

# "LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA". UNA EXPERIENCIA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

"READING AND UNDERSTANDING THE WORLD FROM THE EDUCATIONAL MILPA".  
AN EXPERIENCE OF LINGUISTIC SELF-DOCUMENTATION

Gustavo Corral Guillé  
ORCID: 0000-0003-1004-6961  
CIESAS Pacífico Sur  
gustavo.corral@gmail.com

Recibido: 31 de agosto del 2023  
Aceptado: 29 de noviembre del 2023

## Resumen

Este artículo presenta la experiencia del proceso de construcción, desarrollo y sistematización de un ejercicio de auto-documentación lingüística con docentes de educación indígena en el marco del proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas" desarrollado por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y el CIESAS-Pacífico Sur. El proyecto aborda el problema del bilingüismo de desplazamiento en México, resultado de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas y el español. Su objetivo principal es contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas de literacidad para la educación bilingüe en México. Se analiza el modo en que, durante el primer año del proyecto, la auto-documentación lingüística, enmarcada en actividades sociales comunitarias, se articuló con la investigación colaborativa, el Método Inductivo Intercultural (MII) y el enfoque sociocultural del lenguaje. Los principales resultados incluyen la creación de un repositorio lingüístico con 18 horas de audio y vídeo como insumo para el análisis de las lenguas indígenas representadas y para el diseño y creación de estrategias pedagógicas y materiales didácticos basados en evidencias de las prácticas sociales de la lengua.

**Palabras clave:** Lenguas indígenas, auto-documentación lingüística, educación intercultural, pueblos indígenas, metodologías horizontales.

## Abstract

This article presents the experience of the process of construction, development and systematization of a linguistic self-documentation exercise with teachers of indigenous education within the project "Reading and understanding the world from the educational milpa. Pedagogical strategies for the appropriation of reading and writing in intercultural and indigenous contexts" developed by the Intercultural Inductive Education Network (RE-DIIN) and CIESAS-Pacífico Sur. The project addresses the problem of displacement bilingualism in Mexico, a result of the historical asymmetries between indigenous languages and Spanish. Its main goal is to contribute to the comprehensive teaching of indigenous languages and generate situated strategies of literacy for bilingual education in Mexico. It examines the way in which, during the first year of the project, linguistic self-documentation, framed in community social activities, was articulated with collaborative research, the Intercultural Inductive Method (MI) and the sociocultural approach to language. The main results of this exercise include the creation of a linguistic repository with 18 hours of audio and video recordings as input for the analysis of the represented indigenous languages and for the design and creation of pedagogical strategies and didactic materials.

**Keywords:** Indigenous languages, linguistic self-documentation, intercultural education, indigenous peoples, horizontal methodologies.

## Introducción

En México, desde finales del siglo XIX, la escuela desempeñó un papel fundamental para la formación del Estado moderno, al constituirse como la principal institución educativa y civilizadora. Y, a partir de la segunda década del siglo XX, en el marco del indigenismo posrevolucionario, ha funcionado como un dispositivo cultural notablemente influyente en la construcción de la idea de "unidad nacional", entendida como "homogeneidad cultural" (Baronnet y Tapia, 2013; Dietz, 2014). Una de las misiones de la escolarización, desde esa perspectiva, era castellanizar a toda la niñez indígena, desplazando progresivamente las lenguas indígenas (LI). A pesar de que desde finales del siglo pasado la educación indígena adquirió un enfoque intercultural bilingüe, esa política castellanizadora persiste hasta nuestros días con la aplicación de un currículo monocultural y monolingüe en castellano, obstaculizando la apropiación de la lectura y la escritura en LI.

Aun cuando existen instituciones y leyes encargadas de delinear y salvaguardar una educación intercultural bilingüe indígena,<sup>1</sup> estos avances resultan insuficientes al limitarse al aspecto normativo. En los hechos, sin embargo, no existe un currículo flexible que promueva el uso de las lenguas indígenas como medio de instrucción y de comunicación a la vez que genere vínculos con la comunidad para conciliar la práctica escolar con el contexto sociocultural y las prácticas sociales de las y los niños.

Otro aspecto fundamental que ha impedido desarrollar un abordaje integral de la lengua

<sup>1</sup> Desde septiembre de 2020 la institución encargada de garantizar a la población indígena una educación intercultural bilingüe con pertinencia cultural y lingüística es la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) que surge a partir de la fusión entre la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por otra parte, en 2003 se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que establece el derecho de la población indígena a una educación bilingüe e intercultural, respetando la diversidad y los derechos lingüísticos (Artículo 11).

y la cultura en su práctica pedagógica, e impulsar procesos efectivos de apropiación de la lectura y la escritura, es la falta de formación y actualización en las dimensiones pedagógica, didáctica y sociolingüística de las lenguas en contacto en las comunidades y escuelas. Como resultado de una política asimilacionista muchas/os docentes con un bajo o nulo dominio oral y escrito de su lengua indígena han perpetuado un bilingüismo sustractivo en el aula (Feltz, 2017; Dietz y Mateos, 2011; Dietz y Mateos, 2020). Por otra parte, en estados como Oaxaca y Chiapas, sigue siendo común la ubicación de maestras/os en comunidades que no comparten su misma lengua o variante. Existe también una carencia sistemática de libros y materiales didácticos elaborados en las lenguas indígenas de la comunidad y sus adecuadas variantes.

La situación en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en lenguas indígenas dista de ser la ideal, sobre todo por la falta de políticas y planificación lingüística para la inserción de la literacidad en el fortalecimiento y revitalización lingüística de las lenguas originarias de México. La trascendencia de articular la investigación lingüística y educativa para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias, sin embargo siguen siendo insuficientes los esfuerzos institucionales por hacer documentaciones lingüísticas con el fin de discutir normas gramaticales y propuestas ortográficas en las distintas lenguas, pero sobre todo de obtener evidencia de las prácticas sociales de la lengua como insumo para desarrollar lectura y escritura en lenguas indígenas. Como condición mínima para construir aprendizajes significativos y pertinentes en términos culturales y lingüísticos, las actividades sociales de la comunidad deben formar parte importante del currículo. De igual manera, para poder dar cuenta de los territorios lingüísticos diversos se requieren metodologías y estrategias que promuevan la reflexión sobre problemáticas y situaciones locales que involucran a la comunidad: docentes, familias, niños y niñas, abuelos y abuelas y miembros de la comunidad. Como no ha sido así, se explica fácilmente la poca pertinencia cultural y lingüística de los modelos pedagógicos empleados con la población infantil indígena, de corte más instruccional y muchas veces alejados de las formas de aprender propias de su cultura que tienen un fuerte énfasis en la observación, la experimentación y la con-vivencia.

Con estas consideraciones previas, el proyecto nacional de investigación e incidencia (PRONAI) CONAHCYT "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" tiene como objetivo principal contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas de literacidad para la educación indígena bilingüe en México. El PRONAI, aprobado en la convocatoria 2019 dentro de la línea orientada al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social, implementó a lo largo del 2022 como componente principal del primer año un trabajo de auto-documentación de las lenguas y variantes involucradas, por los propios docentes-hablantes.

Si bien la prevalencia de esa modalidad de documentación está creciendo, en la literatura de investigación educativa en español no es fácil encontrar experiencias en torno a su uso como parte de un proceso integral y secuenciado para la construcción de estrategias pedagógicas y la elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas. Este artículo es justamente el resultado de sistematizar la experiencia del PRONAI con la auto-documentación lingüística. Primero se analiza el diseño y desarrollo del proceso de formación en torno a las bases metodológicas de la auto-documentación lingüística para que las mismas maestras y maestros registraran los usos y prácticas sociales de sus lenguas. Luego se aborda el trabajo de registro en campo llevado a cabo en sus comunidades

de trabajo o de residencia por las y los maestros y educadores comunitarios que recibieron la formación. Se da cuenta, entre otras cosas, de las decisiones que tuvieron que tomarse, de las dificultades en la ejecución del ejercicio y de las emociones experimentadas durante la documentación. En la sección final del artículo, se presentan los resultados del primer año de implementación de proyecto que son la base para el trabajo del año dos dirigido a la elaboración de estrategias pedagógicas inductivas e interculturales de enseñanza integral de las lenguas y apropiación de la lectoescritura, así como al diseño de materiales educativos en lengua indígena y español en un marco de coautoría.

## **Desarrollo. Un proceso de formación para el trabajo con las lenguas con la base común en el MII**

A lo largo de sus más de quince años de trayectoria política y pedagógica, la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) ha construido desde abajo una propuesta educativa junto con las comunidades dentro del territorio socionatural en que realizan sus actividades sociales. El fundamento pedagógico de dicha propuesta conocida como Milpas educativas son los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) orientado a potenciar interaprendizajes generados al pedagogizar dichas actividades comunitarias y recuperar conocimientos y prácticas necesarios para construir el buen vivir, entendido como un ideal de vida colectivo (REDIIN, 2019). El trabajo de la REDIIN tiene también un componente etnopolítico que consiste en el ejercicio de una mayor autonomía pedagógica para construir currículos diversificados, integrales y pertinentes a la realidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. De allí la importancia que tiene para la REDIIN avanzar en el análisis y reflexión sobre el uso de la lengua indígena en la familia, la comunidad y la escuela como espacios de socialización de las prácticas culturales propias de cada pueblo.

Esa trayectoria política y de trabajo constituye las raíces en las que se edificó el PRONAI "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa". El proyecto se diseñó considerando las necesidades de formación de las y los docentes de la REDIIN para la enseñanza de lectura y escritura en contextos bilingües y multilingües de asimetría. En concreto, las maestras y los maestros adscritos a la REDIIN provienen de los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán y son hablantes de 12 agrupaciones lingüísticas pertenecientes a cinco de las 11 familias lingüísticas indoamericanas con presencia en México (INALI 2009) y, según puede apreciarse en la tabla 1.

La estrategia de incidencia planificada se diseñó para favorecer la colaboración entre los docentes y las comunidades y hablantes de lenguas indígenas en un proceso integral y secuenciado del que cabe destacar tres tareas específicas:

- A. Repositorios lingüísticos y guías de auto-documentación lingüística.
- B. Estrategias pedagógicas interculturales para la enseñanza de las lenguas.
- C. Materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social.

**Tabla 1.** Familias y agrupaciones lingüísticas representadas en el PRONAI

Familia lingüística	Agrupación lingüística
Otomangue	Mazateco Nguigua Zapoteco Chinateco
Maya	Ch'ol Tseltal Tsotsil Tojobal
Mixezoque	Mixe Zoque
P'urhepecha	P'urhepecha
Yutoazteca	Náhuatl

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2022, el primer año del proyecto, el trabajo se concentró en el primero de estos ámbitos y se abrieron dos importantes espacios de formación: a) Sobre las bases conceptuales de las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza y b) Sobre las bases metodológicas de la auto-documentación lingüística (Haviland y Flores-Farfán, 2007; Quatra, 2011). Me referiré en lo que sigue a algunos aspectos cualitativos que destacan del diseño y desarrollo de dicho proceso formativo.

El diagnóstico sociolingüístico realizado con 49 docentes y educadores de la REDIIN en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán, a partir del cual se diseñó el proyecto, mostró la enorme diversidad sociolingüística en la que se sitúan las y los maestros indígenas participantes. Se aprecia una vitalidad heterogénea de las lenguas indígenas, pero también distintos grados de desplazamiento ante el español. De allí que un aspecto revelador en el primer espacio de formación del proyecto sobre las bases conceptuales de las lenguas fue la conciencia de que debían buscarse resultados en los ámbitos de la revitalización lingüística y cultural y favorecer la enseñanza de la lengua indígena.

Pensando en las lenguas que participamos en este proyecto, por ejemplo, la lengua ch'ol, es preocupante porque las familias ya les enseñan el español desde niños a sus hijos. Dentro de poco o dentro de algunos años va a predominar como la primera lengua que empiecen a practicar los niños. Hasta ahora no hemos participado en actividades de revitalización, pero en los trabajos de lectoescritura que hacemos en nuestras comunidades, en nuestra escuelita, así lo hemos llamado, revitalizar o fortalecer nuestra lengua materna como el objetivo de ese trabajo que realizamos con los niños (...) Los que estamos acá estamos muy interesados y convencidos de que lo que queremos hacer es revitalizar nuestras lenguas (REDIIN, 2022: 46).

Una alternativa para resistir esos procesos de desplazamiento es la documentación lingüística, un registro para el análisis, la conservación y la divulgación de una lengua. No obstante, el equipo lingüista que facilitó y acompañó la capacitación en este primer año del proyecto

sugirió que, ya que se desea impulsar un proceso colaborativo entre docentes, comunidades y escuelas, la modalidad más adecuada era la auto-documentación (Quatra, 2011), más orientada a la atención de las necesidades y expectativas de la comunidad de hablantes y realizada por ellos mismos.

Por otro lado, para ser consistentes con los principios del MII y la sintaxis cultural acuñados por Gasché (2008a; 2008b), las lenguas en el proyecto debían abordarse desde una perspectiva integral y situada, es decir, en articulación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria. La propuesta metodológica de auto-documentación se planteó, por lo tanto, orientada a dichas actividades sociales y su vinculación con los conocimientos comunitarios con el fin de generar insumos para el diseño de estrategias y recursos educativos que integren estos conocimientos como contenidos con pertinencia lingüística y cultural en contextos de diversidad. Se pretende que este esquema metodológico permita en el segundo año del proyecto diseñar y desarrollar recursos educativos que plasmen en sus contenidos el contexto cultural de los docentes. No obstante, se advierte que

(...) enmarcado en el MII, el énfasis de este trabajo de auto-documentación no estará en los contenidos, sino en el proceso de las actividades sociales y productivas (...) Este proyecto en general busca profundizar en el eje de las lenguas, pero no de manera aislada, sino desde el MII. Es decir, se trata de documentar la lengua en la actividad y la cultura sintáctica para después trabajar pedagógicamente con la lengua en el marco del contexto cultural de cada lengua. El sentido debe ser desde la actividad hacia las lenguas y no al revés (REDIIN, 2022: 118-119).

Buscando establecer un acercamiento a ese cometido es que se planteó un espacio formativo que socializara las bases metodológicas y procedimentales de la auto-documentación lingüística, con docentes y educadores indígenas, por lenguas y variantes representadas en el PRONAI. El diseño metodológico consistió en cuatro módulos:

Módulo 1: Elementos básicos de la auto-documentación lingüística.

Módulo 2: Definición de los propósitos de la auto-documentación para el trabajo de campo en el marco del PRONAI.

Módulo 3: Métodos y técnicas para la auto-documentación en trabajo de campo.

Módulo 4: Gestión de los datos documentados y transcripción en el programa ELAN.<sup>2</sup>

## Módulo 1: Elementos básicos de la auto-documentación lingüística

El trabajo se llevó a cabo a partir de un taller, para cada uno de los estados, de 16 horas cada uno. Tanto los talleres como el trabajo posterior contaron con el acompañamiento de un grupo de investigadores de CIESAS Pacífico Sur de Oaxaca, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), el Centro de investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR) y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

En este taller se priorizaron en principio, las necesidades y expectativas de las comunidades en relación con su legado lingüístico, en contraposición con la preocupación y énfasis por los estándares de calidad a fin de realizar descripciones científicas de las lenguas. Conviene

<sup>2</sup> ELAN es una herramienta para hacer anotaciones en grabaciones de audio y vídeo. Pertenece al Archivo de la Lengua (TLA, por sus siglas en inglés). [Nota de la editora].

señalar la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas de las lenguas representadas en el proyecto. En varios casos la situación se trataba de contextos bilingües con alta vitalidad en los ámbitos familiar, comunitario y escolar y con iniciativas de documentación lingüística y construcción de alfabetos y gramáticas propias. En esta situación se encontraban comunidades de Chiapas con lenguas como el tsozil, el ch'ol y el tseltal, así como comunidades de Oaxaca, sobre todo con la lengua mixe y había también algunas comunidades de Puebla con hablantes de lengua náhuatl y ngigua. Un escenario más extendido presentaba comunidades con un mayor desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. En tales casos, el contexto de uso de las lenguas indígenas se circunscribe al ámbito familiar y, no es raro que se limite al habla de las personas mayores de la comunidad. Este era el caso de varias comunidades de Oaxaca con hablantes del zapoteco de las regiones Istmo y Valles Centrales, en Puebla con algunas comunidades con lengua náhuatl y en Cherán, Michoacán, con la lengua p'urhepecha. Finalmente, en la región semiurbana de Oaxaca se presentó el caso de un maestro que trabaja en un contexto multilingüe con población asentada como resultado de procesos de migración. De allí que la lengua dominante sea el español y prevalecen las actitudes y prácticas discriminatorias hacia las lenguas indígenas entre las mismas familias.

En diversos momentos del proceso de diseño de este espacio formativo apareció la tensión entre limitar el número de participantes en el taller y hacerlo accesible para que todos los profesores pudieran ser parte de la formación. Así lo demuestra la siguiente reflexión de un educador comunitario de Chiapas que sostiene que

una cosa que también nos gustó de aquí de lo que pasó en REDIIN, [fue] la negociación que se estuvo haciendo, ya ven que estaban destinados nada más dos por lengua, pero participaron más compañeros de los que estaban programados. Esto nos alegró mucho porque [hubo] más participación de comunidades, más participación de compañeros, pues es como hacer [entre] más el trabajo. (REDIIN, 2022: 213-214).

Las reflexiones del primer módulo del taller giraron en torno a las preocupaciones y el énfasis de la auto-documentación lingüística en el multipropósito. Es decir, que además de recopilar grandes cantidades de información para la generación de un *corpus* en audio y video para su estudio científico, permita atender las necesidades y expectativas de las y los maestros y sus comunidades, en este caso, como insumo para el diseño y la elaboración de estrategias pedagógicas y materiales didácticos. Tal y como sostiene José Antonio Flores Farfán (2011:126), en la lingüística documental

el *corpus* se concibe como multipropósito, para lo que se toman en cuenta las expectativas de las propias comunidades con respecto a su lengua y se asume un compromiso ético con ellas, en el sentido de restituir el legado lingüístico concebido como parte de las buenas prácticas que deberían orientar el trabajo de los lingüistas.

También se trajeron a consideración algunos aspectos éticos con especial énfasis en el consentimiento informado, lo que generó diálogos interesantes sobre las implicaciones sociales y personales que tiene solicitar información a los colaboradores que se ocuparían de explicar los detalles, conocimientos y sentidos de la actividad social seleccionada. En este sentido, las consideraciones de las y los maestros fueron más allá de las buenas prácticas en la investi-

gación, pues en este caso, la documentación está más orientada a la y por la comunidad de hablantes y su propia agenda de investigación. Al respecto de este importante cambio, las maestras de Cherán, Michoacán, recordaron lo que ha ocurrido en su comunidad a partir del movimiento político de 2011 en que comenzó a aumentar el número de investigaciones desde adentro bajo el lema “si hablan de nosotros, que seamos nosotros que hablemos” (REDIIN, 2022: 103).

En Chiapas también hubo intervenciones en relación con la importancia de desarrollar una documentación casa adentro refiriendo que “el registro debe ser [hecho] desde la perspectiva comunitaria, [desde] qué es lo que resultará más útil para la educación de sus hijos: consejos, procesos del trabajo. Es decir, que no sea desde un interés externo.” (REDIIN, 2022: 132-133). En el mismo sentido se manifestó la importancia de involucrar a la comunidad en la decisión de qué actividad social documentar para estar en confianza de hacer el trabajo de registro. La experiencia de maestras y maestros en sus comunidades muestra que las investigaciones realizadas por personas externas pueden interpretar algo que no es o hablar de algo de lo que no se debe hablar. Tal y como menciona un maestro

hay actividades en las que no puedes ir a documentar solo una parte de la misma, pues representa una falta de respeto. Él pone como ejemplo un baile que se desarrolla a lo largo de cuatro días y en diferentes casas de la comunidad. Asimismo, tener el respeto de pedir permiso al colaborador y mostrarle el material obtenido, sobre todo teniendo en cuenta la situación de violencia y desgaste en las comunidades (REDIIN, 2022:133-134).

## **Módulo 2: Definición de los propósitos de la auto-documentación para el trabajo de campo en el marco del PRONAI**

En un segundo momento del taller comenzó a delinarse el propósito de cada grupo lingüístico o equipo documentador en el trabajo de campo. Hubo consenso acerca de la utilidad de registrar todas aquellas actividades sociales y sus respectivos eventos comunicativos que sean relevantes para el diseño de estrategias pedagógicas y la elaboración de materiales didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes. La formación y el trabajo de campo debían permitir a los maestros-documentadores analizar las complejas relaciones interlingüísticas de su comunidad. Hubo también coincidencia en cuanto a que lo que se registra no tiene que estar enfocado y limitado a la escuela. Por el contrario, se trata de hacer de la auto-documentación una herramienta más para tejer un pensamiento escolar-comunitario al articular o contrastar los conocimientos comunitarios con los contenidos escolares.

Teniendo esto en mente, las maestras y los maestros, organizados en equipos, eligieron las actividades sociales a documentar, reconociendo su valor pedagógico y los conceptos, conocimientos y valores sionaturales propios implícitos en las actividades. Esa decisión estuvo marcada por la heterogeneidad de contextos sociolingüísticos ya referida y que caracterizó al proyecto. Tal y como apunta uno de los educadores comunitarios ch'ol “(...) hay muchas cosas que grabar: juguetes para niños, actividades de la cocina, el campo. Que sea diverso y útil, no solo para los niños, sino para la comunidad en general” (REDIIN, 2022: 135). En Michoacán un maestro p'urhepecha enfatizó la necesidad de explicitar aquellas actividades que son significativas para la comunidad:

Al final de la discusión [entre maestras en Cherán] fue aflorando la parte educativa inmersa en las actividades. ¿Qué les ha interesado a los niños y a los padres? Por ejemplo, la práctica alimentaria y la salud comunitaria llevaron a la decisión de documentar el empacho. También la importancia del *pireri* y el impacto que la música tiene en los niños y niñas llevó a decidir documentar ese tema en Cheranástico (REDIIN, 2022: 152-153).

Pero hubo otros equipos documentadores para los que el énfasis en la actividad estuvo más puesto en el fortalecimiento de aquellas que resultan importantes en la práctica alimentaria y la salud comunitaria de la comunidad como es el caso de la curación del empacho en Cherán. En otro caso, un maestro zapoteco partía de la conciencia del nexo lengua-cultura, pues optó por documentar la actividad de elaboración del tejate, porque, en este caso, involucra palabras que ya están en desuso y que eran parte de una forma de ser, pensar, hacer y sentir.<sup>3</sup> Un maestro de Chiapas, en cambio, invitaba a registrar eventos comunicativos en el contexto de las interacciones y “actividades más cotidianas y menos sensibles. Es decir, quizás antes de pensar en un rito, podría pensarse incluso en el juego de un niño, la elaboración de un juguete o incluso de las tortillas.” (REDIIN, 2022: 152).

### Módulo 3: Métodos y técnicas para la auto-documentación en trabajo de campo

En el tercer módulo del taller los participantes aprendieron los principales aspectos técnicos de la documentación lingüística y, organizados por familias lingüísticas, abordaron también métodos y prácticas del trabajo de campo. Los miembros del equipo lingüista compartieron, entre otras cosas, los elementos básicos para el registro de audio y video, el equipo indispensable para la grabación y su funcionamiento, así como la planeación de la grabación para el trabajo de campo. Esta parte del módulo creó una nueva tensión entre los lingüistas, especialistas en la documentación, y el resto de los participantes. Mientras los primeros enseñaron en el taller las condiciones ideales de la documentación para garantizar que los datos cumplan con ciertos estándares de calidad con la finalidad de preservarlos, los demás consideraban que lo más importante era que los docentes-hablantes finalizaran la capacitación motivados para hacerse especialistas en su propia lengua. Si como miembros de la REDIIN y conedores del MII, ya son expertos en el trabajo de campo al investigar sobre determinadas actividades sociales, tras este proyecto podrían integrar a esa experiencia la parte lingüística. Así pues, aunque se procuró proporcionar a los equipos documentadores las herramientas más adecuadas para un registro en campo óptimo, también se abrió la posibilidad de hacerlo con otros medios “menos profesionales” como teléfonos celulares, para que todas y todos pudieran practicar lo aprendido en la capacitación.

Por otro lado, se discutió ampliamente cómo situar todo lo visto en este taller dentro del trabajo pedagógico de la REDIIN: una educación en y desde el territorio y las comunidades. En ese sentido, la auto-documentación debía enmarcarse en una actividad social comunitaria y con esa encomienda los equipos organizados por lengua hicieron ejercicios prácticos de documentación en los que se utilizó de manera más extensiva la lengua indígena para la recreación de un evento comunicativo.

Este ejercicio práctico fue un momento de interaprendizajes tal y como se había previsto,

<sup>3</sup> El tejate es una bebida refrescante elaborada a base de maíz y cacao que predomina en la región de los Valles Centrales de Oaxaca y que se acostumbra en todas las fiestas, principalmente en las bodas.

ya que se complementaron los conocimientos y habilidades técnicas que tenían todas las maestras y maestros. Dio pie además a una reflexión sobre qué elementos de una actividad pueden resultar más relevantes para los fines pedagógicos que se persiguen y por qué. Y en esas discusiones se alcanzaron acuerdos sobre cómo proceder con las grabaciones, cómo recrear la actividad en un entorno artificial y cuáles son los aspectos técnicos a considerar para una correcta captura de audio y video. Las actividades sociales recreadas documentaron 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.

Cabe señalar que previo a la realización del taller algunas maestras y maestros expertos en el MII mostraron preocupación por la posibilidad de que la documentación pudiera romper con la lógica de la actividad, que es el centro del trabajo pedagógico de la REDIIN. No obstante, en el transcurso de las sesiones algunas de las intervenciones de los participantes apuntaban a que, incluso la auto-documentación *per se*, así como sus productos, pueden insertarse en el proceso de investigación inductiva que realiza la red con el MII.

Los colaboradores lingüistas del proyecto explicaron que el acento de la documentación lingüística está en el acopio y el resguardo para las generaciones futuras, pero la motivación de que los y las maestras hablantes fueran los responsables de la documentación les permitió vislumbrar también la característica multipropósito de la propuesta del PRONAI. En el marco del MII se pensó, por ejemplo, en su funcionalidad como material didáctico arraigado a la experiencia vivida:

(...) en el equipo de ayuuk tenían la duda de si el material resultado de la auto-documentación de esta actividad de la sobada es un material pedagógico, pero después de la discusión resolvieron que una grabación como esta puede dar lugar a materiales para trabajar los nombres de los huesos en ayuuk. Pero la misma grabación puede resultar pedagógica para los niños que pueden aprender por observación. Los materiales que deriven de esa documentación lingüística mostrarían también la cuestión ritual, valores filosóficos y éticos, así como el proceso mismo de sanación y el don natural de quien lo puede realizar. (REDIIN, 2021: 18).

El video generado en el trabajo de campo puede tener un valor en sí mismo para el trabajo con el MII. Así lo muestra la propuesta de un educador comunitario de Chiapas que lo visualiza como un instrumento para explicitar los conocimientos implícitos en la actividad documentada, expresados espontáneamente en lengua indígena por una experta o un experto de la comunidad. Puede ser, en otras palabras, un recurso para expresar y profundizar la experiencia práctica de una actividad específica, lo que en el MII se conoce como ampliación del conocimiento.

En su caso, empezó a grabar la actividad del hilado del algodón con acento en los cuatro ejes del MII en toda su amplitud, de allí lo complicado de dar cuenta de ello en un video corto. Pero su idea es aprovechar los registros para la parte de la ampliación del conocimiento. Cuenta que una vecina se acercó a pedirles algodón y que cuando él le preguntó el uso que le daría, ella le contestó que sería para una curación y empezó a dar su discurso: el tipo de enfermedad (algodoncillo en la boca de los bebés), los procesos para la preparación del remedio. Le gustaría grabar ese trabajo con el algodón para ampliar su conocimiento sobre esa actividad. (REDIIN, 2022: 135).

## Módulo 4: Gestión de los datos documentados y transcripción en el programa ELAN

El módulo cuatro del taller consistió en conocer y saber manejar el programa de transcripción multinivel ELAN que permite extraer el audio para escucharlo de manera sincronizada con cada segmento de transcripción y, si se quiere, repetidas veces.

El flujo de trabajo de este módulo del taller para realizar la transcripción fue el siguiente en los cuatro estados:

- Forma en que se debe organizar y etiquetar el *corpus* para trabajar con ELAN los documentos de manera más eficiente.
- Creación del documento de anotación en ELAN en el que se va a transcribir y familiarización con la interfaz del programa.
- Modificación de los atributos de la plantilla de metadatos e incorporación de todos los participantes en la grabación.
- Sincronización del audio y el video cuando se grabaron de manera separada para poder realizar la transcripción y traducción.
- Ejercicio de creación de anotación para video segmentado y distintos modos de transcripción y traducción en ELAN.
- Creación de subtítulos en formato SRT para devolver a los colaboradores el video subtulado.

A lo largo de este módulo hubo un amplio ejercicio de la lectura y escritura en la computadora, sobre todo en el llenado de una plantilla muestra de metadatos que describe la grabación, la sesión, los participantes, los archivos y la lengua de estudio. Pero maestras y maestros también tomaron notas detalladas en su cuaderno de todo lo explicado por el equipo lingüista y sobre la experiencia de los ejercicios prácticos de grabación y transcripción.

### Trabajo en campo. Documentación de las lenguas indígenas como insumo para su enseñanza

Concluida la formación en auto-documentación lingüística y una vez delineado el propósito de cada equipo documentador, formados por maestras y maestros hablantes y organizados por familia lingüística, llevaron a cabo el trabajo de grabación de audio y video en campo. Los equipos recogieron los datos en las comunidades de trabajo o residencia de sus miembros, las videograbaciones más cortas son de aproximadamente tres minutos, mientras que las más largas han sido de 74 minutos. Crearon, posteriormente, los metadatos —ahora sí de un registro real— para facilitar la gestión de los diferentes registros que fueron grabados. Entre los metadatos se enlistan los siguientes:

- I. Identificador de la grabación.
- II. Tipo de texto.
- III. Tipo de equipo utilizado para grabar audio y video.
- IV. Información del colaborador.
- V. Información del documentador o documentadores.

Los audios se transcribieron en la lengua indígena y se tradujeron al español en el programa ELAN. Sobre este proceso, cabe precisar que cada equipo documentador debía tener claro el alfabeto que habría de usar para llevar a cabo la transcripción de su grabación. Durante los talleres previos al trabajo de campo, se acordó que usarían en lo posible un alfabeto que sea común en el uso de la escritura de la lengua indígena y no necesariamente que estuviera estandarizado. Por otro lado, cuando había sido posible para las y los documentadores utilizar una grabadora de audio digital para registrar el material de audio por separado del video y garantizar una mejor calidad, la transcripción se hizo de manera directa. Pero en los casos en los que esto no fue posible, por ejemplo, porque no se contaba con el equipo requerido, los audios se registraron con la misma videocámara y posteriormente se tuvieron que separar de las videograbaciones para poder iniciar la transcripción. Mientras tanto, los equipos lingüistas acompañaron el proceso en los cuatro estados, resolvieron dudas y problemas técnicos de naturaleza variada y relacionados con las transcripciones que estaban realizando los propios hablantes.

Como parte del ejercicio de registro, los equipos documentadores llevaron un diario de campo para documentar todo aquello que no forma parte del registro lingüístico propiamente dicho: los problemas técnicos que tuvieron que resolver, las relaciones de poder identificadas en el contacto entre su lengua y el español, el desplazamiento lingüístico, etcétera. Será de gran utilidad para hacer una descripción del contexto que caracteriza a la actividad registrada y cuya guía pueden ser los ejes del MII: territorio, recurso natural, trabajo, fin social y significado indígena. Y, lo que es más, esta iniciativa de llevar un registro de corte más etnográfico que recupere las experiencias de las y los maestros durante todo el proceso de auto-documentación dará pauta para pensar la relación lengua-cultura-educación en las dos siguientes etapas del PRONAI.

Las diferentes circunstancias que se presentaron a lo largo del trabajo de campo remiten a situaciones reales y diversas propias de las comunidades que habrá que considerar para el diseño colectivo de estrategias pedagógicas y materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social durante la segunda etapa, en la que actualmente se encuentra el proyecto. Pero también serán una referencia, a veces contrastante, para el trabajo de la etapa tres. En concreto, lo que tiene que ver con el establecimiento de mecanismos y acciones de incidencia normativa enunciados desde abajo por los sujetos sociales indígenas que fortalezcan el ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades y sus docentes.

Volviendo al proceso de auto-documentación en campo, como se mencionó anteriormente, en congruencia con el Método Inductivo Intercultural, que tiene a “la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” (Gasché, 2008b: 279), las y los maestros acordaron registrar el uso y práctica de la lengua en una actividad social de la comunidad. La lengua, tal y como se concibe al interior de la REDIIN, no es un ente aislado al margen de la experiencia vivencial que le da sentido como puede ser una actividad productiva, una ceremonia, una asamblea, un ritual, una fiesta, una reunión familiar. Las actividades que documentaron las y los maestros en este proyecto fueron las siguientes:<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que algunos de los registros realizados consisten en entrevistas que proporcionan información relevante sobre la realización de la actividad social seleccionada, mientras que otros registros consisten en el desarrollo mismo de la actividad.

**Tabla 2.** Relación de actividades sociales comunitarias registradas en la auto-documentación

Estado	Lengua	Actividad
Oaxaca	Zapoteco	Siembra del maíz
		Elaboración de tejate
		Narración de leyendas
		Elaboración de red para mazorca
		Elaboración de red para pescar
	Ayuuk	Elaboración de tamal de elote con pasta de chícharo
	Chinanteco	Cuidado de mujeres postparto Proceso de producción de café
Chiapas	Tsotsil	Crianza de pollos
		Uso de plantas medicinales (2)
		Arado con toro
		Milagro eucarístico
		Historia de la fundación de la comunidad
		Elaboración de petejul
	Tseltal	Ritual de curación
		Importancia de cuidar el maíz en nuestra vida
	Ch'ol	Proceso y secretos de trampa para tuza
		Historia de vida
		Usos del algodón
Crianza de puercos		
Michoacán	P'urhepecha	Detección y curación del empacho
		Ser pireri
		Ser compositor y músico pireri
Puebla	Náhuatl	El bordado y elaboración del traje típico de la comunidad
		Elaboración de elomiston
		Pelar frijol (simaitl) gordo
		Preparación del temazcal
		La limpia de la cebada
		Elaboración de la faja de ixtle
	Ngigua	Narración de la vida de Felipe Gómez
	Mazateco	Siembra y cuidado de la vainilla y el tesmole de pollo.

Fuente: Elaboración propia.

El registro de la auto-documentación recoge, por lo tanto, información sobre los intercambios lingüísticos entre hablantes, los actos efectuados con el uso de la lengua y, claro está, el conocimiento común que requieren los hablantes para alcanzar a comprenderse.

Posteriormente, se sistematizaron los saberes recopilados bajo el acuerdo de reunir dos horas de grabación por familia lingüística. Dichos registros se transcribieron y tradujeron,

teniendo como primeros responsables a las y los maestros documentadores que sabían escribir su lengua, con el acompañamiento en cada estado del equipo de lingüistas mediante un par de reuniones de seguimiento al proceso de auto-documentación. Allí estuvo, justamente, una de las decisiones importantes del proceso: en qué alfabeto basar la ortografía práctica de la lengua transcrita. Las propuestas de escritura que conocían las y los docentes eran de mucho tiempo atrás, desde antes de que llegaran las propuestas estatales o académicas. Ignoraban, por lo tanto, estudios lingüísticos sobre sistemas gráficos más recientes que ha impulsado el CIESAS como parte de la formación de lingüistas hablantes de las lenguas representadas en dichos proyectos, así como otros esfuerzos de planificación lingüística impulsados por el INALI.

En Chiapas, por ejemplo, los educadores comunitarios mencionan mucho los materiales que elaboró una institución no estatal como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para la enseñanza de las lenguas mayenses. Mientras que entre las y los maestros de la región del Istmo oaxaqueño acordaron usar el alfabeto popular para la escritura del zapoteco del Istmo, desarrollado y aprobado en 1956. Sin embargo, por falta de tiempo y dada la complejidad que supone decantarse por alguna propuesta ortográfica en particular, se tomó la decisión de que, en el marco de las agrupaciones lingüísticas representadas en el proyecto, más que pensar en una ortografía práctica única para las transcripciones, sería mejor pensar en alguna variante que cuente con la aceptación de la comunidad a quien finalmente está destinado todo lo que se origine de la documentación. En los espacios de formación era común escuchar entre las participaciones que lo más importante era desarrollar la habilidad de la escritura y que eso podría hacerse sin la necesidad de una homogenización alfabética.

La segunda etapa del proyecto, que ha comenzado en 2023, está encaminada a aprovechar la información generada en campo para promover la entrada en la palabra escrita de las lenguas indígenas representadas en el PRONAI. Con esa finalidad, las y los maestros asistirán a dos talleres en los que trabajarán en conjunto con especialistas en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia un manejo integral y situado de las lenguas indígenas. Pero con independencia de la(s) estrategia(s) elegida(s), los productos de la auto-documentación serán insumos para la construcción de mensajes, tanto orales como escritos, que respondan a la estructura de cada género discursivo oral o escrito, y que estén arraigados en la experiencia cultural de las y los docentes y de las niñas y los niños: una historia, un canto, un rezo ceremonial, una carta, una receta, una adivinanza, un consejo, entre otros. En el caso específico de mensajes escritos, habrá que plasmarlos en algún portador textual consecuente con la propuesta educativa de la REDIIN para su difusión en los diferentes contextos de su comunidad: fotovoz, mapa vivo, libro de la vida, mural, cuento, relato histórico, cancionero, recetario, etcétera.

Sin lugar a dudas, el trabajo de auto-documentación abordado en la primera etapa permitió registrar evidencia empírica de las prácticas sociales del lenguaje vigentes y relevantes en las comunidades de trabajo de las y los maestros participantes. En todo este proceso de registro, transcripción, traducción y revisión, las y los maestros establecieron mecanismos de apoyo colaborativo de acuerdo con las diferentes habilidades: conocimiento y manejo de los aspectos técnicos, establecimiento de los lazos de confianza con las y los colaboradores, atención a los detalles de la situación de habla, puesta en acción a través de un sentido práctico, etcétera. Adicionalmente, y conforme a los objetivos iniciales, maestras y maestros adquirieron un conocimiento más profundo de sus lenguas, reflexionaron en torno a su con-

dición sociolingüística actual y el nexo lengua-cultura, así como dialogaron sobre el valor pedagógico de diversos eventos comunicativos que tienen lugar en los espacios comunitarios con el fin de valorar cuáles de ellos resultan relevantes y pertinentes para los propósitos de la segunda etapa.

## Consideraciones finales

A lo largo de un año de trabajo, en el PRONAI “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” se lograron recopilar poco menos de 18 horas de datos lingüísticos y culturales en actividades sociales diversas (33 videos y 11 agrupaciones lingüísticas). Asimismo, cada hablante y documento cuenta con sus metadatos. Aunque muchos de los videos no ofrecen la más alta calidad audiovisual, sí resultan de gran utilidad para la comunidad hablante, en este caso en su propósito pedagógico de enseñar la lengua indígena y promover la apropiación significativa de la lectoescritura.

Esas casi 18 horas de videos contienen tanto conversaciones sobre actividades sociales comunitarias como la ejecución misma de dichas actividades que resultan relevantes para la comunidad. Destacan, por ejemplo, la elaboración del tejate que marca el inicio de los jarabes en el caso de los Valles Centrales de Oaxaca, una actividad en la que se recrea el zapoteco del valle.<sup>5</sup> Otros ejemplaron el registro de la participación del toro en el barbecho en la comunidad tsotsil de Huixtán, Chiapas; la documentación de la importancia del *pireri*, los compositores e intérpretes de las *pirekuasen* p’urhepecha y su impacto en los y las niñas de Cheranástico o la grabación en náhuatl de limpia de la cebada en la Sierra Negra de Puebla y su riqueza y diversidad alimentaria, así como demostración de una forma de organización en el trabajo de la tierra.

Las grabaciones, junto con los metadatos, la transcripción y traducción en ELAN de cada registro se guardaron en una misma carpeta. Todo el conjunto de datos integra el corpus lingüístico del PRONAI que se ha conservado en el repositorio en *OneDrive* del proyecto y en Discos Duros externos. Casi todas las grabaciones se subtitularon y actualmente se ha comenzado a devolverlas a los colaboradores como una forma de reciprocidad, para que no desconfíen y para que valoren sus conocimientos. Los discursos fueron documentados no de manera aislada, sino procurando enmarcarlos dentro del Método Inductivo Intercultural y, por lo tanto, dentro de las actividades sociales que tienen lugar en las comunidades de los hablantes. En estos discursos documentados en la actividad se ve reflejada la cultura de cada uno de los pueblos de manera general, sus conocimientos, valores, cosmovisiones, la integridad sociedad-naturaleza-sobrenaturales.

El trabajo antes descrito es apenas una muestra de que las y los hablantes pueden y deben participar activamente en la investigación lingüística y, en particular, en la documentación de su lengua. En términos cuantitativos, en este primer año del PRONAI, la REDIIN puso como protagonista a la lengua y capacitó a cerca de 90 maestras/os y educadores/as comunitarios en los aspectos básicos de la estructura de sus propias lenguas. En este sentido, como se ha señalado, se realizaron un seminario-taller sobre las bases teórico-conceptuales lingüísticas y pedagógicas, más cuatro talleres: bases metodológicas de la auto-documenta-

<sup>5</sup> Los jarabes del Valle son bailables en pareja que forman parte de la tradición musical de Oaxaca y que muchas veces tienen lugar en las bodas.

ción lingüística y un continuo trabajo de acompañamiento al trabajo en campo por parte del equipo lingüístico.

En ese sentido, el trabajo que ha realizado la REDIIN en esta etapa del PRONAII constituye una contribución de peso en las áreas de formación del campo de la educación intercultural e indígena de México. En particular, los hallazgos teórico-metodológicos y prácticos de la auto-documentación lingüística discutidos y compartidos en este texto, pueden aportar ideas a los procesos de formación de dicho campo en diversos contextos indígenas. Esta experiencia plantea un modo distinto de formación que integra a las instituciones educativas y a la comunidad y que considera la intervención de diferentes actores, destacando, sobre todo, el papel de los docentes como autores y actores de su propia formación. Los procesos de selección de la actividad social a documentar, la composición y organización de los equipos de trabajo y la toma de decisiones, la preparación del equipo para trabajo de campo, así como los objetivos y las tareas de aprendizaje elegidos para los diferentes talleres ofrecen referencias para que actores escolares y comunitarios puedan sacar adelante procesos sistemáticos de auto-documentación lingüística en sus comunidades o instituciones para generar estrategias pedagógicas y materiales didácticos adecuados y pertinentes.

Finalmente, resulta crucial que las decisiones que se fueron tomando en colectivo durante el proceso estaban siempre estrechamente vinculadas con las dimensiones lingüística, pedagógica y política. Es decir, si bien el objetivo es recurrir al Método Inductivo Intercultural y a la sintaxis cultural para contribuir a la enseñanza de las lenguas indígenas y promover una apropiación significativa de la lectoescritura, esta tarea debe servir para evidenciar que las relaciones entre las lenguas están atravesadas por relaciones de poder, y estas relaciones son en general asimétricas: la castellanización es una cuestión de dominación.

En lo que sigue inmediatamente en esta segunda etapa del proyecto las y los participantes elaborarán estrategias pedagógicas y materiales para alcanzar ese objetivo pedagógico con la base común del Método Inductivo Intercultural y de los principios que lo sostienen. Aun no es posible saber en qué consistirán esas estrategias y materiales, sin embargo, su originalidad estará dada por la forma en que se ha desarrollado el proceso: a) La horizontalidad metodológica y el diálogo de saberes entre docentes, académicos, comuneros, niñas y niños, que genera conocimiento plural sobre las lenguas y literacidades indígenas como parte del nexo lengua-cultura-educación; b) Un trabajo continuo a nivel comunitario; c) En respuesta a necesidades y expectativas locales y según los criterios y las formas de conocimiento propias de los hablantes.

## Referencias

- Baronnet, B. y Medardo, T. 2013. *Educación e interculturalidad: Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Dietz, G. 2014. «Educación intercultural en México». CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, n.º18:162-171. Acceso el 18 de julio de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf>
- Dietz, G. y Selene, M. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB. Acceso el 22 de julio de 2023. <https://www.uv.mx/iie/>

- files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf
- Dietz, G. y Selene, M. 2020. «La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces». En *Boletín Educar en la Diversidad*, vol. 1, coordinado por Ana Carolina Hecht, Elsie Rockwell Richmond y Patricia Ames, 34-42. Buenos Aires: CLACSO – Grupo de Trabajo “Educación e Interculturalidad”. Acceso el 27 de julio de 2023. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2\\_Educar-en-la-diversidad\\_N1.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educar-en-la-diversidad_N1.pdf)
- Feltes, J. M. 2017. *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE. Acceso el 5 de diciembre de 2023. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>
- Flores-Farfán, J. 2011. «El proyecto de revitalización; mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(53): 117-138. Acceso el 3 de agosto de 2023. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/500>
- Gasché, J. 2008a. «La motivación política de la educación intercultural indígena». En *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, coordinado por María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, 367-397. Quito: Abya-Yala.
- Gasché, J. 2008b. «Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura». En *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, coordinado por María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, 279-365. Quito: Abya-Yala.
- Haviland, J., y J. Flores-Farfán. 2007. *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2009. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geográficas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Acceso el 17 de agosto de 2023. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Quatra, M. 2011. «Auto-documentación lingüística». *Language Documentation and Conservation*, Vol. 5:134-156. Acceso el 27 de junio de 2023. <http://hdl.handle.net/10125/4495>
- Red de Educación Inductiva Intercultural. 2019. *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México: REDIIN/UNEM/INIDE-Universidad Iberoamericana/CIESAS /Fundación W.K. Kellogg. Acceso el 14 de julio de 2023. [https://inide.ibero.mx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf)
- Red de Educación Inductiva Intercultural. 2022. *Relatorías de la Etapa 1 del Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) No. 319150. Documento de trabajo interno*. México.