

# El método inductivo intercultural y la auto-documentación de lenguas indígenas en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”

Erica González Apodaca<sup>1</sup>

## Introducción

En México como en otros países latinoamericanos que comparten un pasado colonial, el problema de las asimetrías lingüísticas entre las lenguas indígenas (LI) y el español, su desplazamiento progresivo y el racismo hacia sus hablantes, hacen parte de las estructuras sociales y políticas sobre las que se fundaron los modernos Estados-nación. El papel activo de la escuela en los procesos de castellanización de las infancias indígenas ha de situarse en el sistema fundacional del estado cuyas instituciones materiales e ideológicas –en educación, salud, cultura, impartición de justicia y medios de comunicación– mantienen a la fecha una impronta colonial.

Desde hace más de treinta años que el subsistema de educación indígena de México se define formalmente como bilingüe intercultural. La investigación desarrollada desde la sociolingüística, la etnografía de la educación y los estudios interculturales, entre otros ámbitos, viene señalando desde hace décadas la falta de un currículum sustantivamente bilingüe que asigne centralidad a las LI como lenguas de instrucción, comunicación y como objetos de conocimiento (Hamel 1998). En las escuelas de educación básica indígena opera en la práctica el currículum nacional, monocultural y monolingüe, que alfabetiza en español y se reduce a incorporar “contenidos culturales” en los planes de estudio nacionales, que reproducen imágenes esencialistas y estereotípicas de las comunidades indígenas y su diversidad.

Las lenguas se abordan de manera fragmentada, disociadas de los contextos sociolingüísticos y culturales de sus hablantes; se reducen a contenidos de asignatura con un marcado énfasis en lo alfabético; no suelen considerarse los aspectos socioculturales y socioafectivos involucrados que constituyen subjetividades sociolingüísticas, menos aún se advierte la discordancia entre estilos culturales de aprendizaje entre las formas de aprender propias de las culturas-lenguas indígenas y la forma escolar institucionalizada basada en la cultura-lengua del español (Rogoff et al. 2010). Persiste la necesidad de propuestas situadas y participativas que involucren a los hablantes desde su concepción, desarrollo y ejecución, que aborden integralmente las lenguas en sus contextos de uso, articuladas al territorio, la cultura y las formas de vida de las comunidades.

La formación docente es una dimensión importante de esta problemática pues las y los docentes formados en instituciones públicas inspiradas por las políticas asimilacionistas con trayectorias familiares y escolares marcadas por experiencias de racismo, traen consigo una

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur.

impronta castellanizadora (Schmelkes 2002) que genera desconocimiento y actitudes desfavorables hacia las lenguas. Una mayoría no recibe formación en didáctica de las primeras lenguas, metodologías de enseñanza de segundas lenguas y desarrollo de la literacidad; de hecho, una proporción importante no es competente en la lengua indígena local. A eso hay que sumar la falta de dominio oral y escrito, el desconocimiento de las características de cada lengua, de sus formas de adquisición y de la participación activa de los hablantes en su aprendizaje. Rutinas arraigadas en prácticas castellanizadoras en las escuelas siguen influyendo en la forma en que se desarrollan las actividades propuestas en los libros de texto nacionales. Tanto las y los docentes como las autoridades educativas en distintos niveles, requieren capacitación intercultural y colaboración horizontal activa, en un marco de mayor autonomía pedagógica para avanzar hacia la construcción de currículos diversificados, integrales, cultural y lingüísticamente pertinentes.

Pese a los vacíos formativos y la falta de metodologías adecuadas, muchos docentes desarrollan diversas estrategias pedagógicas echando mano de recursos disponibles en las escuelas y las familias. La mayoría se desenvuelve en contextos interlingües complejos o enfrentan realidades multilingües acrecentadas por la migración. En regiones con procesos activos de movilización étnica, muchos docentes promueven o participan de diversas iniciativas de revitalización lingüística, impulsan proyectos de desarrollo oral y escrito de las lenguas-culturas y hacen parte de procesos de reinención de las identidades, defensa de los territorios y fortalecimiento de la organización comunitaria.

La *agencia docente* se ve acotada por el racismo imperante en las políticas educativas y las desigualdades estructurales en el sistema educativo nacional. La precarización del sistema de educación indígena se traduce en insuficiencia de recursos presupuestales, humanos y tecnológicos para proporcionar educación de calidad a comunidades geográficamente dispersas y con deficientes vías de comunicación. En estos contextos, un problema importante es la falta de maestras y maestros hablantes de lenguas indígenas disponibles para atender las escuelas, que se agrava con la tendencia de las políticas de concentración y cierre de escuelas. Asimismo, si el subsistema no ha resuelto la necesidad de consolidar una educación bilingüe e intercultural, también los bajos índices de escolaridad y el bajo logro de habilidades de lectura y escritura son alarmantes; situación que se acentúa en el caso de las mujeres.

Así, a pesar de que la educación bilingüe en México es el sistema de mayor cobertura indígena en América Latina (López 2001) no ha logrado que las infancias reciban educación en sus lenguas originarias, en cumplimiento a un derecho reconocido en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (INALI 2003). La estandarización no solo es contraria a la política de respeto a la diversidad, sino que profundiza la desigualdad perpetuando la interiorización epistémica y ontológica de los pueblos indígenas. Por otro lado, el desarrollo oral y escrito de las lenguas indígenas se obstaculiza por la falta de procesos sistemáticos de documentación; en México solo algunas lenguas se hallan documentadas y con consenso gramatical y se carece de políticas lingüísticas que mandaten su documentación y escritura.

El centro del problema del bilingüismo de desplazamiento reside en la reproducción social y cultural de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas y el español como lengua

dominante. De ahí que cualquier propuesta de solución necesariamente ha de buscar la significatividad y pertinencia cultural y política desde las perspectivas de las y los sujetos inmersos en esa relación de poder. Sólo a partir de aprendizajes situados, definidos desde y con los propios sujetos indígenas, puede incorporarse el conocimiento global y construirse interaprendizajes simétricos.

## **Contextos y metodología del proyecto**

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas” se construyó y desarrolló en el año 2021 en su fase semilla, y posteriormente entre 2022 y 2024, cuando fue parte de la convocatoria de los PRONACES Educación, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), organismo rector de la política científica en México.

Los PRONACES constituyen el eje orientador de la investigación del gobierno morenista encabezado por Andrés Manuel López Obrador. Se trata de un conjunto de prioridades identificadas en diez grandes áreas problemáticas de relevancia a nivel nacional, coincidentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU en su agenda 2030.<sup>2</sup> Se conciben como un medio para impulsar la investigación y generar alternativas de atención integral a mediano y largo plazo en las áreas estratégicas, a partir de sinergias intencionadas entre los sectores académico, gubernamental, social y privado. Su concreción son los llamados Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (PRONAI) que constituyen un andamiaje para diseñar estrategias de investigación e intervención con enfoques colaborativos, interdisciplinarios, interculturales y de género. Estos operan a través de convocatorias periódicas para conformar grupos multiactorales que presenten propuestas de atención, comprometiendo resultados de mediano y largo plazo<sup>3</sup>.

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” fue producto de una construcción colectiva en la que participaron alrededor de doce académicas, académicos y docentes de educación indígena, integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural A.C. y algunos especialistas invitados. Se enraza en más de veinte años de trayectoria político-pedagógica de la REDIIN, lo que constituye una característica central tanto para comprender los objetivos de investigación e incidencia propuestos en el PRONAI, como para reflexionar sobre los alcances y retos de la colaboración académica y la intervención multisectorial en el problema planteado.

A fin de caracterizar, diremos que la REDIIN constituye una asociación civil con personalidad jurídica propia desde el año 2020 dedicada a la promoción de la educación intercultural y el trabajo pedagógico con pertinencia cultural y lingüística, en contextos

---

<sup>2</sup> Estas son: salud, agua, educación, cultura, vivienda, energía y cambio climático, sistemas socioecológicos, seguridad humana, agentes tóxicos y desechos contaminantes y soberanía alimentaria (García s.f.).

<sup>3</sup> Otro rasgo distintivo es que, en atención al derecho a la ciencia, todos los proyectos incorporan una estrategia permanente de divulgación del conocimiento y se concretan en experiencias piloto con variables que puedan ser replicables en otros contextos a nivel nacional.

interculturales e indígenas. Sus antecedentes están en un movimiento pedagógico que se gestó en los años noventa en el contexto del levantamiento zapatista en Chiapas, con los educadores autónomos de la Unión de la Nueva Educación para México (UNEM). Años después este grupo semilla se transformó, al integrarse maestras y maestros oficiales de educación indígena de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Michoacán, involucrados en diversas trayectorias y luchas educativas “otras”, en experiencias de educación comunitaria y en apropiaciones transformativas de la escuela oficial. La base teórico-metodológica que inspira del quehacer de esta red es el Método Inductivo Intercultural (en adelante el MII) (Gasché 2008 y 2008a), al que nos referimos más adelante.

En su acta constitutiva, la REDIIN se define como una organización sin fines de lucro, cuyos beneficiarios son personas, sectores y regiones de escasos recursos, comunidades indígenas y grupos vulnerables por edad, sexo o condición de discapacidad y tiene como misión:

Consolidar el Método Inductivo Intercultural en cuanto a enfoque educativo que promueve la autonomía y la autosuficiencia y que favorece la pertinencia y relevancia de los procesos educativos comunitarios y escolares que se realizan en colaboración con las comunidades, con base en los principios del buen vivir y la comunidad como alternativas societales frente al sistema capitalista hegemónico (Acta constitutiva REDIIN A.C. capítulo 3, artículo 9º, pag.11)<sup>4</sup>.

La REDIIN se identifica también como una red de colaboración académica activista, a raíz de su vínculo fundacional con María Bertely, académica del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y con otras instituciones académicas y gubernamentales en México involucradas en el ámbito de las políticas interculturales en la educación básica indígena y la formación de docentes bilingües. El rol de los actores académicos en la colaboración activista fue definido por la propia Bertely como un ejercicio de “poder formal” sujeto a la autoridad moral y al “poder sustantivo” del colectivo de educadores y educadoras indígenas:

El *poder formal* que éstos ejercen -en la redacción de proyectos, la sistematización de procesos, la entrega de resultados y la obtención de recursos- es gobernado desde abajo, a partir de una vigilancia que impone el rumbo de las negociaciones y que supone el actuar de acuerdo con el *poder sustantivo bajo control indígena* (Bertely 2013). Este equilibrio de poder implica asumir una posición política respecto de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público, establecido en instrumentos jurídicos internacionales (Bertely, Sartorello y Arcos 2015).

La propuesta pedagógico-política de la REDIIN se ha consolidado a lo largo de casi treinta años en diversos proyectos de colaboración académica, pero, sobre todo, en el trabajo cotidiano de sus docentes en las comunidades y escuelas bajo los principios de la pedagogía inductiva intercultural. También ha aportado de manera importante al campo de la educación intercultural indígena y la formación docente intercultural en México (Bertely 2007 y 2015).

---

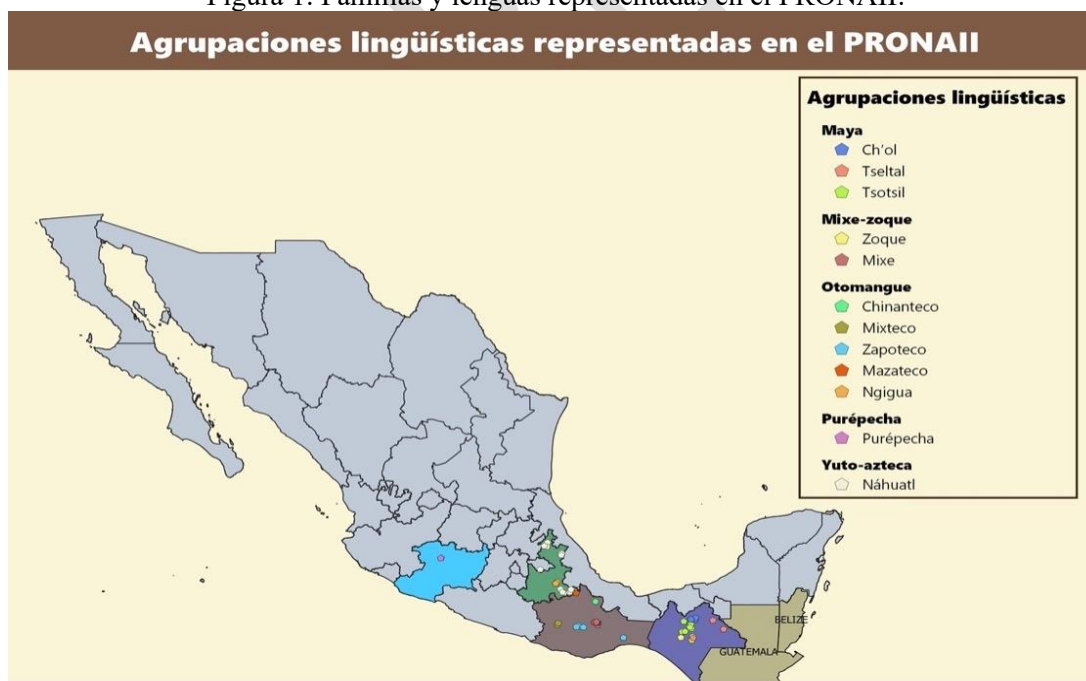
<sup>4</sup> Más adelante me refiero al MII como la base teórico-metodológica que inspira del quehacer de esta red (Gasché 2008 y 2008a).

A partir del año 2020, la convocatoria del PRONACES Educación favoreció que el colectivo se diera a la tarea de construir un nuevo proyecto para incursionar de manera más enfocada en el campo de las lenguas indígenas y de su enseñanza. Uno de los primeros objetivos fue contar con un diagnóstico general de las lenguas y relaciones interlingüísticas representadas entre las y los docentes, escuelas y comunidades de la REDIIN.

Inmersos en la pandemia de COVID-19, el trabajo se organizó mediante reuniones virtuales que lograron convocar a un equipo coordinador plural integrado por un promedio de quince académicos y docentes de los cuatro estados, especialistas en las propias lenguas indígenas, y un grupo de antropólogos-lingüistas invitados exprofeso. Ante la imposibilidad de realizar talleres presenciales participativos, al modo usual de la red, se diseñó un cuestionario que respondieron 49 docentes (62% mujeres) de 50 escuelas de educación básica de la red, previa consulta y acuerdo sobre los propósitos y usos de la información. El instrumento recabó datos sobre tres ejes: i) las lenguas y sus usos sociales; ii) el trabajo pedagógico con las lenguas en la escuela y iii) las actitudes lingüísticas.

Una vez sistematizada la información por el equipo coordinador, el diagnóstico semilla arrojó un panorama amplio de los contextos sociolingüísticos que enfrentan las y los docentes de la red, en términos lingüísticos y culturales, en su área de incidencia se encuentran representadas cinco familias lingüísticas –de once existentes en México– y doce lenguas o agrupaciones lingüísticas (Figura 1).

Figura 1: Familias y lenguas representadas en el PRONAIL.



Fuente: Elaboración propia REDIIN. [González et.al. 2023, pág. 13.](#)

Como primera lengua de las y los docentes, el diagnóstico reportó las siguientes: Español (25.6%), Mixe (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%). Además de estas, un

maestro es hablante de la lengua tojolabal y una maestra atiende población hablante de zoque. Las variantes ampliaron de manera importante la diversidad de la muestra (Figura 2).

Figura 2: 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
Tseltal (Chiapas)	Yajalón Ocosingo
Ch'ol (Chiapas)	Tumbalá Tila
Zapoteco (Oaxaca)	Valles centrales
Mixe (Oaxaca)	Alta (Tlahuitoltepec) Media
Purépecha (Michoacán)	Sierra Cañada

Fuente: Elaboración propia REDIIN. González et.al. 2023, pág. 15.

El diagnóstico registró una mayoría de contextos bilingües muy diversos entre sí, con una o varias lenguas indígenas en contacto con el español; una minoría son contextos multilingües semiurbanos producto de la migración<sup>5</sup>. El dominio más extendido fueron comunidades y escuelas con alto grado de desplazamiento de la lengua indígena, el español sobresale como primera lengua en las aulas del primer ciclo de educación básica, o bien, se vuelve dominante en el segundo ciclo; las lenguas indígenas se confinan al ámbito familiar y progresivamente al habla de los abuelos.

Un grupo más reducido fueron comunidades con alta vitalidad de la lengua indígena como primera lengua de uso social en los ámbitos familiar, comunitario e incluso escolar. En este grupo se identificaron procesos de desarrollo de la lengua escrita que han producido alfabetos y gramáticas propias, pueden asociarse a la vitalidad de instituciones y prácticas de organización comunitaria, así como a la acción de actores etnopolíticos y movimientos sociales que impulsan iniciativas de defensa del territorio o desarrollo lingüístico y cultural en espacios no escolares.

Finalmente, un par de casos son contextos multilingües con población semiurbana y alta migración regional, por motivos laborales o por desplazamientos forzados; en estos contextos

<sup>5</sup> Para una descripción detallada de la metodología y resultados del diagnóstico semilla, consultar González et.al. 2023.

sobresale el papel preponderante del español como lengua franca y la permanencia de actitudes negativas y racistas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes.

Contrastando los resultados del diagnóstico con la información estadística disponible, los datos del Censo 2020 coinciden en señalar la presencia de intensos procesos de desplazamiento de las lenguas indígenas en los municipios y comunidades involucrados en el PRONAI. Del total de 37 municipios involucrados en la etapa semilla del proyecto,<sup>6</sup> el indicador “Porcentaje de Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena” registró 16 municipios con un porcentaje entre 75 y 100% de población hablante de lengua indígena (HLI); 4 municipios se encuentran entre 55 y 75%; 10 municipios se encuentran entre 30 y 55% y 7 municipios tienen entre 0 y 30% de población HLI. Resaltaron además importantes asimetrías sociales y educativas y una amplia diversidad biocultural.

Sobre este panorama inicial, el colectivo REDIIN colaboró en la construcción de una propuesta pedagógica intercultural con enfoque en las lenguas indígenas como vehículos de comunicación y significación y como portadoras de conocimiento. En ella se reconoce el papel central de las y los docentes en la promoción de espacios curriculares para las lenguas indígenas y la explicitación del nexo lengua-cultura.

La propuesta se construyó a lo largo del 2021 para desarrollarse entre 2022 y 2024<sup>7</sup>. Es importante decir que su punto de partida está en la organización del colectivo pedagógico y su conocimiento acumulado en la práctica del Método Inductivo Intercultural en sus comunidades y escuelas. Desde esta trayectoria, se dialoga con los aportes teórico-metodológicos de los estudios del lenguaje, las lenguas indígenas y la documentación de lenguas. En concreto, el proyecto resultante consiste en desarrollar un proceso teórico-práctico y colaborativo de apropiación de las propuestas de auto-documentación lingüística, del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y la didáctica de las lenguas indígenas, desde los principios pedagógicos, políticos, epistemológicos y filosóficos del MII.

### **El Método Inductivo Intercultural**

Dada su importancia como fundamento del trabajo educativo realizado a lo largo de la trayectoria de la REDIIN, es importante referir brevemente en qué consiste este método y cuáles son sus características principales. De acuerdo con Sartorello (2009), se caracteriza como una alternativa pedagógica con enfoque crítico y descolonizador, que reconoce como centro del proceso educativo el *ethos* cultural, epistémico y territorial de los pueblos y, como su horizonte político, el ejercicio pleno de la autodeterminación, los valores del “buen vivir” y la resistencia activa a toda forma de dominación (REDIIN 2019).

---

<sup>6</sup> En la primera etapa del proyecto, estuvieron involucradas 46 comunidades (17 en Chiapas, 12 en Oaxaca, 13 en Puebla y 4 en Michoacán) pertenecientes a 37 municipios (12 en Chiapas, 12 en Oaxaca, 10 en Puebla, 3 en Michoacán).

<sup>7</sup> Entre muchos retos exacerbados por la pandemia de COVID-19, el proceso implicó desarrollar decenas de reuniones virtuales del equipo coordinador, de composición multiactoral e intercultural, así como adoptar una estructura organizativa en forma de comisiones temáticas, responsables de cada equipo estatal y mecanismos de seguimiento, consenso y co-construcción de la propuesta.

El MII se sustenta en un concepto sintáctico y pragmático de la *cultura* como el resultado de la actividad social humana (Gasché 2008a). Se retoma la noción de *actividad social* de Leontiev (1978: 67) como un sistema con su propia estructura y desarrollo, resultado de un proceso organizado que se produce necesariamente dentro de un contexto de relaciones sociales en una situación específica y con un motivo particular. Las actividades sociales condensan los conocimientos, habilidades, valores y sentidos que constituyen la base material y simbólica de la cultura.

Para el MII existe una práctica educativa implícita en el *hacer* de la actividad, que está orientada por un *fin social*, esto es, por una motivación socialmente constituida. Abrevando del enfoque sociocultural de Vigotsky (Mulet et. al. 2008), 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, los conocimientos y los sentidos de pertenencia e identidad, así como las responsabilidades y derechos de la ciudadanía comunitaria, sin menoscabo de otras ciudadanías nacional y global.

Los conocimientos arraigados en la cultura se distinguen del conocimiento escolar porque son indisociables del marco de actividad en el cual se aprehenden, en un determinado contexto histórico-social y territorial. Se comprende que el abandono gradual de actividades sociales comunitarias como consecuencia de las políticas económicas del capitalismo hegemónico, la primacía del mercado y la prevalencia de actitudes racistas hacia las lenguas y culturas indígenas deviene pérdida de los conocimientos asociados a las actividades sociales comunitarias, que se transmiten a través de las lenguas *en uso*.

La perspectiva sintáctica de la cultura es opuesta a la fragmentación y esencialización cultural que se deriva de concebirla como “conjunto de rasgos” y “conocimientos” clasificados en taxonomías discretas. Esta construcción histórica, que ha permeado las políticas de educación indígena e intercultural, reproduce visiones dicotómicas y esencialistas de la vida de los pueblos que niegan su dinamismo y su diversidad (Czarny y Briseño-Roa 2022).

Como alternativa pedagógica, el MII plantea un camino para superar la fragmentación cultural y epistémica de las escuelas y las políticas educativas. Esta consiste en partir del principio de la sintaxis cultural y la integralidad sociedad-naturaleza, trabajando inductivamente alrededor de cinco ejes epistemológicos de la actividad social que permiten configurar un área curricular integradora denominada “Sociedad-Naturaleza” (Figura 3). Los conocimientos expresados y comunicados en las lenguas indígenas constituyen un eje transversal; pueden abarcar la oralidad, la escritura, lo corporal, lo afectivo, lo sobrenatural, los sueños u otros lenguajes no hegemónicos.

Figura 3: Área curricular Sociedad-Naturaleza.





Fuente: REDIIN 2023.

Esta matriz, con sus cinco ejes de conocimiento, permite enunciar un currículum integral, situado, inductivo y culturalmente pertinente, cuyo centro son las actividades sociales que se realizan en el territorio comunitario a lo largo del ciclo anual, las cuales se registran en un Calendario Socio natural. Los conocimientos de los cinco ejes se explicitan durante y después de que las y los docentes y las y los niños, realizan vivencialmente la actividad seleccionada en colaboración con los sujetos que cotidianamente participan de ella: familias, comuneras y comuneros, expertas y expertos. En fases posteriores a la explicitación, sistematización y ampliación de los conocimientos comunitarios indígenas, estos se articulan y se contrastan con los conocimientos del currículo escolar y el saber científico (REDIIN 2019).

Finalmente, es importante subrayar que la propuesta pedagógica basada en el MII no constituye un “modelo replicable”; no solo porque su concreción pedagógica es inductiva y situada, sino también porque en la práctica, se sujeta a la interpretación idiosincrática de las y los docentes, sus condiciones de etnia, género, clase y trayectoria profesional, así como a las adaptaciones y traducciones que realizan al estar inmersos en contextos sociales, lingüísticos y bioculturales heterogéneos.

### **La auto-documentación lingüística**

La documentación lingüística se comprende como “el registro audiovisual del lenguaje oral acompañado de toda la información lingüística, etnográfica y cultural pertinente” con el propósito de “ofrecer un registro detallado de las prácticas lingüísticas propias de una comunidad de hablantes” (Gómez 2008: 6). Se distingue de la descripción lingüística tradicional que, para Gómez Rendón, busca registrar una lengua como sistema de elementos abstractos, construcciones y reglas, más no recoge el habla real de los sujetos, ni considera a otros beneficiarios más allá de la comunidad académica. A juicio de este mismo autor, los productos de la descripción lingüística tradicional –gramáticas descriptivas o estudios estructurales de las lenguas– no constituyen por sí mismas una respuesta a la pérdida del patrimonio lingüístico (Gómez 2008).

Por su parte, Quatra (2011) adjetiva la documentación de lenguas como una empresa interdisciplinaria ambiciosa, destacando que en ella: “no se trata simplemente de elaborar diccionarios y gramáticas para especialistas selectos, sino de proporcionar un registro

comprendiendo de las prácticas, tradiciones y conocimientos lingüísticos de una comunidad hablante, cubriendo todo el abanico de eventos comunicativos.” (2011: 135). Lo que persigue, en última instancia, es “la creación de un archivo multimedial y multiusuario de las lenguas de la humanidad (especialmente aquellas en peligro de extinción), disponible no solamente para los lingüistas, sino para una gran variedad de potenciales usuarios y para una amplia gama de objetivos” (Quatra 2011: 136).

Sin embargo, este autor coloca un conjunto de aspectos que, en su perspectiva, cuestionan la viabilidad del método de la documentación de lenguas y el logro de sus objetivos. Uno de los cuestionamientos que hace atañe al alcance real que puede tener la participación de la comunidad de hablantes en el proceso de documentación y la priorización de sus intereses y derechos sobre los de la comunidad académica o científica:

Esto se debe a que el lenguaje, el enfoque, los intereses y las expectativas de los investigadores generalmente discrepan del lenguaje, el enfoque, los intereses y las expectativas de las comunidades hablantes. En tal sentido, es legítimo preguntarse si, con miras a maximizar la eficacia de la documentación lingüística en la salvaguarda de las lenguas amenazadas, las comunidades hablantes no deberían gozar de un enfoque preferencial, no solamente en la implementación práctica de los proyectos de documentación lingüística, sino también en los principios teóricos de esta disciplina (Quatra 2011: 136).

Este debate tiene una relación estrecha con la especificidad de la colaboración académica establecida con docentes indígenas agrupados en la REDIIN. Dando un paso más allá, se adopta la metodología de *auto-documentación lingüística* como propuesta compatible con el carácter colaborativo e intercultural del proyecto y, más allá del mismo, con la propia trayectoria pedagógico-política.

La auto-documentación se trata, como refiere Quatra (2011) y otros autores (Haviland y Flores-Farfán 2007), de 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 de habla que se utilizan en la comunicación cotidiana, lo más fiel posible a las situaciones reales, que se pone a disposición de sus hablantes. Lo distintivo de este enfoque es que reconoce e impulsa la agencia y el papel central de las y los hablantes en las múltiples decisiones del proceso mismo: qué documentar, por qué documentar, para qué documentar, para quién documentar, con qué medios documentar, en qué contextos documentar y quiénes específicamente deben documentar (Quatra 2011: 147 citado en REDIIN 2023).

En este caso, la auto-documentación se inscribe en un proyecto de enseñanza de lenguas impulsado por un colectivo multiactorial con experiencia en la práctica de la educación intercultural crítica, y sirve a los propósitos pedagógico-políticos amplios que animan a la REDIIN en tanto sujeto social y político organizado. En lo que sigue se presentan algunos aspectos y resultados parciales de la experiencia en curso.

### **La capacitación y las perspectivas docentes sobre las lenguas**

El trabajo se sustentó inicialmente en una capacitación introductoria que tuvo lugar en dos seminarios-taller. Estos se desarrollaron simultáneamente en los cuatro estados participantes con la asistencia de 90 docentes hablantes de 12 lenguas indígenas, adscritos a 38 escuelas y milpas educativas en Chiapas (17), Oaxaca (16), Michoacán (4) y Puebla (13).<sup>8</sup>

El primer taller *Bases conceptuales: las lenguas indoamericanas de México*, tuvo como objetivo introducir a los asistentes en la teoría lingüística y sociolingüística y apropiarse de conceptos básicos de los estudios del lenguaje y las lenguas indígenas en México. Se abordaron conceptos como lengua, lenguaje, variantes, diversidad lingüística, familia lingüística, agrupación lingüística, dialecto, bilingüismo (L1, L2), contacto lingüístico, diglosia, revitalización lingüística, adquisición, aprendizaje, literacidad de lenguas indoamericanas y transmisión de la lengua oral (REDIIN 2023: 45). En equipos organizados por agrupación lingüística, las y los docentes incursionaron en el análisis de sus lenguas y contextos, sus dominios y usos sociales a nivel familiar y comunitario. Debatieron ampliamente el tema de las variantes y los cambios que se registran en una misma agrupación: los sonidos, el léxico, la semántica, la inteligibilidad mutua sobre una misma ‘lengua’:

Un caso específico resulta ser la variante que se habla en la comunidad de Angahuan. No es una comunidad aislada de otras, pero está desarrollando una variante que significa baja inteligibilidad para las demás. Se trata de un proceso que avanza. No sólo cambia la pronunciación, sino que omiten sílabas, lo que dificulta la comprensión. Se requiere de cierto tiempo para acostumbrarse a las diferencias. No hay explicaciones para estos cambios. Se mencionó el turismo que frecuenta el volcán, como posible razón. La reflexión se resume en la pregunta ¿quiénes o porqué se generan cambios acelerados en la lengua como el caso particular del purépecha de Angahuan? (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Michoacán, 20 de mayo 2022).

Las lenguas son una forma de entender cómo vivimos en este mundo y gracias a esa diversidad lingüística hay también una gran variedad de interpretaciones de nuestra existencia en el mundo. Las lenguas se van enriqueciendo unas de otras, pero se debe tener en cuenta las situaciones donde una lengua se impone sobre la otra. Tener claro esas relaciones de poder entre las lenguas y considerar hasta dónde cada pueblo quiere reivindicar su variante, hasta dónde los cambios son productos de una dominación de poder, hasta dónde se deben aceptar ciertos cambios, ciertos préstamos. No se deben obviar las relaciones de poder porque es parte de nuestro trabajo educativo siempre. Cada uno va a ir construyendo sus materiales en función del análisis que haga en sus comunidades de esas relaciones interlingüísticas muy complejas (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Chiapas, 21 de mayo 2022).

---

<sup>8</sup> Los talleres se desarrollaron en modalidad híbrida, con cuatro sedes que reunieron presencialmente a las y los maestros de cada estado. Las presentaciones de especialistas en lingüística, sociolingüística y antropología lingüística se desarrollaron virtualmente de forma simultánea, pero el grueso de la reflexión y debate se realizó en los equipos estatales. En diversos momentos hubo espacios de conexión virtual donde se compartían aspectos en común, promoviendo inter-aprendizajes y la reflexión colectiva. Los talleres fueron registrados en las relatorías ampliadas, fragmentos de las cuales se retoman en este capítulo.

En el segundo taller: *Auto-documentación lingüística*, se abordaron dos fases de esta metodología: 1) el acopio de datos lingüísticos y culturales y 2) su sistematización. Se revisaron temas como los objetivos de la auto-documentación lingüística; colaboradores, ética, consentimiento informado, derechos de autor y restricciones de acceso; trabajo de campo, métodos y técnicas para la auto-documentación; técnicas de grabación; descarga y organización de los datos; metadatos, resguardo de lo documentado a la computadora, transcripción en ELAN I y II e identificación de pautas culturales presentes en el registro lingüístico (REDIIN 2023).

Una parte importante del taller se centró en la pregunta *¿por qué documentar nuestras lenguas?* El debate hizo aflorar diferencias significativas entre las perspectivas de docentes de la red, familiarizados con el enfoque sintáctico de la cultura, y la visión académica que enunciaban algunos lingüistas, para quienes la respuesta aludía a la conservación del patrimonio lingüístico de la humanidad. Entre los docentes se defendió que el sentido último de la auto-documentación no es la revitalización de las lenguas *per se*, sino en el fortalecimiento de las actividades que sustentan la vida comunitaria y su diversidad ante los embates del capitalismo y las políticas de diferenciación social y racismo estructural del estado. Para otros, el sentido de documentar las lenguas en uso está en reconocerlas como depositarias de la memoria colectiva y de los conocimientos socio naturales ancestrales de los pueblos:

Rafael retoma el tema: *¿Por qué revitalizar? Porque no podemos dejar de hablar nuestra lengua en las actividades sociales que realizamos. No tenemos esa facultad, no podemos cancelar la palabra de la gente, la palabra con la que la gente interactúa entre sí y con la naturaleza en la práctica diaria. También porque es una forma específica de relación de los pueblos mesoamericanos con la naturaleza y los seres que la habitan.*

*Reflexionemos sobre el registro: si la escritura es una forma de registro y permite recrear la vida, entonces debe estar ligada a las prácticas, vinculada al hacer. Basta hacer una revisión de nuestra situación familiar: muchos de nuestros padres no fueron a la escuela, pero sí socializaban y fortalecían la lengua. Entonces no es una tarea sólo de la escuela, hay que ir a diferentes ámbitos de la vida, como la milpa. En esos espacios comunitarios se socializan las lenguas desde la acción y la actividad, desde las situaciones reales de comunicación en las comunidades. No debemos encerrarnos en la escuela, porque limita las posibilidades de reflexionar sobre la lengua. Si bien tenemos nociones de la parte teórica, falta ver de qué manera interactúa la lengua en la comunidad (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Oaxaca, 21 de mayo 2022).*

En Chiapas el maestro Francisco resalta el desplazamiento de las lenguas y considera que es urgente reforzar su oralidad, pero que lo primero es definir para qué se quiere registrar y revitalizar. El desplazamiento lingüístico, advierte, no puede desvincularse de los proyectos extractivos y del gran capital que destruyen la naturaleza, las prácticas culturales y las lenguas. Es decir, por más herramientas legales que haya para defender los derechos lingüísticos, el Estado sigue aferrado a ser monolingüe en español y deja que las lenguas y la diversidad mueran en las comunidades (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Chiapas, 21 de mayo 2022).

Pudo apreciarse que las y los docentes del colectivo REDIIN se han apropiado, en distintas formas, de la concepción sintáctica de la cultura que constituye un fundamento teórico del

MII (Gasché 2008). Abundaron alusiones a las lenguas articuladas a las prácticas culturales, a sus usos sociales en el territorio y sus horizontes de sentido:

Se comentó que la pérdida de la lengua es causa natural, por ejemplo, cuando hay una laguna, un ojo de agua, crecen diversas plantas alrededor, pero cuando viene la sequía desaparecen algunas plantas. Entonces, el hombre deja de nombrarlas, es la causa natural, cómo afecta la pérdida del conocimiento y de la lengua. También a causa de la acción del hombre que destruye el ambiente, por ejemplo, ya mucha gente usa herbicida para matar hierbas, los herbicidas no dejan semilla. Antes crecían en la milpa plantas que servían para la calentura, pero desde que se usó la bomba del herbicida ya no volvió a crecer. Eso ya no se transmite de generación a generación. Ahora puros medicamentos se tienen que comprar para la calentura y para la tos. Entonces también se destruye la lengua cuando se aleja uno de la naturaleza (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Chiapas, 21 de mayo 2022).

La concepción de las lenguas articuladas a la cultura no supone necesariamente una idea estática o tradicionalista de la cultura y la comunidad. Si bien es cierto que en las comunidades con presencia de la REDIIN se practica un sinnúmero de actividades sociales, productivas y rituales que vienen de generaciones atrás, adaptándose y transformándose como toda práctica cultural, la propuesta del MII no consiste en emprender un rescate de actividades del pasado, sino en la explicitación -en lenguas indígenas- del conocimiento implícito en lo que los pueblos *hacen* en el presente y la vida cotidiana. Actividades “nuevas”, tradiciones reinventadas o elementos culturales resignificados (como las mismas escuelas) pueden ser recursos para el fortalecimiento de la identidad, la defensa de la organización comunitaria, del territorio o de la revitalización lingüística:

Ulrike de Michoacán, sintetiza lo que allá discutieron a partir de la experiencia de una comunidad purhépecha cercana a Uruapan, donde aún conservan la vestimenta y todos hablan purhépecha. Se preguntaban cómo el aprendizaje de la lengua va de la mano de procesos de fortalecimiento de la indumentaria purhépecha y el mantenimiento de los distintivos de la comunidad. Avanzaron después en la reflexión de textos “otros” como los bordados. Es decir, fueron reflexiones más desde lo comunitario y la lucha social de resistencia de Cherán. Esto hizo comentar a Angélica que, en las fiestas de su pueblo, tanto familiares como comunitarias, ahora se visten las mujeres de rollo, ya no como antes con una falda sencilla y un delantal. Hace cinco años todavía no se daba este fenómeno. Un factor para este cambio son las comunidades vecinas, donde se siguen vistiendo de esta manera y se llega a cierta competencia con ellas. Pero tal vez, también es por influencia de las escuelas que en eventos festivos y días dedicados a la cultura purhépecha obligan a las niñas y los niños vestirse de manera tradicional. Así, la escuela revitaliza el vestuario, pero sigue colaborando en el desplazamiento de la lengua. Un tipo de texto -la indumentaria- recibe otro valor y tratamiento que otro -la lengua- (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 1, Michoacán, 21 de mayo 2022).

La experiencia en los talleres confirmó la importancia de promover la capacitación docente en lingüística, sociolingüística y didáctica de las lenguas, así como también el marcado interés de las y los maestros por ampliar sus conocimientos sobre sus lenguas, con fines centralmente pedagógicos y de promoción del desarrollo oral y escrito de las lenguas en las comunidades y escuelas. Asimismo, el proceso advirtió sobre los riesgos de una excesiva “gramaticalización” de las lenguas, que conduce al desdibujamiento de sus dimensiones

comunicativas y epistémicas y sobre todo a perder de vista la centralidad que tiene la oralidad de las lenguas en la vida cotidiana, para su vitalidad y dinamismo.

También, como colectivo fue posible apreciar que la complejidad del trabajo pedagógico con las lenguas indígenas involucra también una dimensión vivencial y socioafectiva, profundamente encarnada en la memoria y en el cuerpo. Las experiencias vividas con las lenguas, que en algún punto siempre bordan el racismo y el silenciamiento, sedimentan en actitudes y creencias lingüísticas que inciden en la forma en que las y los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas. Más aún, esas experiencias alimentan la configuración de sus subjetividades e inciden en la movilización de sus identidades profesionales, étnicas y de género. En esta última dimensión, muchas experiencias compartidas apuntaron en repetidas ocasiones al papel central de las mujeres en la transmisión de las lenguas-culturas y en la construcción de experiencias afectivas sobre las lenguas indígenas. Esta fue una de las vetas pendientes de reflexión e interaprendizaje que se abrieron en este espacio:

El caso es que yo no puedo contar mi historia sin mi abuela, porque siento que ella fue la que me ancló a mi pueblo. (...) Con toda la experiencia y los aprendizajes que hemos tenido, he llegado a concientizarme de lo que pasó y a detectar ahí esos rasgos de discriminación, de racismo y de que fuimos parte de esa historia. Pero yo siento que el hecho de que mi abuela haya sido monolingüe, que su mundo era el pueblo, el campo, el conocimiento que ella tenía de la vida. Y eso fue lo que nos enseñó y eso fue lo que nos mantuvo, digamos, anclados al pueblo, a pesar de toda la historia que vino después. (...) Dentro de todo lo que nos enseñaba, ahorita puedo ver mucha sabiduría de su vida. De cómo nos trató de anclar a la vida, a nuestro pueblo, a su lengua, porque ella siempre decía que esa era su lengua con la que nació. Dios la mandó así al mundo y sabe por qué. Y si alguien en el pueblo venía y no entendía su lengua, ese era el tonto, porque ella estaba en su pueblo y tenían que entenderlo (Maestra Lidia Gaspar. Documento de trabajo: Relatoría conversatorio, Oaxaca, 11 de noviembre 2023).

Las reflexiones situadas desde la diversidad de lenguas y contextos de las y los docentes, nos permitió asomarnos a la historicidad del trabajo pedagógico con las lenguas indígenas y a las múltiples dimensiones –lingüísticas, sociolingüísticas, culturales, políticas y pedagógicas– que este involucra. La complejidad del campo constituye un desafío apremiante para la colaboración académica y multisectorial; entre otros aspectos, se requiere de esfuerzos serios y sistemáticos de formación y capacitación docente que, además de proporcionar conocimientos teórico-metodológicos amplios y pertinentes sobre sus lenguas, propicien la recuperación de la memoria, la expresión y reflexión de las vivencias socioafectivas y personal-políticas, en aras de colectivizar esa experiencia social y enunciarla en una perspectiva de derechos.

### **Auto-documentar las lenguas en un proyecto pedagógico intercultural**

Concluida la capacitación introductoria, los equipos estatales del PRONAI consideraron los aspectos prácticos y relacionales propios de la colaboración con las y los miembros de las comunidades, entre otros, la adecuación a sus tiempos, la planeación de las diferentes tareas y responsables, el acceso al lugar de la actividad, el consentimiento informado, la lógica de la reciprocidad y la comunicación clara de los objetivos del proyecto y del destino de la información. Asimismo, analizaron los contextos preferentes para hacer una documentación

de las lenguas en el marco de las actividades sociales en las comunidades, en correspondencia con los principios del MII:

La selección de las actividades para la auto-documentación buscó apearse a ciertos criterios; el principal de ellos fue seleccionar actividades en contextos reales, que por lo tanto guardan correspondencia con la temporada del año en que se practican en el territorio comunitario. El MII es enfático en el respeto al tiempo y espacio natural de las actividades sociales como actividades pedagógicas. Con fines principalmente pedagógicos, 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, curativas) En todas estas actividades se usa la lengua y se practican valores y comportamientos socialmente valorados por la comunidad de hablantes (REDIIN 2023: 33).

Para definir las actividades sociales o eventos comunicativos de la auto-documentación, fue importante que los equipos analizaran sus contextos de uso en diferentes dominios: escuela, familia, comunidad, gobierno, comercio, etcétera. Adentrándose en el horizonte político de los fines de la auto-documentación, se discutió qué eventos comunicativos o actividades sociales son relevantes para la permanencia y el fortalecimiento de la vida comunitaria, y cuáles se consideran significativas en la formación de las generaciones más jóvenes. También se analizó el valor pedagógico de las actividades y se identificaron posibles colaboradores o colaboradoras.

Estos debates, desarrollados tanto en lenguas indígenas como en español, fueron sumamente ricos y abrieron vetas de reflexión sobre la relación de los procesos lingüísticos y culturales con el territorio, los seres que lo habitan y las formas en que las dimensiones socio-naturales y los conocimientos bioculturales interactúan en la vida de las comunidades. Los equipos también discutieron aspectos como la relación con las instituciones del Estado, los cambios en las subjetividades de las y los jóvenes, las tecnologías de la información y la comunicación y las prácticas de consumo, como elementos que intervienen en la toma de decisiones sobre el objeto de la auto-documentación de sus lenguas. En general, en esta fase se alcanzó una mayor conciencia de la relación de múltiples procesos y dimensiones, con las lenguas indígenas en tanto portadoras de conocimientos, memorias e identidad.

Habiendo avanzado en estas definiciones, la puesta en práctica de la auto-documentación en campo trajo consigo numerosas dificultades, comunes en experiencias tempranas de auto-documentación de lenguas:

Se manifestaron diferentes problemáticas enfrentadas durante el proceso de grabación, como que las personas tienen mucha desconfianza de para qué se usarán los videos, de que los documentadores lo vayan a vender y ganen mucho dinero. En algún caso se negaron a participar porque no iban a ganar nada. Dificultades para la comunicación y el contacto: las personas no tienen tiempo para las grabaciones o justo en el momento les llegaron visitas, o no les gusta que se les grabe (“porque estoy muy fea” dijo una señora). En un caso se fue la luz por tres días.

Hubo problemas técnicos con el equipo, parecía que no se había grabado porque la computadora no reprodujo los videos, por lo que se repitieron las grabaciones; las personas no aceptaban grabar donde se les propusiera, sino donde ellas decidieran, aunque las condiciones de luz no fueran las óptimas, incluso en algunos casos se grabó de noche. Algunos no pudieron trabajar en equipo, por los tiempos y las distancias, por lo que una sola persona tuvo que hacer todo el trabajo, de grabación, de entrevista, de fotos, de diario de campo. No fue posible eliminar muchos ruidos, como de animales, de lluvia. En general, las cámaras graban bien el video, pero no el audio, porque debe retirarse para lograr un buen enfoque. Alguien compró un cable más largo para el micrófono y alguien grabó el audio con su celular. Finalmente, en la gran mayoría de los casos, las grabaciones hubieron de hacerse con familiares o con los mismos documentadores que, en el caso de Chiapas, son campesinos-comuneros. En los Altos de Chiapas se compartieron alimentos con las familias que participaron en las grabaciones, con eso se les agradeció, y quedaron muy contentos (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 2, Chiapas, 19 de agosto 2022).

En el conjunto de dificultades y situaciones no previstas, destacamos aquellas que interfieren con el objetivo de priorizar los intereses de las comunidades de hablantes en el proceso de auto-documentación y en las decisiones que sobre aquél se tomen. Por ejemplo, la brecha digital y el desfase observable entre los requerimientos técnicos altamente especializados de la auto-documentación, enunciada desde una disciplina académica y las condiciones reales en que esta se desarrolló en este caso por docentes de educación básica indígena.

La metodología hace énfasis en el uso de equipos especializados de tecnología digital (audio y video) a fin de documentar con la mayor fidelidad posible los eventos comunicativos; sin embargo, en el proyecto no se contaba con suficiente equipo técnico para el número de documentadores-docentes, quienes además trabajan en comunidades con fuerte dispersión geográfica, marginalidad social y condiciones limitadas o precarias de acceso, comunicación y conectividad.

En alguna medida esta situación se solventó rotando los equipos técnicos disponibles entre las y los docentes ubicados en una misma región o en comunidades relativamente cercanas. En la mayoría de los casos, se optó por hacer uso de los recursos accesibles, que consistieron en los teléfonos celulares. Esta alternativa permitió elaborar los registros, si bien no fue posible obtener niveles de calidad idóneos en el audio y video.

Se creó entonces cierta tensión entre el acuerdo de documentar las lenguas *en uso* dentro de actividades sociales comunitarias y documentarlas aislando al hablante de la situación comunicativa real. A raíz de estas dificultades técnicas y de desigualdad social varios docentes no documentaron la lengua en una actividad social; en su lugar documentaron el habla registrada mediante entrevistas a las y los colaboradores:

Pues ya saben que ahorita en Chiapas los aguaceros están fuertes y los ruidos en la lámina, definitivamente no iba a ser posible. Fuimos como varias ocasiones y otra vez la fecha que propusimos, igual era lluvia, y la última pues era como ya ahora sí que era sol, no encontrábamos ni dónde tener un espacio. Hay cosas que de repente no queremos que salga, pero ni modo. Bueno, lo importante es que también tenemos el audio (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 2, Chiapas, 19 de agosto 2022).



Como ya se anticipó, si interpretamos estos retos a la luz de los debates de la documentación lingüística, identificamos tensiones relacionadas con *quién y cómo* se definen los objetivos de la auto-documentación, un tema que requiere de mayor análisis en otro espacio. Sin embargo, aún con tensiones, las y los docentes y educadores tomaron decisiones e hicieron adaptaciones sobre la práctica. Por ejemplo, decidieron que los registros obtenidos tuvieran otros usos pedagógicos, además de cubrir su propósito para la tarea de la auto-documentación. En la flexibilización de la metodología y su transformación para la toma de decisiones, observamos un potencial importante de autonomía pedagógica:

Comenzó a exponer el equipo mixte que grabó una actividad de sobada de un hueso de la pierna. Uno de los comentarios más recurrentes en torno a la parte técnica, es que no es posible mantener la cámara fija (una recomendación del equipo lingüista) cuando se está registrando la actividad. Es inevitable mover la cámara para poder seguir la acción.

En este caso, Rafa comenta que 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 Ayuujk, 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 dimensión ritual, los valores filosóficos y éticos involucrados, así como el proceso mismo de sanación y el don natural de quien lo puede realizar (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 2, Oaxaca, 2 de julio 2022).

La práctica de auto-documentación trajo también múltiples aprendizajes relacionados con la pertinencia cultural de la colaboración con la comunidad, su cuidado y vigilancia. Las y los docentes aportaron mucho a estos aprendizajes, desde su posición implicada y su conocimiento de las culturas comunitarias: los tiempos, los compromisos de reciprocidad, los estilos socioculturales de comunicación y de autoridad, etcétera. Si bien se llegó a mencionar que su cercanía social y familiar podría resultar compleja para la documentación, en general se valoró la importancia de conocer la comunidad como una ventaja para el trabajo colaborativo:

En su intervención Elías refirió que el registro debe ser desde la perspectiva comunitaria, qué es lo que resultará más útil para la educación de sus hijos: consejos, procesos del trabajo, etcétera. Es decir, que no se haga desde un interés externo. ¿Cuál es el propósito fundamental y cómo puede ayudar este proyecto a la comunidad? (...) En el mismo sentido que Elías, Pancho se manifestó sobre la importancia de involucrar a la comunidad en la decisión de qué actividad documentar para estar en confianza de hacer la documentación. También menciona que hay actividades en las que no puedes ir a documentar sólo 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 (Documento de trabajo: Relatoría Seminario 2, Chiapas, 19 de agosto 2022).

Al finalizar el primer año del proyecto, se integró un corpus de material videograbado de cinco familias lingüísticas, registrado por las y los docentes en la que fue su primera

experiencia con esta propuesta metodológica. En total se reunieron 18 horas, 45 minutos y 09 segundos de auto-documentación lingüística en los cuatro estados participantes (Figura 4).

Figura 4. Registros grabados de la auto-documentación.

N/P	Familia lingüística	Agrupación lingüística	Estados	Tiempo de grabación	Total tiempo de grabación
01	Otomangue	Zapoteco (5 equipos)	Oaxaca	02:53':01''	05:20':03''
		Chinanteco	Oaxaca	01:10':18''	
		Mazateco	Puebla	00:36':00''	
		Nguigua	Puebla	00:40':44''	
02	Mixe-zoque	Mixe (2 equipos)	Oaxaca	02:04':01''	02:04':01''
03	Maya	Tsotsil	Chiapas	05:00':20''	07:26':35''
		Tseltal	Chiapas	01:23':56''	
		Chol	Chiapas	00:59':00''	
		Tojolabal	Chiapas	00:03':19''	
04	Yuto-nahua	Náhuatl (5 equipos)	Puebla	02:00':42''	02:00':42''
05	Tarasca	Purépecha (3 equipos)	Michoacán	01:55':48''	01:55':48''
				Total:	18:45':09''

Fuete: Elaboración propia a partir del material videograbado en el primer año del proyecto.

También se documentó el habla adulta en un conjunto amplio de actividades productivas, rituales y sociales desarrolladas por mujeres y hombres en contextos comunitarios; además se produjeron registros de las lenguas y sus variantes en entrevistas a expertas, expertos y miembros de la comunidad, que describen actividades sociales, memorias e historias de la comunidad, conocimientos locales y estilos socioculturales de aprendizaje. En la Figura 5 se detallan los temas y actividades sociales que enmarcaron la documentación de las lenguas en uso, enlistadas en español.

Figura 5. Auto-documentación de lenguas en las actividades sociales comunitarias.

Estado	Lengua/variante lingüística/región	Actividad social documentada
Chiapas	Tsostil de Chenalhó	Crianza de pollos en las Limas Plantas medicinales en Chenalhó

		Tortilla y comida, Chenalhó
	Tsotsil de huixtán	Barbecho con toro en Bazom
	Tsotsil de chenalhó	Trasplante de café y bordado de blusa
	Tsotsil de la frontera	Historia de la fundación de la comunidad
	Tseltal de yajalón	Hilado de algodón
	Tsotsil de zinacantán	Plantas medicinales en Kakete' Elaboración de "petejul" en Bochojbo'
	Tojolabal	Curación o textiles
	Ch'ol de tumbalá	Trampa para tuza
	Ch'ol de sabanilla y tila	Vida comunitaria usos del algodón
	Chól de tumbalá	Crianza de puercos
	Tsotsil de simojovel	Elaboración de olla de barro
	Tseltal de bachajón	Importancia de cuidar el maíz en nuestra vida
Michoacán	Purépecha, Sierra	Detección y curación del empacho
	Purépecha, Sierra	Ser pirheri (cantor)
	Purépecha, Cañada	Aprender a ser pirheri
Oaxaca	Zapotecos del valle	Pongamos nuestro cualesle para preparar nuestro tejate
		La siembra del maíz
	Zapoteco del sur	Elaboración de red para pescar
	Mixteco	El cuidado de los pollos
	Zapotecos istmo	La elaboración de redes para mazorca
	Chinanteco	Cosecha de café orgánico
	Mixe Tlahuitoltepec	Actividad ritual
		La curación de ollas nuevas
Zapoteco del norte	Las leyendas	

		Elaboración de guía de chayotes con frijoles
	Mixe media	Atole ancestral
Puebla	Nahuatl-Sierra Negra	El bordado y elaboración del traje típico de la comunidad
		Preparación del temazcal
	Nahuatl-Tehuacán	Limpia de la cebada
	Mazateco/Tehuacán	Siembra y cuidado de la vainilla y el tesmole de pollo
	Ngigua/Tehuacán.	Elaboración de la faja de ixtle
	Nahuatl-Huahuchinango	Pelar frijol (simaitl) gordo
	Nahuatl-Teziutlán	Elomiston (gorditas en forma de estrella de maíz tierno)
	Nahuatl-Tlaxcala	Cuidado de los totoles

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación de lenguas y su uso en actividades durante el primer año del proyecto.

Cada registró incluyó, además del audio y video, los metadatos correspondientes al registro y un documento que llamaron “diario de campo”, donde se registraron datos del contexto sociocultural que rodeó la actividad, así como de la misma interacción entre el docente documentador y los colaboradores (Ilustraciones 1 y 2). Este material, cuyo análisis aún está en proceso, aporta riqueza en la descripción de la situación de cada lengua, la explicitación del nexo lengua-cultura y en el conocimiento de las lenguas y variantes involucradas.

Ilustración 1. Documentación del Zapoteco del Valle (Diza) en la actividad:  
 “Pongamos nuestro cualesle para preparar tejate”.  
 Colaboradora: Isabel López, 61 años.



Alfredo Martínez López [Fotógrafo]. Macuilxochitl, Tlacolula. 24 de julio de 2022.

Ilustración 2. Auto-documentación del Zapoteco del Istmo (Didxazá) en la actividad:  
“Elaboración de red para mazorca”.

Colaborador: Eleno Escobar, 78 años.



Aurelio Toledo Matus [Fotógrafo]. El Espinal, Oaxaca. 27 de julio de 2022.

El primer acercamiento a la metodología de la auto-documentación, en diálogo con la trayectoria pedagógica del colectivo en educación intercultural, fue significativo en muchos sentidos. Las y los docentes ampliaron sus conocimientos sobre las lenguas y los procesos de adquisición del lenguaje; analizaron las situaciones lingüísticas y reflexionaron sobre las características de sus lenguas. En campo, recopilaron, construyeron y sistematizaron registros de las prácticas lingüísticas de sus comunidades de habla; muchos lograron hacerlo en actividades familiares y comunitarias, para más adelante trabajar pedagógicamente con los conocimientos implícitos enunciados en sus lenguas y articular su experiencia pedagógica con el método inductivo intercultural. Además de ello, la auto-documentación partió del reconocimiento de su agencia pedagógica y su conocimiento docente y comunitario.

También el gusto de participar, de hacer esa auto-documentación en las comunidades, que realmente a veces nosotros no lo hacemos, [lo] hacen muchas veces los lingüistas, sin saber si estaban haciendo un trabajo de la lengua, pero no sabemos. En este caso fuimos nosotros mismos, la documentamos. Estamos como orgullosos, sería en el futuro ver el producto con la comunidad. Pues la señora con la que me entrevisté, yo le decía que le vamos a devolver la imagen o el video con la que estamos grabando, pues sería como la primera parte de la devolución, pero manifiesta de que ella quiere aprender a leer, y entonces ahí en ese mismo espacio, como tenemos ahí un pizarrón, empezamos a escribir en la lengua. Al escuchar eso, yo hice un compromiso más, que no sé si está contemplado, yo le dije que si quiere que le devuelva el video pues entonces para que le pongamos subtítulos en ch'ol (Documento de trabajo: Relatoría Reunión nacional, Francisco Arcos, 14 de octubre 2022).

Los insumos de la auto-documentación lingüística fueron organizados a través de metadatos y se editaron en el programa Movavi.<sup>9</sup> El equipo de lingüistas y antropólogos capacitó a las y los profesores para el manejo de otro programa, denominado ELAN<sup>10</sup>, en el que el material grabado (el video, el audio y la plantilla) se instaló y posteriormente se transcribió por los mismos docentes en las diferentes lenguas documentadas. En algunos casos fue la primera vez que trabajaron en la escucha activa de su propia lengua originaria, no enfocándose únicamente en la forma gramatical o sintáctica en abstracto, sino en el marco de habla de la actividad que eligieron como significativa para trabajar con sus lenguas desde una perspectiva inductiva e integrada con las prácticas culturales. La transcripción de la oralidad a la escritura en lengua indígena significó un reto importante, por requerir de habilidades y experiencia en la escritura de las lenguas indígenas, así como del conocimiento de sus normas básicas y de su estructura general, conocimientos que muchos docentes no tenían.

El trabajo con el programa ELAN implicó también la traducción del texto al español, con el criterio de buscar una traducción 'libre', adaptada a las normas del español para resultar comprensible al público en general (REDIIN 2023).

---

<sup>9</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 o MPEG-1.

<sup>10</sup> ELAN es un programa de software libre que permite transcribir y anotar datos lingüísticos.

Esta segunda fase de la auto-documentación, orientada a la sistematización de los datos, fue altamente formativa en la escucha, oralidad, escritura y lectura de sus lenguas indígenas y tuvo sus particulares retos, que analizaremos en otro espacio.

## Conclusiones

En el arranque del proyecto, el diagnóstico semilla arrojó un panorama donde las lenguas y los contextos sociolingüísticos en las comunidades y escuelas de la REDIIN comparten, en distintos niveles, la tendencia general al desplazamiento que reporta la información estadística existente a nivel nacional. Sin embargo, la auto-documentación orientada al registro de las lenguas en uso, en actividades sociales que gozan de mayor vitalidad, aporta matices en el sentido de que los procesos de desplazamiento lingüístico no devienen unívocamente en el desplazamiento cultural y en la pérdida de conocimientos socio-naturales o territoriales. En todo caso, dicha premisa ha de analizarse de manera situada y atendiendo a las múltiples formas en que la comunidad o el grupo se vincula históricamente con el territorio y las actividades sociales comunitarias, así como sus transformaciones, apropiaciones y resistencias ante la influencia del estado, el mercado, la migración y las tecnologías de la sociedad red (Castells 1999).

En torno a los procesos de revitalización lingüística para el caso coateco de Oaxaca, Perez (2023) propone que el fortalecimiento de los conocimientos territoriales puede facilitar o coadyuvar a la revitalización de lenguas en proceso de desplazamiento<sup>11</sup>. De forma similar, aunque con las reservas del caso, esta primera experiencia de auto-documentación de lenguas en el PRONAI sugiere que el universo de actividades sociales comunitarias altamente vitales en las comunidades de trabajo de la REDIIN, aporta un margen significativo para que los docentes documentadores, en colaboración con las comunidades, generen herramientas sociolingüísticas y culturales pertinentes y desarrollen de estrategias pedagógicas integrales en las lenguas indígenas, que contribuyan a su revitalización y fortalecimiento. Lo anterior considerando la diversidad de contextos sociolingüísticos que convergen en el PRONAI y su especificidad.

Lo anterior no pretende restar importancia a la concepción de las lenguas como portadoras de conocimiento cultural ni demeritar la gravedad de los procesos de desplazamiento, sino llamar a un análisis profundo de la relación lengua-cultura y su historicidad en contextos situados y desde el punto de vista de sus hablantes.

La diversidad y riqueza de experiencias y conocimientos docentes sobre las lenguas que pudo apreciarse a lo largo del proceso de auto-documentación en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” y, sobre todo, el interés sostenido y los avances logrados en este primer acercamiento acotado al marco del PRONAI, confirmó la utilidad de impulsar procesos sostenidos de capacitación y práctica de auto-documentación lingüística con docentes indígenas, incorporando un enfoque colaborativo y de interculturalidad política que reconoce, en la práctica, la centralidad y la autonomía pedagógica de los hablantes.

---

<sup>11</sup> El autor refiere también al caso de la lengua Ixcateca de Oaxaca, México, donde la documentación del patrimonio biocultural proporcionó herramientas de revitalización lingüística siendo una lengua casi extinta (Smith *et al.* 2016 citado en Pérez 2023: 290).

## Referencias bibliográficas

- Bertely, María. 2015. Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. 36(141): 75-102.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México, Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: PUCP-RIDEI.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, María, Sartorello, Stefano y Arcos, Francisco. 2015. Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*. 48: 32-49.
- Castells, Manuel. 1999. *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago de Chile: PNUD.
- Czarny, Gabriela y Briseño-Roa, Julieta. 2022. Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Revista Runa*. 43(1): 171-187.
- García Barrios, Raúl. s.f. ¿Qué son los PRONACES? *CONAHCYT*. <https://conahcyt.mx/que-son-los-pronaces/>. (12/08/2024).
- Gasché, Jorge. 2008. “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” En: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (eds.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. pp. 367-397. Quito: Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_. 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: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (eds.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. pp. 279-365. Quito: Abya-Yala.
- Gómez Rendón, Jorge. 2008. Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*. 13: 35-49.
- González Apodaca, Erica, Corral Gustavo, Keyser Ulrike. 2023. Las lenguas indígenas en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”. Resultados del diagnóstico sociolingüístico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. 15(20): 8-28.
- Hamel, Rainer Enrique. 1998. *Bilingüismo e interculturalidad: relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina. Educación Bilingüe e Interculturalidad en Centroamérica y México*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- Haviland, John y Flores-Farfán, José Antonio. 2007. *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI.
- Himmelman, Nikolaus P. 2004. “Documentary and Descriptive Linguistic”. En: Osamu Sakiyama y Fubito Endo (eds.), *Lectures on endangered languages 5: from Tokyo and Kyoto Conferences 2002*. pp. 37-83. Osaka: Suita.
- Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. 2003. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>



- Leontiev, Alexei. 1978. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- López, Luis Enrique. 2001. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. 1: 382-406.
- Mulet González, Manuel, Pupo Ponce de León, Diosdado, García Arzuaga, Yovanis. (2008). Vigencia de Lev Semionovich Vigotsky. *Rev electrón*. 33(4): 25-46
- Martínez Jiménez, Florinda. 2021. “Hacia la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial: el caso del PTEO”. Tesis de posgrado. Pedagogía. UNAM. Ciudad de México.
- Pérez Rios, Edgar. 2023. Revitalizar el territorio, revitalizar la lengua: El caso del Zapoteco Coateco de Oaxaca, México. *Living Languages, Lenguas Vivas, Línguas Vivas*. 2: 1-9.
- Quatra, Miguel Marcello. 2011. Auto-documentación lingüística. La experiencia de una comunidad Jodí en la Guayana Venezolana. *Language Documentation and Conservation*. 5: 134-156.
- Red de Educación Inductiva Intercultural. 2023. *Guía Metodológica: Auto-documentación lingüística para la educación propia*. Documento de trabajo para el Fondo de Programas Nacionales Estratégicos, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.
- \_\_\_\_\_. 2021. “*Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa. Fomento a la lecturoescritura como estrategia para la inclusión social*”. Proyecto en extenso para el Fondo de Programas Nacionales Estratégicos, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.
- \_\_\_\_\_. 2021a. “*Diagnóstico sociolingüístico para el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”*”. Documento de trabajo para el Fondo de Programas Nacionales Estratégicos, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. <https://pacificosur.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagn%C2%A2stico-Sociolingüístico-PRONAI.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 2019. *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. México: REDIIN-UNEM-IBERO-CIESAS-Fundación W.K. Kellog. [https://inide.iberomex.mx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf)
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, L. (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). CIESAS.
- Schmelkes, Sylvia. 2002. “La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales”. *VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. pp. 16-19. Puebla.
- Smith, Sandra, Rangel-Landa, Selene, Swanton, Michael, Casas, Alejandro y Rivera, Edith. 2016. Patrimonio biocultural ixcateco: investigación y colaboración para su documentación, valoración y difusión. *Diálogos de campo*. 2(1): 1-34. <https://lanmo.unam.mx/ojs/index.php/dialogos/article/view/25/20>
- Sartorello, Stefano. 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.

EN PRENSA