE_27_jul_2_01_01.wav	A few seconds ago	Personal Lectorescritura	26.2 MB	Shared	

Observando la Figura 24, es fácil identificar las partes que componen la nomenclatura en el ejemplo anterior:

1	2	3	4	5	6	7
1) Código ISO	2) Título de la actividad	3) Nombre del colaborador	4) Día	5) Mes	6) Año	7) Extensión que corresponde al formato del archivo

Figura 24. Nomenclatura de los archivos de ELAN

Por último, para una correcta nomenclatura es importante escribir las palabras juntas, sin acentos, comas o puntos, porque de lo contrario el software ELAN no admite los archivos.

### 3.3.2 Separar video y audio en Movavi

Para transcribir las interacciones documentadas en ELAN, antes es necesario editar los archivos en formato MP4 para separar el audio y el video. Esto se puede hacer con ayuda del programa Movavi Video Editor Plus, en su versión 2022.

**Paso 1.** Tener instalado el programa Movavi, localizarlo en el escritorio y dar doble clic sobre el ícono (Imagen 1).



Imagen 1

**Paso 2.** Una vez abierto al programa, desplegar la ventana principal y dar clic en la pestaña 'Añadir archivos' para cargar el archivo a editar, en formato MP4 (Imagen 2).

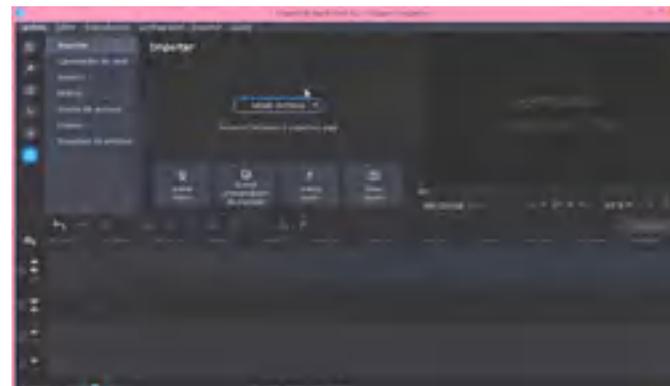


Imagen 2

**Paso 3.** Después de seleccionar el archivo en la PC, se desplegará la imagen en el “Contenedor de medios”. Ésta debe arrastrarse con un clic sostenido a la ventana de trabajo en la parte inferior, donde aparecerá una línea de tiempo referente a la videograbación en la parte superior izquierda (Imagen 3)



Imagen 3

**Paso 4.** Para finalmente separar el audio del video, debe darse un clic derecho sobre la línea de tiempo y desplegar el menú, seleccionar ‘Separar audio’ (Imagen 4) y como resultado en la ventana de trabajo se podrá observar el video en la parte superior y el audio en la parte inferior, en color verde (Imagen 5). Una vez concluido este proceso, será posible exportar de forma separada los archivos de video y audio para usarlos en ELAN.

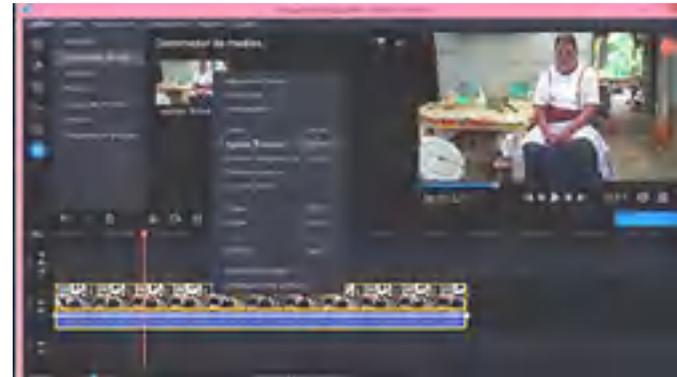


Imagen 4



Imagen 5

### 3.3.3 Sincronizar video y audio externo en Movavi

Cuando además de la grabación en video, ha sido posible registrar el audio con una grabadora de voz, es necesario sincronizar el audio del video en formato MP4, con el audio externo en formato .wav.

**Paso 1.** Tener instalado el programa Movavi, localizarlo en el escritorio y dar doble clic sobre el ícono que se muestra en la imagen (como se muestra en la Imagen 1 del procedimiento anterior).

**Paso 2.** Una vez abierto Movavi, desplegar la ventana principal y enseguida dar clic en la pestaña 'Añadir archivos' para cargar, en este caso, los dos archivos (video y audio) como se puede observar en las Imágenes 6 y 7.

**Paso 3.** Arrastrar el video y el audio a la ventana de edición que está en la parte inferior y se observará que aparecen tres líneas: la primera corresponde al video, la segunda es el audio del video, y la tercera es el audio externo (Imagen 8).



Imagen 6

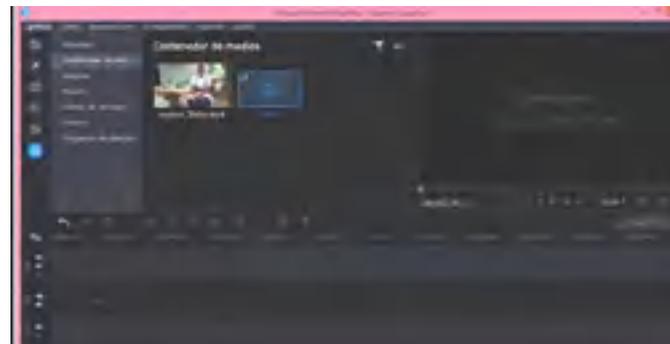


Imagen 7



Imagen 8

**Paso 4.** Lo siguiente es seleccionar los dos audios y ubicarse en la pestaña ‘Más herramientas’, después en ‘Edición de audio’ y enseguida en ‘Sincronización’. Con un clic en ‘Sincronizar’, automáticamente se unen el audio del video y el audio externo (Imagen 9).



Imagen 9

Es importante considerar que esta función no permite sincronizar un video de celular con un video realizado con una cámara fotográfica, porque dispositivos graban a distintas velocidades. En cambio, si el video fue grabado con una videocámara y su audio es de buena calidad, el proceso es más sencillo y automáticamente se empalmará con el audio externo. Una vez hecho lo anterior, será posible exportar por separado los archivos de video y audio para usarlos en ELAN.

### 3.3.4 Sincronizar video y audio externo en ELAN

Al igual que Movavi, el software ELAN también permite sincronizar un archivo de video en formato MP4 con un audio externo en formato .wav.

**Paso 1.** Una vez instalado el programa, abrir ELAN  (aquí se utiliza la versión 6.3), ir a la pestaña ‘Opciones’ y en el menú desplegable dar clic en la opción ‘Modo de sincronización de media’ (Imagen 10)

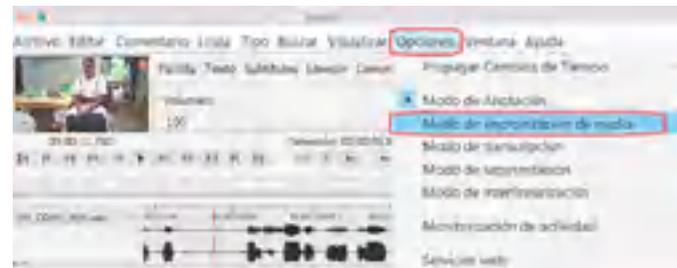


Imagen 10

**Paso 2.** Enseguida se abrirá una ventana en la que se observan el video del lado derecho, el audio del lado izquierdo y abajo se encuentran los controles de 'Reproductor 1' que refiere al audio adjunto al video y 'Reproductor 2' que refiere al audio externo (Imagen 11).

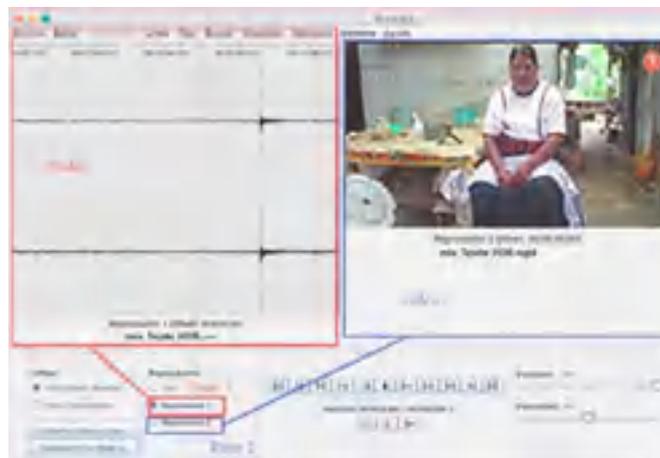


Imagen 11

**Paso 3.** Si durante el proceso se usó la técnica cinematográfica de comenzar la grabación con un aplauso, lo siguiente es seleccionar la opción 'Reproductor 1', dar clic en Play en los controles multimedia y detener la reproducción en el momento en que se escuche el aplauso (Imagen 12).



Imagen 12

**Paso 4.** Después se repite el mismo proceso con el 'Reproductor 2'. Dar clic en Play en los controles multimedia para buscar nuevamente el aplauso que será nuestro punto de calibración y detener cuando éste se escuche (Imagen 13).



Imagen 13

**Paso 5.** En caso de que se produzca algún error, se pueden restablecer los audios y deshacer cualquier cambio realizado dando clic en el botón 'Reestablecer los offsets en 0' (Imagen 14). Esta función permite hacer las correcciones necesarias hasta estar seguros que el audio y el video han quedado bien sincronizados (Imagen 14).

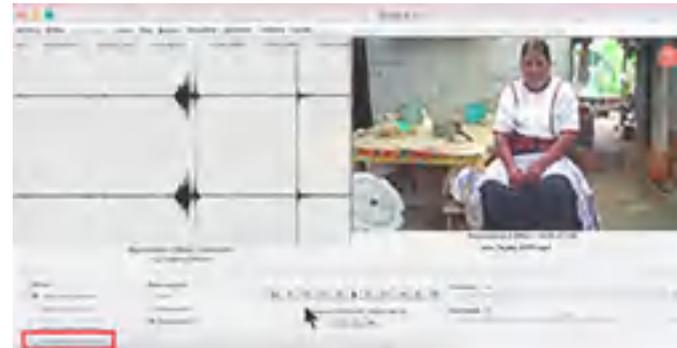


Imagen 14

### 3.3.5 Crear un documento anotado para traducir en ELAN

**Paso 1.** Una vez instalado ELAN en la PC (aquí se utiliza la versión 5.9), abrir el programa (Imágenes 15 y 16).

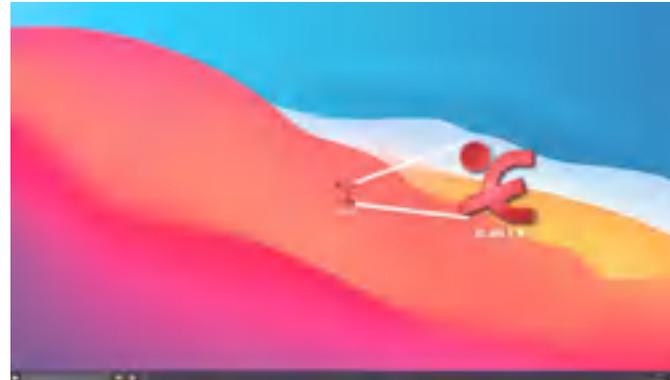


Imagen 15

**Paso 2.** Ubicar la opción 'Nuevo' del menú principal que abrirá la ventana mostrada en la Imagen 17. Hacer un clic en botón de 'Mirar en:' y buscar la ubicación de los archivos de video, audio y plantilla como se observa en la Imagen 18. Los tres archivos deben contar con una nomenclatura sistémica como se mostró en el procedimiento sobre el etiquetado de los archivos.



Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18

**Paso 3.** Trasladar de la ventana izquierda a la ventana derecha los archivos de video, audio y plantilla mediante el botón >>. Si no se visualizan todos los archivos, es necesario desplegar el menú 'Formato del archivo' y buscar la opción 'Todos los archivos' (Imagen 19). En nuestro caso, así podremos visualizar el archivo .etf de la plantilla (Imagen 20). El proceso de pasar los archivos a la ventana 'Ficheros seleccionados' requiere un orden estricto para el buen funcionamiento de ELAN: primero se exporta el video con extensión mp4, enseguida el audio con extensión .wav y por último la plantilla con extensión .etf.



Imagen 19



Imagen 20

**Paso 4.** Posteriormente, ELAN despliega en la pantalla el documento anotado de acuerdo con la plantilla .etf que hemos creado. En el ejemplo de la Imagen 21, las líneas del participante A corresponden al documentador y las líneas del participante B corresponden al discurso del colaborador. Ambos tienen asignadas tres líneas: transcripción, traducción y notas.

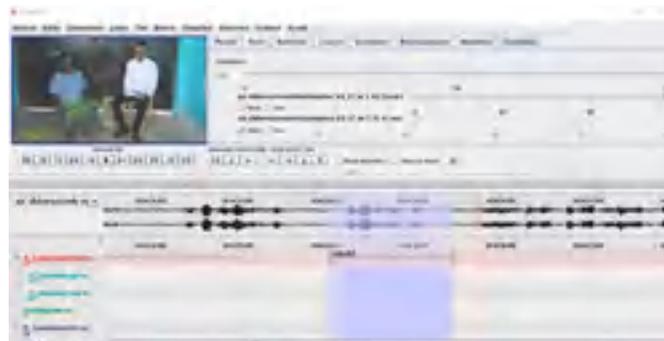


Imagen 21

**Paso 5.** Lo siguiente es nombrar el archivo principal de ELAN. Para ello, es necesario ubicarse en la pestaña de ‘Archivo’ y posteriormente en ‘Guardar como’.

A continuación, debe nombrarse y guardarse este archivo en la misma carpeta donde se encuentran los archivos de audio y video que estamos usando.

En el ejemplo de la Imagen 22 se muestra una documentación del equipo zapoteco del Istmo, donde el título de la actividad es ‘elaboración de redes para cargar mazorca’ y el nombre del colaborador es ‘Eleno’.

Por esta razón, todos los archivos se llaman igual: zai\_elaboracionderedesdemazorca\_ELE\_27\_jul\_2-01\_01. Y lo que cambia es la extensión de los archivos en la carpeta: .eaf es el archivo principal de ELAN; .etf es la plantilla; el video es el formato MP4, el archivo automático de ELAN es .pfsx y por último, el archivo de audio es el formato .wav (Imagen 22).



Imagen 22

**Paso 6.** Una vez realizado todo lo anterior, se procede a dividir el audio y el video en oraciones o cortes que se consideren pertinentes, con base en la intuición del hablante que puede identificar y establecer dónde hay una idea completa. Para ello, se ubica el cursor en la onda del audio y con un clic sostenido se arrastra del inicio de la oración hasta el final, la selección se activará en color lila. Enseguida debe hacerse doble clic en la línea A que corresponde al documentador, con esa línea activada escribir en la lengua indígena lo que haya dicho en ese intervalo de tiempo y traducir al español en la línea de abajo. Posteriormente se hace lo mismo en las líneas B que corresponden al colaborador (Imagen 23).

### **3.3.6. Extracción de la transcripción de ELAN al archivo de texto**

Extraer la transcripción desde el programa ELAN a un archivo de texto es un procedimiento útil para facilitar la lectura y el análisis de la interacción documentada.

**Paso 1.** Tener abierto en ELAN el archivo a exportar. En el menú del programa ubicarse en ‘Archivo’ y colocar el puntero sobre la opción ‘Exportar como’. En el submenú que se despliega seleccionar la opción ‘Texto interlineal’ (Imagen 24)



Imagen 23

Es importante recordar que, en este ejemplo, la creación de líneas se ha limitado a la transcripción en la lengua originaria, la traducción y las notas, pero las líneas en la plantilla de ELAN pueden ser ilimitadas, dependiendo de las necesidades analíticas del proyecto de documentación lingüística.

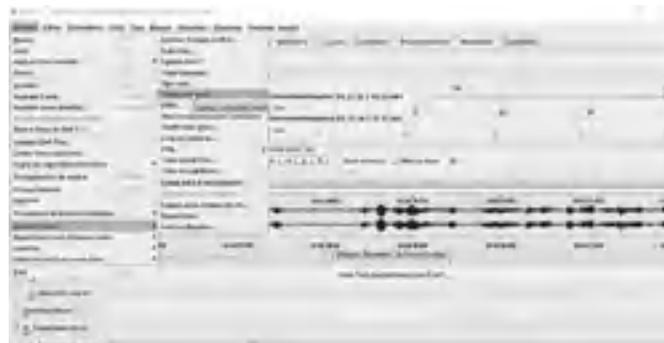


Imagen 24

**Paso 2.** Se abrirá la ventana titulada ‘Fijar opciones de formato’, aquí se decide qué líneas se van a exportar, si se van a exportar o no los códigos de tiempo, o incluso, si se incluyen o no espacios entre líneas.

En la opción ‘Tiras’ del lado derecho (Imagen 25), seleccionar A\_transcripción y A\_traducción que en este ejemplo corresponden al documentador, y también, B\_transcripción y B\_traducción que corresponden al colaborador. Las líneas seleccionadas conforman el texto que se exportará.

Respecto a las opciones que vemos abajo, éstas deben quedar tal cual se muestra en la Imagen 26. Enseguida, dar clic en ‘Aplicar cambios’ y del lado izquierdo se mostrará cómo quedará el texto exportado. Muchas veces las pestañas ‘Aplicar cambios’, ‘Guardar como’ y ‘Cerrar’ no se ven en la pantalla, por lo que es necesario arrastrar la ventana hacia arriba para poder ver estas tres pestañas.

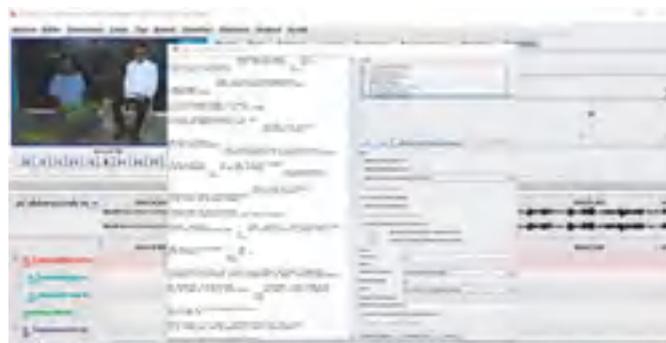


Imagen 25



Imagen 26

**Paso 3.** Lo siguiente es dar clic en el botón ‘Guardar como’ y el programa dirige a la ventana que se aprecia en la Imagen 27. Aquí es necesario escribir el nombre del archivo y elegir la carpeta en la que será guardado.

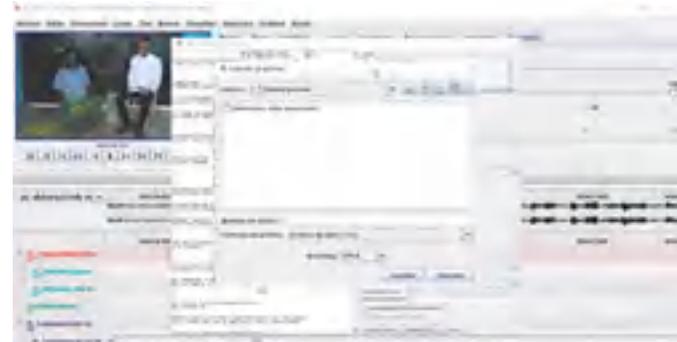


Imagen 27

**Paso 4.** Para facilitar la edición posterior de la transcripción es mejor copiar el texto en formato .txt a un archivo de Word. Para esto es necesario abrir el Bloc de notas, ir a la pestaña ‘Edición’ y dar clic en ‘Seleccionar todo’ (Imagen 28). Luego, una vez más, ir a la pestaña ‘Edición’ y dar clic en la opción ‘Copiar’.



Imagen 28

**Paso 5.** Lo siguiente es abrir el programa Word y ‘pegar’ en un documento nuevo el texto copiado con la transcripción-traducción (Imagen 29)

**Paso 6.** Con la transcripción-traducción en el documento de Word, se recomienda organizar cada una de las ideas en párrafos, según los siguientes criterios:

a) cada párrafo se organiza en dos columnas, en la primera se encuentra la información en la lengua indígena y en la segunda el contenido en español;

b) los párrafos pueden estar separados por comas, punto y seguido, punto y aparte, puntos suspensivos, incluso, cuando un participante emplea registros pertenecientes a la lengua oral; y

c) en cada párrafo la lengua originaria y el español deben presentarse alineados.

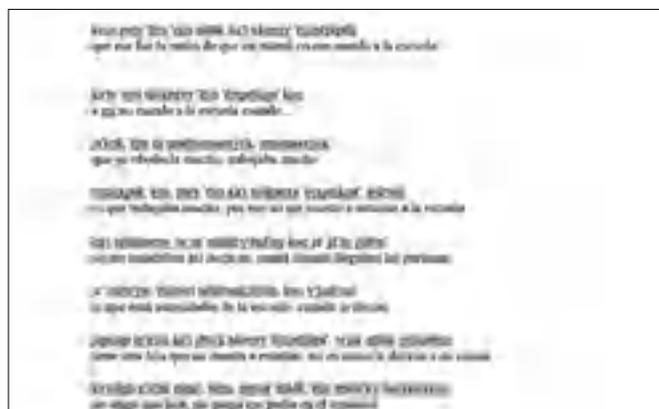


Imagen 29





# Conclusiones

A pesar de los avances en las políticas de reconocimiento de los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas, en el campo de las instituciones se han instrumentado acciones limitadas y desarticuladas, lo cual continúa menguando el uso social de las LI por parte de las comunidades de hablantes.

Esto sucede porque muchas políticas tienen de fondo una concepción folclorizada de la diversidad lingüística, que no comprende la importancia que tienen las LI para compartir los saberes, la ritualidad, la memoria social, y las prácticas políticas, por medio de las cuales las comunidades indígenas se apropian de sus territorios y reproducen materialmente la vida (Gálvez, 2022).

En estas políticas podemos incluir las relacionadas con la educación –y con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)–, lo que constriñe posibilidades de trabajo con LI desde las y los docentes, a pesar de que muchos de ellos son hablantes y forman parte de las propias comunidades.

Por otro lado, existen esfuerzos desde distintos frentes para la revitalización de las LI, y como es el caso del presente trabajo, para la búsqueda de procesos que permitan la generación de estrategias pedagógicas para el trabajo lingüístico desde la relación escuela-comunidad-territorio.

Sin lugar a dudas, el trabajo de auto-documentación de las LI nos permitió registrar información muy importante y valiosa, que desde la perspectiva del MII, se centró en las actividades sociales. Adicionalmente, y conforme a los objetivos iniciales, el resultado de la auto-documentación es un recurso de gran utilidad, que servirá de base para el desarrollo de estrategias de trabajo con las LI en los distintos espacios donde se desarrollan los docentes que forman parte de la REDIIN.

Durante el proceso de auto-documentación de las LI se fortalecieron los vínculos comunitarios y tuvimos un acercamiento más profundo a las prácticas sociales del lenguaje vigentes en nuestras comunidades de trabajo. Consideramos que los espacios de interaprendizaje, desde la reflexión y sistematización en colectivo, la perspectiva intercultural e interdisciplinar y la concepción



sintáctica de la cultura, fueron fundamentales para lograr un proceso integral hacia la posibilidad de generar un trabajo con las LI que permita enfrentar las múltiples problemáticas que se presentan en cada contexto sociolingüístico.

Por otro lado, esto reafirma lo que hemos aprendido durante los años que llevamos trabajando en educación intercultural: es indispensable que las y los educadores indígenas cuenten con un conocimiento profundo y vivencial sobre sus culturas y comunidades, y que a esto se sume la intencionalidad de conocer las LI presentes.

Aunque la mayoría de educadores de la REDIIN son hablantes funcionales de sus lenguas indígenas, como muchos otros docentes de la EIB, es muy importante que se continúen generando procesos para profundizar y analizar sus conocimientos, generándose así la posibilidad de trabajarlas pedagógicamente. Así mismo, los procesos de reflexión deben motivar y generar una mayor valoración y sensibilización sobre la importancia de su revitalización.

Encontramos que tanto durante la planeación de qué documentar como durante la documentación misma y, sobre todo, durante la transcripción,

traducción y análisis de la versión escrita del material documentado, se presentaron importantes hallazgos y nuevos conocimientos sobre las lenguas, incluso por parte de hablantes expertos de las mismas. Hablamos de aspectos que generalmente pasan desapercibidos durante la comunicación cotidiana, como por ejemplo: aspectos gramaticales, retóricos y semánticos, que permitieron profundizar el análisis del vínculo lengua-cultura. Por ello, consideramos que la propuesta que presentamos puede permitir un acercamiento más profundo a la complejidad de las LI y de las interacciones lingüísticas.

Consideramos, además, que lo que se presenta, puede animar a iniciar otras experiencias de auto-documentación de las lenguas indígenas, esperando que – como nosotros – esto no sea una experiencia de una vez, sino que se continúe hasta lograr una apropiación de la metodología, para aprovechar todas sus posibilidades.

En este caso, el trabajo de documentación lingüística por parte de los mismos hablantes, con la participación de las comunidades y con situaciones de habla reales, se articuló perfectamente con el trabajo desarrollado con el MII. Pero, por otro lado, es importante no dejar de decir que, como toda metodología, se tienen que hacer adaptaciones en el trabajo práctico, adaptando

a los objetivos, al contexto, las condiciones y la situación de cada una de las y los docentes que busquen emprender este proceso.

Por ejemplo, desde el MII se decidió elegir actividades sociales para la auto-documentación, y esperábamos poder hacerlo en la práctica misma de las tales actividades, lo cual resultaba poco práctico, porque, en las condiciones de la vida cotidiana, es difícil alcanzar los altos niveles de calidad del audio y video que requiere la transcripción del material documentado. Por ello, buscando un punto intermedio, la mayoría de educadores realizó la documentación por medio de entrevistas y en algunos casos, se tomó la decisión de documentar tanto la actividad social real como una entrevista, forma de complementar los aportes y ventajas de ambos espacios documentados.

Otro aprendizaje importante, que podemos compartir, es que al ir avanzando en las prácticas de la auto-documentación se evidencia la “brecha digital”. Por un lado, esto implica la adaptación del trabajo a los recursos disponibles, como por ejemplo el uso de teléfonos celulares en vez de cámaras de videograbación, donde, si bien la calidad de los registros no es excelente, estos pueden ser utilizados con fines pedagógicos. Por otro, la falta

de experiencia en el uso y manejo de la tecnología y de aparatos más especializados, puede provocar temor, lo cual fue superado a base de práctica y uso, experimentando y haciendo equipo.

Dos elementos más que consideramos importante resaltar son la colaboración y la reciprocidad con las comunidades donde se realiza la auto-documentación, por ello, se recomiendan acciones de retribución pertinentes culturalmente y la “devolución” del material audiovisual. Adicionalmente, esta devolución puede detonar nuevas reflexiones y retroalimentaciones respecto a la LI con los hablantes, así como tener un impacto en las actitudes y emociones con respecto a sus lenguas; lo cual resultó especialmente importante en nuestra experiencia al verla de forma escrita y en video.

Así, desde la experiencia en la que se enmarca la presente propuesta, enfatizamos que es necesaria una formación profunda e integral en las bases conceptuales y pedagógicas de los lenguajes y las literacidades, así como un trabajo pedagógico integral, situado y pertinente. Y que es menester pensar que el trabajo de auto-documentación debe ser permanente, como un recurso pedagógico más, en el que también las y los niños puedan participar.



# Referencias

- Baronnet, B. y Tapia, M. (2013). *Educación e interculturalidad: Política y políticas*. CRIM / UNAM.
- Bertely, M. (Coord.). (2008). *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania, CIESAS / SEP.
- (2009): Educación ciudadana intercultural: los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2(2), 179-210.
- (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS/UPN.
- (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En: G. Ascencio (Coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 139-154). PROIMMSE / IIA-UNAM.
- Bertely, M. y Sartorello: F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, (48), 32-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13938788003>
- Dietz, G.: (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18) 162-171. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf>
- Gálvez, E (2022) Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y las reivindicaciones étnicas, una reflexión desde la etnicidad y la justicia social. Maestría en Antropología Social (documento).
- Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya Yala-CIESAS-IIAP.

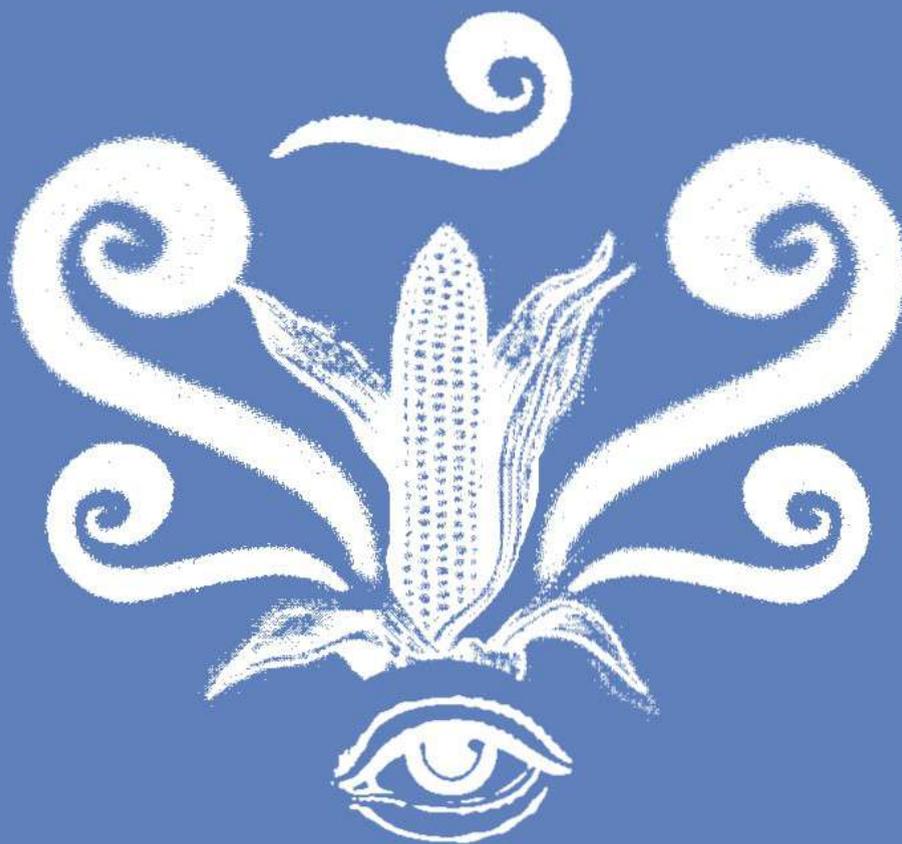


- (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya Yala / CIESAS / IIAP.
- Gippert, J., Himmelman, N. y Mosel, U. (2006). *Essentials of language documentation (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 178)*. Mouton de Gruyter.
- Grinevald, C. (2003). Speakers and documentation of endangered languages. En P. K. Austin (Ed.), *Language Documentation and Description*, 1, 52-72. The Hans Rausing Endangered Language Project.
- Hernández Green, N., García Salido, G. y Pérez Pérez, M. (2020). Propuesta metodológica para la documentación y registro de una lengua con el programa ELAN. En A. Pérez y A. Hernández (Coords.). *Propuesta metodológica para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas* (pp. 91-110). Universidad de Colima.
- 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.
- Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. En A. N. Leontiev et al. *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación* (pp. 7-47). Grijalbo.
- Mosel, U. (2007). El trabajo de campo y el trabajo lingüístico comunitario. En J. Haviland y J. A. Flores-Farfán (Coords.). *Bases de la documentación lingüística* (pp. 91-110). INALI.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación*, 16(9), 1-22.  
<http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/395>
- Quatra, M. (2011). Auto-documentación lingüística. *Language Documentation and Conservation*, 5, 134-156.  
<http://hdl.handle.net/10125/4495>
- REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. REDIIN / UNEM / INIDE-Universidad Iberoamericana / CIESAS / Fundación W. K. Kellogg.  
[https://inide.iberomx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf)

- REDIIN-CIESAS (2021a). *Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa. Fomento a la lecturoescritura como estrategia para la inclusión social*. Proyecto en extenso. PRONAII-Conahcyt.
- (2021b). *Diagnóstico sociolingüístico para el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”*. Documento de trabajo. PRONAII-Conahcyt.
- <https://pacificosur.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagn%C2%A2stico-Sociolinguistico-PRONAII.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540e.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Visor.
- (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala.
- Woodbury, A. (2011). Language Documentation. En P. K. Austin y J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186). Cambridge University Press.







GOBIERNO DE  
MEXICO



**CONAHCYT**  
CONSEJO NACIONAL DE SEMBRADORES  
RURALES Y TECNÓLOGOS



**REDIIN**

