



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.

**Erica González Apodaca
Gustavo Corral Guillé
(coordinadores)**



REDIIN



**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.**



**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.**

Coordinación:

Erica E. González Apodaca
Gustavo Corral Guillé

Colaboradoras y Colaboradores:

Ulrike Keyser
Jazmín Guarneros Rodríguez
María Luisa Matus Pineda
Raúl Gutiérrez Narváez
Cecilia Erna Gutiérrez González
Miguel Cornelio Cruz
Alma Soto Sánchez

Colectivo de maestras y maestros participantes en 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". Red de Educación Inductiva Intercultural A.C. (REDIIN).



La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial del CIESAS, que garantiza su calidad y pertinencia.

Responsable técnica del proyecto: Erica E. González Apodaca

Responsable de la publicación: Gustavo Corral Guillé

Red de Educación Inductiva Intercultural A.C.
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Apoyo técnico: Consuelo Guadalupe Morales Hernández

Diseño y Maquetación: Edgar Gerardo Rivera Pañeda

Impreso en México por: Erick Zamarripa Tellez

Proyecto financiado por el Fondo PRONACES Educación CONAHCYT.

Edición: 2025. Impreso en México

Todas las fotografías que ilustran esta publicación son propiedad del acervo fotográfico de la REDIIN.



ÍNDICE

| | |
|----------------------------------|---|
| LISTADO DE IMÁGENES | 8 |
|----------------------------------|---|

| | |
|---------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
|---------------------------|----|

Gustavo Corral Guillé y Erica González Apodaca

| | |
|--|----|
| Del Método Inductivo Intercultural (MII) y la milpa educativa. Caminar de un movimiento pedagógico con muchas mazorcas | 12 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Autonomía pedagógica y horizonte político. Ejercer la educación con pertinencia cultural/lingüística | 16 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Trabajo docente y educación comunitaria para el Buen Vivir. ¿Qué significa en la REDIIN la colaboración escuela-comunidad? | 17 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| La colaboración multisectorial. La responsabilidad del Estado con los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos | 18 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Educación inductiva intercultural con enfoque en las lenguas y los lenguajes | 19 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1. Fundamentación: las milpas educativas con enfoque en las lenguas y los lenguajes | 23 |
|---|----|

Ulrike Keyser, Jazmín Guarneros Rodríguez y Raúl Gutiérrez Narváez

| | |
|--|----|
| 1.1 Los lenguajes: oralidad, corporalidad-gestualidad-afectividad, plástica, cultura escrita | 29 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.1.1 Relaciones entre oral y escrito | 30 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.1.2 Actividades siconaturales: cómo se articulan estos lenguajes | 44 |
|--|----|

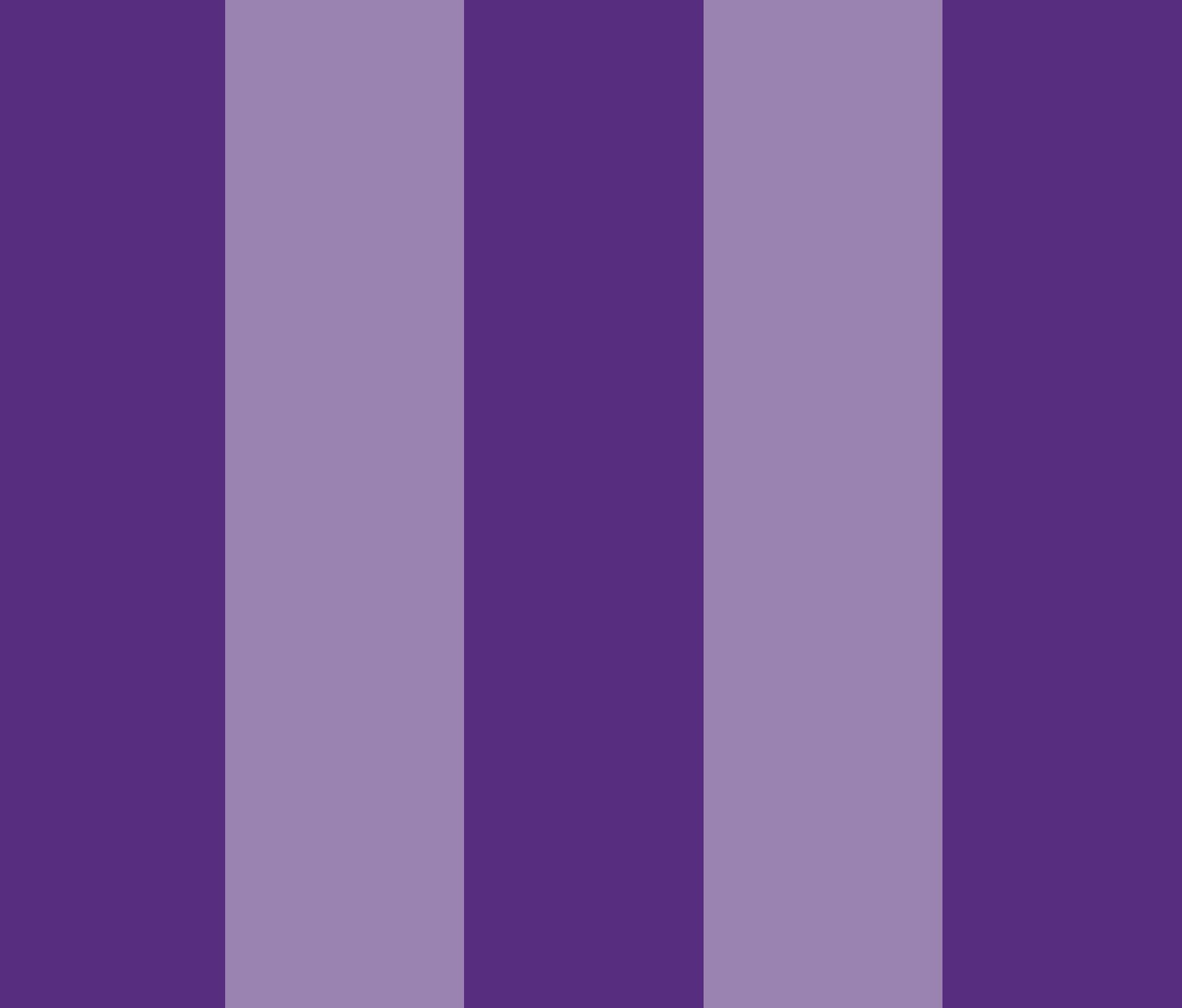
| | |
|--|------------|
| 1.2 Potencial de las actividades sociales para el trabajo pedagógico con las lenguas indígenas | 57 |
| 1.2.1 Papel de la lengua en los ejes y pilares del MII | 59 |
| CAPÍTULO 2. Autodocumentar las lenguas-culturas en un proyecto pedagógico | 75 |
| <i>Gustavo Corral Guillé</i> | |
| 2.1 Auto-documentar en la actividad social para construir un acervo lingüístico de conocimientos socioculturales | 76 |
| 2.1.1 Conflicto, colaboración y co-construcción en el proceso de auto-documentación | 76 |
| 2.1.2 Las actividades sociales como fuente de contenidos con pertinencia cultural, lingüística y temática | 79 |
| 2.1.3 Experiencias, retos y aprendizajes vividos durante el proceso | 82 |
| 2.2 Alcances de la auto-documentación lingüística | 110 |
| 2.2.1 Más allá del corpus: percepciones sobre cambios en la valoración de la lengua y la reflexión vivencial | 110 |
| 2.2.2 La auto-documentación como herramienta pedagógica: interaprendizajes lingüísticos | 117 |
| CAPÍTULO 3. Estrategias pedagógicas inductivas e interculturales con enfoque en las lenguas y los lenguajes | 125 |
| <i>Erica González Apodaca, María Luisa Matus Pineda, Cecilia Erna Gutiérrez González</i> | |
| <i>y Miguel Cornelio Cruz</i> | |
| 3.1 Hacia una pedagogía inductiva intercultural con énfasis en las lenguas y los lenguajes | 127 |
| 3.1.1 Enfoques conceptuales sobre el lenguaje. El diálogo con el Método Inductivo Intercultural | 128 |
| 3.1.2 Reflexiones pedagógicas sobre la oralidad y los pluri-lenguajes | 133 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.3 Reflexiones pedagógicas sobre la cultura escrita y la literacidad | 137 |
| 3.1.4 La (in)traductibilidad de las lenguas originarias como reto a la educación intercultural | 142 |
| 3.2 Estrategias pedagógicas con enfoque en las lenguas y los lenguajes | 145 |
| 3.2.1 Diagnósticos sociolingüísticos como puerta de entrada al trabajo pedagógico con las lenguas | 145 |
| 3.2.2 La auto-documentación y sus aportes para la construcción de las estrategias pedagógicas | 151 |
| 3.2.3 Estrategias pedagógicas a partir de actividades siconaturales comunicativas | 156 |
| 3.3 Validación de estrategias, alcances y retos de la diversidad de dominios lingüísticos y culturales | 176 |
| 3.3.1 Formas de co-autoría y participación comunitaria y generacional | 177 |
| 3.3.2 Aprendizajes desarrollados en las estrategias | 182 |
| 3.3.3 Pesos y contrapesos a las formas de la cultura escolar institucional | 185 |
| 3.3.4 Percepciones en la valoración escolar y comunitaria hacia las lenguas indígenas | 189 |
| REFLEXIONES FINALES | 193 |
| <i>Raúl Gutiérrez Narváez</i> | |
| Complejidad y colectividad en el trabajo con las lenguas indígenas | 194 |
| El territorio de la REDIIN: diversidad y conflicto lingüístico y educativo | 195 |
| Re-conociendo nuestras lenguas para revitalizarlas: formación y auto-documentación lingüística | 200 |
| De la enseñanza de la lecto-escritura al interaprendizaje de pluri-lenguajes | 203 |
| El futuro de una utopía: recuperar los territorios de vida de nuestras lenguas | 206 |
| REFERENCIAS | 213 |

LISTADO DE IMÁGENES

| | |
|---|-----|
| 1. Diferencias entre lengua hablada y escrita. | 32 |
| 2. Los rituales iniciales de cada taller reflejan la comunicación con la naturaleza y seres superiores, aún practicada en las comunidades. | 52 |
| 3. Diagrama de las Prácticas SocioNaturales y Lingüísticas (PSNL). | 54 |
| 4. Maestras dibujando los pilares del Método Inductivo Intercultural, Cherán, Michoacán. | 70 |
| 5. Pilares del Método Inductivo Intercultural. | 72 |
| 6. Auto-documentación “Cosecha de café orgánico”. San José Chiltepec, Oaxaca. 2022. | 80 |
| 7. Fragmento de la transcripción de la auto-documentación Ayuujk, Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca. | 85 |
| 8. Fragmento de la transcripción de la auto-documentación Ch’ol, Hidalgo Joshil, Tumbalá, Chiapas. | 94 |
| 9. Fragmento de la transcripción de la auto-documentación Náhuatl, Ahuacatlán, Huauchinango, Puebla. | 105 |
| 10. Transcripción en ELAN “Partida de frijol (simayitl)”, Náhuatl, Ahuacatlán, Huauchinango, Puebla. 2022. | 108 |
| 11. Documentando los usos sociales de las lenguas en el marco de las actividades comunitarias. 2022. | 119 |
| 12. Taller Pedagógico II. Chiapas, 2023. | 140 |
| 13. Tabla de Ejes y sub-ejes del instrumento de diagnóstico. | 146 |
| 14. Diagnóstico comunitario y escolar. | 149 |
| 15. Reflexión sobre adquisición y aprendizaje de nuestras lenguas. | 150 |
| 16. Elementos de la auto-documentación que pueden servir para la estrategia. | 152 |
| 17. Devolución de la auto-documentación. San Gabriel Chilac, Puebla. 2023. | 155 |
| 18. Estrategias pedagógicas OAXACA | 158 |

| | |
|---|-----|
| 19. Estrategias pedagógicas CHIAPAS | 159 |
| 20. Estrategias pedagógicas PUEBLA | 160 |
| 21. Estrategias pedagógicas MICHOACÁN | 161 |
| 22. Sugerencias para la planeación de una actividad socio-pedagógica con el MII con énfasis en los lenguajes (Colectivo Chiapas). | 163 |
| 23. Componentes de la estrategia pedagógica con énfasis en las lenguas y los lenguajes (Equipo Puebla). ... | 165 |
| 24. Las infografías como lenguajes creativos. Chiapas, 2024. | 169 |
| 25. Principios políticos del trabajo con las lenguas y los lenguajes. | 171 |
| 26. Principios pedagógicos del trabajo con las lenguas y los lenguajes | 172 |
| 27. Principios filosóficos del trabajo con las lenguas y los lenguajes. | 173 |
| 28. Principios epistemológicos del trabajo con las lenguas y los lenguajes. | 174 |
| 29. Niño de 3° de preescolar recolectando plantas medicinales. Michoacán, 2023. | 178 |
| 30. Material realizado por un niño de 2° de preescolar. Michoacán, 2023. | 178 |
| 31. Carta de una niña de 3° de primaria. Oaxaca, 2023. | 181 |
| 32. Elaboración de textos en niños de primaria. Puebla, 2023. | 183 |
| 33. Niñas apoyando la elaboración de tamales con pasta de chícharo. Oaxaca, 2023. | 186 |
| 34. Elaboración de textos con niños de primaria. Puebla, 2023. | 190 |
| 35. Agrupaciones lingüísticas representadas. | 196 |
| 36. Regiones lingüísticas representadas en el PRONAIL. | 197 |



INTRODUCCIÓN

Gustavo Corral Guillé y Erica González Apodaca



En este libro presentamos el proceso y algunos resultados del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: Estrategias para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas”, que se desarrolló de enero del 2022 a noviembre del 2024 con el apoyo del Fondo PRONACES Educación del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Las raíces en las que se ha edificado este trabajo se constituyen en la larga trayectoria política y de trabajo que tiene la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN, A.C.), que incluye entre sus integrantes a un número importante de docentes indígenas y educadores comunitarios con una amplia experiencia en educación intercultural indígena en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán, así como de acompañantes procedentes de diversas instituciones académicas. Desde su constitución en los inicios de la década del 2000 hasta la fecha, la REDIIN continúa trabajando para construir una educación que fortalezca el ejercicio de la autonomía pedagógica de las comunidades y sus docentes, así como el control cultural sobre sus lenguas, conocimientos y políticas de educación propia.

A partir de las necesidades de formación pedagógica para la enseñanza integral de las lenguas y la apropiación significativa de la lectura y la escritura en contextos bilingües asimétricos, decidimos atender la Convocatoria 2021-2024 “Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión Social” del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), en el eje de educación. En concreto, la propuesta elaborada se inscribió en la línea orientada al fomento de la lectura y la escritura como estrategia para la inclusión social. La problemática de la que se ocupó este proyecto es el abordaje integral de las lenguas, situadas en el territorio y la cultura de las comunidades

de hablantes, en la educación básica indígena. Para caracterizar dicha problemática en las regiones y comunidades de incidencia del proyecto llevamos a cabo un estudio diagnóstico a lo largo del 2021 como parte de la fase semilla del PRONAI (González, Corral y Keyser, 2023).

Los resultados mostraron una amplia diversidad étnica y lingüística entre las y los docentes y educadores participantes en el proyecto al representar cinco de las once familias lingüísticas en México, distribuidas en doce lenguas o agrupaciones lingüísticas: Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Zoque, Ayuujk, Chinanteco, Mazateco, Mixteco, Zapoteco, Nahuatl, Ngigua y P'urhépecha. Muchos de ellos son hablantes de alguna de esas lenguas con variados dominios de habla, pero todos son participantes activos en la vida social comunitaria. Pudimos constatar también que esta riqueza continúa amenazada por el contacto asimétrico de esas lenguas con el español, lo que ha provocado distintos grados de progresivo desplazamiento.

Dentro de este panorama se enmarca el objetivo que nos planteamos de contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y la apropiación significativa de la lectura y la escritura en el nivel básico de educación bilingüe indígena a partir del diseño de estrategias situadas y la creación de materiales pedagógicos pertinentes.

Del Método Inductivo Intercultural (MII) y la milpa educativa. Caminar de un movimiento pedagógico con muchas mazorcas

Desde la concepción crítica que adopta el proyecto, hemos recurrido a propuestas metodológicas político-pedagógicas para que las y los docentes y educadores, con la colaboración de niñas y niños, madres y padres de familia, comuneras y comuneros, observen, reconstruyan y representen su realidad vivida a partir de su propia visión y no a partir de una visión colonialista, academicista y cientificista. Desde el pensamiento crítico y descolonizador, el proyecto educativo de la REDIIN busca construir una vía propia para crear y transmitir conocimiento, mediante metodologías inductivas e inductivo-deductivas, que permiten conceptualizar y teorizar desde las realidades cotidianas comunitarias.

Es con este objetivo que recurrimos a la auto-documentación lingüística (Quatra, 2011), cuya centralidad en los hablantes permitió que las mismas maestras y maestros registraran los usos y prácticas sociales de sus lenguas en el marco de alguna actividad relevante para su comunidad. Asimismo fue fundamental el enfoque del Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008a; 2008b), acuñado por Jorge Gasché en la Amazonía peruana, adaptado a la realidad indígena mexicana por educadores comunitarios mayas de Chiapas en las dos últimas décadas y renovado y fortalecido por la REDIIN.

La iniciativa de los educadores mayas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) por desarrollar la propuesta del MII en sus comunidades y escuelas, sentó las condiciones iniciales de lo que se convertiría en la REDIIN, fundada y conducida por María Bertely, con la corresponsabilidad de un equipo de académicas y académicos mestizos e indígenas, que dieron seguimiento a la integración de colectivos docentes en Puebla, Michoacán y Oaxaca, formados en las bases de este método. En palabras de Jorge Gasché: “el mérito de María fue captar el potencial de coordinar a un grupo de jóvenes intelectuales indígenas a descubrir el potencial de idear y crear un currículo de primaria que no prescribiera contenidos, sino que los fuera induciendo a través de interrogaciones e investigaciones.” (Gasché, 2019).

En el año 2000 el premio del Fondo Miguel León Portilla otorgado a la UNEM/EI, permitió la edición de los primeros materiales inspirados en el MII, las *Tarjetas de Autoaprendizaje, para los pueblos Mayas Tseltal, Tsotsil y Ch’ol* (2002). A partir de entonces la REDIIN ha construido una trayectoria de más de veinte años de reflexión e interaprendizaje, sustentada en la práctica de la educación intercultural crítica y la colaboración con las comunidades y escuelas.

Las sinergias logradas con instituciones académicas públicas y privadas, instancias gubernamentales y organismos de cooperación multilateral, favorecieron el desarrollo de diversos proyectos de investigación e incidencia en el campo de la EIB, en cuyo marco se produjeron materiales educativos en variadas co-autorías¹.

¹ Entre los proyectos se cuentan: Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, La Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas (México) (2003-2008) (Fundación Ford, PUCP); Sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos (2007-2011) (UPN); Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo (lenguas tsotsil, tseltal y ch’ol) (2008-2009) (CONALITEG-SEP); Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán, componente del Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Manuel Franco Pellotier del CIESAS (2009-2012) y Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir (2017-2019) (Fundación Kellogg).

Los proyectos se acotan por la colaboración con las comunidades e indagan en sus expectativas y fines pedagógico-políticos, manteniendo un compromiso con el conocimiento local, así como con el marco de derechos educativos de los pueblos. Sin embargo, el caminar de la REDIIN se ha sustentado en la participación de maestras, maestros y educadores en la vida cotidiana de las comunidades y en las actividades socioculturales situadas en los territorios. De esa experiencia vivencial es que nuestra red abreva su reflexión y su práctica, lo que no es la excepción en el proyecto que este libro reporta.

El antecedente inmediato del PRONAI es el proyecto colaborativo Milpas Educativas, que se desarrolló de 2017 a 2019 con el objetivo de generar:

- Prácticas educativas alternativas que valoren y afirmen la organización social y política de los pueblos y comunidades indígenas y potencien su creatividad.
- Aprendizajes interculturales útiles para la construcción de una vida buena en el territorio sionatural comunitario, de acuerdo con los proyectos político-pedagógicos de las comunidades participantes.

En ese proyecto se concibieron las milpas educativas como espacios vivos localizados en el territorio sionatural de una comunidad donde las y los comuneros realizan actividades que son fuente de aprendizajes para el Buen Vivir, entendido como un ideal de vida colectivo (REDIIN, 2019).

Una milpa educativa puede ser una escuela, un manantial, un río, un traspatio, un cerro o una cocina, pues allí acontecen actividades sociales, productivas, curativas, rituales y celebrativas que devienen entornos para enseñar y aprender en colectivo. Al hacer milpa educativa, la tradición oral, las prácticas vivenciales indígenas y las investigaciones locales, junto con las actividades pedagógicas en las aulas, son insumos para la construcción de aprendizajes curriculares centrados en las actividades prácticas y productivas de los niños y las niñas, sus familias, los comuneros y las comuneras. El resultado es un currículo que prioriza los conocimientos empíricos de los comuneros en campos como la agroecología, la soberanía alimentaria y la salud comunitaria. A partir de confirmar la significatividad del conocimiento local comunitario y fortalecer la identidad personal y colectiva, se

articula interculturalmente el saber científico y los conocimientos local-globales. En palabras de María Bertely: “Una educación intercultural de esta naturaleza integra la escuela a la vida comunitaria y propicia un mayor arraigo comunitario mediante el interaprendizaje y la realidad vivencial en el territorio comunitario.” (Bertely, 2019, p. 4).

Hacia 2020, año en que comenzó la fase semilla del PRONAI, estaban instaladas 48 milpas educativas en los niveles educativos de inicial, preescolar y primaria, con un total de 1,205 niñas y niños, 1,097 comuneras y comuneros y 92 docentes, en los cuatro estados antes mencionados (REDIIN, 2019, p. 21). Estos colectivos estatales son las mazorcas que dan cuenta de la complejidad y las peculiaridades de los diferentes contextos y posturas en relación con la construcción de una educación de los pueblos indígenas:

- Chiapas y una movilización étnico-política importante que ha generado procesos y proyectos educativos interculturales con fuerte participación de educadoras y educadores elegidos por su comunidad.
- Michoacán y la lucha por el reconocimiento y la valoración de la lengua, cultura y cosmovisión p'urhépecha en el marco de la construcción de autonomía y de la resistencia en contra del crimen organizado.
- Oaxaca y la etnogénesis de procesos educativos, impulsados por las comunidades y sus sinergias con los movimientos de defensa territorial, el magisterio bilingüe y las organizaciones indígenas, cuyo referente político, epistémico y pedagógico es la comunalidad.
- Puebla y los procesos históricos de modernización, flujos migratorios y aculturación que desplazan las lenguas, culturas y cosmovisiones indígenas, o bien terminan folclorizadas por el sistema educativo oficial.

En esta diversidad, las y los integrantes de la REDIIN cuentan con gran conocimiento de las dinámicas estatales y regionales, así como de las problemáticas que afectan el campo de la educación indígena. Esa experiencia acumulada ha tenido un papel central en el caminar colectivo de la red.

Autonomía pedagógica y horizonte político. Ejercer la educación con pertinencia cultural/lingüística

Los proyectos que involucran a la REDIIN asumen un componente etnopolítico, asociado con “el ejercicio activo de una ciudadanía desde abajo, construida en las actividades prácticas por medio de una autonomía de facto que ahora se ejerce por derecho propio, con la participación de las comunidades” (REDIIN, 2011, p. 15). Esa resistencia activa implica también un ejercicio de autonomía pedagógica para construir formas de educar diversificadas, integrales y pertinentes a las realidades de los pueblos originarios.

El currículo comunitario recoge la visión de los participantes sobre campos relacionados con la agroecología, la soberanía alimentaria, la alimentación sana, la salud comunitaria y los principios de una educación para la vida buena. La aspiración es que los interaprendizajes se generen desde un enfoque contextual y culturalmente apropiado que:

- Asuma el rol activo de las y los docentes y educadores en la creación de alternativas pedagógicas que sean pertinentes tanto en lo cultural como en lo político y en el ejercicio de la autonomía.
- Considere las perspectivas y las expectativas de las comunidades.
- Contribuya a fortalecer la comunicación entre docentes, infantes, padres, madres, comuneros y comuneras y así lograr un mayor involucramiento en las actividades.

Alcanzar la pertinencia cultural y lingüística en educación requiere reconocer la centralidad de la comunidad educadora y su derecho a educar en los fines y formas que le resulten política y escolarmente pertinentes. Debe ser prioridad impulsar políticas y programas formativos en el campo de las lenguas-culturas indígenas y abrir espacios de formación continua y permanente en los cuales las y los docentes articulen diálogos reflexivos sobre aspectos teórico-prácticos que les permitan, con un marco de mayor autonomía, profundizar en el conocimiento especializado de sus lenguas-culturas y promover alternativas pertinentes, integrales y colaborativas para su revitalización. Finalmente son ellas y ellos quienes conocen las necesidades de su contexto sociolingüístico particular.

Trabajo docente y educación comunitaria para el Buen Vivir. ¿Qué significa en la REDIIN la colaboración escuela-comunidad?

De lo dicho hasta ahora, conviene insistir en que una premisa del trabajo de la REDIIN consiste en el reconocimiento de los saberes y conocimientos locales que han jugado un rol trascendental en la permanencia y continuidad de la vida comunitaria así como en la necesidad de conservar y promover estos conocimientos propios para resistir el embate de la sociedad occidental con su frenético productivismo y consumismo. No obstante, sostenemos que la justicia epistémica está íntimamente relacionada con la justicia social, por lo que además de la dimensión pedagógica, la propuesta de educación intercultural que estamos sembrando debe considerar las dimensiones filosófica, política y epistemológica. Esos son los cuatro pilares que sostienen el Método Inductivo Intercultural y le permiten adecuarse a las condiciones y necesidades locales.

Se trata de un proceso de aprendizaje dialógico que se articula y se desprende de las diferentes situaciones cotidianas (familia, escuela, comunidad) que dan cuenta de la integración sociedad-naturaleza, fundamento de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas. La colaboración escuela -comunidad parte de preguntas sencillas y vivenciales, que ayudan a identificar aprendizajes relevantes a las necesidades comunitarias y pertinentes a su cultura. ¿Cuál es mi situación personal y familiar? ¿Cuál es la situación de mi comunidad?

El proceso pone énfasis en el interaprendizaje y la intercomprensión, respetando el lugar de enunciación de los actores directos: niñas y niños, padres y madres de familia, comuneras y comuneros, docentes y educadores. De este modo se expresan diversos sentires y perspectivas sobre los aprendizajes significativos que promueven el Buen Vivir, arraigan a la comunidad y fortalecen la identidad y los valores colectivos.

El proceso de interaprendizaje centrado en las actividades sociales comunitarias, explicita conocimientos en los cuatro ejes que articulan la concepción sintáctica de la cultura: territorio, recurso natural, técnica o proceso de transformación y fin social de la actividad. Las milpas educativas son los espacios en donde se

construye el conocimiento: “En las actividades sociales, los sujetos indígenas, como cualquier hombre, objetivan su conocimiento en la práctica donde este conocimiento es funcional. Esta objetivación crea el contexto de un aprendizaje situado” (Bertely et. al., 2008, p. 24).

Por otro lado, como ya mencionamos, el pilar político del MII ayuda a discernir que los grupos que detentan el poder no promoverán jamás una educación que nos lleve a advertir y cuestionar las relaciones asimétricas de poder. La escuela y el currículo nacional –con toda su carga colonial– naturaliza la realidad social que atraviesa diversos sistemas de opresión: racismo, clasismo y sexismo. La REDIIN ha demostrado a lo largo de su trayectoria que únicamente una práctica colaborativa de la educación en que la escuela se comprometa con la vida comunitaria, puede contrarrestar las relaciones de dominación-sumisión mediante el fortalecimiento de las actividades sociales comunitarias, las epistemologías y las lenguas propias. Promover transformaciones fundamentales para el Buen Vivir es posible produciendo conocimiento ecológico con pertinencia social, política y cultural, construyendo soberanía alimentaria, fortaleciendo las identidades étnico-políticas y resistiendo el avance de las políticas neoliberales depredadoras y excluyentes.

La colaboración multisectorial. La responsabilidad del Estado con los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos

Ante un reto de enorme magnitud, conformamos un colectivo de Investigación e Incidencia (CII) interdisciplinario, interinstitucional e intercultural. Está integrado por investigadoras e investigadores provenientes de diversas disciplinas, asociaciones y colectivos de la sociedad civil, involucrados en la educación indígena intercultural y la enseñanza de lenguas y, finalmente, escuelas de nivel básico, docentes y autoridades educativas. El carácter multisectorial del CII estriba en la confluencia de instituciones académicas como CIESAS Pacífico Sur, CIESAS Sureste y Universidad Pedagógica Nacional unidad Zamora, instituciones civiles como el Colectivo Binniza’a, Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM AC), Investigación y Diálogo para la Autogestión Social (IDAS AC) y académicos y profesionales independientes.

Esa configuración interdisciplinaria e intercultural, junto con el uso de metodologías de horizontalidad y diálogo de saberes entre actores académicos, escolares y comunitarios, ha posibilitado la generación de conocimientos situados, con relevancia académica y social, que informan el campo de la educación intercultural bilingüe y la apropiación de la lectura y la escritura a favor de los derechos de los pueblos indígenas.

La coordinación multisectorial busca favorecer la articulación de los resultados y el abordaje situado del PRONAI con los marcos institucionales y normativos, intencionando una doble incidencia, tanto en políticas enunciadas “desde abajo” por las y los sujetos indígenas, como en las políticas públicas oficiales de educación intercultural.

Educación inductiva intercultural con enfoque en las lenguas y los lenguajes

Tanto la construcción del PRONAI como su desarrollo a lo largo de los tres últimos años (2022-2024) han sido procesos colaborativos tal y como los entendemos en la REDIIN: un enfoque inductivo que pone en el centro las necesidades comunitarias, los valores culturales y conocimientos propios, así como los derechos de los pueblos indígenas, para generar interaprendizajes colectivos.

Para que esa colaboración sea sostenible y sustantiva, el CII estableció una estructura horizontal en la toma de decisiones. La estructura se compone, en primer término, de las y los docentes y educadores indígenas de la REDIIN, que construyen cotidianamente la educación inductiva intercultural desde las escuelas y las milpas educativas y practican la resistencia activa a las formas de dominación impuestas por la hegemonía de la sociedad capitalista, colonialista y patriarcal. Aportan su saber pedagógico y sus conocimientos tradicionales, bioculturales e indígenas, explicitados en el proceso de construcción y desarrollo del proyecto. Además, comparten sus experiencias y visiones sobre el problema abordado, desde sus propias posiciones epistémicas y políticas.

En segundo término, las y los representantes de los equipos estatales del PRONAI facilitan información de ida y vuelta con las y los docentes y educadores, miembros de la REDIIN, ya formados en las bases metodológicas y políticas del MII. Generan espacios de intercambio y toma de decisiones consensuadas, además de administrar y gestionar recursos e infraestructura necesaria para los espacios de formación presencial y virtual, coordinar y apoyar la elaboración de productos e informes. Han sido también representantes y/o nodos de comunicación con otros actores institucionales públicos, privados y de la sociedad civil, que se sumaron como instancias corresponsables y colaboradoras.

En tercer término, está el equipo central, de composición diversa, que ha participado constantemente en la construcción colectiva de las directrices y objetivos principales desde sus diversas miradas disciplinarias y experiencias profesionales y personales, y que apoya con la gestión y la comunicación hacia los equipos estatales de comunidades y docentes participantes de la REDIIN.

Las académicas y los académicos son especialistas en estudios sobre el lenguaje, antropología lingüística, sociolingüística, antropología de la educación, etnografía de la educación y del aula, educación intercultural, pedagogía, etnoecología, desarrollo rural, sociología, ciencias de la computación e historia de la ciencia. Ponen estos conocimientos al servicio del proceso de construcción colectiva del PRONAI, la ecología de saberes y la viabilidad de los objetivos y las metas del proyecto. Aunado a ello, a lo largo de los tres años han sistematizado las discusiones y debates y redactado las minutas, documentos de trabajo, informes e insumos.

A partir de las reflexiones y los resultados de estos tres años del PRONAI –cuatro si consideramos la fase semilla– en este libro organizamos una serie de textos que abordan aspectos representativos de las tres etapas de este proyecto, tanto en su vertiente de investigación como de incidencia.

De manera esquemática podemos decir que la primera etapa se ocupó de elaborar un estado del arte sobre la enseñanza de las lenguas indígenas en México, así como de un proceso de capacitación, desarrollo y sistematización de la auto-documentación de lenguas por las y los docentes de la REDIIN.

La segunda etapa estuvo encaminada al análisis del corpus lingüístico y al diseño colectivo de estrategias pedagógicas para promover el uso oral y escrito de las lenguas indígenas representadas en el PRONAI. Se reflexionó también sobre las tramas biográficas que atraviesan el ejercicio docente y las violencias estructurales asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de lenguas originarias.

Finalmente, en la tercera etapa, se utilizó una aproximación etnográfica a la literacidad y la enseñanza de la lectura y la escritura de las lenguas indígenas, se crearon recursos educativos en colaboración y co-autoría y se sistematizaron los aportes normativos del proyecto.

Tres capítulos recuperan las reflexiones y resultados de las sucesivas etapas y conforman este libro. El primero de ellos ofrece los fundamentos que sustentan la incursión de las milpas educativas en el trabajo con las lenguas y los lenguajes; el segundo recoge la experiencia y el recuento metodológico del proyecto PRONAI en la auto-documentación lingüística, mientras que el tercero da cuenta del modo en que docentes y especialistas trabajaron en conjunto en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia un manejo integral y situado de las lenguas indígenas y los principios que orientan la apropiación de la literacidad y las prácticas de cultura escrita. Como parte de las conclusiones hemos aprovechado también para referirnos a la importancia de definir mecanismos y acciones de incidencia normativa y de apropiación social del conocimiento, que aborden integralmente las dimensiones social, comunicativa y cognitiva de las lenguas y favorezcan la apropiación significativa de la lectura y la escritura en niñas y niños.



CAPÍTULO 1. Fundamentación: las milpas educativas con enfoque en las lenguas y los lenguajes



Ulrike Keyser, Jazmín Guarneros Rodríguez y Raúl Gutiérrez Narváez

Entendemos el lenguaje como la capacidad semiótica que permite la comunicación, la interrelación humana y la construcción de subjetividades. Las lenguas naturales son una manifestación paradigmática de dicha capacidad al lado de otras formas de significar, que, en conjunto, constituyen una cultura (Niño, 2013; Pérez, 1995). Reconocemos que una parte fundamental del lenguaje es la función de posibilitar la comunicación, no solo entre humanos, sino también entre diferentes especies, así como aquella que permite leer los signos y símbolos que otros seres del medio natural muestran.

En cuanto a las lenguas humanas, retomamos la distinción entre lengua y habla como elementos analíticos que nos permiten hablar del sistema y de su realización, como partes interrelacionadas e interdependientes. En este sentido, las lenguas no son ajenas a sus hablantes ni a los contextos en los que éstos se desenvuelven en comunidades de habla, pues los usos que de ellas se hagan responden a condiciones históricas, sociales y culturales concretas.

Las lenguas y las comunidades humanas que las conforman y las re-producen son diversas y su contacto ha sido parte de la historia común; así puede reconocerse en la historia conocida de Abya Yala², como en otros territorios. Las lenguas conocidas dentro de este gran continente, llamadas lenguas indoamericanas, y sus actuales condiciones de existencia guardan relación con los procesos de colonialismo y, en el caso de México, responden a un entramado de diversos factores entre los que las políticas lingüísticas son sólo uno de ellos. Como lo afirma Rebeca Barriga (2018), la política lingüística en la historia de México ha tenido un carácter fluctuante e inconsistente que ha devenido en el marcado crecimiento del monolingüismo en español a partir de la conformación del Estado nacional, en detrimento del resto de las lenguas nacionales, de sus usos y de sus hablantes.

² Término tomado del *kuna* para referirse de forma alternativa y crítica al continente llamado América desde diversas organizaciones de pueblos indígenas.

Además de las políticas lingüísticas, la vitalidad de una lengua, es decir, su uso efectivo en diferentes ámbitos comunicativos-sociales por hablantes de todas las edades y su continua transmisión a las nuevas generaciones, responde a factores otros, como el contacto entre personas y sociedades con lenguas y culturas diferentes. Este contacto intercultural e interlingüístico, tiene un carácter conflictivo, resultado del proceso de dominación/resistencia iniciado en la colonia y no concluido con la independencia ni con la revolución mexicana.

El contacto lingüístico, entendido como el uso de dos lenguas en un mismo territorio, generalmente no ocurre en condiciones de simetría; al contrario, sucede en la interacción desigual entre sociedades, es decir, en el marco de relaciones de dominación/resistencia, por lo que, como dice Guerra Mejía (2021, p. 68), se manifiesta como conflicto lingüístico, atendiendo a los factores sociales que determinan dicho contacto. “El conflicto lingüístico está caracterizado por un bilingüismo asimétrico, lo que conlleva diferencias en el prestigio, el estatus, el poder, la organización social, los valores y las creencias y, dado que estas existen entre una comunidad lingüística A y una comunidad lingüística B, se manifiestan en el prestigio, el estatus, la legitimación y la institución de la lengua A vis-à-vis la lengua B”. Este conflicto lingüístico se expresa, en parte, en el desplazamiento de una lengua minorizada, o más, por una lengua dominante. Como en todo el territorio mexicano, esta es una realidad recurrente en los diversos contextos en los que la REDIIN trabaja, si bien cada uno presenta diversas formas de complejidad sociolingüística y sociocultural.

Mediante las lenguas se expresa el hacer de las personas hablantes; el sentir, el saber, la concepción del mundo y la cultura en general, así como los cambios que éste va teniendo en el marco de sus relaciones intra e interculturales, puesto que las palabras que antes servían para designar elementos de trabajo, especificar una técnica o la existencia de una planta o animal, comienzan a ser desplazadas por las palabras que acompañan un cambio en la técnica, que a su vez, necesariamente trae consigo palabras de la lengua con la que la técnica está relacionada. De modo que los cambios culturales y sus impactos en el territorio, se expresan también en las lenguas.

Hace mucho tiempo que se ha reflexionado en torno al papel que juegan las lenguas indígenas en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje, así como en los procesos y prácticas educativas. Por el contrario, ha sido escasa la reflexión sobre las lenguas indígenas y desde las lenguas indígenas para reconocer

las funciones del lenguaje en la vitalización y/o permanencia de las culturas desde posicionamientos legítimos y desde las comunidades.

Se ha visto a las sociedades indígenas desde la óptica de las culturas dominantes, lo cual ha desplazado de forma gradual las prácticas y saberes que han sido de utilidad para la supervivencia de los pueblos indígenas. La marcada dominación de unas culturas sobre otras y, principalmente, sobre las indígenas ha sido una constante histórica. Los espacios educativos han contribuido, en gran medida, a la reproducción de estos paradigmas discriminadores y dominantes, contrarios a las dinámicas de vida que han existido en los pueblos originarios.

Junto con el desplazamiento de las lenguas indígenas, también las prácticas y/o actividades ancestrales que se transmitían de generación en generación de manera oral, tienden a desaparecer de forma gradual; de ahí la importancia de la auto-documentación de las prácticas sionaturales ancestrales que guardan la sabiduría y cosmovisión indígenas en los géneros discursivos del lenguaje. Hoy en día, las familias enseñan a sus hijos el español como primera lengua desde su infancia; lo cual deja de lado las prácticas ancestrales de crianza, el canto, el arrullo, la corporeidad que emana de la comunicación madre e hijo y el acercamiento a la cultura desde el lenguaje gestual corporal y verbal, además de los sentimientos, emociones y afectos que surgen de estas relaciones.

En cierto modo, somos producto de sociedades que han vivido abandono, injusticias, prohibiciones y han sido olvidadas por las sociedades “modernas”. Sobrevivir a la dominación permanente y descalificación constante ha sido uno de los grandes retos de las sociedades indígenas, lo que han logrado, en parte, gracias a la “resistencia activa” mediante la oralidad de las lenguas y las prácticas socioculturales que expresan valores, enseñanzas y aprendizajes propios de la comunidad que son fundamentales para la vida misma. Así pues, en este caminar, las lenguas indígenas son desplazadas poco a poco por el español, como lengua dominante en el territorio, desde el momento en que el niño o la niña entra a la escuela, cuando incursiona en espacios fuera del entorno familiar y cuando se adoptan estilos de vida occidentales

Eustacia Varillas

En la REDIIN partimos, entonces, de que las doce lenguas (trece si consideramos que cuando el proyecto estaba avanzado se integró una docente que trabaja en una comunidad hablante de zoque) representadas en el proyecto existen en situaciones particulares que corresponden a procesos de desplazamiento frente al español, condición que es compartida pero que, en cada caso, va tomando diferentes manifestaciones, intensidades y retos apremiantes. Esta condición es central para considerar las acciones a implementar.

Consideramos que el desplazamiento tiene manifestaciones evidentes en el uso de estas lenguas y que, si bien el aprendizaje de su lectura y escritura es relevante, éste no puede ser sobrevalorado frente a la oralidad, puesto que es ésta su forma efectiva de existencia. También consideramos necesario abordar el aprendizaje de la lectura y escritura en lenguas indoamericanas desde perspectivas comunicativas y socioculturales. Si bien reconocemos que el ejercicio de los diferentes niveles de análisis lingüístico resulta importante para la caracterización propia de cada lengua, y hasta para su valoración, este análisis debe ser parte de una apuesta por el uso efectivo de las lenguas, es decir, funcional a los contextos de las comunidades de habla, a fin de fortalecer y ampliar sus usos, tanto orales como escritos.

Asimismo, pensamos que las otras formas de escritura que caracterizan a muchos pueblos amerindios y otros del mundo, deben ser reconocidas y, de ser posible, estudiadas. Estas formas no alfabéticas se mantienen presentes en la vida comunitaria y forman parte del entramado semiótico de los pueblos, a la par de habilidades de lectura de las huellas-mensaje del mundo natural, por las que dice Jon Landaburu: “el mundo habla y se deja interpretar” (1996, p. 13). De modo que la función y uso de la escritura alfabética y su lectura no pueden pensarse separadas de la oralidad ni de esas otras formas de escritura, para las que es necesario repensar los modos de nombrarlas desde las propias lenguas, puesto que desde la visión de occidente se ven devaluadas.

Entre los requerimientos para trabajar con la escritura y lectura alfabética de las lenguas indoamericanas la normalización de las lenguas suele contemplarse como indispensable. Estos procesos, sin embargo, conllevan conflictos políticos sobre la variante a elegir y los modos de representación más adecuados. En el caso de las Milpas educativas, varias de las lenguas presentes tienen ya cierto camino andado en el trabajo de normalización, pero en otras lenguas este proceso tiene poco tiempo de ser impulsado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y por el subsistema de educación indígena. Tomará su tiempo ver resultados y probablemente no estará exento de dificultades.

La normalización lingüística es un proceso de mediano plazo que permite ampliar las comunidades lingüísticas y facilita la comunicación entre hablantes de diferentes variantes. Sin embargo, muchas veces los conflictos y adecuaciones suelen resurgir con el tiempo, dependiendo tanto de las políticas lingüísticas del momento como de las dinámicas intercomunitarias. Estos procesos, no pueden ser un elemento definitorio de la escritura de las lenguas; por el contrario, las lenguas deben escribirse en concordancia con las normas conocidas y más aceptadas por la comunidad de habla. Al priorizar la función comunicativa y no la norma en sí, pretendemos favorecer el uso de la escritura y evitar que la falta de consenso lleve a la inmovilidad. Coincidimos, no obstante, en la necesidad de incorporar a la formación docente elementos de análisis que, desde aportes como los de la lingüística antropológica, permitan la reflexión profunda sobre las características propias de la lengua amerindia que se trabaje y las formas de abordarlas en el ámbito educativo.

Finalmente, reconocemos, desde la experiencia de las compañeras maestras y madres hablantes, que los procesos de desplazamiento impactan de forma diferencial a hombres y mujeres, siendo ellas quienes se encuentran en un lugar paradójico: en relación con los hombres han tenido menos acceso al aprendizaje del español y en consecuencia han sufrido mayor exclusión social por esa razón; pero también son ellas quienes han tenido un lugar importante en el mantenimiento y transmisión de la lengua a las nuevas generaciones, muchas veces bajo el señalamiento de dejar de hacerlo y en medio de múltiples contradicciones que se expresan en niveles diferentes de manejo de la lengua entre hijos. Las mujeres, como abuelas, también han transmitido la lengua a sus nietos aun cuando en ocasiones sus hijos ya no la hablen.

Estas contradicciones que encontramos continuamente en nuestras propias historias como docentes hablan de lo que desde el MII nombramos como *Ambivalencia*, y que es producto de las relaciones de dominación-sumisión a nivel subjetivo. En otras palabras, habla de una dominación internalizada en la que las personas han aprendido y aceptado (hasta cierto punto) que la cultura indoamericana de la que forman parte es todo lo negativo que suele decirse e implicarse de ella. Esta ambivalencia tiene efectos en todos los ámbitos de la vida de las personas, incluida su elección de lengua a transmitir a sus hijos e hijas.

Esta mano que escribe estuvo plagada de espacios castellanizadores, todo lo que tenía que escribir y cómo aprendió a hacerlo es desde el español, memorizando palabras y repitiéndolas en la escritura de 50 a 100 veces para que no se le olvidara, cuando se llegaba a equivocarse podría ser castigada, por lo que siempre

ha tratado de obedecer a la guía de la memoria, ha sido difícil ir comprendiendo las palabras, sólo una vez estando en 5º grado recibió 2 reglazos por no haber escrito correctamente, quizás es el que más recuerda por el castigo efímero recibido, sabe que se inició en la escritura desde el español (Marcelo, 2023).

Así ha ocurrido que muchos docentes, aun siendo parte del sistema de educación indígena, han dejado de transmitir las lenguas indoamericanas, optando por el español, y limitando su uso en su ejercicio docente como medio de comunicación, mientras se adquieren elementos básicos del español, en tanto lengua dominante. La revisión constante de la posición ambivalente que las relaciones de poder han generado conlleva un ejercicio de reposicionamiento biográfico y político, que además requiere un hacer colectivo.

Realizar una reflexión a profundidad es volver a recordar la infancia sin saber cómo luchar con la colonización manteniendo la resistencia. Recuerdo la escolaridad de 6 a 8 años cuando fui perdiendo el sentido y una parte de la identidad por la cultura y la lengua, esto mediante la ideología de los maestros y compañeros alumnos, una discriminación que estaba presente y que no supimos luchar sino ser sumisos a una realidad que pretendían hacernos creer (Quintero, 2023).

Desde esa revisión es que concebimos que la resistencia es posible. Varias de las y los docentes que hoy forman parte de la REDIIN tienen por lengua materna el español, aunque una lengua indígena de herencia. La cuestión sobre si se deben enseñar las lenguas indígenas a las generaciones cuya lengua materna ya es el español es un tema que se ha puesto a debate con la defensa intrínseca de la lengua materna como lengua de instrucción. Y esto nos ha llevado a considerar el concepto de *lengua de herencia* para reconocer que estas lenguas han sido minorizadas y que, como consecuencia de ese proceso, las personas hablantes adquieren como lengua materna la lengua dominante y parcialmente, muchas veces en paralelo y como hablantes pasivos, la lengua dominada. De acuerdo con Mulík et al. (2022), este concepto puede aplicarse con sutiles modificaciones al contexto mexicano para entender el fenómeno de mejor manera. El uso de este concepto implica reconocer la condición de conflicto por la que la lengua indoamericana no fue transmitida como primera lengua, a pesar de ser la lengua materna de sus padres y reconocer también los saberes que tienen estas personas, a pesar de que ciertas habilidades, sobre todo de producción en esa lengua, se vean limitadas.

En el ámbito educativo, abordarlo así, permite complejizar la toma de decisiones sobre las lenguas de comunicación, estudio y aprendizaje, lo que nos lleva a considerar la pertinencia de estrategias para el mantenimiento y/o la revitalización de las lenguas indoamericanas. Aunque lo que llamamos revitalización es entendido y llevado a cabo de muy diversas formas según el proyecto, consideramos que refiere a intervenciones que buscan fortalecer o animar el uso y el interaprendizaje de una lengua de acuerdo con las condiciones de desplazamiento que presente. Si bien todas las lenguas podrían ser caracterizadas con un grado de desplazamiento, todas tienen características particulares de uso/desuso que requieren formas de intervención específicas. Sin embargo, en todos los casos, la acción es pertinente y necesaria.

1.1 Los lenguajes: *oralidad, corporalidad-gestualidad-afectividad, plástica, cultura escrita*

Construir una propuesta pedagógica para el interaprendizaje de las lenguas indígenas y la apropiación de la lectura y escritura, tomando como base los principios del MII, implica partir de las condiciones políticas del conflicto interlingüístico y de desplazamiento de las lenguas indígenas presentadas en el apartado anterior. Es imprescindible, además, tomar en cuenta las características particulares de dichas lenguas, en tanto vehículos de expresión de culturas, étnicamente diferenciadas de la cultura nacional mexicana. En consecuencia, requieren abordarse de forma funcional, integral, holística, situada y pertinente; es decir, en toda su complejidad.

El proyecto ha dado cuenta de la importancia de la oralidad en las lenguas y culturas indígenas, resultado de las condiciones históricas de colonización y desplazamiento. En contraparte, también se hicieron señalamientos sobre la importancia de la lectura y escritura en las lenguas y culturas de origen europeo, con cuyo alfabeto se están escribiendo las lenguas indígenas. En este marco, vimos indispensable una reflexión a fondo de las implicaciones de la escritura de las lenguas indígenas y de las relaciones entre oralidad y escritura, a fin de no reproducir prácticas colonizadoras al no poner en cuestión la superioridad del lenguaje escrito.

1.1.1 Relaciones entre oral y escrito

Diferencias entre oral y escrito

Oralidad y escritura son habilidades humanas que responden a las necesidades de comunicación entre sujetos sociales, así como con la naturaleza y guías espirituales, para los que se utiliza también otro tipo de lenguaje: corporal y sensible. La oralidad sigue siendo el medio de comunicación de mayor uso en todas las culturas y ha asegurado la transmisión de la historia y de los conocimientos, sobre todo, de las culturas con menos tradición escrita y que han sufrido la dominación colonial.

El desarrollo de la escritura responde a la necesidad de registrar y transmitir información y conocimientos, sin tener contacto directo con el otro participante del proceso comunicativo en un tiempo y espacio común. En Europa se desarrollaron distintos alfabetos, de los cuales el de origen latín fue impuesto en el continente americano desde el siglo XV a través de la invasión europea.

Las escrituras basadas en un alfabeto son, desde sus inicios, formas de “registro y almacenamiento sonoro” (Domínguez, 2019, p. 98). Es decir, la escritura depende de la pronunciación de las palabras y la actualización de las reglas ortográficas a partir de la práctica de las y los hablantes refleja variaciones regionales e históricas. Con base en la lengua oral, “...la alfabetización [...] presupone una pedagogía de la escucha, de la voz y del oído” (Viñao-Frago, 1999, p. 130). Al ser alfabetizados en otra lengua que la propia, se generan grandes problemas, porque el oído está formado con parámetros diferentes, donde los aprendizajes auditivos en la L1 contrastan al inicio con lo visual en la L2. “Cuando se alfabetiza en español, se aprende desde la fonología de esta lengua y no tan fácilmente se puede trasladar al p’urhépecha. Las estrategias alfabetizadoras se desarrollaron para el español, mientras que para el p’urhépecha se tendrá que pensar en otras más pertinentes” (Elías Silva, Relatoría Historias de Vida Michoacán, 28 de abril de 2023).

Las estructuras comunicativas de las lenguas oral y escrita son complementarias. La primera se distingue por sus expresiones multicanal (tono, ritmo, velocidad), mientras la segunda se limita a una recepción visual. De allí que las sociedades que siguen valorando y practicando la oralidad como lenguaje formativo de sus integrantes presentan importantes ventajas en comparación con aquellas que anteponen la escritura. “Los hombres y mujeres de una cultura oral primaria saben escuchar y narrar, contar historias y relatar; y ello con precisión, claridad y riqueza expresiva; de un modo cálido y vivo, como la voz misma. Son maestros del relato, las pausas y chanzas, la conversación y escucha” (Viñao-Frago, 1999, p. 122).

En el centro de la escritura y la oralidad está la palabra. La interpretación de lo que se dice y se escribe depende del contexto y los fines comunicativos. La comunicación cotidiana mediante la lengua hablada es continua y no necesariamente obedece a la toma de decisiones premeditadas sobre qué y cómo se va a hablar. Las expresiones orales sólo se mantienen inmutables si se repiten o se registran. En contraste, las expresiones en lengua escrita permanecen sin cambios y siguen un determinado sistema de representación con reglas formales.

Escribir significa, en la mayoría de los casos, tomar decisiones previas sobre lo que se escribe y cómo se escribe, porque no hay otros referentes como mímica, tono, etc. que complementen lo expresado y ayuden a comprender el texto. En este sentido, la sintaxis (el orden y la relación entre las palabras) da la pauta para entender los significados intencionados. La escritura es un esfuerzo colectivo para compartir saberes, prácticas, significados y sucesos históricos de manera perdurable. Además, un texto escrito permite detener y repetir la lectura para su mayor análisis, sistematización y comprensión del contenido.

Además de erigirse como superior frente a la oralidad, el desarrollo y uso de la escritura como medio de comunicación produjo grandes cambios en las relaciones sociales, porque la escritura empezó como una habilidad restringida a sectores sociales dominantes y sigue reforzando su poder hasta la actualidad. Mientras la comunicación oral necesita de, al menos, una persona que habla y otra que escucha, es decir, de un intercambio en tiempo real, el uso de la escritura prescinde del contacto directo y, por lo tanto, descuida la formación de la habilidad auditiva y prescinde de la reciprocidad que sí es fundamental en la oralidad.

| Lengua hablada | Lengua escrita |
|-------------------------------------|--|
| Continua | Discreta |
| Condicionada al tiempo de expresión | No condicionada al tiempo de expresión |
| Contextual | Autónoma |
| Efímera | Perdurable |
| Audible | Visible |
| Producida por la voz | Producida por la mano |

1. *Diferencias entre lengua hablada y escrita. Fuente: Oscar López, 2023.*

Resistencia y transcendencia de lo oral, formas de representación de culturas orales

La interrupción del desarrollo de formas propias de escritura de las lenguas indígenas a raíz de la colonización y destrucción masiva de textos existentes reforzó la importancia y las prácticas de oralidad. Mediante la lengua hablada se transmiten y conservan la historia, las creencias, los valores y los saberes de una comunidad cultural.

Mientras que un documento escrito “es una producción única, que no puede ser modificada, [...] la oralidad permite una actualización constante, cada relato es único en sí mismo, incluso referimos a los casos en los que la intención es contar el mismo hecho una y otra vez, en cada alocución se construye un nuevo relato” (Romero, 2013, p. 98). La subjetividad siempre está presente como componente del sentido compartido que se transmite en esta forma y en un contexto sociocultural e histórico expresado en determinada lengua. La relación entre pasado, presente y futuro se refleja en los discursos y aunque “las narraciones sean inconclusas, inacabadas y hasta encontradas, no impiden la posibilidad de concatenación. En comunidades donde la oralidad es la estructuradora de la dinámica social, la heterogeneidad y lo particular se constituyen como materia prima para el intérprete que busca, desde un acto participante, la comprensión” (Romero, 2013, p. 103).

La vigilancia y el cuidado de la historia y de los conocimientos mantenidos y transmitidos mediante la oralidad se dan entre el habla y la escucha, para lo cual las pedagogías indígenas han desarrollado expresiones y prácticas específicas. Los procesos de aprendizaje y enseñanza se dan a través del diálogo, entre el habla y la escucha. Las dos habilidades son centrales e inseparables para continuar una tradición oral en términos de comunicación.

Esto queda claro en lo que señala Lenkersdorf (2008, p. 13) sobre la relación entre habla y escucha en tojolabal, donde existen dos acepciones del término lengua: *ab'al* palabra escuchada y *k'umal* palabra hablada. “Por eso, ya desde los términos del tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas. ... En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije, tú escuchaste”. En este sentido, no puede haber alguien que habla sin ser escuchado, sería como si no hubiera dicho nada. “El escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa” (Lenkersdorf, 2008, p. 27). Con base en estas observaciones creó Lenkersdorf el término *cosmoaudición* como consustancial a la cosmovisión, dado que no puede ser parte de esta última por hacer referencia a la importancia de escuchar no solo a personas, sino también a la naturaleza y los seres espirituales.

El saber escuchar como primera habilidad lingüística aplica a cualquier edad para el aprendizaje de todas las lenguas. Como lo explicó una maestra: “Yo sólo entiendo el zapoteco, estoy en proceso de leer, escribir, no lo hablo. Escuchando a los compañeros” (Maestra Olivia Castillejos, Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 24 de marzo 2023). La escucha activa o atenta lleva a imitar y corregir la manera de hablar.

La oralidad da cuenta de la unión de los componentes de la vida con las prácticas sionaturales diarias de la lengua. Es importante saber hablar y escuchar de acuerdo con los parámetros culturales y la buena educación se demuestra actuando de manera adecuada con las personas presentes. Comentó la maestra Esmeralda Santiago de Michoacán que

ahí te van dando indicaciones las personas mayores que ya saben. Y ya vas a tal ceremonia y no es para que le causes vergüenza a la persona mayor de la casa, porque no te dio indicaciones de qué hacer. Ya tienes que estar así, tienes que ponerte así el reboso. Y ya te dan indicaciones. Entonces ahí va la oralidad.... No nada más ya lo vio y ya hasta ahí quedó, sino que la persona mayor se encarga de decirle, ‘¿sí te fijaste? Qué bonito actuó aquella persona. ¿Sí te fijaste? Qué bonito saluda aquella persona. ¿Ves ese muchacho que acaba de pasar? Saludó. Porque ya no todos saludan. Si no, ¿viste cómo pasó? como un burro, ¿no?’ O sea, ya ahí va la oralidad, ¿no? En el vivir diario. En el diario. (Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024)

La buena educación también se muestra en la forma de hablar, el uso del léxico, de preferencia sin préstamos de otra lengua. La maestra Esmeralda observó en un cantante p’urhépecha de su comunidad:

un lenguaje del p’urhépecha elegante, por decirlo de alguna manera. Habla un p’urhépecha bueno, no coloquial. Lo elegante sería en la forma de hablar, en utilizar el p’urhépecha, un p’urhépecha de palabras que a veces ya no se usan. Habla de todos sus sentimientos. A lo que me refiero con elegante es que habla de manera correcta, es decir, no incluye tantas palabras en español, préstamos o palabras p’urhepechizadas. Y siempre con respeto. [...] Pudiéramos caracterizar, si lo pensamos más como p’urhépecha, es un joven *kaxumpiti*, todo indica la *kaxumpikua* (buena educación). Es humilde, no habla con vanidad, le da este sentido a la lengua. Primero: lo que comunica, segundo: haga sentir lo que trata de comunicar (Relatoría Libro Michoacán, 18 de abril 2024).

La importancia del manejo oral de la lengua contrasta con su desprecio en la escuela, porque “cuando llega uno a la escuela, ¿qué te dicen? No hable, guarde silencio. Allí nos están enmudeciendo” (Elías Silva, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024). Lejos de darle valor al silencio como elemento de la comunicación o expresión de respeto en actividades dirigidas a seres superiores, esta prohibición de hablar tiene repercusiones también en la identificación étnica y la autoestima, porque la lengua materna transmite seguridad y afecto entre quienes dialogan, así como conocimientos culturales propios. “La lengua no solo es comunicarnos y ya, sino es como

un sentimiento de que te abre, de que vas buscando y te vas abriendo puertas ¿por qué?, porque ellas te van conociendo, se va dando de manera natural” (Maestra Azucena González, entrevista personal, 21 de abril de 2023). No se separa entre el hablar, pensar y sentir, sino que se activan y enriquecen mutuamente en actividades sociales compartidas con otras personas, primero de la familia, luego de la comunidad y otros espacios más.

Pero las culturas indígenas no solo han fomentado la oralidad, sino que han desarrollado una “tradición oral” que abarca más allá de la mera comunicación espontánea: es premeditada, tiene modalidades, formatos y estructuras complejas, que buscan y logran trascendencia en el espacio-tiempo, como son relatos, rituales, performances. De esta manera, cubren funciones similares al lenguaje escrito e incluyen otros tipos de lenguajes como corporales y afectivos, que se abordarán más adelante.

Con la escritura se empieza a dar ventaja a lo visual sobre lo auditivo, a los conocimientos científicos escritos sobre los sistemas de expresión y la transmisión oral de conocimientos generados entre sujetos pertenecientes a cierta cultura.

Escritura en lenguas indígenas: historia, sistemas de escritura

No solo se destacó la escritura como el medio de comunicación más apreciado por las culturas predominantes y en su transmisión escolarizada, sino que también se negó a las lenguas minorizadas la existencia de sus sistemas propios de escritura. Tal es el caso de la cultura zapoteca (Romero-Frizzi, 2003), la maya y mexica, reconocidas por sus códices. La colonización interrumpió su progreso a partir del siglo XV, cuando los invasores europeos comenzaron una destrucción sistemática de las fuentes escritas de los pueblos originarios para erradicar sus conocimientos y sustituir la espiritualidad indígena con el cristianismo.

La interrupción del desarrollo de sistemas propios de escritura en las lenguas indígenas y la necesidad de comunicación escrita condujo durante la época colonial a una imposición de la escritura con el alfabeto latino. Cuando se reanudó el proceso de escritura en lengua indígena se partió del lenguaje hablado y se tuvo que asumir el reto de buscar las letras en el alfabeto latino que pudieran corresponder a los sonidos de las palabras en la lengua propia. Aparte de aspectos de forma también hubo transformaciones impuestas en el nivel semántico

mediante el desplazamiento de prácticas culturales. “La estrategia que usaron las diferentes órdenes religiosas fue la de utilizar las mismas palabras de los originarios, pero con un significado nuevo” (Oscar López, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023).

Sin embargo, el español como lengua franca se distingue de las lenguas indígenas en cuanto a cómo organizan el mundo y, por lo tanto, también el lenguaje. Estas diferencias complican de manera importante la posibilidad de traducciones entre una concepción del mundo y otra.

Escritura, lectura y su apropiación

Ya hemos dicho que lectura y escritura son resultado de esfuerzos colectivos de la humanidad ante necesidades sociales de comunicación, por lo tanto, su función es principalmente social y su aprendizaje se desarrolla en interacción entre sujetos. La lectura como práctica visual e intelectual se logra en el desarrollo infantil antes de la escritura, que requiere cierta habilidad motriz.

Se distingue entre escritura y lectura como dos procesos diferentes, pero directamente vinculados, que acompañan el desarrollo de las personas a lo largo de su vida. La lectura, es decir, la asignación de significados a lo que se ve, sea impreso o no, inicia a temprana edad cuando “...el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, ‘leerlas’); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura” (Ferreiro, 2006, p. 6).

Esta “lectura” del mundo a través de nociones de interpretación (lectura-escucha) y representación (escritura-habla) de lo visual-sonoro-corporal-sensible no se limita al lenguaje verbal e integra muchos tipos de lenguajes en la interacción y “apropiación” del mundo. A partir de ahí se pueden proponer ejercicios de literacidades “propias”, desde el hacer-sentir-pensar situado culturalmente. Las infancias aprehenden, interactúan, se comunican y representan el mundo mediante lenguajes orales, corporales, afectivos. Por eso en preescolar se privilegia lo oral, mientras en primaria se abandona todo por la escritura. Niñas y niños, antes de practicar formas convencionales de escritura empiezan a usar sus manos y ciertas herramientas que les permiten poner marcas, líneas, círculos, dibujos, etcétera, que representan una “re-construcción conceptual del objeto a conocer” (Teberosky, 2013, p. 155).

Si bien en preescolar se trabaja más la oralidad como representación del mundo que en primaria, la psicomotricidad se fomenta con ejercicios manuales. Sus formas de expresión escrita dependen de “las posibilidades de asimilación del sujeto y [...] las informaciones específicas provistas del medio” (Teberosky, 2013, p. 157). Poco a poco, las representaciones gráficas adquieren formas más diferenciadas al asemejarse más a los objetos y personas retratadas, siempre situadas en contextos socioculturales específicos. En la raíz de la palabra p’urhépecha para “escribir” está el “dejar marca” (Elías Silva, Relatorías Año 1, 21 de mayo 2022), que implica un proceso consciente de querer comunicar algo para que otra persona lo lea. Sucede algo parecido a la comunicación oral donde alguien habla para que otra persona le escuche.

La lectura comprende varias dimensiones y niveles que permiten la exploración de un texto y la construcción situada de sus significados donde se interrelacionan funciones físicas con cognitivas en cuanto a análisis e interpretación de lo que está dicho visualmente. “Las habilidades implicadas en la lectura pueden clasificarse en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas. Estas habilidades no son independientes, sino interrelacionadas” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 4). Cassany distingue tres dimensiones: “la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 5), y “cinco niveles de lectura posibles: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 10).

En cuanto al desarrollo de las habilidades necesarias para lectura y escritura se distinguen dos términos vinculados a diferentes apreciaciones de la importancia social, cultural y política de estas habilidades: alfabetización y literacidad.

Alfabetización versus literacidad

En este punto es necesario aclarar qué entendemos en el proyecto por alfabetización y qué por literacidad. El término alfabetización parte de la idea de que la escritura está compuesta por letras que representan sonidos y refiere al dominio de destrezas y conocimientos relativos al dominio de lectura, escritura y matemáticas, ahora también a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se aprenden mediante determinados programas escolarizados no limitados a cierta edad, sino en cualquier momento de la vida cuando se requiere de este tipo de habilidades.

En cambio, el concepto de literacidad contempla no solo las funciones comunicativas de la lengua, sino también las características sociales y culturales de los sujetos en comunicación y su contexto, que a su vez incluye la relación entre lectura y escritura, el fortalecimiento del uso oral de las lenguas y las culturas orales en general. El manejo de lectura y escritura entendido como un conjunto de prácticas socioculturales hace referencia a un concepto dinámico y situado que articula los individuos con la comunidad. Por su característica situada se puede hablar de literacidades.

En la REDIIN retomamos el tema de las literacidades como parte del contexto de juegos, fiestas y costumbres, y se subrayó que las lenguas originarias no siempre han necesitado de lectura y escritura. Por ejemplo, la construcción de un papalote como práctica social colectiva es una forma de literacidad. La memoria cultural y los conocimientos tradicionales llevan a la construcción de textos. Otra forma de textos se desarrolla con el uso del celular: texteamos en nuestra lengua, lo que viene siendo un tipo de literacidad contextualizada. De ahí surge la pregunta de si “es necesaria la construcción de una literacidad propia. ¿Cómo puede ser esa literacidad propia? Si pusimos atención a lo que cada quien fue comentando, podemos encontrar algunos indicios de literacidad. La construcción de la literacidad propia de las lenguas que estamos aquí reunidas” (Elías Silva, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 14 de octubre de 2022).

A partir del concepto de literacidad emergen interrogantes como para qué, para quién/es y cómo escribir con la finalidad de participar en el desarrollo de una democracia activa, como lo plantea el MII.

En lo particular, la literacidad crítica enfoca la lectura para detectar relaciones de poder en los discursos orales o escritos, así como los contextos socioculturales y de poder que enmarcan los procesos de lectura y escritura. En este tipo de ejercicios analíticos se coloca también el sujeto lector de manera autocrítica en su propio contexto, lo que conlleva asumirse como sujeto social activo. Por lo tanto, “la literacidad sirve de base para análisis socio-políticos y de desarrollo de intervenciones; éstos deben concebir a los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos activos y multidimensionales” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94). En este sentido, “la lectura es un vínculo esencial en toda construcción humana, en la que el sujeto se comprende a sí mismo, a otros desde las circunstancias y momentos propios” (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016, p. 65). También Hernández (2013) observó que “la auto-determinación y la auto-construcción (self-authoring) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo” (p. 6).

Resumiendo, mientras la alfabetización alude a habilidades de lectura comprensiva y escritura productiva en general y “tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita” (Manghi et al, 2016, p. 81), la literacidad considera lectura y escritura como procesos socioculturalmente condicionados y comprende el análisis crítico en términos históricos y políticos, donde el sujeto lector o escritor se sitúa en su propio contexto y desde ahí se aproxima a los contextos de quien lee o sus potenciales lectores, respectivamente.

Esta perspectiva coincide con los principios político-filosóficos que sustentan el MII, que refiere a procesos de interaprendizajes construidos en contextos interculturales, donde confluyen conflictos políticos, sociales, culturales y cognitivos, así como la detección y el análisis de relaciones de poder subyacentes entre quienes se comunican. Mientras aquí se habla de literacidades críticas, en el MII hablamos de interculturalidad y pedagogías críticas.

En el desarrollo de habilidades de escritura y lectura se generan procesos de interaprendizaje que reflejan la diglosia entre lenguas indígenas y el español. Los contrastes entre aprender a leer y escribir en la lengua que se adquirió primero y la otra que, en la mayoría de los casos, se aprendió en la escuela, se encuentran en varios testimonios de las y los integrantes de la REDIIN.

Apropiación de la escritura y su valoración: mano sintiente –psicomotricidad

Cuando se trata de escribir la lengua p’urhépecha me emociona [...] y lo hago con esa pasión, igual cuando hablo.

versus

No podía no obedecer por los castigos que podía recibir.

Los recuerdos de las y los docentes sobre sus primeras experiencias de escritura distinguen entre aprender a escribir en español en la escuela y a escribir en su lengua indígena en el contexto familiar y comunitario. En todo caso, es evidente que la escritura es un acto corporal y una praxis colectiva.

Una dinámica practicada en el taller de Narrativas biográficas³ se llamó “La mano sintiente”. Su intención era mostrar la relación íntima entre cuerpo y mente, tanto en el contexto del español como cuando se trataba

³ En este taller se recuperaron historias de vida y trayectorias profesionales para profundizar en las experiencias que las maestras y los maestros han tenido con las lenguas indígenas, tomando en cuenta la diversidad de dominio de la lengua de su pueblo.

de la lengua indígena. Así cuenta la maestra Ruth Alejandra Rojas de Oaxaca sobre su mano: “Esta es la historia de una mano flaquita que escribe, lava, acaricia, toma, suelta, aleja, persuade; señala; muestra tantas emociones buenas y malas, pero mías, muy valiosas... ¿Qué haría sin esta la otra? Sin embargo, no le queda cualquier pulsera, tiene un dedo chueco por escribir tanto, otro por jugar basquetbol, pero es resiliente y ¡sigue haciendo maravillas!” (Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 22 de abril de 2023). La mano sirve para realizar múltiples actividades, dar cuenta de sentimientos en palabras escritas o reforzarlas con movimientos mientras las expresa oralmente. Aprender a escribir inicia al realizar representaciones gráficas, frecuentemente con sentido lúdico.

Mi mano no recuerda cómo aprendió a usar el lápiz pero le gustaba hacer ejercicios de caligrafía, recuerda cómo se sentía al trazar los círculos pequeños a grandes, trazar las líneas horizontales compitiendo con ellas mismas, de repente se dio cuenta que podía escribir palabras a través de una máquina de escribir, pero no sentía como cuando usaba el lápiz, que le permitía realizar figuras geométricas y dibujos, mi mano después de un buen tiempo cambió el lápiz por un pincel que le daba una sensación de placer al combinar los colores, dibujando cuerpos, rostros, paisajes (Maestro Aurelio Toledo, Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 22 de abril de 2023).

Si hay libertad de usar la mano para los primeros ejercicios de escritura se puede aprovechar cualquier material, también de la naturaleza. Recuerda un maestro ayuujk:

Ya iba en la escuela, mi padre quería confirmar si yo ya podía escribir algunas palabras y le dije que sí. En la hoja carnosa y con una pluma de un cactus trepador escribí las letras “s”, “o”, “l” que para mí decía “los”, pero mi padre me dijo que decía “sol”. La primera vez que vi la hoja verde carnosa, me atrajo mucho y cada vez que la encontraba siempre la rayaba con letras. La dejaba en algún lugar, cuando volvía en la semana, ya sea un sábado o un domingo, mis letras se habían borrado. Me decía: quién me vio escribiendo, por qué lo habrá borrado. Le informé a mi padre lo que había sucedido y él me respondió que la planta misma lo borra. Por su naturaleza de seguir creciendo. Así que seguí rayando o poniendo letras, palabras. Esa práctica de escritura era en español, hoy en la etapa de adulto, ya puedo escribir en la lengua ayuujk (Maestro Juan Clímaco, Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 22 de abril de 2023).

Aprender a escribir en lengua indígena suele ocurrir fuera de la escuela, por ejemplo, con el padre que era maestro o por iniciativa propia.

En nuestra segunda lengua, náhuatl, cuando niño, Oscar leía los libros de náhuatl de educación indígena, aunque no entendía, pero copiaba los nombres como *kali*, *tochtli*, *koatl*, entre otras. Ya mayor, leyendo los libros de la DGEI aprendimos las grafías de los fonemas del náhuatl, del *nauatla'kuilolpamitl* con sus 18 grafías y la glotal. Y así ya como maestro con los proyectos de náhuatl, que enseñamos a nuestros compañeros maestros (Maestro Oscar Cruz, Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 22 de abril de 2023).

La maestra Marcelina Enríquez de la región p'urhépecha de Michoacán sigue consultando libros de la DGEI: “Ahí me pongo a ‘esto se escribe así, esto...’ Y a veces me quedan dudas y consulto con las compañeras en la escuela que lo dominan, para ver cómo se pronuncia aquí. Entonces practico [...] lo voy a escribir como lo escucho y luego vemos cómo va en cuanto a la escritura” (Relatoría Libro Michoacán, 18 de abril 2024).

Debido al desplazamiento y la minorización de las lenguas indígenas, para ella el p'urhépecha es su segunda lengua. También el zapoteco lo fue para el maestro Aurelio Toledo de Oaxaca, que lo recuerda así:

Mi mano comenzó a escribir en zapoteco con mucha dificultad y tensión porque mi léxico y mi lengua no le ayudaban, al igual que mis ojos y recuerdos, con el peso del tiempo mi mano se enamoró del zapoteco y le dio por traducir frases, pensamientos, traducciones, escribir pequeños poemas y acrósticos. Esta mano se siente en libertad al escribir el zapoteco cuando está rodeada de alumnos en la escuela y lo hace con mucho amor, a pesar de que no es fácil que los alumnos lo disfruten con él, mi mano se interesó en tomar nota y apuntes en reuniones en zapoteco, a mi mano ya no le inquieta escribir en español ni en zapoteco (Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 22 de abril de 2023).

El interés por auto-aprender, el gusto de mover la mano en ejercicios previos a la escritura, la creciente seguridad y el placer al escribir en la lengua indígena de su contexto son notorios. No hay separación entre cuerpo, mente y afecto. Con estas experiencias contrasta lo que vivieron otras maestras y maestros al ser alfabetizados en español, como Gastón Jerónimo, un maestro de Michoacán. Su mano recuerda dolor físico y emocional: “Esta mano tenía que agarrar un lápiz y hacer planas y ejercicios para llegar a hacer las vocales, luego sílabas y enseguida palabras, pero si no las hacía bien las tenía que volver a hacer y se cansaba, pero tenía que volver a hacerlo, ya que había castigos” (Relatoría Historias de Vida Michoacán, 28 de abril de 2023).

No sólo la mente fue marcada por estas experiencias, sino también en el cuerpo quedaron huellas de una pedagogía inadecuada y agravada por la negación de poder hablar y menos escribir en la lengua materna en la escuela. Otro tipo de violencia se produce cuando se promueve la escritura en lengua indígena con una total falta de libertad y con la misma exigencia de hacerlo correctamente como en la alfabetización en español.

En la enseñanza de las lenguas, sobre todo para la escritura, se reproducen violencias en el aula, cuando la actitud docente muestra que es intolerable que las niñas y niños escriban mal su lengua, lo que muestra una sobre-exigencia tanto en el desempeño de las infancias, como en el rol de quien enseña (Relatoría Historias de Vida Puebla, 19 de mayo 2023).

Este tipo de trato a la lengua propia y las y los aprendices muestra rigidez e inseguridad en el desempeño profesional como docente y, a la vez, la desigualdad entre la lengua indígena y la lengua dominante en la escuela. Ante esta situación, es recomendable legitimar y afianzar la expresión oral en lengua indígena para contrarrestar la hegemonía del español en lo oral y escrito.

Cuando la práctica escolar está mediada en mayor grado por la oralidad que en relación con la palabra escrita y el uso “correcto” de la lengua, los estudiantes responden de forma positiva, entienden e interactúan haciendo uso de la lengua indígena y del español de forma equilibrada y también efectuando préstamos y cambios de códigos. Cuanto más relevancia alcance el fortalecimiento de la oralidad de los niños y las niñas en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, se reduce de manera significativa la distancia entre la palabra hablada y la escrita. Por lo tanto, los y las estudiantes se sentirán más capaces de crear y producir textos escritos sobre lo que quieren comunicar, entender y expresar (Corral y REDIIN, 2023, p. 39).

Conforme avanza, la práctica de escritura permite cada vez mayor habilidad en la expresión detallada y específica y la redacción de diversos tipos de textos, como, por ejemplo, poemas, letras de cantos, narraciones y exposiciones científicas.

Vemos que las prácticas de comunicación oral o escrita están indisolublemente ligadas, para bien o para mal, a lenguajes e interacciones corporales, afectivas, sintientes, mismas que son negadas e invisibilizadas en los enfoques tradicionales de enseñanza de las lenguas que privilegian sólo la enseñanza de la lectura y escritura. Más aún, cuando se inhibe su aprendizaje en la lengua materna, además de su desplazamiento, genera sentires y emociones negativos tanto hacia la cultura como hacia los mismos procesos de leer y escribir.

En contraste con lo anterior, las tradiciones orales de los pueblos originarios, así como el MII y las literacidades críticas abordan las prácticas comunicativas desde una perspectiva integral, situada y contextualizada histórica, política y culturalmente, sin fragmentar la estrecha vinculación entre naturaleza-cultura-lengua-identidad.

Función de la escritura en lenguas indígenas para la cultura e historia: Registro escrito para permanecer, acto contestatario

Ante la minorización de las lenguas indígenas, su escritura, como otro medio de representación de las formas propias de concebir el mundo, su cultura y de recrear la vida, constituye un acto político y contestatario de gran envergadura, porque demuestra que, como todas las lenguas, tienen las mismas posibilidades de comunicación para todos los campos de conocimiento y de transmisión tanto oral como escrita entre las y los hablantes. Escribir en la propia lengua fortalece su revitalización y la identidad étnica. “Valoramos la oralidad, es importante que las lenguas se hablen, pero también no olvidemos que el lenguaje escrito es y ha sido una herramienta de empoderamiento. Es importante considerarlo, romper esas dicotomías de que las comunidades o los pueblos no escriben” (Erica González, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 14 de octubre de 2022).

Si bien es importante que todas las lenguas se puedan escribir y sus hablantes sepan hacerlo, hay que poner atención en qué y quiénes escriben, puesto que la lengua escrita puede ser usada como un instrumento más de dominación, si se usa sólo para traducir o transmitir culturas e intereses de grupos dominantes.

En este sentido, hay que reconocer que existen distintas formas de expresión escrita, es decir, de códigos visualmente perceptibles que se leen desde parámetros culturalmente configurados en el sentido de literacidad. “En los dominios del litigio, la gestión y el ritual, entre otros, estos grupos indígenas han adoptado o generado estrategias para utilizar la lengua escrita desde sus propias perspectivas culturales” (Rockwell, 2000, s.p.). Para poder comunicar sus puntos de vista, necesidades y demandas al mismo nivel con monolingües en español, como lengua hegemónica, es indispensable dominar sus códigos escritos.

Estamos ante dos códigos distintos (español Li) y esto nos lleva también a estar frente a dos formas de interpretar el mundo. En la medida en que ponemos atención en que tenemos dos maneras de interpretar el mundo, también podemos reflexionar en el hecho de que, para una lengua, algún código que es importante, no necesariamente lo es para la otra lengua o en la otra cultura. Por eso es importante ser cautelosos de no traspasar algunas formas del español a la lengua con la que estamos trabajando [y viceversa] (Oscar López, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023).

Por eso es tan importante diferenciar y saber manejar los dos códigos. En la comunicación entre personas culturalmente diferentes la lengua es un elemento fundamental en la creación de un “espacio de identidad cultural, individual para unirse al otro o distanciarse del otro, entonces la lengua también sirve para eso, para hacer comunidad, pero también para distanciarnos del otro” (Oscar López, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023).

El saberse mover y comunicarse con seguridad e independencia entre lo propio y lo ajeno, entendidos como conceptos dinámicos y cambiantes, es parte de una educación intercultural a través de interaprendizajes.

1.1.2 Actividades socionaturales: cómo se articulan estos lenguajes

Pensamiento y lenguaje, reflexiones iniciales sobre procesos (psicogenéticos) socioculturales de los lenguajes

El MII se fundamenta en la teoría sociocultural de la tradición vigotskiana y, particularmente la teoría de la actividad desarrollada por Leóntiev. Desde estas bases el MII hace énfasis en los aprendizajes construidos en la interacción entre individuos socio-históricamente constituidos, que parten del nivel intersubjetivo al intrasubjetivo. Es decir,

primero se orienta y aprende el sujeto en las relaciones sociales que establece con su contexto y posteriormente interioriza estas experiencias y conocimientos para configurarse como sujeto autónomo.

Así también sucede con la adquisición de la lengua materna, que consiste en un proceso marcado por distintos planos y etapas, donde el pensamiento y el lenguaje interactúan constantemente. Cada lengua tiene su sistema de organización de las palabras y en ella se reflejan su visión del mundo y las formas de comunicación entre quienes comparten la misma lengua. La palabra y su significado no constituyen solamente el centro de la lengua oral y escrita, sino también son el fundamento del desarrollo del habla como proceso de crecimiento infantil.

Para Vygotsky (2008, p. 142), “El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento”, donde “el significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo” (p. 143), no es inmutable. En este sentido, durante el desarrollo infantil “no cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra” (p. 143). El pensamiento y su relación con el lenguaje atraviesan dos planos evolutivos que se nutren mutuamente: “el interno, significativo y semántico, y el externo y fonético” (p. 147).

Desde el espacio intersubjetivo compartido con las personas que acompañan a la infancia en su desarrollo integral se recibe una mezcla de imágenes, marcas, olores, sensaciones, sonidos, voces y palabras, todo atravesado por afectos, que entrenan las habilidades de percepción y de escucha en lo particular. La escucha, a su vez, implica la habilidad de asignar sentido a lo que se oye y entre mejor se sabe escuchar, se logra mayor precisión en la asociación de significados culturales a las palabras. Primero se habla con palabras sueltas para después formar enunciados con las palabras ya conocidas. “El pensamiento de un niño debido justamente a que surge como un total borroso y amorfo debe expresarse en una sola palabra. A medida que se torna más diferenciado se encuentra con más dificultades para expresarlo en palabras aisladas y construye un todo compuesto” (Vygotsky, 2008, p. 148).

En el ámbito interno, una palabra representa una idea u oración completa, y conforme comienza a distinguir diferentes sentidos significados de dicha idea, los divide en diferentes palabras y elabora frases con ellas. En el plano externo, identifica cada vez más palabras que permiten formular las oraciones deseadas. “El lenguaje

externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. En el lenguaje interior el proceso se invierte: el habla se transforma en pensamientos internos” (Vygotsky, 2008, p. 153). Lenguaje y pensamiento están íntimamente ligados y se activan al darle significado a lo que se percibe. “Para comprender el lenguaje de otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones” (p. 173).

Así explica Vygotsky cómo el lenguaje y el pensamiento siempre se encuentran situados y la comprensión depende de la confluencia de distintos lenguajes, porque pensamientos y motivos no se expresan solamente con palabras para poder construir los significados que les podemos dar como sujetos social e históricamente constituidos, creadores de una cultura y lengua que la expresa y transmite.

Lengua y actividades socionaturales

El origen de las lenguas está en el origen mismo de las sociedades, en la necesidad de comunicación para la interacción entre personas y entre estas y seres naturales y sobrenaturales, para la satisfacción de sus necesidades vitales. En el marco de la Teoría de la Actividad (Vygotsky, Leóntiev), las interacciones sociales y con el entorno se desarrollan y se organizan en torno a las actividades sociales. La actividad social es entendida como la unidad que integra de manera sintáctica todos los elementos de la vida en sociedad y como unidad de análisis cultural. Con base en el MII y el concepto de cultura sintáctica, desarrollado por Gasché (2008a), “la cultura es la cara manifiesta de las actividades humanas” (p. 316). Por lo tanto, las actividades humanas, conceptualizadas como actividades socionaturales, son el punto de partida del aprendizaje integral y situado de los conocimientos que la humanidad ha generado, y que se expresan en la lengua como componente de la cultura en cuestión. La lengua es inseparable de las actividades. “Se va dando la plática, y de acuerdo al contexto, de acuerdo a lo que se está haciendo, y se entiende de acuerdo a lo que se hace” (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024).

El habla surge del hacer y su significado depende de un contexto específico caracterizado por el hacer. Fortalecer el uso de la lengua indígena “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” (Rafael Cardoso, Relatorías Año 1, 20 de mayo de 2022).

La lengua está presente en todas las actividades, en otras palabras “si cocinamos lengua, sembramos lengua, curamos lengua y si bordamos lengua, ¡hagamos lengua!” (Elías Silva, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 15 de octubre de 2022). Cada actividad “tiene muchos valores, saberes, sentires, decires para los miembros de la comunidad, los cuales, transmiten de generación en generación, no solo de forma oral sino en el propio hacer” (Maestra Rebeca, en Hernández-Castilla y Cano-Yáñez, 2023). Queda manifiesta la relación indisoluble entre la actividad y la lengua, tanto oral como escrita y así se reflexionó en los espacios de formación del primer año: “si la escritura es una forma de registro y permite recrear la vida, entonces debe estar ligada a las prácticas, vinculada al hacer” (Relatorías Año 1, 21 de mayo de 2022).

Perspectiva feminista

Si bien las actividades son esenciales para la vida humana, existen diferencias en la participación en función del género, unas actividades se asignan culturalmente a hombres y otras a mujeres. Desde la infancia se empieza a marcar esta división. “Los niños hasta aquí pueden hacer y las niñas hasta acá pueden hacer. Entonces tú no te metas en las cosas de las mujeres y no te metas en las cosas de los hombres. Pero siempre el varón con ventaja de dominar y la mujer queda abajo, está sometida” (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024).

La discusión sobre la articulación entre patriarcado, colonialismo y capitalismo en el taller sobre narrativas biográficas evidenció las múltiples caras de las violencias estructurales en las actividades y las expresiones lingüísticas. El hecho de que algunas lenguas indígenas no utilizan artículos y, por lo tanto, no distinguen en forma gramatical el sexo de personas, animales y objetos, no implica una falta de diferencias de género.

En cuanto a la transmisión de conocimientos y en particular la lengua, Francisco Arcos Vázquez considera que “las mujeres tienen más guardadas las cosas, o sea de la lengua, la costumbre que los hombres y por eso me intereso, porque no quiero que se acabe”. Varias maestras y maestros subrayan en su formación como sujetos sociales que sus madres y abuelas han sido personas claves. A las mujeres se les asigna el papel social de ser “las que más se preocupan por transmitir la lengua a los hijos y nietos” (Maestra Olivia Castillejos, Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 21 de abril de 2023).

La maestra Lidia Gaspar de Oaxaca señaló que “la educación que traigo yo la vengo recibiendo desde que nací y en mi educación siempre está presente mi abuela, siento que es la que me educó, es quien me formó, quien me transmitió valores; entonces, la educación va más allá de la información, sino a la transmisión de cosas que no son concretas, que va más allá de la cabeza, hay muchas cosas que se perciben con todo el cuerpo” (Relatoría Corpus Oaxaca, 19 de febrero de 2023).

Aunque la lengua es el medio de transmisión cultural, el cuerpo también está involucrado y se puede decir que toda lengua es corporal, dado que la escucha, el habla y el ejercicio de escritura son habilidades que requieren de funciones corporales. Es decir, no existe una separación entre habilidades cognitivas, afectivas y corporales en situaciones comunicativas.

Desde la perspectiva feminista aprendimos que las emociones y los afectos se expresan culturalmente en las lenguas, pero que también existen como lenguajes particulares, lenguajes corporales-sensibles. Desde las cosmovisiones indígenas aprendimos que más allá (o más acá) de las lenguas verbales, en todas las actividades sociales operan estos lenguajes corporales-sensibles como vehículos de comunicación intersubjetiva, aunque muchas veces de forma subconsciente e “invisible”, dada la mayor valoración cultural que se da al lenguaje verbal (sea oral o escrito), principalmente en la educación escolar. De las mismas culturas indígenas aprendimos también que, aunque en la comunicación con seres naturales y sobrenaturales se usa el lenguaje verbal-simbólico, el principal medio de comunicación en estos casos son los lenguajes corporales-afectivos.

De la teoría de la actividad y del MII aprendimos que en las actividades sociales, los discursos acompañan el desarrollo de la actividad práctica (con el fin de potenciar la intercomprensión y la abstracción), y que en esta se realizan movimientos y expresiones corporales, gestuales, sentimientos, valoraciones, emociones y afectos. A todos ellos, en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”, los hemos conceptualizado como lenguajes corporales-sensibles. Desde ahí, los lenguajes adquieren un carácter transversal-fundacional en las actividades sociales, ergo, la cultura. Los proyectos realizados por la REDIIN permitieron enriquecer el concepto de Actividades sociales propuesto por Gasché, pasando por el de Actividades sicionaturales adaptado por Elías Pérez, y construir el concepto de Actividades SocioNaturales Comunicativas (ASNC) (vea apartado 1.2.1).

Todo lenguaje es corporal y todo lo corporal es lenguaje

En los niveles educativos de inicial y preescolar, donde todavía no predomina la escritura convencional, las prácticas de canto y poesía se acompañan con movimientos corporales para explicitar y ampliar lo contenido en las palabras. Así sucede con las *pirekuas* (cantos tradicionales de la cultura p'urhépecha). “En la *pirekua* identificamos el lenguaje corporal, afectivo y gráfico, al cantar se refleja el sentimiento, hay diferentes tipos de *pirekua*, para escuchar, para bailar, con mensajes de cuidado de la naturaleza, el amor, sucesos históricos” (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Ficha Michoacán, 3 de abril 2024). Para acercar a sus alumnas y alumnos a la escritura, se les presenta la letra de la canción en p'urhépecha para que se active su memoria visual. Con la entonación, mímica y los gestos se especifican y contextualizan los significados de cantos y poesías.

Otros sentidos que se practican con frecuencia en los niveles de inicial y preescolar son el tacto, olfato y paladar.

Entonces, allí, hay un lenguaje, diríamos de conocimiento de las plantas, o sea de acuerdo al nivel del niño, pero el niño conoce las plantas. Pero también hay un asunto de conocimiento, de comunicación de conocimiento por los sentidos. O sea, por el olor, eso está muy presente. Y bueno, lo visual, ésta es la plantita, a qué sabe, a qué huele, si la toco, cómo se siente: está áspera, está suavcita. Los niños, por ejemplo, tienen este tipo de lenguaje en esta actividad. [...] cuando uno vive cerca de un lugar donde hay naturaleza, donde hay plantas, entonces están utilizando las piedritas, las jaras, las hojas, es todo un conjunto de conocimiento que se transmite a través de los sentidos (Elías Silva, Relatoría Ficha Michoacán, 3 de abril 2024).

Para leer la naturaleza no entran en juego solamente los sentidos, sino también movimientos corporales. Movimientos de manos indican el uso adecuado de herramientas, cantidades y medidas tradicionales. Así aparecen en las tarjetas de interaprendizaje⁴ cuando se describen mediante dibujos los pasos de las actividades siconaturales para que niños y niñas se introduzcan, siempre acompañados con expertos o expertas, a las prácticas culturales de su comunidad. “Hay actividades que la lengua no puede escribir, se amasa así, la imagen es la que describe. A veces la palabra no puede describir la acción” (María Luisa Matus, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 15 de octubre de 2022).

⁴ Una tarjeta de inter- o autoaprendizaje se diseña como parte de los materiales educativos interculturales y bilingües con base en una actividad siconatural que se selecciona en el calendario siconatural de acuerdo con la temporada actual.

Una forma de lenguaje corporal universal son las lenguas de señas. “Hay lengua de señas en maya. [...] es la única lengua de señas que está en una lengua originaria. Hay un reto enorme en adaptar una lengua de señas para las demás lenguas originarias” (Laura Escobar (Facilitadora del taller), Relatoría Historias de Vida Oaxaca, 21 de abril de 2023).

También escribir es un acto corporal y afectivo, sobre todo cuando se escribe a mano, la escritura expresa características personales y estados de ánimo como también lo hacen los dibujos y otros objetos que transmiten significados y conocimientos culturales a través de la vista.

La interrupción violenta del desarrollo de escritura indígena llevó a resignificar y crear otros medios de comunicación. “Dado que las prácticas de escritura desde la resistencia eran perseguidas, los pueblos tendían a desarrollar alternativas de representación por medio de la oralidad, la plástica, los textiles, el teatro, que lograron mayor arraigo que la propia escritura” (Rockwell, 2000, s. p.). Estos portadores de textos alternativos son accesibles para todas las personas que saben “leerlos”. La tradición arraigada de expresiones visuales de la propia cultura hace pensar que “quizá sea posible usar los modelos que la gente posee en su propia cultura y comenzar a partir de allí; enseñarles que lo que usan es un modelo que exige un código de notación, tanto como la escritura misma” (Ferreiro y Gómez-Palacio, 2013, p. 203).

Ejemplos del uso de este tipo de “modelos” se encuentran en las técnicas practicadas como parte del MII, sobre todo a partir del proyecto de Milpas educativas (REDIIN, 2019), donde las lecturas de la naturaleza y el territorio cobraron mayor importancia para los procesos de aprendizaje. “Entre los productos propios de las culturas indígenas que favorecen la lectura de la realidad y la comprensión del mundo –como literacidades alternativas–, se encuentran objetos pictóricos antiguos y actuales como bordados, dibujos y murales que pueden ser insumos pedagógicos-didácticos” (Corral y REDIIN, 2022, p. 58).

Los tejidos y bordados de la indumentaria indígena, tanto de mujeres como de hombres, son textos en movimiento y dan cuenta de procesos de construcción colectiva de conocimiento, compartidos entre quienes los saben leer. Otras prácticas de literacidad evidencian personas capaces de leer los lugares sagrados de cada cerro y saber su significado, su importancia y su relación con el territorio. Esos lectores son los que pueden

ejercer la autoridad para cuidar los cerros y sus sitios sagrados, porque pueden decodificar los conocimientos allí inscritos sobre qué hacer y qué no hacer en cada sitio. Muchos indígenas pueden leer también los protocolos y la organización que constituyen ocasiones específicas como rituales, fiestas y ceremonias y estos lectores cuentan con un gran respeto y poder moral (Corral y REDIIN, 2022, p. 58).

Las actividades socionaturales que practican alumnos y alumnas de educación básica en colaboración con gente experta de la comunidad suelen ubicarse en alguna parte del territorio, sea en la milpa, en una casa o en otro lugar. Sobre todo, el trabajo en la milpa implica rituales en varios momentos, como antes de sembrar y cosechar, dando las gracias a la naturaleza y los seres espirituales. En estos momentos se combinan palabras y gestos para “dar sentido a la vida de los pueblos indígenas, le permiten dar significado, porque cuando el indígena hace un ritual le da un significado y cuando hay un rezo o una danza o un canto, también hay una relación con esa naturaleza, no nada más habla o canta, sino que siempre tiene ese sentido y ese significado para ellos” (Maestro Isaías Álvarez de Chiapas, Relatorías Año 1, 20 de mayo de 2022).

Así como el acompañamiento entre adultos e infantes, entre comuneras y comuneros, constituye un principio de convivencia y solidaridad en la vida social de una comunidad, también se busca el acompañamiento de seres espirituales para confrontar un peligro o apoyo en el logro de la meta de una actividad. La comunicación con un ser superior es esencial para lograr los objetivos de una curación, por ejemplo. La recuperación de la salud equivale al restablecimiento del equilibrio al interior de la persona y con los poderes superiores. Puede ser un lenguaje interior, silencioso, o expresado en voz alta.

Era que dijéramos ‘primero Dios’ y que todas estas medicinas sean para bien, ¿verdad? Y nos curen. Por eso, para el inicio, pues siempre era la persignada para que tuviera, pues, ese poder. Le pedían permiso cuando van a quitar una plantita, también para que no se fuera a secar o que volviera a reproducirse más. También pedirle a nuestro Señor que con ese permiso cortábamos las hierbas y que nos curara nuestro dolor, nuestro empacho, o para lo que quiera. Les dicen, ‘mira, plantita, te voy a llevar para que me ayudes a...’, depende de lo que iba a hacer, a curar, a sanar (Maestra Nicolasa Sánchez, Relatoría Ficha Michoacán, 3 de abril 2024).



2. Los rituales iniciales de cada taller reflejan la comunicación con la naturaleza y seres superiores, aún practicada en las comunidades.

Para que salga bien el cocimiento, se bendice la olla, *ujchakuerani* (en lengua p'urhépecha) formando una cruz con las manos. Son estos lenguajes sionaturales que relacionan al humano con la naturaleza y también con la parte espiritual mediante un lenguaje corporal en este caso. La educación comunitaria valora los aprendizajes de esos lenguajes durante las prácticas colaborativas en la casa y el campo. La escucha y la mirada atenta son los mecanismos formativos desde la primera infancia que permiten la colaboración paulatina de acuerdo con la etapa de desarrollo cultural en las actividades sionaturales.

Una maestra nahua, igualmente formada para saber observar detalladamente, comentó lo siguiente:

Me quedé sorprendida de cómo los bebés conocen esta práctica, porque con base en lo que me comentan las madres de familia, a los bebés los llevan desde los tres meses al terreno de siembra, cuando van a dar de comer a la palomilla (equipo de trabajo) que siembra el ajo, por lo que ellos, solo observan y escuchan. En esta actividad, como en muchas otras, el pedimento que hace la sabia a la tierra antes de sembrar es importante, lo hace en náhuatl con préstamos del español, muy despacito, ¡como susurrando al viento!, así como, el sahumar con incienso y hierbas aromáticas las semillas, los niños y niñas y las herramientas de trabajo antes de empezar a sembrar (Maestra Rebeca, en Hernández-Castilla y Cano-Yáñez, 2023).

Las prácticas sociales de la lengua y los otros lenguajes se vinculan mediante las actividades sionaturales con objetivos educativos en las comunidades indígenas. De ahí, el MII respeta la unidad mente-cuerpo y las relaciones sociales y espirituales entre quienes conviven y se acompañan en las diferentes labores comunitarias. En el esquema *Texturas vitales sensibles y simbólicas*, integramos todos los elementos vinculados a los lenguajes planteados en este capítulo. En el centro se encuentran las Prácticas SocioNaturales y Lingüísticas (PSNL), que constituyen uno de los mayores aportes del proyecto, cuyos fundamentos y resultados se presentan aquí.

TEXTURAS VITALES SENSIBLES Y SIMBÓLICAS TEJIENDO NUESTROS CUERPOS, AFECTOS, PALABRAS Y GRAFÍAS



3. Diagrama de las Prácticas SocioNaturales y Lingüísticas (PSNL). Fuente: Elaboración propia, 2024.

Saludos y lenguaje corporal

Cada cultura construye sus maneras de acercarse a otra persona e iniciar un diálogo entre las dos o más. Para ello se toman en cuenta tanto las posiciones de cada una en términos de parentesco, el entorno físico y las actividades que se están realizando en el momento de entablar el contacto. “Hay algunos espacios en donde es más visible, en dónde es más perceptible cómo las relaciones sociales, cómo las pautas culturales, cómo el entorno físico está presente directamente en las frases, en las palabras, en las oraciones y hay determinados campos en donde eso es más fácil verlo, en donde uno puede entrar cuando estamos analizando una cultura, una lengua, la idea es ver los elementos del entorno que están en las frases que utilizan las personas” (Oscar López, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023).

En lengua zapoteca, los saludos expresan la relación de parentesco entre las personas. “Por ejemplo, en una fiesta a todas las mujeres que estaban en la cocina se les saludaba a cada quien, de diferente forma, porque estaba la concuña, la suegra, la tía y a cada quién se le saludaba de forma distinta” (Maestra Lidia Gaspar, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023).

La cultura p'urhépecha utiliza saludos que hacen referencia al tiempo, espacio y las actividades. Las mismas preguntas se hacen en p'urhépecha, cuando la lengua indígena sigue siendo el principal medio comunicativo, pero también en español en circunstancias de desplazamiento. Cuando el visitante observa a la persona presente en alguna actividad le pregunta: ¿Qué estás haciendo? Y la respuesta es *isku* “así nomás”.

Si va un *turish* (no hablante de p'urhépecha) como les llamamos, y le dices, ¿qué haces? Te contesta “Estoy preparando de comer.” Y literal te contesta lo que le preguntaste, ¿no? Pero este *isku* (así nomás) significa “no estoy ocupada”, es como darte atención. No estoy ocupada, si ocupas algo, estoy para servirte, es como una atención al que llega. Y es otro lenguaje. Si entiendes la cultura, vas a entender la lengua, y si no, pues lo vas a entender literal y vas a contestar literal. Entonces, todo eso implica esto de la oralidad-gestualidad (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024).

Lo gestual está en las miradas, en las expresiones en el rostro. Con ello se expresan el afecto y la cortesía que son parte de una visita. Encontrándose en la calle una persona le pregunta a la otra “¿A dónde vas?” o “¿De dónde

vienes?” y no se espera una respuesta detallada, solamente es una manera de mostrarle interés al otro y su actividad en este momento.

En los saludos se combinan palabras con gestos, miradas y afectividad hacia la otra persona, donde la ubicación espacial y el cuerpo que está a la vista reciben especial atención en lenguas indígenas. En comparación, “en algunas lenguas europeas lo primero que hacen para entablar una conversación es preguntar por la salud del otro” (Oscar López, Relatoría Corpus Oaxaca, 18 de febrero de 2023). También en este caso se pregunta por algo relacionado con el cuerpo y sin separarlo de la parte emocional.

A pesar de la presencia y la expresión verbal de percibir el cuerpo, la escuela tradicional oprime la corporalidad, la silencia como hace con la lengua indígena.

¿Cómo es que la escuela nos hace borrar la gestualidad? ¿La escuela, cómo nos hace borrar nuestros gestos? Entonces, eso (golpea un ritmo en la mesa), realmente estaríamos entendiendo que estamos borrando gestualidad, y al mismo tiempo estamos oprimiendo la corporalidad. ¿Cómo podemos nosotros idear la corporalidad desde la escuela, cómo en vez de borrarla, hacer que aparezca esa corporalidad? Y si aparece, liberamos la corporalidad, y hacemos aparecer la gestualidad y la lengua, entonces son las cosas de la escolarización. Siempre nos han enseñado que la escuela calla uno su lengua” (Elías Silva, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024) y también el cuerpo.

Las actividades socionaturales realizadas en el marco del MII en la milpa, la escuela y el territorio en general, persiguen el fin de sentir el cuerpo como parte de la naturaleza; idealmente se protegen mutuamente, como se espera también entre los seres humanos.

El proceso de la adquisición de la lengua materna en los niños de educación inicial, se da en la misma práctica social en la que están inmersos, siempre con la intervención e interacción oportuna de la familia, en donde se puede apreciar esa relación entre madre e hijo, maestra y alumno. De ahí la importancia de que en las escuelas se promueva este tipo de actividades que detonen aprendizajes situados, en donde los niños sean partícipes activos, donde la gestualidad y el contacto de su cuerpo con la tierra sean los que motiven a dialogar en su lengua materna sobre esos sentires y vivires. [...] Pude observar las expresiones de los bebés de alegría, de aprendizaje, de escucha y sobre todo de sentir la tierra. Las madres de familia los dejan interactuar con la

tierra, aun a pesar de que hay hormigas cerca del terreno de siembra, ellas los motivan y enseñan cómo se debe sembrar (Maestra Rebeca, en Hernández-Castilla y Cano-Yáñez, 2023).

Este tipo de enseñanzas son parte del trabajo pedagógico con el MII, donde se procura una educación integral, intercultural y bilingüe. Ahí se desarrollan todos los sentidos y tipos de lenguaje para la vida en la comunidad y otros espacios con características culturales y lingüísticas diferentes.

1.2 Potencial de las actividades sociales para el trabajo pedagógico con las lenguas indígenas

Las actividades sociales son un elemento central en el desarrollo del Método Inductivo Intercultural. Éste retoma, como se mencionó anteriormente, las bases del constructivismo de Vygotsky y la Teoría de la actividad, más desarrollada por Leóntiev, al afirmar que es en el hacer que los seres humanos aprendemos, donde a la vez que se actualiza y se recrea la cultura, es decir, los saberes de un grupo social, y en el que nos construimos como sujetos sociales. En tanto estos haceres son parte de una cultura, son también parte de un territorio y de una historia particular que se entrelaza con otros grupos sociales y con su historia.

Durante la actividad, el lenguaje, en sus diferentes manifestaciones, es un elemento que media su realización y su sentido para el colectivo y para los sujetos y que permite la representación de la acción. El desarrollo de la lengua oral, como una manifestación central del lenguaje y como habilidad cognitiva, tiene un anclaje en la actividad humana, pues ahí toma sentido tanto social como subjetivo. Las niñas y los niños van adquiriéndola en el hacer, al mismo tiempo, ésta les permite estructurar ese hacer y el de las y los otros. La lengua en sí, como producto social, les permite ordenar su experiencia bajo ciertos parámetros y también, pasar a la representación. Su función es ordenar lo vivido y a la vez, intervenir en el mundo, en su realidad y contexto.

Es importante reconocer aquí la relevancia de la actividad humana en tanto que real y efectiva, no como una situación artificial “como si...”; sino una actividad con todas sus características en tanto finalidad, motivación, medios y concreción. Esto permite que, tanto la lengua, como todas las otras manifestaciones del lenguaje implicadas, se adquieran y ejerciten de acuerdo con el contexto y las funciones reales que tienen en él. Siguiendo

la lógica de considerar la actividad humana tal como sucede en la vida cotidiana como punto de partida, es menester señalar que consideramos a la lengua en su uso, como parte indisociable del hacer y buscamos alejarnos del fetichismo de la palabra que señala Gasché (2014), como él mismo dice: “Gesto y palabra, actividades y discursos forman una unidad dialéctica y constituyen, en su unidad, la realidad compleja que plantea el reto a nuestra capacidad de comprensión” (p. 368).

Ahora bien, podemos decir que la actividad humana en la que participan las niñas y los niños despliega en su proceder elementos que permiten la adquisición de la lengua y otras manifestaciones del lenguaje. A partir de ella, es tarea de las maestras y los maestros explicitar elementos de su hacer para profundizar junto con las niñas y los niños y posteriormente ponerlos en relación con otras tradiciones culturales, de acuerdo con las necesidades de las niñas y los niños en su contexto. Esta tarea le requiere al docente participar activamente en las actividades que se llevan a cabo en su entorno y poder observar las diferentes capacidades (relacionadas con el lenguaje y no) desarrolladas en esas actividades por las y los niños con quienes trabaja. También requiere que mantenga una actitud reflexiva sobre su entorno y una búsqueda constante para que su hacer docente guarde relación con lo que su contexto va demandando. Si bien ésta es una tarea ardua no deja de ser también enriquecedora del quehacer docente, al que se le reconoce también su capacidad de aprendiz y de intelectual en el sentido propuesto por Giroux.

Por otro lado, la propia actividad, al requerir el uso del conocimiento de forma integrada, es decir, no artificiosamente separada por disciplinas ni por campos, ofrece la posibilidad de observar, poner en acción y después profundizar y ampliar los conocimientos implicados, siempre para volver a su función práctica pero también reflexiva, creativa e históricamente situada. Este anclaje al territorio, al presente historizado, resulta en la posibilidad de que las relaciones interculturales en las que nos movemos sean evidenciadas y tratadas con realismo y no bajo una lógica angelical, procurando la adquisición de saberes compatibles o contrastantes de otros grupos sociales.

Esta forma de trabajo procura la creatividad y flexibilidad del docente tanto para explicitar los conocimientos de las diferentes actividades, como para adecuarlos al grupo con el que trabaja y para desarrollar materiales adecuados para la profundización de esos conocimientos y para su articulación con otros. Los materiales que se vienen desarrollando desde el MII han buscado ser un medio de expresión de todo el proceso y también disparadores de reflexión y de otros haceres.

1.2.1 Papel de la lengua en los ejes y pilares del MII

El Método Inductivo Intercultural parte de una concepción sintáctica de cultura (Gasché, 2008a) que no separa campos de conocimiento, sino que los considera como integrados a partir de las actividades humanas. Para Gasché el conocimiento indígena ya no aparece como un bien almacenado y guardado en un sitio —la cabeza de los actores o los libros—, sino como un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio (p. 316).

Para analizar las actividades sociales en busca de los conocimientos y saberes propios implícitos en el hacer, pero manteniendo su integridad característica, Gasché propone una frase genérica, que puede ser adaptada a cualquier actividad socionatural específica, y generadora, que permite y facilita la explicitación de los conocimientos implícitos mediante cuatro ejes temáticos analíticos que componen la Matriz de contenidos, y están entrelazados de forma sintáctica por la estructura de la misma frase.

Frase genérica y generadora:

Los seres humanos trabajamos en nuestros territorios, obteniendo y transformando recursos, para satisfacer nuestras necesidades sociales⁵.

Ejes temáticos:

- Recurso natural/Producto
- Territorio/Naturaleza
- Trabajo/Técnica
- Fin social/Sociedad

⁵ Frase adaptada de la original.

El recurrir a una estructura gramatical del lenguaje verbal mediante una frase o enunciado para sintetizar y analizar la cultura manteniendo su integridad por medio de su sintaxis no es casual,⁶ sino que es reflejo del vínculo indisoluble lengua-cultura. En gran medida, el lenguaje verbal se organiza como una forma de representación de los elementos constitutivos y la integridad de la cultura, re-produciéndola. La cultura, por su parte, entendida como producto y cara manifiesta de las actividades sociales, es una representación simbólica particular, construida históricamente, de las relaciones e interacciones que se establecen en el conjunto de actividades socionaturales que desarrollan los grupos humanos, en nuestro caso, los pueblos originarios. Así, la “frase genérica” integra también el vínculo vital naturaleza-cultura-lenguajes.

Como se expresa en la cita de Gasché, los conocimientos, así como los saberes y la cultura misma se expresan en las actividades sociales tanto de forma corporal como discursiva. Entendiendo las expresiones gestuales, conductuales, actitudinales, valorales como otros tipos de lenguajes: corporales, afectivos y sensibles, podemos apreciar que las actividades sociales expresan y se constituyen como una pluralidad de lenguajes, como Actividades SocioNaturales Comunicativas (ASNC).

Las estrategias pedagógicas con el MII consisten en el interaprendizaje de los saberes culturales mediante la realización de actividades socionaturales, llevando a la práctica tanto expresiones corporales, afectivas como discursivas. Después de la ejecución práctica de la actividad, se llevan a cabo procesos de explicitación y análisis, mediante los cuales se verbalizan y sistematizan los saberes implícitos en el hacer, tanto de forma oral como escrita, llevando así al terreno pedagógico la riqueza de pluri-lenguajes que caracterizan a las ASNC y aportando a la vitalización y enriquecimiento de las lenguas y los lenguajes indígenas.

Al extrapolar la concepción sintáctica de la cultura al campo de las lenguas, concibiéndolo como un territorio de resistencia etnopolítica, adaptamos tanto la frase genérica como la concepción de los ejes temáticos, como un apoyo a la explicitación y el análisis lingüístico: Los seres humanos utilizamos recursos comunicativos (corporales y verbales), mismos que combinamos/organizamos en modos y géneros discursivos en diversos contextos eco-lingüísticos para interactuar e intercomprender la realidad.

⁶ Gasché era antropólogo y lingüista.

Visto desde el campo de las lenguas los cuatro ejes temáticos se explicitan de la siguiente manera:

El eje del **territorio** es todo este contexto lingüístico, estas imposiciones, este desplazamiento lingüístico en que están nuestras lenguas o esta convivencia lingüística que hay en algunas comunidades. Ese sería nuestro territorio lingüístico. Nuestros **recursos** son los sonidos, las palabras, los gestos, las reglas, todo lo que usamos para comunicarnos, los elementos de una lengua. La **técnica** es cómo lo usamos todo eso, todos los recursos de la lengua cómo los usamos en nuestros discursos, es como esta manifestación de respeto, la podemos usar como respeto o la podemos usar como imposición. Son formas diferentes de utilizar el discurso, la misma lengua, pero son técnicas o formas o modos distintos de utilizar el discurso, esa sería nuestra técnica. Y el **fin social**, para qué, eso que estamos discutiendo, por qué queremos revitalizar la lengua, porque se va a perder nuestra forma de ser, de vivir, de respetar, porque se pierde la diversidad, porque se pierde nuestra identidad. Es nuestro fin social de mantener la lengua, además, casi todo el pensamiento se da por medio de la lengua (Equipo Chiapas, Relatorías Año 1, 20 de mayo de 2022).

Dentro de los recursos lingüísticos, se destacan especialmente las lenguas tonales que forman parte del PRONAI: mixteco, mazateco, ngigua y zapoteco. En dichas lenguas, su cualidad acústica de ser más grave o más aguda cambia, o bien el significado léxico, o bien la información gramatical. Esta característica constituye un reto extraordinario para la lengua escrita y evidencia una vez más las limitaciones del alfabeto de lenguas europeas, impuesto desde la invasión de europeos al continente Abya-Yala.

Los cuatro ejes están articulados mediante un quinto que hace referencia a los conocimientos indígenas que los atraviesa de manera implícita y que necesitan ser explicitados mediante las estrategias pedagógicas. Al diseño de las estrategias anteceden investigaciones en la comunidad y se implementan en colaboración entre comuneras, comuneros y maestras o maestros. La lengua indígena, tanto oral como escrita, aun en condiciones de desplazamiento lingüístico, así como los lenguajes otros, están presentes y se practican en cada uno de estos ejes, sea en la milpa o en la escuela.

En lo particular, el eje **Recurso natural/Producto**, activa los nombres de los recursos y productos, en ocasiones no en la lengua de la localidad, sino con raíces en la lengua indígena con más difusión en México por su uso en actividades comerciales desde tiempos antiguos, que es el náhuatl o náhuatl. Como ejemplo se tiene el *mole*, *atole*,

chile, aguacate, chocolate, etc. Las actividades escolares comprenden inventarios, descripciones y clasificaciones de las plantas y animales, donde se emplea el uso de todos los sentidos: vista, oído, tacto, olfato y gusto. Otro campo semántico son las medidas tradicionales en lengua indígena. Como recurso también cuenta el ser humano, con sus partes del cuerpo y sistemas fisiológicos que tienen sus nombres en cada lengua indígena.

La presencia y práctica de la lengua indígena en el eje **Territorio/Naturaleza** es ampliamente reconocida por las toponimias que indican la historia étnica y las características del lugar culturalmente valoradas. Por ejemplo, en las comunidades p'urhépechas Ichán y Tacuro, que separa sólo una calle, se reconocen: “*Uarhio Pexu* (espalda de mujer, loma en forma de espalda de mujer). Tenemos esas designaciones en el cerro, porque de allá nos pasamos para donde estamos actualmente. Por ejemplo, hay uno que se llama *Tioso* (capilla), *Parearhu* (por la nopalera), *Charandarhru* (tierra rojiza), *Sirimurhu* (lugar de arbusto), *Jarhúkutini* (por la ladera)” (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024). La lengua escrita está presente en los letreros para ubicar determinado espacio dentro y fuera de la comunidad.

Relacionado con el territorio están también el tipo de tierra, agua, aire y sol, así como las temporadas con sus especificidades climáticas, distintas a las impuestas por el calendario de origen europeo y que no corresponden a la realidad mexicana. Los calendarios socionaturales elaborados con el MII muestran los ciclos climatológicos, biológicos y de actividades humanas.

Tanto en el eje “Territorio/Naturaleza” como en el “Trabajo/técnica” se practican discursos preventivos para cuidar la naturaleza y cuidarse a sí mismo durante el proceso productivo. Se trata de indicaciones que emiten las y los expertos que acompañan a los niños, las niñas y sus maestras y maestros para aprender cómo tratar a la naturaleza y al propio cuerpo.

El eje **Trabajo/técnica** se divide en objetos y medios de trabajo, el proceso, la fuerza y organización de trabajo, así como el proceso de aprendizaje implicado. De ello da cuenta el texto de un equipo de profesoras de Puebla, hablantes de náhuatl y un educador comunitario de Chiapas, hablante de tseltal:

Al empezar a hacer la reflexión sobre nuestras experiencias en relación al MII, en específico al eje del trabajo/técnica de la sintaxis cultural comenzamos a conflictuarnos, ya que enfocada a los lenguajes es una parte que no habíamos analizado a profundidad, esperamos que este aporte apoye a entender la importancia que existe entre los diferentes lenguajes en el momento de realizar el trabajo/técnica y la estrecha relación que de sobra se tiene con los demás ejes.

He aquí nuestra experiencia. Dentro de nuestra labor docente tenemos muy arraigada la habilidad y a la vez la necesidad de ser claros y precisos con las indicaciones para las actividades escolares, incluso en ocasiones cometemos el desacierto de indicar todo de manera tan específica que coartamos la libertad de expresión de los alumnos o su capacidad de reflexionar sobre su propio hacer limitando así su creatividad y su pensamiento crítico. Por eso la importancia de comprender y de reflexionar que “el hacer” está estrechamente conectado con “el comunicar” teniendo claro que el lenguaje oral es el más común, en cualquier lengua que hablemos. Pero también existe el lenguaje corporal, el lenguaje gestual, las señas (no precisamente el lenguaje de señas mexicana) pero sí aquellas señas que nos permiten comunicarnos con personas mudas o con alguien que está a lo lejos en las comunidades donde están nuestras escuelas.

“Diciendo y haciendo” es una frase muy conocida en las localidades de la sierra norte de Puebla, o “mientras la boca platica, las manos trabajan” es algo muy frecuente de escuchar cuando estamos trabajando en alguna actividad, ya que debemos terminar o avanzar en ella. Se trabaja mientras platicamos de algo, de cualquier cosa, de alguien, de la misma actividad, mientras nos corrigen. A veces en el trabajo no se corrige más que con la mirada o con un “fíjate” y uno viendo el ejemplo ya va aprendiendo, es como comúnmente se transmite el saber indígena, el saber local, el saber comunitario, porque en las culturas indígenas no existe el instructivo o el paso a paso, mucho menos el tutorial al que está acostumbrada la cultura occidental. Se aprende haciendo y con pocas palabras, pero la enseñanza es efectiva, porque el aprendizaje verdaderamente es para la vida.

También es importante aprender qué más hay dentro de los componentes del trabajo/técnica, por ejemplo, las herramientas, los materiales, las acciones, movimientos, gestos, las posturas, las actitudes corporales específicas, todo esto se desarrolla dentro del territorio y cobra sentido con los demás ejes, es decir, el recurso, el territorio y la necesidad a cubrir, es decir, el fin social.

Es necesario hablar de manera particular de los significados del eje trabajo/técnica. Para entender sus componentes podemos citar la elaboración de la tarjeta de auto-interaprendizaje que diseñamos en abril de 2023 “Vamos al monte a cortar *acachul* para hacer agua”. Desde el nombre del recurso vemos la importancia y el valor de la lengua indígena, ya que es una palabra de origen náhuatl, *akatl* - caña, *xochitl* - flor = *acachul* haciendo referencia a la descripción de la planta, no del fruto, *acachul* = *xokok kapoli*, describiendo que es un tipo de capulín agrio.

Al vincularlo con el eje territorio es importante hablar de tipo de terreno, clima y fechas en las que se da y se cosecha la fruta de *acachul*: esta planta se da en la región de Xicotepec donde hace calor, también cabe hablar de los cuidados como son la limpia y la poda, aunque en realidad no se limpia como tal un sembradío de *acachul*, porque no existe. Las personas limpian su cafetal, de dos a tres veces al año, depende del crecimiento de la maleza que crece en época de lluvias, y a la vez van cuidando las matas de *acachul* que encuentran, porque saben que cuando sea la temporada de calor ya tendrán dónde cortarlo, si está dentro del monte le van limpiando y podando cuando van a leñar. Una vez que cortan *acachul* le agradecen a la planta cuidándola con la poda, esta se realiza después del último corte que es a finales del mes de mayo y también cuidando que sea *chikauak mestli* (luna llena), con la finalidad de que no le entre ninguna plaga ni enfermedad en el área de corte y para que los retoños salgan fuertes y no se enfermen del *chahuiztli* (enfermedad de las hojas del maíz, se trata de un hongo que también afecta a otras plantas). A finales de julio y principio de agosto es cuando hay mucha humedad y calor, hay que cuidar estos aspectos para que los retoños puedan tener flor en el mes de enero y obtener fruta de ellos.

Esta actividad se realiza principalmente por mujeres y niños que son quienes recolectan el fruto que los comuneros cuidan cuando limpian sus cultivos o cuando mujeres y hombres van a leñar, también hay personas que lo tienen en el traspatio, así les permite trabajarlo en las tardes cuando la intensidad del sol ya es menos. Esto no la hace menos importante, porque la fruta del *acachul* la comercializan en los tianguis de la región o la cortan para autoconsumo, ya que con esta frutilla hacen agua, paletas de hielo, bolis o congelados, helados, mermelada y hasta vino.

Lo que hay que resaltar es que la huerta de *acachul* es un espacio familiar donde los niños aprenden los primeros pasos de la agricultura, como, por ejemplo, limpiar el terreno, hacer hoyos para plantar, podar, corte de la fruta, relación del *acachul* con las fases de la luna y las diferentes plantas que se da en la huerta y las que existen en la región, manejo de herramientas, como machete, coa, gancho y los materiales como cubetas, *chiquihuites*, así mismo el cuidado de la fruta para que no se heche a perder y pueda llegar al tianguis en buenas condiciones si es que se quiere vender. Nos platicaron las comuneras y los maestros que son originarios de la región que las plantas se dan de forma silvestre, pero ya lo han adaptado como una actividad propia, dada la importancia económica que tiene y se vende en grandes cantidades a las personas que hacen vinos.

Debemos reconocer que al iniciar a escribir este texto nos costó trabajo redactar acerca del trabajo/técnica, porque es poco lo que hay escrito en lengua indígena ya que en las culturas indígenas no existen los instructivos escritos, tampoco hay un orden explícito a seguir, más bien es como con el ejemplo que se enseña, es decir, el que sabe, el que te enseña, el experto, te va orientando para enseñarte cómo hacerlo y te va explicando, pero dentro de esa explicación hay cosas que se dicen y hay cosas que te muestra cómo se hace. En la cultura indígena no es explícita la enseñanza como en la cultura que llamamos occidental, es decir, no necesariamente se dice con lenguaje oral lo que se quiere comunicar. Hay cosas que te están diciendo con la boca y otras que simultáneamente están diciendo con el cuerpo; al mismo tiempo también que están comunicando sus gestos, o una seguida de la otra en orden indistinto.

Por ejemplo, cuando desde la cultura occidental queremos enseñar algo, decimos: “una vez que estás en el monte te fijas qué plantas ya tienen *acachul* maduro revisando el color de la fruta, debe estar renegrido, seleccionas la planta de la que vas a cortar y agarras la cubeta con la mano izquierda mientras que con la mano derecha comienzas a cortar uno por uno cada fruta del *acachul*, posteriormente lo vas echando a tu cubeta, si no alcanzas jalas un poco la rama para poder cortar, sin doblarla porque se quiebra”.

En la cultura indígena no es así, sino que se les enseña conforme van acompañando, conforme ven el interés y las habilidades de los niños y de acuerdo a su edad, les enseñan cuando los niños acompañan o se los llevan los adultos, ya sea su mamá, papá, abuelos o tíos; y los llevan al “hacer” y en el ensayo y el error los van corrigiendo y acompañando hasta que lo sepan hacer; pero no todo se dice, a veces la indicación es: “se hace así, mira”. Es como los niños van aprendiendo y pueden equivocarse, pero lo corrigen en el momento de la actividad. A veces en el corte del *acachul* los niños solo cortan para comer ellos mismos, pero poco a poco van logrando contribuir al fin social, por eso se educa para el buen vivir, es así como se comunica con la actitud del cuerpo además del lenguaje oral, y también hay gestos que mayormente se utilizan para aprobar o desaprobar lo que hacen los niños, como decir “sí, así está bien” o “no, así no es”, también para indicar que se apuren, entre otras palabras o frases cortas a comunicar. Por ejemplo, en náhuatl hay una expresión que se usa mucho “*a’a*” que es una negación que incluso hasta en español se entiende, pero también existe el “*aha’a*” que es una afirmación, ambas acompañadas del movimiento de la cabeza.

En el uso de la lengua indígena es importante señalar que existen palabras que no tienen traducción al español, que en todo caso se pueden explicar, pero no traducir, por ejemplo, “yo me acuerdo que mi abuelo contaba el maíz por *tsonte*, es decir cuatrocientas mazorcas, aunque en tseltal se dice *jba’k* (cuatrocientos). Es una forma de medir el maíz que probablemente se adoptó de la lengua náhuatl por el intercambio comercial de productos desde hace muchos años, ya que en náhuatl, 400 se dice *tsontle*

o *tsontli*, así que cuando estibaba su maíz y llegaba a 400 tenía un *tsonte* y rayaba con carbón esa estiba para poder calcular su cosecha total y saber cuántos *tsontes* cosechaba o para poder vender sin tener que contar todas las mazorcas una por una.”

“Desde mi lengua *tseltal* hay muchas cosas difíciles de nombrar en español porque están pensadas desde el *tseltal*, desde cómo vemos, pensamos y nombramos el mundo, entonces no hay traducción, hay descripción de las palabras, aunque se puede lograr entender o interpretarlo, no se trata de una traducción literal. Por ejemplo, refiriéndonos al trabajo/técnica existen en *tseltal* frutos que no se pueden traducir, como el *isiswate'* (fruta parecida al lulo), *basamor* (familia de la chirimoya pero delgado y más dulce que la chirimoya), *sit teh* significa fruta, pero en *tseltal* significa ojos del árbol. A sí también las temporadas del calendario socionatural que se nombran y se entienden solo en *tseltal* ya *xtekaj k'ak'al* que significa literalmente como “se para el sol” y se entiende como temporada de sequía o de calor, refiriéndose al indicador climatológico es clima caluroso; o bien *k'in ha'al* cuando llovizna por varios días y la gente trasplanta o planta cuidando que sea *yijil u'* (luna llena) que se entiende como fiesta de lluvia. O bien al no poder trabajar en el campo la gente aprovecha para estibar su maíz, desgrana su maíz, selecciona semilla para sembrar ya sea de maíz o de frijol, hacen canastas, aprovechan para atrapar chacales, porque el agua va un poco turbia y no ven la sombra de las personas en las lagunas, es decir cualquier actividad donde no se mojen. También existe el “cambio de mano” *jel k'abal* cuando al hacer las actividades no se tiene dinero para pagar un trabajador y se ayudan entre comuneros para poder realizar sus trabajos en la milpa más rápido y al terminar se cambian al terreno de quienes fueron a ayudar para devolver los días de trabajo.

Todavía se practica el mancomún cuando se juntan varias personas para comprar un animal, ya sea puerco o vacas, y se paga con trabajo. Existen cosas en español que se pueden describir en *tseltal* y en muchas otras lenguas indígenas, pero que no se pueden traducir, por ejemplo, carro “pues yo no te puedo traducir carro, yo te digo carro ¿por qué? porque antes no había; o avión, muchos ya dicen que es

el zopilote de fierro, pero pues ya son cosas que a mí no me gustan, no, porque en realidad no lo es, en mi realidad no existe un zopilote de fierro” (Manuel Hernández Jiménez).

También podemos considerar la experiencia del raspado del maguey, el *metl* en lengua náhuatl, donde se utiliza el *okastle*, herramienta para raspar el *metsonete* (cabeza de maguey, llamada así por su dureza y poder soportar el peso de toda la planta). Son palabras que como tal no tienen traducción en español, pero se refieren a la herramienta que se usa para limpiar/raspar el *metsonete* que es el corazón del maguey donde se produce el agua miel, que si no lo raspas a tiempo o se deja fermentar se transforma en pulque y que a su vez sirve para endulzar el pulque al gusto del consumidor, si tradujéramos esas palabras se utilizarían varias en una frase compuesta y se pierde el sentido literal y completo de la expresión.

De igual forma se recupera para este texto un fragmento de la reflexión de la experiencia de la maestra Catalina Cano Yáñez, Puebla, ya que en su planeación ella, los padres de familia y los alumnos revaloran la importancia del uso de la lengua indígena en el hacer, de manera específica en su planeación sobre la siembra y el quiebre de ajos, donde al final deciden incluir una red semántica relativa al ajo aplicada para trabajar desde los ejes del Método Inductivo Intercultural. Se incluyeron palabras como: *tlakewalte* (peones, empleados, trabajadores del campo), *istak axox* (ajos blancos), *weixinachtli* (semilla grande), *witsaktl* (herramienta para sembrar), *tlapalewiske* (ayudar), *palewilstli* (solidaridad, se ayuden entre todos), *timoyolsepalewia* (nos consolamos entre todos) y *tomasewiske* (nos vamos a descansar, que descansen mis manos). Son palabras que se recuperan en el proceso de la planeación y que se usan en una clase de lengua náhuatl, donde de acuerdo con narración de la experiencia provocan en los alumnos asombro y curiosidad; así mismo la maestra está esforzándose por dominar por completo la lengua que hablan sus padres (Manuel Hernández Jiménez, Margarita Morales Reyes, Janett Sánchez Hernández)⁷.

⁷ El texto fue elaborado específicamente para este capítulo del libro.

Es notorio en las descripciones de procesos de trabajo que herramientas específicas mantienen sus nombres en lengua indígena. Por ejemplo, “usan un palo de madera para mover el chilacayote en la olla, se llama *nusun*. Se sirve con una cuchara *tikasun*, en jícaras *yají*,” (en mixteco) (Maestra Aurora Pérez, diario de campo personal, 2022). La maestra Lidia Gaspar, por su parte, señala que “redes para pescar o conocidas en el pueblo como *chacalmata*”, en zapoteco (Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 24 de marzo 2023).

El otro campo semántico presente en las actividades sociales y particularmente en el eje de trabajo/técnica se refiere a la organización y el proceso del trabajo, donde confluyen lo corporal, lo afectivo y la comunicación entre las personas participantes.

Con el eje **Fin social/Sociedad** se trabajan la lengua y los lenguajes otros de múltiples maneras en torno al bienestar y la salud. Un área de conocimientos que se practica mucho es lo relacionado con la alimentación y eventos sociales, donde se consumen dichos alimentos. Las formas de organización social indígena, los movimientos políticos y la ocupación del territorio en sus dimensiones históricas que consideran el pasado, presente y proyecciones a futuro recuperan términos propios y crean nuevos, según las necesidades. Al sembrar, cosechar, trabajar y consumir recursos o productos se practican rituales respectivos que incluyen lenguajes gestuales, palabras dirigidas a seres espirituales y también el silencio como muestra de respeto y reconocimiento de la necesidad de apoyo.

Los hallazgos y reflexiones anteriores abren otra dimensión a cada eje, donde la lengua es tanto objeto como medio de pensamiento y acción. Esto permite colocar a la lengua y los lenguajes *otros* como un elemento central en cada actividad, directamente articulado con lo demás que constituye cada eje, y, además, otorgarle a la lengua y los lenguajes un papel vinculante entre los ejes.

Como sucede con otros métodos, también el MII se considera dinámico y en desarrollo para poder atender nuevas necesidades de conocimiento y de acción. Su carácter político-pedagógico recibió nuevas perspectivas a partir del trabajo en las milpas educativas y derivó en la construcción de cuatro pilares que sustentan los fundamentos del MII:

- Pilar político
- Pilar pedagógico
- Pilar epistemológico
- Pilar filosófico

Desde entonces, los pilares son parte de los diseños de estrategias pedagógicas y refuerzan las actividades sionaturales al explicitar otras dimensiones de los conocimientos indígenas y del trabajo educativo. Tras el análisis de la complejidad de los lenguajes en relación con el MII, consideramos que estos mismos fundamentos sustentan nuestra propuesta pedagógica de interaprendizaje plurilingüístico.



4. Maestras dibujando los pilares del Método Inductivo Intercultural, Cherán, Michoacán.

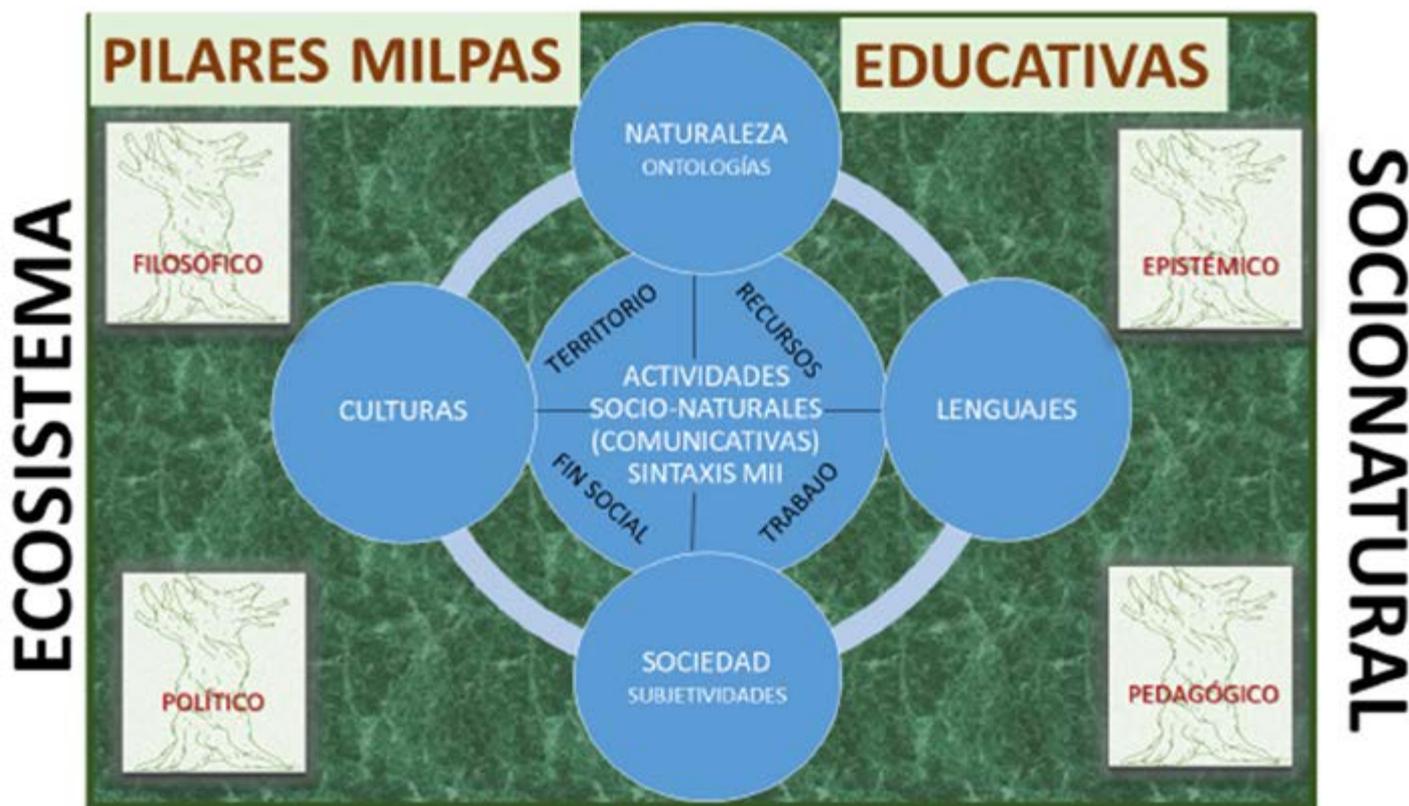
Mediante el **pilar político** se denuncia que “las relaciones entre las lenguas están atravesadas por relaciones de poder, las lenguas están cambiando, se están importando aspectos del español, es una cuestión de dominación” (Raúl Gutiérrez, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 15 de octubre de 2022), pero también se constata que “la lengua se está sembrando dentro de la milpa y aparece como una esperanza, como el sol que veíamos en la mañana” (Rafael Cardoso, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 15 de octubre de 2022) como horizonte político.

El **pilar pedagógico** se centra en el hacer, y en este caso, en el hacer lengua, practicar y producir lengua, aprender a ser creativo con la lengua y los lenguajes otros para mantener vivas las lenguas indígenas y volverlas un camino para la resistencia con múltiples voces y lenguajes. Porque “el lenguaje también es un hacer y no solo va a hacer referencia a una actividad” (Miguel Cornelio, Relatoría Corpus Oaxaca, 19 de febrero de 2023). Se hace lengua como parte de las actividades sionaturales, también al sistematizar y ampliar conocimientos.

Con el **pilar epistemológico** se explicitan las formas propias de construir conocimiento con base en la integridad sociedad-naturaleza. La lengua juega un papel central en este pilar, para dar sentido a lo vivido y sentido al nombrarlo, sea con palabras, lenguajes otros o también silencio. Las raíces y la composición de cada palabra expresan lógicas y racionalidades propias de cada cultura, mientras la gramática da orden a las ideas para comunicarlas en forma comprensible. Los cambios lingüísticos dan cuenta de los procesos históricos y nuevas necesidades de ser nombrado en la lengua en cuestión.

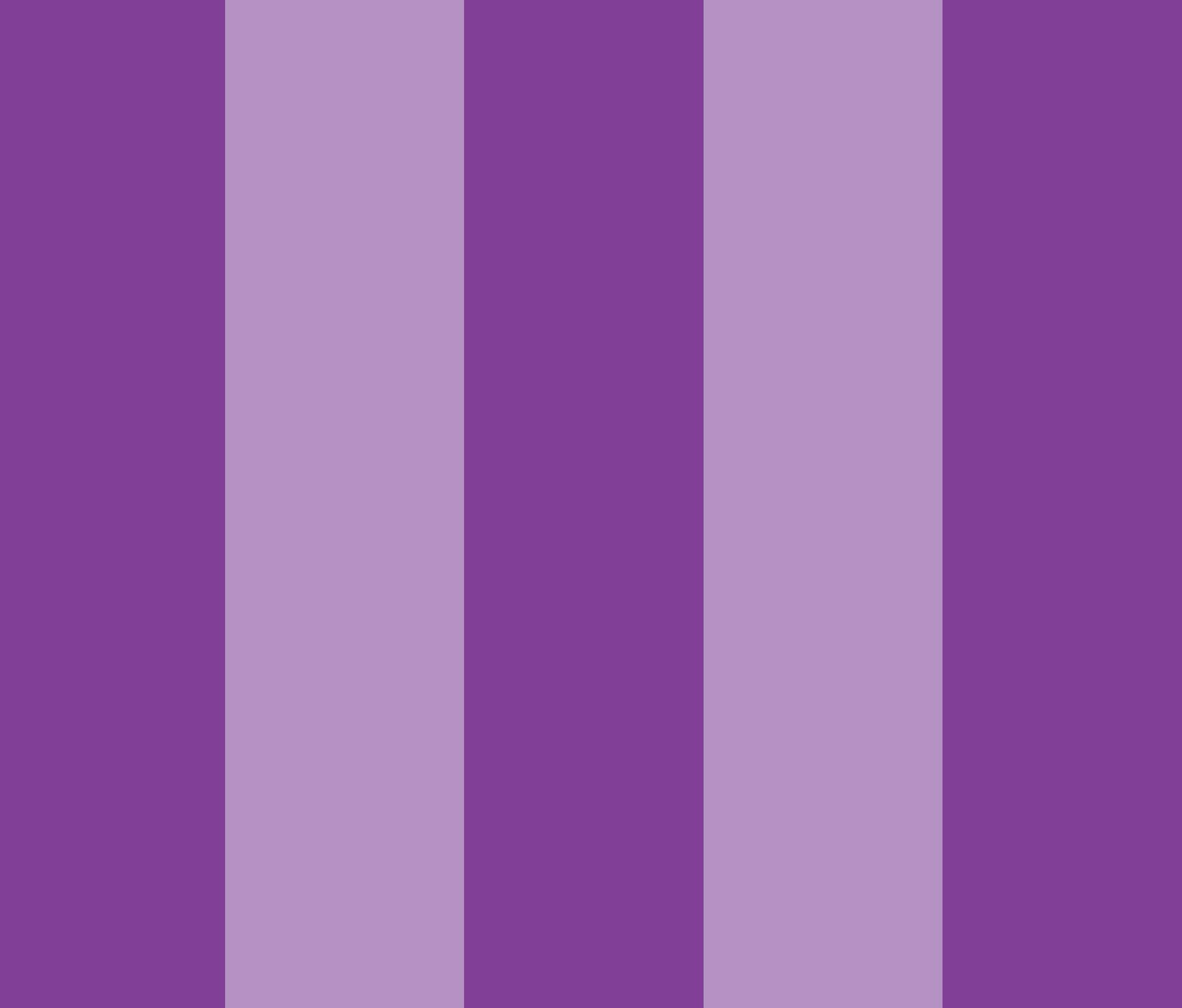
Entre los elementos que componen el **pilar filosófico** en relación con la lengua se pueden mencionar los campos semánticos que refieren a los valores positivos vigentes en las culturas indígenas, el concepto del ser humano y su vinculación con otros seres naturales y espirituales. Parte del pilar filosófico reside en la importancia que le otorgan las culturas indígenas al hacer como base de convivencia y aprendizajes, así como a la ubicación espacial y social, específicamente de parentesco, en situaciones comunicativas. La trascendencia del hacer queda evidente en los verbos, en su posición sintáctica (caso p'urhépecha) y como primeras palabras que aprenden niños y niñas tsotsiles, como mostró Lourdes de León (2005). Del significado de la ubicación espacial y las relaciones sociales dan cuenta los saludos, que ya tocamos más arriba.

Como conclusión, en el siguiente esquema, integramos los ejes y pilares del MII con los vínculos Naturaleza-Lenguajes-Sociedad-Culturas articulados en y por las ASNC:



5. Pilares del Método Inductivo Intercultural. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Las actividades sionaturales constituyen el punto de partida para el trabajo pedagógico situado en tiempo y espacio y, a la vez son la base para comprender una cultura y sus procesos de transformación. Asimismo, el análisis del nexo lengua-cultura-naturaleza-educación es clave cuando pretendemos generar cambios en las políticas y prácticas educativas que favorecen el uso de las lenguas y lenguajes indígenas en términos de igualdad con cualquier otra lengua. Además, para dar cuenta de las particularidades específicas de una lengua, se parte de actividades sionaturales donde se pueden documentar las prácticas sociales y culturales de una lengua, como se verá en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO 2. Autodocumentar las lenguas-culturas en un proyecto pedagógico



Gustavo Corral Guillé

Dado que la propuesta teórico/metodológica de la auto-documentación lingüística fue explicada a detalle en la *Guía de auto-documentación lingüística*⁸ elaborada en la etapa 2 de este proyecto, aquí no ahondaremos en sus aspectos básicos y herramientas propias⁹.

Este capítulo, en cambio, describe el proceso con el que el colectivo del proyecto se apropió y adaptó esta metodología para diseñar y desarrollar una propuesta congruente con los principios pedagógico-políticos de la REDIIN. Dicha propuesta, como se verá, articula elementos de la auto-documentación lingüística, el Método Inductivo Intercultural y los enfoques comunicativo, sociocultural y de las prácticas sociales del lenguaje. La centralidad del proceso está en las comunidades educadoras y en el docente-educador como creador y colaborador de alternativas pedagógicas que promueven la comunicación en las lenguas y la explicitación del nexo lengua-cultura. La propuesta, además, se planteó como punto de partida las actividades sociales, su vinculación con los conocimientos comunitarios y las lenguas en uso, con el fin de generar insumos para el diseño de estrategias y recursos educativos que integren estos conocimientos a los procesos de aprendizaje con pertinencia lingüística y cultural en contextos de diversidad.

⁸ El propósito de la "Guía de auto-documentación lingüística. Una herramienta para el trabajo pedagógico con lenguas indígenas en el marco del Método Inductivo Intercultural" es acercar al lector algunas herramientas para la auto-documentación lingüística desde la experiencia de este proyecto: qué es y para qué sirve, los elementos básicos de esta metodología, sus métodos y técnicas en trabajo de campo, la gestión de los datos documentados y la transcripción/traducción en el software ELAN, así como la discusión del nexo lengua-cultura.

⁹ Para profundizar en los aspectos técnicos de la auto-documentación, consultar Quatra (2011); Gippert, Himmelman y Mosel (2006) y Woodbury (2011).

2.1 Auto-documentar en la actividad social para construir un acervo lingüístico de conocimientos socioculturales

2.1.1 Conflicto, colaboración y co-construcción en el proceso de auto-documentación

Una cuestión central en los espacios de formación en la auto-documentación fue la tensión entre las prescripciones disciplinares recomendadas por los colaboradores académicos y las condiciones de su apropiación por las y los docentes de la REDIIN.

Inicialmente, a pesar de una cuidadosa toma de decisiones en un número importante de reuniones de planeación, la mayoría de participantes ajenos al campo de la lingüística no podía imaginar la tarea final con el trabajo en campo y el procesamiento posterior de los datos. Aunque en la etapa inicial de diseño de los espacios formativos la coordinación compartida era limitada, docentes y educadores veían su papel como un aspecto significativo y proyectaban agencia en el proceso.

La propuesta inicial de formación generó reacciones críticas, si bien propositivas. Atravesando las contradicciones y las tensiones o conflictos entre el pensamiento científico académico y la visión comunitaria, que responden a paradigmas epistemológicos diferentes, finalmente se generó una propuesta formativa alterna y acorde a las necesidades y expectativas de las y los participantes.

Una de las tensiones tuvo que ver con la decisión inicial de limitar el número de participantes en el taller de auto-documentación, para priorizar los estándares de calidad de los registros audiovisuales. Esta posición sostenida por los asesores académicos, se tensionó con la necesidad de ampliar el proceso y hacerlo accesible para que todos los profesores pudieran participar de la formación desde sus diversas capacidades, experiencias y conocimientos. Como lo señaló un maestro tsotsil: “Esa diversidad es la que fortalece el trabajo y a la REDIIN” (Elías Pérez, Relatorías Año 1, 16 de junio de 2022). Cuando finalmente se acordó que todas y todos podrían asistir, ese mismo maestro valoró esa decisión como un acierto:

También aquí es importante el trabajo en equipo, porque hay diferentes habilidades y capacidades. Encontrar en el equipo a un compañero que tenga la habilidad de escribir correctamente, otro compañero que maneja bien la tecnología, otro compañero que tiene la facilidad de contactar con la familia, conversar, entonces eso nos ayuda, nos enriquece sacar adelante el trabajo. Si fuera como tenían pensado los lingüistas, dos o tres personas, era difícil, pero con unión enriquece. Pero hay que reconocer también la participación de las personas, si no, no sale el trabajo (Elías Pérez, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 14 de octubre de 2022).

El diseño inicial contemplaba utilizar solamente grabadoras de audio y cámaras de video profesionales para garantizar la mayor fidelidad y resolución posible del registro, con la finalidad de preservar los datos con mayores garantías. Se generó una negociación interesante, pues para las y los docentes era prioritario adquirir las herramientas para volverse especialistas en su propia lengua e integrar dichas capacidades a su amplio conocimiento del MII. Así pues, aunque procuramos contar con herramientas adecuadas para un registro óptimo en el trabajo de campo, se abrió la posibilidad de hacerlo con medios menos especializados y tecnologías al alcance de la mayoría, como los teléfonos celulares, a fin de que todas y todos pudieran practicar lo aprendido en la capacitación.

En las reuniones de planeación se abundó en cuestiones como la importancia de involucrar a la comunidad en la decisión de la actividad a documentar, procurar una formación práctica que considere la diversidad de lenguajes que son usados de manera cotidiana en las actividades comunitarias, así como sobre el reto de conocer el contexto cultural de la comunidad de hablantes para poder entender su realidad y no imponer técnicas culturalmente ajenas. Por ejemplo, mientras en la entrevista etnográfica, desde una perspectiva eurocéntrica, se recomienda mirar a los ojos de las y los entrevistados, desde la cosmovisión p'urhépecha se destaca que “cuando se habla con alguien, la mirada se dirige a otro lado, no a la cara de la persona” (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Auto-documentación Michoacán, 01 de julio de 2022).

En un sentido similar a este planteamiento, un educador ch'ol menciona que:

Aplicar los conocimientos adquiridos en taller lo más que intentamos no se pudo, deseábamos que no haya interferencia o ruidos que perturban el sonido, las gallinas y los gallos también querían aparecer en la entrevista, se ponían alegre diciendo que ahí estaban y no podían estar ausentes en el escenario. En la vida real no podemos evitar ni ignorar la naturaleza los ruidos que producen los animales, los vientos. La entrevista no es lo mismo que hacer películas (Francisco Arcos, Diario de campo personal, 2022).

Este mismo educador señala la necesidad de que los talleres de la formación tuvieran una concreción práctica:

Me preocupa que sea el puro discurso. Hay que tomar en cuenta también el silencio. Quiero ver el lenguaje de la mímica por ejemplo cuando se hace la trampa [de la tuza], yo veo que mi video está incompleto, falta ver la práctica (Francisco Arcos, Relatoría Reunión Nacional Coordinación, 15 de octubre de 2022).

El hecho de que la lengua se transmite mediante la interacción en las actividades sociales que acontecen en la comunidad y por lo tanto allí debe ser documentada, fue una preocupación recurrente en el colectivo Chiapas, cuyos integrantes señalaban que la vitalidad de las lenguas tenía que comprenderse en el marco de las prácticas. Jesús, educador ch'ol, instaba a “pensar en retomar la actividad, darle vida a la palabra, es bueno el registro, pero no es suficiente para que la palabra siga fluyendo, hay que darle vida” (Jesús Martínez, Diario de campo personal, 2022).

Finalmente, en consonancia con la filosofía político-educativa del MII se señaló que la auto-documentación no sólo debía ocuparse de los discursos sociales, sino también de las interacciones y lenguajes que suceden entre el ser humano, la naturaleza y lo sobrenatural. Se dio pie a un enfoque que considera las formas indígenas del ejercicio de la racionalidad, en las cuales las relaciones vinculan a los seres vivos entre sí, con los seres de la naturaleza y los seres espirituales. Si bien en el marco de la ciencia las plantas son incapaces de comunicarse, en diversas tradiciones culturales indígenas se considera que el reconocimiento y la visibilización de las voces y los gestos del paisaje vivo es parte fundamental de la experiencia humana (Giraldo y Toro, 2020; Kimmerer, 2015). Nuestros discursos, desde esa racionalidad, también tienen efectos en el territorio, afectan la vida y sus múltiples relaciones.

Estos ejemplos denotan que en la co-construcción del proceso de auto-documentación tuvieron lugar continuas negociaciones del conocimiento disciplinar con el conocimiento derivado de la experiencia vivencial en las sociedades indígenas. En ese sentido, más que entender la co-construcción como una articulación armoniosa de poder/saber entre actores distintos –académicos y docentes– podemos apreciar que se trata de una serie de negociaciones y ajustes que no siempre son predecibles en el diseño inicial. Esos ajustes, que dependen de factores

que no hubiéramos podido reconocer en un principio, implicaron negociar para propiciar una construcción del conocimiento fundada en la participación, la intersubjetividad y la intercomprensión, características del trabajo en la REDIIN.

2.1.2 Las actividades sociales como fuente de contenidos con pertinencia cultural, lingüística y temática

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” es una iniciativa inscrita en el trabajo pedagógico que realiza la REDIIN por una educación en y desde el territorio y las comunidades. Por lo tanto, era necesario abordar el proceso de auto-documentación considerando las posiciones específicas en términos sociales, lingüísticos y también de género de las y los participantes. El trabajo de auto-documentación no abordaría las lenguas en abstracto, sino en el marco de las actividades sociales y productivas culturalmente relevantes en las comunidades representadas.

La aplicación de las técnicas propias de cada actividad supone una gran pericia de quienes las realizan. Adicionalmente, para asegurar su eficiencia, se deben integrar las técnicas en un discurso oral coherente para delimitar los significados operacionalizados o puestos en práctica. Las actividades comunitarias, por lo tanto, están inscritas en una cultura oral y gestual que resulta sugerente recuperar con la auto-documentación.

Con ello en mente, tanto los espacios formativos como el trabajo de campo debían llevar a las y los docentes y educadores a profundizar en el conocimiento de sus lenguas, no de manera aislada, sino desde el MII. Eso significaba documentar la lengua en uso, dentro de una actividad y vincular esa documentación con el modelo sintáctico de cultura. Tal consideración facilitaría el trabajo pedagógico en el marco del contexto cultural de cada lengua, con actores reales en situaciones de la vida cotidiana comunitaria. El sentido debía ser desde la actividad hacia las lenguas y no al revés.

Sin embargo, no siempre fue posible documentar el habla vinculada a la participación en una práctica social. En varios casos las y los hablantes-documentadores registraron una descripción, entrevista o narración, eso sí, en torno a una actividad concreta relevante para la vida comunitaria. En casos puntuales, las narraciones referían acontecimientos importantes en la historia y la memoria de las comunidades.

Ya fuera en el marco de la actividad misma o en conversación con un experto o experta, las actividades sociales comunitarias se confirmaban como espacios propicios para desarrollar el trabajo de revitalización lingüística que se encadena con el MII. El modelo sintáctico de cultura que se estructura a partir de cuatro ejes de conocimiento (territorio, recurso natural, técnica/proceso, fin social) en los que están inmersos los significados indígenas, además de que permite documentar múltiples saberes comunitarios, es una herramienta para documentar y analizar los discursos de las lenguas en uso en la vida cotidiana de sus hablantes. Mediante la auto-documentación en el MII se generan registros situados en el entorno sociocultural, útiles para el diseño de estrategias pedagógicas de la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectura y la escritura.



6. Auto-documentación “Cosecha de café orgánico”. San José Chiltepec, Oaxaca. 2022.

Jorge Gasché (2008a; 2008b) afirma que el tipo ideal de sociedad indígena no establece una jerarquía para los seres vivos; por el contrario, la integración sociedad-naturaleza es el centro de la racionalidad epistémica indígena y el ser humano se reconoce como aprendiz de las otras especies naturales y espirituales sobre la vida en comunidad: en una red de reciprocidades, de dar y recibir de la que todos se benefician. En esa perspectiva los animales, las plantas, los seres guardianes de la naturaleza pueden contarnos historias y corresponde a las personas aprender a escuchar.

Bajo esta idea, familiar en la REDIIN, los participantes en el proyecto nos apropiamos de la noción de prácticas sociales del lenguaje (Quinteros, 2019), en tanto prácticas “socionaturales”¹⁰ del lenguaje, entendidas como el resultado del proceso de interacción dialógica seres humanos/seres de la naturaleza/seres sobrenaturales.

Asimismo, como ya hemos señalado, acordamos que el concepto de literacidad adoptado se alejaría del ideal de una tecnología neutral, para reconocerla como una práctica social y cultural expresada de manera diversa en cada sociedad, según los conocimientos, las prácticas sociales y los valores colectivos (Cassany y Castellá 2010). Los usos de las lenguas y las prácticas de literacidad están mediadas por relaciones de poder, por lo que algunas son predominantes sobre otras en un determinado contexto social. Luego entonces, sujetar la auto-documentación a los principios del MII facilitaba considerar la diversidad intrínseca a este campo, entre otras cosas porque:

- las actividades sociales retomadas en el ejercicio de auto-documentación debían organizarse de acuerdo al calendario socionatural y el proceso debía contar con la participación de la comunidad para comprender e interpretar la cultura local;
- la reflexión en y desde las lenguas debía buscar la articulación y el equilibrio de los cuatro pilares del MII: político, pedagógico, epistemológico y filosófico;
- la perspectiva compartida en el corpus lingüístico¹¹ generado durante este proceso debía poner de manifiesto la concepción sintáctica de la cultura y la relación de las comunidades con el territorio y los seres de la naturaleza.

Cabe apuntar también que los ejercicios realizados en los espacios de formación¹² remitían a las lenguas indígenas como expresión de epistemologías y visiones de mundo ancladas a territorios específicos. Desde esta perspectiva, hablar una lengua implica posicionarse desde una forma de ser, hacer, pensar y vivir.

¹⁰ La noción “prácticas socionaturales del lenguaje” fue acuñada originalmente en programas de estudio de lenguas indígenas de Chiapas, a propuesta de Elías Pérez Pérez, integrante de la REDIIN Chiapas (Pérez, et al., 2014).

¹¹ Un corpus lingüístico consiste en un registro de datos primarios, en este caso, una colección de discursos reales en el marco de las actividades sociales comunitarias. El corpus está particularmente enfocado en las muestras de comportamiento lingüístico observable, es decir, las formas en que la gente se comunica entre sí.

¹² Ver capítulos 2 y 3.

Hablar dos lenguas es vivir, expresar, sentir, hacer, diferente y que son independientes, o sea, que no son copias [...] Por otro lado, me parece también muy relevante en términos de lo educativo, en términos muy amplios es que esta parte de la lengua y la cultura no son objetos, son maneras de hacer (Jazmín Guarneros, Relatoría Corpus Puebla, 26 de marzo de 2023).

Como afirma la lingüista y activista mixe Yásnaya Elena Aguilar Gil: las lenguas indígenas son un asunto de orden político, no sólo objetos culturales (Aguilar, 2020). Con los retos y aprendizajes que significó la experiencia de auto-documentación desde el MII, las y los maestros y educadores no sólo se familiarizaron con la metodología, sino que tomaron las riendas del proceso y lo orientaron a las condiciones y necesidades de su comunidad.

2.1.3 Experiencias, retos y aprendizajes vividos durante el proceso

A lo largo del primer año del proyecto la experiencia de auto-documentación desde el MII aportó nuevas herramientas de trabajo educativo y lingüístico situadas en los contextos comunitarios y abrió nuevos horizontes sobre el trabajo docente en la enseñanza de las lenguas. Fueron también muy importantes los intercambios vivenciales, las reflexiones personales y las discusiones sobre las relaciones entre lengua, lenguajes, cultura, literacidad(es) y educación. En este capítulo mostramos las distintas experiencias, los retos, así como los aprendizajes vividos durante el proceso.

El proceso de formarse y reconocerse como auto-documentadores de sus lenguas, de realizar el registro de información lingüística y cultural ligada al habla contextualizada y de desarrollar capacidades para generar un corpus lingüístico que comunique conocimientos territoriales y culturales de las comunidades, no fue un proceso sencillo. Se enfrentaron diversos problemas relacionados, entre otros, con los aspectos técnicos de la grabación: falta de equipo tecnológico adecuado y suficiente, falta de familiaridad con el equipo y el software, problemas con la luz, el ruido externo y la composición. En otra dimensión problemática, fue necesario resolver las actitudes de desconfianza y de vergüenza de algunas y algunos colaboradores. Los siguientes testimonios muestran diversas dificultades emergentes en el proceso (Jesús Martínez, Diario de campo personal, 2022):.

La señora Catalina, ya una señora de avanzada edad, tiene complicaciones para escuchar, entonces lo que yo le quería decir se lo tenía que decir casi cerca de su oído, tenía que estar me moviendo entre fijarme en la cámara y acercarme constantemente con la señora, otra de las dificultades es que la señora no fluye en su intervención, hay que estarle preguntado para que pueda ir respondiendo. Pero lo más detallado fue que ya no habla muy fuerte, costaba mucho trabajo entender su plática, lo que hacía era retomarle lo que me iba contando, eso me ayudó mucho comprender en el momento de la transcripción, aunque se escucha demasiado repetitivo el diálogo, pero era una manera de reafirmar lo que la señora iba contando, no eran más preguntas.

Resulta que el domingo no se pudo hacer la grabación, porque en la comunidad se había ido la luz dos días antes, ya habían intentado arreglar pero se había caído el poste en otro ejido, así que fueron convocadas las autoridades para apoyar a los de la comisión de electricidad para abrir brechas y levantar de nuevo el poste.

Ya que en días anteriores había hecho la primera grabación y me salió sin audio, ya en esta ocasión tome los cuidados necesarios.

[...] justo cuando estábamos en medio de la grabación, estuvo dando vueltas un motociclista que vende pollo asado, y trae su bocina, eso nos perjudicó bastante nuestra entrevista.

Así también otras situaciones supusieron retos diferentes, entre los que destacan la articulación metodológica entre la auto-documentación lingüística y el MII para orientar el trabajo hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas integrales y situadas, la selección de las actividades sociales para el registro audiovisual y la toma de decisiones lingüísticas en materia ortográfica. Examinemos brevemente estas tres situaciones.

En cuanto al primer reto, primero cabe considerar que la mayoría de docentes participantes del proyecto ha transitado por un proceso de formación en el MII que promueve la valoración positiva de las sociedades, culturas y conocimientos indígenas, además de lo cual, tiene amplia experiencia en la explicitación y sistematización de conocimientos socioculturales comunitarios. Pese a ello, fue necesario conjugar esa apropiación conceptual del MII con el manejo recién adquirido de las técnicas y herramientas propias de la auto-documentación para registrar el uso real de sus lenguas en las actividades sociales.

La transcripción del grupo docente de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, es una muestra de la vinculación del registro de uso de la lengua Ayuujk y el modelo sintáctico de cultura. Un fragmento de esa conversación en torno a la elaboración del tamal de elote de pasta de chícharo (frijol) documenta el tejido del lenguaje y las actividades sociales; la conversación transcurre al tiempo que los participantes están simultáneamente realizando la actividad y plasma diferentes aspectos cognitivos, culturales, políticos e históricos codificados en esta lengua.

El registro comienza, por ejemplo, asentando la intención de contrarrestar la pérdida del ayuujk mediante su uso; enseguida se habla de los utensilios y recursos naturales necesarios para la actividad, como el elote y el chícharo (o frijol). Se recuperan también detalles de la técnica de preparación –selección, pizca, cosecha, desgranado y molienda del elote; limpia de chícharo; la olla de fierro no cuece igual que la olla de barro– y advierte que el territorio o tipo de suelo en que se da el chícharo puede determinar el resultado final del sabor y la consistencia del tamal.

Yäwpuujmi'iky 'Tamal de elote con pasta de chícharo', Ayuujk, Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca

Mëti yä'ät tää yyëkpawënmay, yä'ät ja tuu'nën ja pëjkën ujk mä äëts yä'ät npawënmay ku ja uu'nk ku ja mäay nay[ë]te'n ttaj'ëxpëjkpattët. Ja'ajëtën yä'ät yyëkpawënmaapy

ujk ja'aj äëtsëtën nay[ë]te'n njapawënmaapy su[tsoo] äëts jam ntuk'ejxt(ët) ja uu'nk unä'äjk wënaty ujk yyëknëjää'wëp ëx[y]äm ku yä'ät nayëte'n ja ääw ja ayuujk kyutëkëenyë

ja'ats ëë ntsëjkypy nay[ë]te'n jëts yä'ät ja ääw ja ayuujk jyaakmëwenët jyaakkajaa'ët jëts ka'ap yyëkjää'tyëkë'ëty, Sutsooj 'yëyë yä'ät ja yäwpuujmi'iky? Yä'ät nay[ë]te'n meetsënë x'atsoojëmpett, mejts tsë'ëj, Tiitën yëkxëëmëëpy yäwpuujmi'iky?

[Ë]xaaj mee xyëktiy [xyëk'amëtëy] ku ja kää'yën ja uujkën ujk Sutsooj ja moojk yyëktuny yyëkpiky? [Jawyeen] yyëk'a'ejxë yyëk'apääte yä'ät ja apëjk'ii'ny ja atuu'n'iiny, ja moojk

yyëknëyë'ëyy yyëknëtsëëny jëts ja yäw 'yatsyëkweny, 'yatsyëkpëjkmuky, 'yatsyëkwë'ijxy mëti'ipë jaakyäw ujk sää ja moojk ëxaaj yyëkjakyepy.

Jats ja yyëknëtsëëny ja moojk jëts ja 'yatsyëkwa'nt ja moojk

ujk 'yatsyëkpëkt ja yäw. Jëts ja yäw yyëk'a'ejxë yyëk'apääte; yä'ät ja yäwkaaky, yäwpuujmi'iky 'yëyë; kawënäkpiky ja kää'yën ja uujkën 'yëyë.

[En esta investigación] se contempló una actividad práctica. Nosotros hemos platicado que los niños tengan un material de estudio [propio].

Estamos pensando enseñarles a los niños [una educación práctica] porque sabemos que el ayuujk (mixe) ya se está perdiendo. Buscamos también que la lengua se fortalezca y no se olvide.

Por eso, queremos saber ¿Cómo se elabora o a qué se le llama tamal de elote con pasta de frijol? usted hermana (Angela).

Ustedes que preguntan ahora sobre la alimentación o cómo se prepara el alimento, [primero] se preparan los utensilios que se usa para la preparación de comida.

[Luego] se va por la milpa, se selecciona lo que todavía es elote y se va a pizcar el elote de maíz. [Una o más personas] van a cosechar el elote, desgranar el maíz tierno, se prepara la tortilla o tamal de elote.

Hay diferentes formas de preparar la alimentación.

Mëti'its meets [ë]xaaaj myëktiipy myëk'amëtëëpy: ja yäwpuuji'iky.

Ja'ats [ë]xyäm yyëk'a'ejxëwyänp yyëk'apäätëwyänp jëtsën ja yëknëtsoont jëts ja 'yatsyëkpëkt ja moojk.

Ëy më tsë'ëj waanë x'uknëkäjpxt x'uknëmatyä'äkt, Su[tsoo] 'yëyë [pyäätë] yä'ät ja yäwpuuji'iky?

Jawyeen ja xëjk jate'n kyi'iy jëtsënt ja yyëkma'at jënet. Jëtsënt* ja yäw ëxaaaj 'yatsyëkpëkt jëtsënt ja yyëk'ëjkxt kutsënt ja yyëk'ëjkxkëxt jëtsënt ja yyëkma'at

Jate'n

Kutsënë yyëkma'at jëtsënt ja yyëkxëkukt, yyëktawënk uutst jëtsënt ja yyëk'amë'ëkt jënet, yyëkpëtett jënet.

Jawyeents yë xëjk yyëkpujy jëtsën yë kyë'ët ku yë nääxu'nk tmëëtë

Mäts yë 'yity? Sutsoo yë'ëj? Mää meets yë xpiky yë mpejxëjk?

Yä'ät, tëmmts yë yyëkjuj

Aaj, Yyëkjuupy yë'ëj?

“Pë'rëj” nayääyë 'yity ntejn Xaamkijxy

Aaj, ku yë['ëj], *Ëy yyëknëkämë ujk ku yë nmëët'äjtënt, mää yë npäjäjtënt?

Ejtp yë ëy ë mää näxwii'nyët ntejn, mää yë et ujk nyënyëjäwë?

Lo que ustedes están preguntando es el tamal de elote con pasta de frijol. Eso es lo que se va a preparar [y por eso] se va a ir por ello y a cosechar el elote de maíz.

Por favor hermana, nos puede compartir ¿Cómo se prepara el tamal de elote con pasta de frijol?

Primero se cuece el frijol así y al rato se va a moler. Vamos [primero] a cosechar el elote y después a desgranar y cuando se termine de desgranar se va a moler [luego].

Así.

Cuando se muela, se va a tortillar, se embarra con pasta, se tamalea y se envolverá enseguida.

Primero se lava el frijol porque contiene tierrita, antes de cocerlo.

¿En dónde se da? ¿Cómo es ese? ¿De dónde obtienen su chícharo?

Éste, se compró (como semilla).

Ah, ¿Ese se compra?

Pero ahora se produce aquí mismo en Tlahuitoltepec

Ah, ese (chícharo), cuando se quiere tener, ¿Se puede cultivar (en el terreno de uno mismo) o dónde se localiza?

¿Se puede cultivar en cualquier terreno o tiene que ser en algún lugar en especial?

Nyë'et, nyënyëjãwë utsy mää yë 'yity, ka'ats yë tumjate'n 'yity. Jëts nëkãm nay[ë]te'n mää kyi'iy, ja'aj ku ka'aj nay[ë]te'n kyi'iy muum, mää ntejn yë nääjx,..., nääjxtãm, ka'ap yë xëjk*

Paty jëë', jate'nxë nmatëy wyä'antë ku yë'ëj nënäãxë ntejn nay[ë]te'n, mää yë'ëj [tsuj kyi'iy]

Jëë', nääjxëp yë'ëj. Nääjxëp yë'ëj, ka'ap yë xëjk, këtij xëjkëp. Èy jë xëjktëmt jyakajki'iy, këëjkojmëpts ja'aj mää yyëkpääty jë 'yet.

*Jaaj mää yyëkpääty jë 'yet.
Jate'nts yë'ëj.
Jate'nxë nmatëy wyä'antë*

Yë'ëts ëxaaj këëwãnp jëtsënën yë yyëktajmë'ëkt.
Mäts mejts yë ëxaaj xyëknëjkwä'ãny.
Xajptsën yë awënyjyety py kyë'ët.
Aaj, xajp yë'ëj jë nyëtu'ujts?
Jats utsy yë kyi'iy jëts yë poyjyi'iky kyi'iy.
Ka'ats yë puyjx'äk yë tyëkki'iy sãm yë tu'ujts.*

En un lugar especial, hay que saber dónde se da, no se da en cualquier lugar. También hay que saber el tipo de suelo para que se cuece bien el frijol. Hay frijoles que no se cuecen, aunque no es el frijol sino la tierra.

Si así dicen que es por el tipo de tierra cuándo el frijol se cuece bien

Sí, es por tipo de tierra. [De verdad,] es por tipo de tierra, no el frijol, no es el frijol. Aunque la semilla de frijol no se cuece y cuando se coseche en el tipo de suelo adecuado se cocerá el frijol (de chícharo).

Allí donde es tipo de tierra es adecuada para su desarrollo.
Así es esa (cocción).
Sí, así lo dicen.

Eso se va a cocer para empastar con el tamal.
¿Tú, a dónde lo vas a llevar?
Allí se tiene que cocer en la olla grande.
Ah, ¿Tiene su olla especial?
Hermana, allí se mete y se cuece rápido. La olla de fierro no lo cuece como la olla de barro.

Aaj, paty jëë', təkajtspx yë n'a'ejx ku mëët yë pujx'äk, ka'aj nay[ë]te'n [tyëkki'iy].

Ka'ats yë nay[ë]te'n kyi'iy, patyën yë awënyjyëjty kyi'iy.

Aaj ka'aj. Kuts yë pujx'äk ntuktajkëë'a'ënt, ëë'yëp yë jajp nay[ë]te'n? Këëp yë'ëj?

Jajkëëp utsy "përëj" ka'aj nay[ë]te'n kyi'iy, ja'a kux yë jëën [mëjk tsyä'äy, kunt yë kyä'kxt ëts yë ja'ayë tu'ujts [tyë'ëty]. Än'ejtpts yë tu'ujts kë'm kuts yë pujx'äk jatyëts yë xyujxnë, ka'atsën yë tyëk'ëkyi'iy.

Aaj... Aaj, təkajtspx yë nay[ë]te'n ku yë kyë'ët jajp pujx'äk-jëtypy?

Jëë', təkatsyxën yë tyëkki'iy ujk təkatsy yë tyikjävë.

Ah sí, supongo que sí cambia con el metal, no lo [cuece] igual como la olla de barro.

No se cuece igual, por eso se cuece en esta olla grande.

Ah, [pues sí] no. ¿Si lo cocemos dentro de la olla de fierro, se puede hacer? ¿Sí se cuece?

Hermana, sí se cuece pero no es lo mismo. Nomás que la lumbre, cuando ya tiene brasa, la olla de fierro puede quemarse. [En cambio], la olla de barro se mantiene caliente y el de metal se enfría luego, no lo cuece bien.

Ah [sí]. Ah, ¿Tiene otro sabor si se cuece en la olla de metal?

Sí, lo cuece más rico o le da más sabor.

Para investigar participando en las actividades sociales comunitarias, el MII recomienda no llevar preguntas escritas o cuestionarios, ni utilizar grabadoras o videocámaras, para no incomodar a las expertas y los expertos en la actividad en cuestión. En cambio, todos estos instrumentos resultaron esenciales para el registro lingüístico.

Con mayor razón se requirió establecer una relación de confianza con las y los colaboradores, ya sea para entablar una conversación sobre la actividad social que realizan, ya sea para documentar esa actividad en el hacer. Por esa razón, en muchos casos las y los docentes documentadores se acercaron a personas conocidas previamente, incluso familiares, para realizar su registro.

[...] uno tiene que aprender cómo acercarnos y tampoco lastimarlos u obligarlos a la gente de que sea muy necesario, sino que la haga [la entrevista] de manera voluntaria, pero hay que trabajarla mucho con ellos,

acercarse aún más, más y más para poder hacer. Y no solamente es eso, también para que te puedan dar esa pequeña confianza es de que uno tiene que estar ahí como pendiente en sus cosas, no solamente es amigo cuando necesitas entrevista con ellos, sino que también acompañarlos (Francisco Arcos, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Haciendo eco de esos planteamientos, en el taller de auto-documentación del colectivo de Michoacán se planteó que las grabaciones implican tomar conciencia de posibles diferencias entre las formas de actuar y hablar de quienes graban, por un lado, y las de quienes están siendo grabados, por otro. Se reflexionó que quien documenta no debe juzgar lo que está escuchando o viendo; asimismo debe procurar que en la medida de lo posible, a pesar de estar siendo grabadas, las personas hablen como hablarían en un contexto ordinario. Al igual que se hace durante la investigación participativa en el Método Inductivo Intercultural, en la auto-documentación lingüística también se procura participar en la actividad investigada y grabada, así como se insiste en no mostrarse ajeno a lo que los demás están haciendo y en pedir permiso para poder grabar.

El segundo reto que supuso la auto-documentación fue seleccionar las actividades socioproductivas relevantes adecuadas para documentar las lenguas en uso, retomando, a la vez, el modelo sintáctico de cultura que sustenta el MII.

De cara a este reto conviene mencionar que las y los docentes del proyecto es un grupo heterogéneo, con historias, experiencias e identidades diversas. La motivación de preservar sus lenguas originarias se vincula, en muchos casos, con las propias experiencias de discriminación y racismo. Se comparten memorias sobre el papel de las mujeres en la transmisión intergeneracional de las lenguas, del conocimiento y la cultura que estas vehiculan. Es recurrente también la reflexión sobre el papel de los abuelos que, en contextos de migración, se van quedando con las niñas y los niños y asumiendo la socialización en las lenguas originarias.

En esa diversidad de experiencias anida el fin particular de revitalizar las lenguas y promover la apropiación de prácticas letradas, bajo las condiciones políticas y sociales que amenazan su existencia como elemento común. Este trasfondo, donde se imbrica lo personal con lo social, también inspira la selección de las actividades socioproductivas en las que se elige documentar.

El equipo de documentadores de El Espinal en el Istmo de Oaxaca, narra en su diario de campo cómo fue que eligieron la actividad a documentar y cómo transcurrió el proceso de grabación.

23 de mayo de 2022: Reunión del colectivo para realizar la planeación y un cronograma de actividades.

Realizamos un listado de actividades sociales de nuestra comunidad que nosotros consideramos importantes, considerando los vínculos sociales, los colaboradores, los procesos interculturales y las posibilidades didácticas para conservar la actividad, pero sobre todo la lengua, su esencia y su puesta en práctica con la herencia cultural. Estas actividades consideramos que son patrimonio que se resguarda en las costumbres y tradiciones de las personas mayores de nuestra comunidad [quienes nos comparten] su acervo de sabiduría y experiencia. Habrán de construir, junto con nuestro colectivo, un puente para que la lengua se REVITALICE Y CONSERVE. Las actividades comunitarias, anotadas fueron las siguientes:

1. Labrada de cera, Elaboración de tortillas en comixcal
2. Elaboración de pan
3. Acarreo de arena en carreta
4. Las curanderas
5. Elaboración de estofado
6. Elaboración de tamales
7. Elaboración de mole
8. Elaboración de huaraches
9. Elaboración de redes para mazorcas
10. Elaboración de curados y /o dulce de limón
11. Elaboración de tejidos con palma

Posteriormente, se seleccionaron tres, bajo la consigna de que fuesen viables, útiles a la comunidad, significativas y capaces de reunir los elementos pedagógicos, comunitarios, etc.

Así se eligieron solo tres:

1. Elaboración de redes para mazorcas (Con don Eleno Escobar)
2. Elaboración de huaraches (Con el Sr. Domitilo Alvarado)
3. Elaboración de tortillas en comixcal (Con Tía Virgen)

Finalmente se eligió la propuesta No. 1. Acordamos cómo, cuándo y dónde vernos para acudir al domicilio del colaborador, platicarle sobre la investigación y solicitar su anuencia, su consentimiento para que su disposición sea natural, fluida y de convivencia amena durante el proceso de auto-documentación.

13 de julio de 2022: Elaboración de guión de entrevista.

Una vez que Don Eleno Escobar, aceptó ser grabado describiendo y haciendo su actividad, se seleccionó al Maestro Antonio y Maestro Aurelio como interlocutores de la entrevista, ya que ellos son los únicos del equipo que manejan las 4 habilidades del zapoteco de nuestra comunidad.

Posteriormente, se elaboró el guión de entrevista. Esta experiencia fue interesante, ya que a pesar que no todos hablamos la lengua zapoteca, colaboramos en su elaboración con ideas que el maestro Aurelio y [el maestro] Antonio iban traduciendo y anotando en zapoteco. TODOS APRENDIMOS MUUUCHO!!

El 17 de julio del 2022, el maestro Antonio compartió en nuestro grupo de WhatsApp el guión de entrevista, se realizaron observaciones y finalmente quedó de la siguiente manera:

Guendarinabadiidxa

*Padiuxi, noo nedu' Ta Eleno Escobar Fuentes ra lidxibe' ra rúnibe gixheniza
yannadxí, chii ne chonna, beu Santiagu iza gayu lu guela ne gande ne chupa.*

Chegüinebe ladu' diidxa xi rúnibe ti ganda quibabe' guixheniza.

Dxiña di chequiñeni ti que gati didxazá ne ca dxiña' runi binni lanu'. Ruidiu' xtiidxalu'ti iquiñe guirá binni ni ruunda ne rucaa guirá diidxa noo guidxi layú la.

- 1.- ¿Tu laalu'?
- 2.- ¿Panda iza napalu'?
- 3.- ¿Xi dxiiña runilu?
- 4.- ¿Panda iza napú dxi bisululu cayunu dxiiña ri?
- 5.- ¿Tu bisiidi lii?
- 6.- ¿Xi modo biziidiluni?
- 7.- ¿Turu' bini dxiiña ri ndani guidxi xtinu' ?
- 8.- ¿Pabia' risaca dxiiña ri?

- 9.- ¿Xi riqiñu' ti gunu guixheniza?
- 10.- ¿Pabia' rené lii ti gunu ti guixheniza?
- 11.- ¿Pagala risaca ti guixheniza yanna?
- 12.- Gudxi naa xi runu ti ganda quibu' guixheniza.
- 13.- ¿Ñe nalu riqi'ñe que guianda' dxiiña ri la?
- 14.- ¿Ñe nalu riqi'ñe guiziidi ca binni ma nahuiini dxiiña ri la?
- 15.- ¿Ñe huaziidu' binni guni guixheniza la? ¿Tuu?
- 16.- ¿Ñe guadidu' nagana ti runu dxiiña ri la?
- 17.- ¿Ma nagana gunu dxiiña ri yanna la o dixqué?
- 18.- ¿Ñe runibia'cabe lii ti runu guixheniza ndani guidxinu la?
- 19.- ¿Tu rizi' lulu guixheniza?
- 20.- Gudxi naa ti diidxa nandahui ni huazacalu ne dxiiña ri.

Ma biluxenu guirá guendarinabadiidxa ta Eleno Escobar Fuentes ti bihui'nebe la'dudxiiña ni runibe, ti que guía'nda' ca binni xtinu' ni.

Xquixepe' lii, Ta Leno. Diuxi co'ndaya lii.

El Espinal, Oax. a 19 de julio de 2022 ¡REALIZAMOS LA ENTREVISTA!!

Fue una experiencia interesante, puesto que ninguno de nosotros conocíamos todos los conocimientos implicados en la elaboración de las redes para mazorca. Fue una actividad que se prestó para grabar sin movimiento de cámara, ya que se realiza sentados. Lo anterior permitió que la grabación fuese nítida y sin complicaciones.

Al principio la guía de entrevista [de la auto-documentación] fue muy útil, sin embargo, el maestro Antonio se adentró a la información que proporcionaba el señor Leno y fue este último quien fue guiando la entrevista.

Al finalizar la entrevista compartimos garnachas y agua de jamaica, compartimos nuestros puntos de vista de la actividad, así como una pequeña retroalimentación.

El equipo intercultural de Michoacán, por su parte, relata que fueron rememorando las actividades cotidianas de la comunidad para explicitar aquellas que consideraban más significativas. Al final de la discusión fue aflorando la dimensión educativa inmersa en las actividades, considerando lo que interesaba a los niños y niñas y a sus padres y madres. En Cherán, la importancia de las prácticas alimentarias y de salud comunitaria, llevaron al equipo a la decisión de documentar el uso y práctica de la lengua en una actividad de sanación del empacho. Mientras que en Cheranástico, la importancia del pirheri y el impacto que la música tiene en los niños y niñas llevó a decidir documentar la práctica de la lengua en ese ámbito.

En el colectivo Chiapas deseaban indagar en la oralidad, en discursos presentes en las prácticas sociales de las comunidades como los rezos, los rituales y las asambleas en las que se discute y se toman acuerdos. Las y los educadores milperos argumentaron que esta forma de oralidad condensa sentidos y significados importantes de la vida de los pueblos indígenas, porque los discursos relacionados con la espiritualidad codifican saberes implícitos a la acción, que explican su entendimiento y su relación con el mundo y la naturaleza. En este caso, el discurso en sí mismo es un “hacer”.

Por ejemplo, un educador ch’ol manifestó que el registro de la auto-documentación le serviría como herramienta demostrativa visual del trabajo que su familia realiza con la crianza de puercos sin usar productos químicos y con alimentos balanceados. Sería un material en ch’ol para mostrar a otros comuneros, a través del discurso, cómo hacer que las crías de los puercos criollos sean incluso más grandes que los animales de granja (Miguel López, Diario de campo personal, 2022).

Crianza de puercos, Ch'ol, Hidalgo Jo'shil, Tumbalá, Chiapas

| | |
|--|--|
| <i>ixku mu'bä kaj lajkäl ili wäle jiñäch bajche' tyi kosäntyel jiñi chityam</i> | hoy lo que vamos a platicar es sobre cómo criar puerco |
| <i>mu'bä jk'atyi'benety cha'an ili wäle,bajche' tsa la' ña'tya la' kosan jiñi chityam</i> | te pregunto, ¿cómo pensaron criar el puerco? |
| <i>tsaj kñatyalojon jkosan lojon jiñi chityam,cha'añ mi jkoltyañ lojon jbä</i> | pensamos criarlo, para apoyarnos |
| <i>che' bishe ma'ñik kixim lojon,mij kchoñ lojoñ jiñi chityam che' ñukobix</i> | vendemos los puerquitos, cuando no tenemos maíz |
| <i>yik'oty ja'el mij k'elon ila tyi hidalgo</i> | aquí vemos en Hidalgo |
| <i>ka'bälob xch'ok'tyacob ch'ityoñob lok'emob majlel tyi e'tyel</i> | se migran muchos hombres y mujeres en busca de empleo |
| <i>tyi sonora,tyi cancan,tyi estados unidos tyi playa tyi estados unidos</i> | en Sonora, en Cancún, en Estados unidos, en la playa y en Estados Unidos |
| <i>lok'emo'bix,mach chän kuxulo'bix mi julelob</i> | están fuera, a veces regresan muerto |
| <i>jiñ meku cha'an tsa kñatyalon keranlojon kbä kfamilia lokbä cha'añ mi ktyemk'elojon ili e'tyel cha'an mach mij kujtyelojon bajche' yañobä</i> | por eso, como familia y hermano nos organizamos para no caernos como los otros |
| <i>utsatyäch ixku i' bäl i' ñäk' baki tyakbä i bäl i' ñäk' wa' k'än a' we'san</i> | está bien, ¿qué tipo de alimento le dan? |
| <i>mij käk'eñ lojon ts'ajbilbä ixim</i> | le damos maíz remojado |
| <i>mi' be ts'itya sijty'el a iximi,yik'oty mij käk'enlojon ch'äx bilbä ja'as</i> | ya casi por reventar el maíz ,también se le dá guineo hervido |

| | |
|---|---|
| <i>chaku mi añ i yetse a ja'as jiñ meku cha'an chäxbil mi käk'en lojon a ja'as</i> | es que el guineo tiene resina, por eso lo hervimos |
| <i>mij käk'en lojon i yopol ts'iwu' yik'oty yopol ja'as</i> | le damos el ts'eman, hoja de guineo |
| <i>mij käk'en lojon bots bu'ul yik'oty mij käk'en lojon i jap i ya'lel</i> | le damos el frijol reventado y su caldito |
| <i>yi'k'oty mi kpu'k' ben lojon sa,jin meku cha'añ uts'aty mi' kolelojon a kchityam</i> | también se le dá pozol batido, por esa razón crecen bonito los puerquitos |
| <i>bajche' qui woli la' säkesan i yotyoty la' chityam</i> | qué medidas de higiene llevan a cabo? |
| <i>kchityam lojon mij kts'unsañ lojon mij kpokben lojon i yotyoty</i> | lo bañamos y lo lavamos su casa |
| <i>ixku i tya mi klo'sabenlo ja'el,mij käk' lojon tyi lum</i> | la suciedad lo sacamos y lo ponemos a un lado |
| <i>mij k'el ba mi kchok lojon cha'an mi' sujtyel tyi abono</i> | para que se convierta en abono |
| <i>mij kpok lojon a chityam mik säkesan i japo'ya'al</i> | lo bañamos y lo limpiamos su bebedero |
| <i>mi bixe biban i ya'al jiñ me ku cha'añ mij klok' sabenlo i bi'billel</i> | como ensucian su agua, por eso lo limpiamos |
| <i>mij kotsabeñ yambä säkixbä a ja'i jiñ meku cha'an utsaty mi yajñel a chityami</i> | y le damos agua limpia para que los puercos estén bien |
| <i>kome chi'äch bajche'chumulonlaj chi'äch meku yom ajñelo'b ja' chityami</i> | merecen vivir bien a los puercos, igual como vivimos nosotros |
| <i>Utsatyäch</i> | está bien |

| | |
|--|--|
| <i>ixku jiñi, bajche' tsa la' ña'tya la' wÃ;k'eñ y tyaty añ säsäk chityam a la' ch'okchityami o na'chui</i> | cómo pensaron cruzar con los puercos de granja? |
| <i>tsaj kñatyalojoñ cha'añ mij ksäklañ lojon a säsäk chityam</i> | planeamos para cruzar con la granja |
| <i>a jiñi kna'chu lojoni tsaj käk'e y tyaty añ cha'añ colemix mi' lok'el y yali</i> | buscamos su barraco la hembra, es para que su cría salga grande |
| <i>yambä jix ja'el ñumeñ utsatyix mi' lok'el</i> | diferente y bonito |
| <i>yambä jix mi' lok'el bajche' ranchu chityam jiñ meku cha'añ che ta kñatyalojon bajche jiñi</i> | al cruzar con el criollo y la granja te da un producto muy diferente |
| <i>cha'añ ñumen kolemix mi' lok'el bajche' säsäk chityam uts'atyäch</i> | su cría sale más grande que la del granja está bien |
| <i>mij kchilben lojon a jiñi i' ña'i cha'k'al k'iñ mij klok'san lojon mi chilben lojon i ña a alä chityami</i> | a los 40 días lo quitamos o lo destetamos los puerquitos |
| <i>mij klok' sañ lojon mij kty'ox lojon a jiñi alä chityam</i> | lo separamos o lo dividimos a los puerquitos |
| <i>cha'añ partex mi yajñel i utsatyix mi k'ux i buk'bal a jiñi alä chityam</i> | el hecho de dividirlo es para que se alimenten solos |
| <i>cha'añ utsatyix mi cha' k'ux i buk'bal ja jiñi yani, cha'añ muk'ix i cha' jujp'añ</i> | para que coman bien y que se logre engordarlo |

jiñäch meku wolibä kñatyalojon kmel ili e'tyel chukoch woli kña'tyan lojoñ

esto es el trabajo que lo estamos haciendo porque lo estamos pensando

jiñi kpäs lojon ili e'tyel wolibä kmelojoñ

compartir [con los visitantes] el trabajo que lo estamos haciendo

kome han ka'bäl mi' julel kula'b lojoñ ila tyi kotyoty lojoñ

en la familia nos llega muchas visitas

mi' tyaji' k'elob jiñi käla'k' lojoñ

que alcanzan a ver nuestros animales

che' bajche' säsäk chityam ili granja bä mi laj ksubeñ

idéntico a los puercos de granja

kaxlan chityam bä mi laj käli kome wolibä jk'än lojon tyi e'tyel jiñäch lajk chityam bä

porque lo que estamos trabajando son puercos criollos

cha'an jach wolij kä'k'en i tyaj i tyaty yik'oty säsäk chityam cha'an che' jiñi yañäch bä mi' lok'el ja' laj kalä chityam alä ty'oyo tyakax utsatyax mi' jujp'añ

es que lo estamos cruzando con un semental que es de granja para que así salga bonito y diferente la cría, hace que se engorde bien

La conversación en ch'ol da cuenta de la razón por la que esta actividad es importante para la familia en un contexto de alto flujo migratorio en la comunidad. El discurso explicita, además, el impacto que una buena alimentación y correctas medidas de higiene tienen en el tamaño y la salud de los puercos. Son todos estos aspectos los que el educador comunitario y criador de los puercos desea transmitir a otros comuneros y comuneras.

En su diario de campo, el equipo tsotsil de los Altos de Chiapas nos entrega un registro de la manera en que se fue dando y los factores que influyeron en la toma de decisiones que los llevó a elegir el uso de plantas curativas como actividad a documentar y a la señora María Velazco como su colaboradora.

Antes de salir al campo nos reunimos los tres en la ciudad de San Cristóbal de las Casas el día 23 de agosto a las cinco de la tarde [...] para definir los criterios para la selección de las comunidades y sabios indígenas para ser entrevistados y grabados en video-sonido. [A] continuación se especifican:

- La comunidad que tenga vía de comunicación accesible para llegar con vehículo y la distancia con la ciudad de San Cristóbal de las Casas con una a dos horas aproximadamente.
- Personas mayores de 60 años con experiencia de vida en algunas áreas de la actividad [social] trascendental en la vida comunitaria.
- Alguna familia cercana del equipo entrevistador de mayor confianza en las conversaciones y convivencia en las áreas de trabajo.
- [Que] tenga la facilidad de comunicación en la lengua indígena, además, disposición de compartir su sabiduría con los demás, es decir personas que les gusta compartir lo que sabe y lo que hace en la vida diaria.
- Personas ampliamente reconocida[s] por la comunidad por su trayectoria de vida en la comunidad.
- Disposición al diálogo sin temor de hablar enfrente de las demás personas y expresarse libremente frente a la cámara; es decir, [que] no tenga temor hablar frente a la videocámara.

Una vez establecidos los criterios, procedimos a identificar a las personas idóneas dentro de nuestra familia. Porque vemos difícil de otras personas que acepten ser entrevistados y grabados, por el tiempo que pierden y la cultura arraigada en las familias, porque la cámara capta el rostro de la persona y el *chu'ulel* podría hacer

daño o lucrarse económicamente. Además, no desean mostrar sus condiciones materiales de vida [a] otras personas. Entonces, Magín Lacandu miembro del grupo [documentador] comentó que su mamá María Velazco reúne las características antes descritas.

[...] Habíamos acordado unos días antes que el tema era el proceso de elaboración de las tortillas de masa de maíz, pero cuando llegamos habían terminado de tortear, entonces la señora prefirió platicar sobre plantas medicinales que hay en su patio de su casa. [...] Entonces, procedimos a generar el discurso explicativo sobre el uso de plantas medicinales que tiene sembrado en su patio de la casa.

[...] La señora manifestó su preocupación la pérdida paulatina de conocimientos sobre el uso de las plantas medicinales en la prevención y curación de algunas enfermedades que se presentan en estas temporadas de lluvias dentro de la familia, además habló del uso excesivo de medicamentos patentes en las nuevas generaciones, que ya no valoran la efectividad de las plantas medicinales en la prevención y curación de las enfermedades, que las plantas no tienen ningún costo económico, es cuestión de saber para qué sirven las plantas y que enfermedades curan. La señora manifestó que ha visto que las nuevas generaciones ya no creen del poder curativas de las plantas y muchos ya no los conocen para que sirven las plantas y ya no los estiman y cuidan. Como equipo investigador consideramos importante hacer un material visible de las plantas medicinales con fotografías de las plantas y forma de preparación y curación de enfermedades y que cada familia tenga en su patio de sus casas las plantas medicinales. La juventud ya no sabe nombrar, ni reconocer las plantas en la lengua, ni mucho menos sabe el nombre en español, se han vuelto analfabetas en su propia lengua y de su territorio. Porque en la escuela no les enseñan a reconocer ni valorar a las plantas nativas y curativas.

Como equipo investigador nos maravilló de la sabiduría de María y fue para nosotros un reencontrarnos con la cultura de las plantas medicinales de la comunidad. [...] Se necesita volver a llegar en la casa de la señora como visita para proyectar el video y captar su impresión acerca del discurso.

Finalmente, en el colectivo de Oaxaca se insistió mucho en centrarse en la actividad social y no sólo en la parte lingüística, colocando en primer plano en el registro audiovisual, tal como lo sugiere el MII, los conocimientos sociales, territoriales, curativos, técnicos, espirituales y ambientales, así como los gestos y los significados indígenas. Entre los registros obtenidos por el colectivo estatal, destaca el relacionado con la elaboración del tejate, bebida con un gran valor alimenticio, pues su ingrediente básico es el maíz. El tejate tiene un lugar relevante en la ritualidad zapoteca, porque marca el inicio de los jarabes en los Valles Centrales de Oaxaca, una actividad en la que se recrea la lengua Zapoteco del Valle¹³. Así lo explicó el docente documentador de esta actividad:

[...] tiene un espacio ritual la bebida, porque en las bodas, sobre todo, hay un espacio muy específico del tejate. Ahí es tejate con tepache, pero la base es el tejate. Entonces en una boda, por ejemplo, hay un espacio, repito, donde los familiares del novio van a dejar el tepache a casa de la novia, que ya ahí tienen el tejate en masa para batirlo con el tepache. [...] Se hace comúnmente los días domingos por la noche, día que se acompaña de la banda (Alfredo Martínez, comunicación personal, 7 de mayo de 2023).

Cabe insistir en que muchos de los trabajos de auto-documentación realizados por las y los docentes y educadores, no corresponden a la puesta en práctica de una actividad social comunitaria, sino a entrevistas semiestructuradas con los conocedores y sabios de la comunidad, expertos y expertas en una determinada actividad.

El MII sostiene que es necesario participar en las actividades comunitarias para aprehender integralmente los elementos materiales y discursivos, los gestos y comportamientos que le dan su función y su forma al conocimiento indígena implícito al “hacer”. No obstante, en el marco del proyecto “Leo y comprendo el mundo”, la entrevista resultó una estrategia complementaria para ampliar y profundizar, de la mano de las y los expertos, en los saberes, las técnicas, los discursos, las reglas de conducta y los valores implícitos en la actividad seleccionada.

En cualquier caso, lo importante era que las y los documentadores fueran integrantes de la comunidad o docentes cercanos a ella, que procuraran la naturalidad y la confianza del evento comunicativo y que se

¹³ 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.

identificaran las diferentes formas de discurso utilizadas en la actividad, entre ellos el discurso narrativo, las frases u oraciones que acompañan la técnica y que tornan eficiente alguna fase del proceso y los discursos ecológicos que describen los distintos territorios sionaturales en los que se desarrolla la actividad.

Finalmente atendiendo a los retos señalados al inicio de esta sección, las fases de transcripción, sistematización y análisis del corpus de la auto-documentación plantearon un tercer reto: adoptar un sistema de representación ortográfica para cada una de las lenguas indígenas representadas. La inexistencia general de gramáticas sistematizadas y con consenso entre sus hablantes, llevó a las y los docentes a recurrir al criterio fonético. El desafío de transcribir y traducir los registros audiovisuales al no contar -en la mayoría de los casos- con alfabetos definidos, o no conocerlos, se solventó escribiendo las lenguas indígenas con los recursos disponibles y traduciendo tal y como suenan al partir del alfabeto castellano.

Quienes ya sabían escribir sus lenguas por haber tenido contacto con experiencias de desarrollo de las lenguas indígenas o contar con estudios lingüísticos previos, fueron los primeros responsables de la transcripción y traducción de los registros del corpus, contando con el acompañamiento del equipo de lingüistas, que asesoró en reuniones de seguimiento el proceso de auto-documentación. La falta de alfabetos y gramáticas en las lenguas involucradas, así como las posiciones encontradas frente a la estandarización lingüística, generaron interesantes debates en los talleres de análisis de corpus. Se dialogó sobre los efectos de las diferencias dialectales de las variantes identificadas en las lenguas focales, cuando cada población reclama una forma propia de escritura. Se identificó que ese mismo argumento justifica la pasividad de las autoridades educativas y de la población en general para no llegar a consensos ortográficos.

La posibilidad de alcanzar tales consensos escapa a los alcances del proyecto, sin embargo se establecieron pautas importantes para llevar a buen término la sistematización y transcripción del corpus. Se hizo énfasis, por ejemplo, en la necesidad de ser consistentes con las decisiones gramaticales tomadas a lo largo del texto, es decir, ser sistemáticos respecto a las decisiones en la escritura. Como señaló uno de los lingüistas acompañantes “lo

importante es generar una actitud tolerante hacia la variación lingüística y que esa variación no sea un pretexto para frenar la escritura” (Juan Jesús Vázquez, Relatoría Corpus Chiapas, 24 de febrero de 2022).

Hubo consenso en considerar la dimensión política involucrada en la escritura de las lenguas indígenas y sus variantes, así como su carácter dinámico y cambiante. No obstante, dicha consideración no fue un factor que impidiera redactar la transcripción. Por otro lado, se eligió valorar la riqueza propia de la variación lingüística, aunque implicara sacrificar en la escritura algunas particularidades del habla de las variantes.

Este fue un aprendizaje relevante del PRONAI, pues, si bien corroboró la importancia de alcanzar consensos sobre el uso de la escritura, mostró que la dimensión pedagógica de las lenguas trasciende el dilema de la estandarización gramatical y ortográfica. Un proceder aceptable para primeros acercamientos, como saben las y los docentes, es utilizar el criterio fonético de manera consistente. En el proyecto se propuso, además, que los materiales didácticos elaborados debían considerar cualquiera de las variantes representadas, reconociendo la riqueza de la diversidad lingüística como recurso pedagógico.

Lo que es más, la dificultad de contar con sistemas de escritura estables de las lenguas indígenas permitió apreciar que, si bien el propósito del proyecto era construir estrategias pedagógicas y materiales de enseñanza para la apropiación significativa de la cultura escrita, es fundamental dar un lugar relevante a la oralidad. La oralidad es la vía por la que las comunidades transmiten sus conocimientos en la interacción, en el marco de las actividades sociales, con los objetos, las personas y demás seres de la naturaleza.

Por otro lado, desde los espacios de discusión previos al trabajo de campo, se hizo evidente que en dicha interacción interviene una diversidad de lenguajes que dan forma al aprendizaje, como son la corporalidad, la gestualidad, la afectividad y los lenguajes gráfico y visual. Al respecto la maestra Lidia Gaspar de una comunidad zapoteca de la Sierra Sur expresó lo siguiente:

Encuentro también que con la auto-documentación se puede captar un instante, en el que, a través de la lengua, el cuerpo, los gestos y las emociones se transmite el conocimiento que resguardan las comunidades y que mediante esa captura se puede transformar en una herramienta pedagógica para contribuir en la formación de la niñez, que al igual que a mí en algún momento, les forja la identidad, les transmite el conocimiento, valores, filosofía y la cosmovisión de sus ancestros. El trabajo de auto-documentación fue posible a gracias a la disposición de la señora Julia Cruz Román, experta en la elaboración de redes para pescar camarones, elaboradas con hilo de algodón. En 20 minutos de video [...] se encuentran varias informaciones que se transmiten a través del lenguaje oral, el lenguaje gestual, el lenguaje escrito por medio de la traducción al castellano. Además de otras lecturas no explícitas que de manera personal me permiten reflexionar acerca de que aún queda por salvar, documentar y conocer sobre mi cultura.

El video nos muestra el espacio personal-familiar de la señora Julia, se pueden observar varios elementos que son parte de la vida cotidiana y que permite el buen vivir, donde fluye la sabiduría de la vida comunitaria; el fogón espacio designado a las mujeres para la preparación de los alimentos, pero es un espacio acogedor donde se reúne a la familia en especial a las mujeres, ahí se conversa sobre la vida, las congojas, pero sobre todo donde se transmite la sabiduría, las recetas, las técnicas y las historias de las ancestros que nos antecedieron. [...] La transcripción fue un ejercicio muy enriquecedor ya que la escritura muestra ideas, datos, historias, pensamientos que en el dialogo no pude entender, debido a mi limitado entendimiento de la lengua zapoteca.

En este proceso fue necesario el apoyo de Prisciliano Cortés Cortés, que trabaja como programador, pero a la par trabaja como recopilador de la historia de la comunidad, además de mostrar interés en conocer y difundir la escritura de la lengua zapoteca. Él es hablante y tienen buen dominio de la lengua, fue mi apoyo para salvarme de la difícil tarea de la transcripción y la traducción.

Con el conflicto generacional y la traducción de la lengua originaria al castellano quiero decir, que la transcripción muestra un lenguaje muy formal que no necesariamente significa la idea de la experta. Un ejemplo es que la señora Julia dice *xi'k mén* que Prisciliano transcribe como hombro, que se entiende que es la axila, pero se refiere a toda la parte de cuerpo que se usa para colgarse la red. Otro ejemplo es que la señora Julia dice *xé'táá dyop róy*, que se entiende como: “así nada más se recoge la boca” (la boca de la red) en la transcripción Prisciliano escribe que “así juntamos las puntas”.

Con estas ideas deduzco que no soy hablante nato de la lengua, pero debido a mi interacción con mi abuela logre entender cuándo ciertas expresiones en la lengua zapoteca solo se adaptan al castellano, aunque en el proceso corre el riesgo de cambiar de significado. Aunque esta idea requiere de más análisis, investigación y profundidad, lo pongo a flote ya que son observaciones que se hacen en el proceso de escribir las lenguas originarias. Lo que considero verdaderamente valioso es la traducción. La escritura de mi lengua resulta un verdadero desafío de aprendizaje, ya que provoca el interés de profundizar en el alfabeto fonético internacional, pero el trabajo de Prisciliano como traductor es de gran valor ya que ayuda a entender y a darle voz a la lengua de mi comunidad a partir de la escritura (Gaspar, 2024).

La riqueza que aporta la documentación del decir y el hacer de forma integral, podemos apreciarla en el siguiente fragmento de la transcripción del equipo de Huauchinango, Puebla, que documentó la lengua en uso, en la práctica de partida de frijol. En dicha actividad interviene una docente y varios de sus alumnos de preescolar, además del experto de la comunidad y algunas madres de familia.

Partida de frijol (simayitl), Náhuatl, Ahuacatlán, Huauchinango, Puebla

Uan ¿tleka' kisa xokuyultik inyitl?

Siki tesanmatitlapipinia para iktikileuia makisa ke este ikmiyik tlamantli, maijko moixmati tlen tikpantia este ueueyi yitl uan noso tlen tikixmati por este simayitl.

Uan tlen tikpantia tle' sa yipatlaxtli yeokse color ka' ye este uits kedia ix_ixkostik uan kipia sikikepenas kima'makatok ke eeeestee Kuikuiltik

Noso tliltik kuikuiltik ino yeketikixmati keueueyi yitl noso simayitl. Ino teua intikixmajtoke inon yitl uan tijmati tlen yek eke tlen mach tlen más isiuiyitl. Uan tlen ke noyolijtía nouekaj inyek ikmochiua.

Tel inin yitl tlenan kenin nankitokayotia?

Inon tikixmati por este isiuiyitl.

Uan katki okse yitl tlen tlen iua inin yauj?

No'ka' okse pero yek este ueueyi tlek okse no nok mis tlenomismo motas igualito.

Y ¿Por qué sale de color vino descolorido el frijol?

Algunos nada más los escogemos con la mano por que nos gusta, que salga así, de muchos colores (diversos) así se conoce entonces nosotros le decimos que es frijol muy grande entonces a ese lo conocemos como frijol entero.

Y entonces lo que nombramos o conocemos como frijol ancho es otro color como los que vienen como medio amarillo y tienen algunos apenas le van dando al color como pinto

También negro pinto eso es el que conocemos como frijol grande también frijol entero. Eso nosotros lo hemos conocido como frijol y sabemos que ese es el que más se apura. Y como es que cuando crece también tarda para que se dé o se haga.

Entonces este frijol ¿cómo es que lo nombran?

Eso lo conocemos por frijol tempranero, o que se apura.

¿Y hay otro frijol que, que va con él?

Sí, también hay otro, pero este es muy grande, el otro también puede decirse que casi es lo mismo porque se ve igualito.

¿Uan nokse tlenitoka?

A tlen yipatlaxtli.

Tlen yipatlaxtli ye' oritak tlauilok ya'tika xochiua mochiuas asta kana ipan tlako tlapouali tlen uits tikpantia octubre uan ijkyo mochiuaya moixmati.

Porque iye'uayo yek keste kekokostik uan de kostik noteua para tiknamaka yek más patio uan ino nili más uelik ikmo' ikmokia mochi; de ide katki kipia katki okse okse ikmomachilia más kenili ke_ kemas mas asta teyoltlakua.

Ino uelik pero kipia mas... ke este tlapa de este iyayo no nokediferente noktlamantli niyayo. Uan okse kemas kemas uelik uan ikan inon tikixmati mas mach mas patio, para... ik iktikmonamaka, iktikoua iktimojkaita pero tikpipia nika tikmiloua sake para tek iktimopanoltichiua ipan toka'kala

¿Uan ixochio tlenu?

Xochikilitl

...

Tlaxkitaka kokone inin xochikilitl ijko teua kema tijtiki kuali tikua

uan nijko tiktitsoyoniski uan itikuanak uan tlamoyochikauj tijkauaski machikaui kuajjko yeini ini

¿Y este otro cómo se llama?

Ah, entonces el frijol ancho.

Entonces el frijol ancho éste es el que ahora está en proceso de florecimiento o está yendo para florecer porque se hace hasta mediados de la temporada que viene y que le decimos octubre y así se hacía como es lo que se conoce.

Porque su forma es como es muy amarillo y el amarillo nosotros para venderlo es más caro y ese es más sabroso, para comerlo todo; hay otro con otro sabor, de veras hasta lo comemos.

Ese es sabroso, pero tiene más... el color de éste caldo es diferente, es diferente su caldo. y otro más sabroso y por eso lo sabemos que es más caro, para... venderlo, se compran - pero lo tenemos, aquí lo sembramos para irlo pasando en nuestro pueblo

¿Y su flor cómo?

Quelite de flor

...

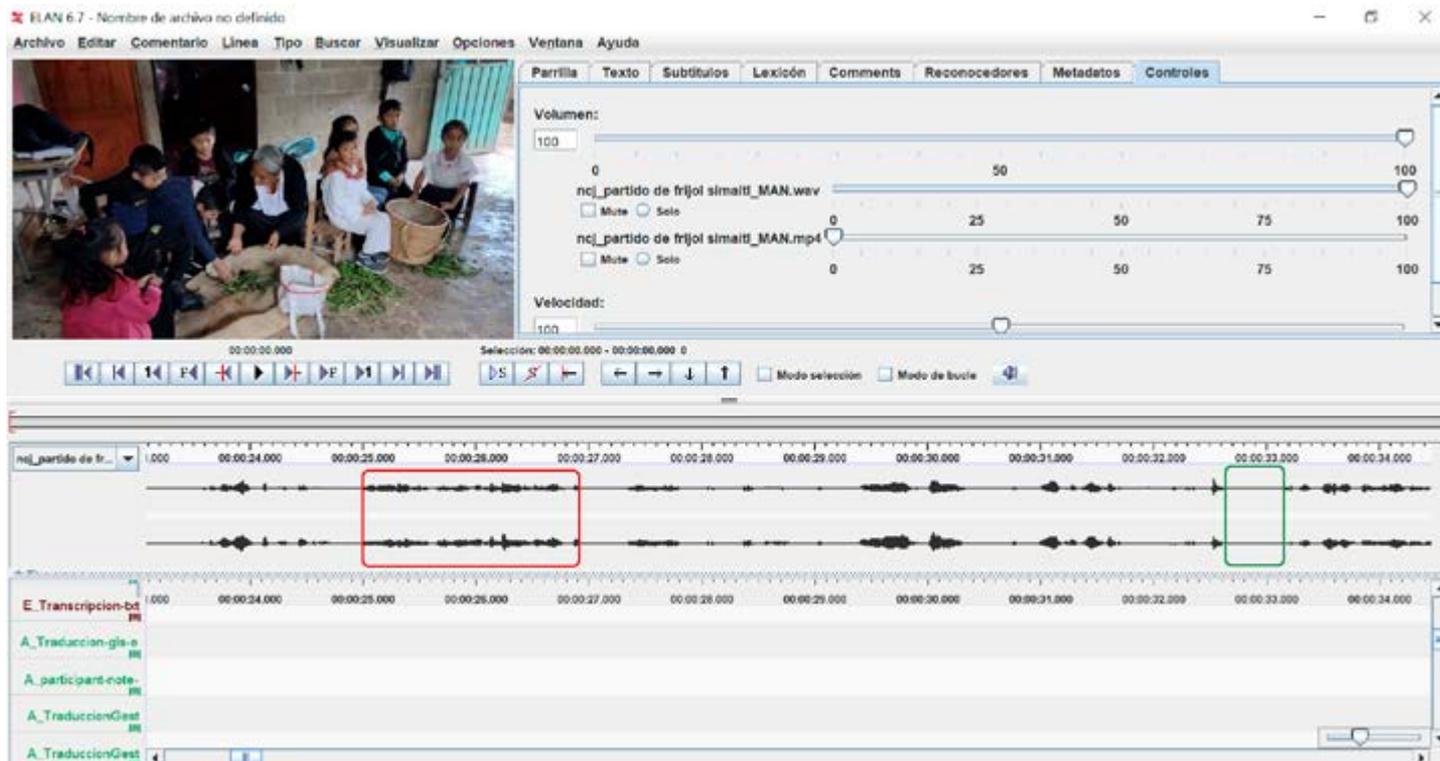
Miren niños, ésta flor de frijol, aquí nosotros cuando la cortamos la podemos comer

y así lo guisamos con el huevo de gallina y sino ya en reciolo podemos dejar que madure y así éste

Ini tikichikauastijkauas machikauipayek tikuaski inon tlenyanan tlapantikati. Axan tlen tikuaski chilatistli inon tijchiuaski sa_auil tipitsi, inin kuali tikeuaski maski tikuaski iua iti kuanaka. Uan aki kipia itikuanaka makualika nika tijchiuaski ikan iua sapenas istatl uan ijko iktikuaski.

Éste si lo dejas madurar, lo dejas que se madure bien y así ya vamos a comer esto que ya estamos partiendo. Ahora esto lo vamos a comer en chilatistli, eso vamos a hacer dentro de un ratito, esto también lo podemos guardar, también lo podemos comer con huevo. Y quien tiene huevos que traiga, aquí lo vamos a preparar con poca sal y así lo vamos a comer.

Entre otros aspectos, vemos que su forma de habla se caracteriza por el uso de numerosos deícticos de lugar (este, ese, estos, etc.) y de persona (nosotros, él, su, suyo, etc.), que en el lenguaje oral requieren de un gesto para que la palabra cobre sentido. El lenguaje y la acción se tejen en un juego lingüístico que, además de los morfemas y las frases, se acompaña de los gestos, la mirada y los objetos materiales. De allí que, para transcribir, el programa ELAN proporciona una línea para el habla, una línea para la semiótica corporal, una línea para glosas (explicaciones y aclaraciones) y una línea para traducción.



10. Transcripción en ELAN "Partida de frijol (simayit)", Náhuatl, Ahuacatlán, Huauchinango, Puebla. 2022.

A propósito de esa complejidad que presenta la lengua, rescatamos el testimonio de Pedro, maestro tsotsil de Chiapas, que comentó en uno de los talleres:

Si alguien quiere escribir su lengua, yo digo que no importa mucho el tipo de alfabeto, lo importante es escribir la lengua indígena con el alfabeto que nos guste. Lo importante es producir literatura, escribiendo, hablando. Yo sé leer y escribir en mi lengua y últimamente gracias al CIESAS, a la UPN y a la UNAM, varias personas hemos aprendido a ser sistemáticos en la lengua, ya pudimos estudiar que hay varios tipos de palabras, que tienen diferentes funciones, ya hemos aprendido un poquito de lo que se trata el proyecto (Pedro Pérez, Relatorías Año 1, 21 de mayo de 2022).

En esa misma intención de procurar el mayor grado de coherencia ortográfica posible, en las reuniones de seguimiento de la auto-documentación se abordaron otros aspectos como las muletillas, las palabras incompletas, los préstamos y las decisiones entre una transcripción literal o una transcripción con la forma gramatical “correcta”. Sobre todos estos temas correspondió a cada colectivo tomar las decisiones en función de la situación sociolingüística particular, su conocimiento de la lengua, los objetivos pedagógicos trazados, así como las convenciones locales existentes en torno al alfabeto y las reglas de escritura.

Por último, queremos señalar que las transcripciones resultantes de este trabajo son un aporte importante del proyecto considerando la falta de procesos sistemáticos de documentación de las lenguas indígenas en México y la inexistencia de políticas lingüísticas que mandaten su documentación y escritura. Asimismo, como veremos en el siguiente capítulo, el análisis de las transcripciones se tradujo en estrategias didácticas, material educativo y conocimiento comunitario para las y los participantes en el proyecto.

2.2 Alcances de la auto-documentación lingüística

2.2.1 Más allá del corpus: percepciones sobre cambios en la valoración de la lengua y la reflexión vivencial

Hasta aquí hemos compartido la experiencia de investigación en el campo de la auto-documentación de las lenguas indígenas correspondiente a la primera etapa del PRONAI. En esta etapa las docentes y los docentes se apropiaron transformativamente de los contenidos teóricos y metodológicos diseñados por el equipo de lingüistas, con el propósito de conocer las estructuras, funciones y dimensiones de las lenguas en uso, así como de generar recursos para crear estrategias pedagógicas y materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectura y la escritura.

Posteriormente fueron a las comunidades a documentar sus lenguas en el marco de alguna actividad social y pusieron en práctica lo aprendido: los aspectos éticos, las técnicas y estrategias de la documentación, el uso correcto del material y el equipo básico, el manejo del software ELAN para la transcripción y traducción. El corpus generado sirvió para describir y analizar las lenguas y sus variantes, sus dimensiones y niveles así como su relación lengua-cultura.

La experiencia y la centralidad dada a la agencia de las y los hablantes, también produjo aprendizajes más allá de la teoría y práctica de esta metodología. Nos referimos a aprendizajes actitudinales que promovieron la valoración de saberes previos de las y los docentes, así como de conocimientos culturales de sus comunidades. Destaca el ejercicio reflexivo y la conciencia lingüística que, a lo largo del proceso, se incrementaron en un diálogo constante sobre la naturaleza del lenguaje y de su rol en la vida humana. Las reflexiones y la sensibilidad mostrada hacia las lenguas, motivaron la valoración de la propia competencia lingüística de las y los docentes del proyecto.

La práctica de la auto-documentación se diseñó en consonancia con la formación previa de las y los docentes participantes en el MII, que reconoce la pluralidad epistémica y ubica las fuentes de los conocimientos indígenas en las

actividades desarrolladas por expertas y expertos de la comunidad. El trabajo de campo en las comunidades propició el re-conocimiento de diversos saberes y lenguajes que se expresan en la interacción al interior de las actividades sociales, entre los objetos, las personas y demás seres de la naturaleza. Así lo señalan los siguientes testimonios:

Como equipo investigador nos maravilló de la sabiduría de María y fue para nosotros reencontrarnos con la cultura de las plantas medicinales de la comunidad. Cuando la señora explicaba con ánimo lo que ha aprendido durante la vida al lado de sus padres y abuelos, por lo tanto, es digno de reconocer las grandes sabidurías de las personas de mayor edad, con esa fluidez en explicar en su lengua materna tsotsil, aunque si existe algunas palabras en español como se refleja en video-audio. Pero la esencia de la lengua se mantiene viva y vigente en la conversación cotidiana en la familia y comunidad (Equipo Tsotsil Altos, Diario de campo personal, 2022).

Primero me sentí importante por la confianza de él y por conocer cosas que ahora no podemos ver. Y también sentí que el equipo era un vínculo, un canal para que esta persona se sienta reconocida y comparta sus conocimientos y sabiduría, porque así hay miles de personas que están ahí, pareciera que no saben nada, pero tienen mucho que compartir a las nuevas generaciones (Ruth Alejandra Rojas, comunicación personal, 13 de abril de 2023).

En efecto, el trabajo colaborativo de esta fase se caracterizó por interaprendizajes intergeneracionales que facilitaron el entendimiento y fortalecieron la confianza mutua entre los diferentes actores. En muchos casos, estos encuentros evidenciaron la relevancia de las relaciones abuelos-nietos para la transmisión de la oralidad y los saberes lingüísticos de su pueblo a través de la convivencia y la participación en las actividades sociales comunitarias. Ese es el caso sobre todo en comunidades con importantes flujos de migración donde son las y los abuelos quienes se quedan al cuidado de las y los niños y les enseñan su lengua.

El desplazamiento lingüístico es uno de los aspectos políticos que más resalta en los interaprendizajes, pues constituye un problema fundamental que se ha acelerado a causa de la interrupción de la transmisión intergeneracional y del papel de la escuela en la construcción de representaciones negativas de la lengua indígena.

Las relaciones de dominación establecidas en las asimetrías de poder entre los hablantes de lenguas indígenas y del español sustentan las propias experiencias con las lenguas. Al respecto la maestra Aurora, mixteca de la Sierra Sur de Oaxaca da un testimonio muy ilustrativo:

Realizar esta actividad [preparación de chilacayota con masa (*Yiki yuja*)] con Doña Juana, Doña Bety, mis compañeras docentes, alumnos y madres de familia fue increíble, sobre todo porque fue en la lengua originaria, Doña Juana que es una señora mayor habla muy poco español, toda la actividad ella habló en mixteco.

Conversando con ella comentó que les ha enseñado a sus hijos la lengua originaria de la comunidad, pero que ellos ya no quieren que sus nietos aprendan. Doña Beatriz comenta que su suegra es monolingüe en mixteco y así se comunica con ella, ya que ella también lo habla, que está tratando de enseñarle a su hijo más pequeño, pero lo hace cuando sus hijos grandes no la ven porque a ellos no les gusta, “siempre me dicen que no le enseñe mixteco a su hermanito porque se van a burlar de él y eso no les gusta, por eso le hablo y le enseño a William cuando no me ven” comentó.

Esto me recuerda a mi padre, mi abuela fue hablante de la lengua originaria de mi pueblo, ella siempre se comunicó conmigo así y por eso entendí pero no aprendí a hablar el mixteco, mi padre le prohibió a mi abuela que me hablara y que me enseñara.

[...]

Pedagógicamente me ha ayudado a trabajar a través de las actividades comunitarias con los niños, le ponen más interés porque son cosas que les interesa, a los alumnos de educación preescolar les ha sido más fácil describir, contar desde lo conocen.

Tengo pendiente la elaboración de un libro artesanal con dibujos y palabras para trabajar en el aula de clases la lengua originaria de la comunidad con los niños de educación preescolar, entre otras actividades.

[...]

Además de la afirmación personal y profesional abierta a un país plurilingüe, se reconoció la necesidad de involucrar a los diferentes actores comunitarios en el diseño de estrategias pedagógicas integrales y pertinentes en lo cultural, en lo lingüístico y en lo político. El siguiente capítulo muestra a detalle cómo abordamos, en la etapa 2 del proyecto, el diseño, construcción y validación de dichas estrategias.

La riqueza de las reflexiones compartidas a propósito de la experiencia de auto-documentación lingüística, motiva a incorporar esta herramienta metodológica en el trabajo docente con las lenguas originarias, a fin de contribuir, en conjunto con otras iniciativas escolares, a la revitalización lingüística. Además del apoyo de profesionales lingüistas a los procesos de revitalización de las lenguas, la experiencia en los talleres confirmó la importancia de que la documentación involucre también a las y los ancianos, las familias y las personas de la comunidad. Diversos testimonios de las y los docentes apuntan hacia este consenso:

No vamos a salvar la lengua dentro de cuatro paredes. Se tiene que salvar hablando con los pueblos, por lo que es importante el trabajo realizado, que genera reflexión y conciencia en todas y todos los participantes, incluso más allá de lo que se vaya a escribir y que se pueda quedar en los libreríos. Hace falta hablar, generar más diálogo con la comunidad (Raúl Gutiérrez, Relatoría Seguimiento auto-documentación Chiapas, 9 de octubre de 2022).

Ese diálogo se construyó, precisamente, mediante un proceso de documentación activo y bajo control de los propios docentes hablantes, cuyos datos primarios proceden del acercamiento a las actividades sociales comunitarias. Sin embargo, la auto-documentación no sólo generó motivación y diálogo en la fase de trabajo de campo, sino que el involucramiento con el trabajo y sus retos se mantuvo a lo largo del proceso. Docentes y educadores capacitados lingüísticamente en diversos aspectos de sus lenguas y en la metodología de auto-documentación, se apropiaron de conocimientos técnicos y elaboraron sus transcripciones y traducciones con autonomía en términos intelectuales, creativos y políticos. Sobre esto reflexionó el coordinador estatal de Chiapas:

Aunque todas las y los educadores saben escribir en su LI, la mayoría manifestó dificultades durante el proceso de transcripción, en varios casos por la calidad del audio, pero también por dudas sobre la forma de escribir expresiones cotidianas en su lengua, en algunos casos con contracciones, “préstamos indigenizados” del español o con pronunciaciones “incorrectas”. La indicación fue que se escribiera de forma literal como se escuchaban los audios, para posteriormente analizar todos estos aspectos de los usos del lenguaje. Cuando

fue posible, se recurrió a la consulta, e incluso el trabajo conjunto, con educadores más experimentados en la escritura de la lengua indígena o con los lingüistas formadores, lo que potenció el proceso de transcripción en un proceso de análisis del lenguaje y de formación en lectoescritura (Raúl Gutiérrez, reflexión Experiencia de auto-documentación Chiapas, 2022).

Así mismo, las y los documentadores siguieron profundizando en el involucramiento de la comunidad en el proceso. Si los docentes no dominaban la lengua indígena local, recurrían a un traductor y establecían una triangulación documentador-traductor-colaborador. También hubo varios casos en los que las y los maestros-documentadores involucraron a comuneros y comuneras en el proceso de transcripción:

Al momento de hacer la transcripción, estaban las personas de la comunidad para que ellos nos dijeran, se escribe así, lo vamos a escribir así, se pronuncia así, pero ya la gramática es así (Maestro Maclovio Quintero, Relatoría Corpus Puebla, 24 de marzo de 2023).

En Chiapas, los retos que planteó la traducción generaron intercambios y diálogos que, a su vez, dieron pie a diferentes momentos y formas de interaprendizaje.

Todas las y los educadores reportaron dificultades y dudas durante la traducción de frases cuya traducción literal hace que se pierda el sentido original. La indicación fue que no se debía hacer una traducción literal, sino “idiomática”, tratando de traducir el sentido de las frases y los discursos. Esto obligó a un análisis profundo del sentido de las frases en las LI, que en muchas ocasiones recurren al uso de metáforas que pasan desapercibidas en el habla cotidiana. El análisis posterior del sentido de estas expresiones en ambas lenguas, llevó a profundizar en el nexo lengua-cultura y en cómo la particular concepción del mundo y de la vida de las culturas originarias se manifiesta en sus expresiones lingüísticas, propiciando una valoración de las estéticas de las LI. El trabajo de traducción también propició que las y los educadores profundizaran en su conocimiento del español, que es su segunda lengua.

Aunque la mayor parte del trabajo de traducción-transcripción fue realizado de forma individual, los momentos que requirieron de trabajo colaborativo mostraron la riqueza del intercambio y del análisis colectivo para todos los participantes. Aunque no formaba parte de los objetivos de la auto-documentación, a petición de algunos comuneros y educadores y con el apoyo de un compañero de REDIIN en Ciudad

de México, se realizó la subtitulación de la mayoría de los videos y se grabaron en diversos medios para ser “devueltos” a los participantes en la auto-documentación, lo que generó mucha satisfacción y alegría entre educadores y hablantes participantes (Raúl Gutiérrez, reflexión Experiencia de auto-documentación Chiapas, 2022).

Consideramos que los resultados de la auto-documentación fueron incluso más allá, al reactivar, entre muchas profesoras y profesores, una competencia lingüística “pasiva”. La formación lingüística, la experiencia en campo y las horas de transcripción y traducción llevaron a varios docentes, que inicialmente afirmaban no ser hablantes de lenguas indígenas, a reconocer que sabían más de lo que pensaban y a recuperar conocimientos culturales y lingüísticos sedimentados. Aunque sucedió en los cuatro estados, en Michoacán dicho efecto fue especialmente palpable y las maestras lo hacían explícito en los espacios de encuentro propiciados por el proyecto:

En la fase actual de la REDIIN la cuestión de la lengua está abriendo surco, iniciando de manera más técnica y ordenada. Nos hemos reencontrado con la lengua, con nuestras limitaciones, pero ya pudimos hacer esta entrevista. Con preguntas sencillas también los niños pueden practicar con alguien que todavía habla la lengua. Está ligado con la identidad comunitaria. Ya lo hicimos, ahora lo voy a trabajar en la escuela, con las madres de familia.

Es un buen ejercicio intentar la transcripción, con todas las limitaciones que tenemos de la lengua. Es un ejercicio poderoso para reencontrarnos con la lengua (Equipo P’urhépecha Cherán, Diario de campo personal, Julio de 2022).

En ese orden de ideas, el maestro Elías Silva de Cherán reflexionaba sobre el fortalecimiento de la identidad y en la experiencia del reencuentro con la lengua p’urhépecha a partir del ejercicio de las actividades sociales comunitarias como grandes posibilitadoras de la literacidad propia de esta lengua. El maestro da cuenta de cómo las maestras de Cherán, participantes del proyecto, fueron incorporando a su ejercicio docente expresiones en su lengua.

Lo anterior me permite marcar la posible pauta del “reencuentro con su lengua p’urhépecha”. Si las comunidades hablantes viven el encuentro cotidiano de la lengua, permeado por los muchos prestamos, el dar cuenta de estos actos, es posible desde el reencuentro y trabajar la cognición lingüística familiar y habitual de la lengua p’urhépecha.

Algún indicio que sitúa a las maestras milperas con otros tientos, otras miradas, o diría, otras hablas valoradas, aun cuando son sólo unidades/lexemas o sólo palabras; algunas frases que iluminan su quehacer escolar y en su cotidianidad. *Juia t’ireni- al -juia ch’anani*, frase que es alegría vivencial para los niños, las niñas además por su constante y frecuente enunciación poderosas. O como hice mención, el dolor, que en p’urhépecha se locativiza en el área o parte del cuerpo y territorio donde sucede; *p’ameorhani, p’amejtsini, p’ameparhani*, por ejemplo, entre otras.

Recupero, este es el aporte sensible de las maestras en la escuela con una trayectoria milpera que ha propiciado el uso de su lengua e impulsada por la necesidad.

Por otra parte, tanto documentadores como colaboradores tomaron conciencia de que las lenguas originarias, como el español y como cualquier otra lengua, cuentan con formas gramaticales y pueden escribirse. Sobre este resultado se abunda en el capítulo tercero, en el marco de la construcción de estrategias pedagógicas, pero retomamos un fragmento del testimonio del coordinador del colectivo Chiapas:

En varios casos [las personas que fueron videograbadas] se manifestaron interesados en ver las videograbaciones y contar con copia de las mismas y en un caso se solicitó el video subtulado para ver su palabra escrita en su lengua indígena, para corroborar que sí se puede escribir como el español. En días posteriores se entregaron discos compactos con los videos grabados en 8 comunidades (Raúl Gutiérrez, reflexión Experiencia de auto-documentación Chiapas, 2022).

2.2.2 La auto-documentación como herramienta pedagógica: interaprendizajes lingüísticos

En la metodología de la auto-documentación, es importante tener en cuenta que, además de involucrar activamente a las y los hablantes, constituyó en un medio de interaprendizaje sobre los rasgos generales de sus lenguas y sus prácticas comunicativas. La sistematización y el análisis del corpus ofrecieron al colectivo del proyecto la oportunidad de desarrollar talleres para generar conocimiento horizontal y reflexiones en torno al nexo lengua-cultura-educación y la dimensión política de las lenguas indígenas. Así lo manifestaron las y los maestros y educadores de Chiapas.

En este taller se profundizó en el análisis estructural, sintáctico, gramático, ortográfico y semántico de las LI, a partir de ejercicios de revisión de fragmentos de los textos de la auto-documentación (“corpora lingüísticos” como le llaman los lingüistas). Este análisis propició una gran riqueza de reflexiones sobre el vínculo lengua-cultura, sobre los “préstamos” y las relaciones inter-lingüísticas, sobre la diversidad de contextos de habla y la normalización de las escrituras, profundizando en el conocimiento lingüístico de todas las y los participantes.

Con los diversos saberes lingüísticos y culturales documentados se detonó, además, el diálogo en torno a sus dimensiones epistemológica, de género y generacional. En los talleres, docentes y educadores tuvieron también la oportunidad de conocer y debatir las propuestas de escritura –o al menos las representaciones ortográficas–, si las hay, de las lenguas indígenas representadas en el proyecto.

Por otra parte, en el trabajo de campo para la conformación del corpus se estudió, de forma práctica y sistemática, el papel de las lenguas indígenas en las actividades sociales que, como hemos insistido, son la base del proceso de investigación y explicitación de conocimientos situados en los contextos socioculturales comunitarios. Ya sea documentando los usos de las lenguas en la realización de la actividad o mediante

entrevistas a un comunero experto o experta, las y los docentes y educadores identificaron diversos géneros de la oralidad y ubicaron las lenguas como vehículos de expresión y comunicación de conocimientos culturales, territoriales y lingüísticos entre quienes participan en la actividad. Corroboraron, por lo tanto, que parte del proceso de aprendizaje de las y los niños de las comunidades, consiste en conocer y manejar el lenguaje o la combinación de lenguajes –sea oral, escrito, gestual o simbólico– que, en determinado contexto, median entre los sujetos colaboradores y el objeto de la actividad social.

Al hacer explícita la interacción en la que se generó el corpus, las grabaciones, las transcripciones y el proceso de reflexión y discusión de este material facilitan el interaprendizaje en torno a las prácticas comunicativas que acontecen en la actividad: entre pares, entre aprendices y expertos y entre distintas generaciones y géneros. Sumado a la función social de la lengua, el corpus da cuenta del uso de términos específicos de un lenguaje especializado propio del proceso socio-productivo o ritual.

Se trata, pues, de construir, con ayuda de la auto-documentación, una mirada amplia a los usos y prácticas sociales de las lenguas indígenas en sus comunidades de habla. En varios casos, la perspectiva regional y los aprendizajes inter e intraculturales se promovieron cuando el análisis de una actividad registrada traspasaba las fronteras de la comunidad local y se trabajaba en red, ampliando el análisis con las aportaciones diversas de las maestras y los maestros de cada equipo y región. En tanto sujetos sociales y políticos, las y los docentes poseen, sin duda, conocimiento experto –lingüístico, cultural e histórico– derivado de su vida cotidiana, de su trabajo docente y de su vinculación con la comunidad.



11. Documentando los usos sociales de las lenguas en el marco de las actividades comunitarias. 2022.

Concluimos este capítulo con un par de reflexiones finales del colectivo REDIIN, que recapitulan el camino recorrido durante el primer año del PRONAI. La primera procede de una docente nahua parte de un equipo de la región Huauchinango, Puebla y la segunda del colectivo de Chiapas. Ambas reflexiones dan pauta para continuar explorando la auto-documentación lingüística como metodología compatible con los principios inductivos, interculturales y colaborativos del MII, que promueve un abordaje integral de las lenguas originarias situadas en el territorio y la cultura de las comunidades de hablantes.

La auto-documentación vista desde el Método Inductivo Intercultural (MII) se puede decir que forma parte de la sistematización, [del] registro de la experiencia vivida y de lo observado a través de diferentes medios relacionados y a partir de la puesta en práctica e interacción con los diferentes actores y recursos de la relación social-natural e interacción mediata e inmediata. En este caso hablaremos de manera específica de la lengua en relación con la cultura, que se llevó a cabo como experiencia de la REDIIN en la documentación de la actividad de partida del frijol en la localidad de Ahuacatlán, Huauchinango, Puebla. La documentación la realizamos como milpa colectiva educativa regional y como milpa comunal desde un grupo de preescolar de la localidad de Chichahuaxtla, Tlaola, Puebla.

Las formas de percibir el saber desde dentro de la cultura de la interacción de los expertos –docentes, alumnos y comuneros– conlleva recuperar significados, significantes y filosofía que se ha conservado a través de generaciones para perpetuar y transmitir ese legado cultural.

La documentación lingüística es el registro, a través del uso de la tecnología, como cámaras de video, grabadoras, audios, celulares y programas de computadora como el Elan, Word para el registro sistemático del uso lingüístico del náhuatl u otras lenguas participantes de este proyecto, como el popoloca (ngigua), mazateco, ch'ol, entre otros. Para el caso del náhuatl, en Puebla utilizamos las grafías actualmente aprobadas por la Dirección General de Educación Indígena. La documentación sirve para mantener a través del audio y video la grabación de la entonación, [el] ritmo, [la] sonorización, [los] códigos implícitos de la lengua, así como el uso de otros lenguajes como el gestual, corporal, oral, etc. Todo ello, dentro de las culturas hermanadas, tiene significados y significantes ya que, dentro de ellas, estos lenguajes tienen un uso implícito dentro de algunas actividades específicas como [por ejemplo] danzas, trabajo en el campo, ritualidades, que al usarse en el diálogo expresan y dimensionan el uso práctico funcional en la actividad específica.

Uno de los métodos muy notorio, vinculado y relacionado con este trabajo es el Método Inductivo Intercultural, que es el que hemos tomado como base para realizar la auto-documentación, pero también se utilizaron los siguientes métodos: de investigación etnográfica, experimental y el de observación.

En cuanto a la transcripción, la entendemos como la conversión de un acto discursivo y modo de hablar, grabado en audio-video en el programa Elan, al formato escrito, recuperando el sonido, entonación, ritmo, así como parte de la gramática. Esto implica el trabajo de empalme del video con el audio para recuperar el código gestual con el código de habla en la escritura. En otras palabras, la transcripción conecta la habilidad de lo oral con la escritura desde la percepción del grupo étnico lingüístico, haciendo énfasis en la escucha, para que eso que se escribe tenga funcionalidad y conserve por más tiempo el sentido filosófico, pedagógico, cognitivo y autóctono. En este sentido, contribuye a rescatar, revitalizar o vitalizar la lengua, dependiendo en el estado en el que se encuentre en la comunidad.

Por otro lado, aprendimos que no es lo mismo pensar en una lengua que en otra, pero sí se puede dar significado, a través de la traducción, interpretando y asignando el significante que establece el punto de referencia en ambas.

La transcripción en este material ha sido un poco complejo para algunos y puede serlo para quienes no dominan la tecnología, sin embargo, también puede serlo para quienes dominan la tecnología, pero no dominan [...] la lengua de documentación. Desde nuestra experiencia, la transcripción y la traducción requieren tener bases tanto en una como en otra, es decir, tanto en las TIC's como en la lengua a documentar, pero no es una limitante, ya que se puede recurrir a expertos. Por ejemplo, si se quiere documentar una actividad en la que no se tenga amplio conocimiento de la secuencia, pero el experto sí la conoce, es suficiente con que se cuente con el equipo adecuado para guardar tanto como la voz, como el video de la actividad.

Dentro de las actividades comunitarias existen diferentes lenguajes que se transmiten a la vez como el corporal, gestual [y] oral y lo enriquecedor es que cada uno acompaña al otro. Hay discursos lingüísticos propios y exclusivos de cada actividad, por lo que cada actividad puede concentrar información, vocablos y expresiones propias de los que dispone la comunidad y que se ha permitido guardar para informar al otro. Existen actividades que cada vez se practican menos por las técnicas y recursos que requieren y porque la finalidad ya no es considerada tan importante porque ha sido desplazada por la modernidad, o simplemente por el trabajo que implica, por las carencias económicas o por alguna otra circunstancia. No obstante, dentro de esas actividades existe un acervo que permite facilitar la comprensión de la interpretación del código oral.

Uno de los principales retos encontrados es justo el manejo de la tecnología. No son programas difíciles, sino que requieren de concentración, tiempo y dedicación, ya que se tiene que organizar, acordar con el experto,

asegurarse que los recursos están disponibles o existe facilidad de encontrarlos. He ahí la importancia del manejo del calendario socionatural como el que plantea el MII, ya que si se basa en ello es más práctico obtenerlos, además de que el calendario facilita la elección de la actividad a documentar, como es nuestro caso que trabajamos con los niños de Ahuacatlán la actividad de partida del frijol como milpa colectiva Huauchinango y, para la creación de estrategias pedagógicas, recurrimos a la elaboración del atole con los niños de la escuela preescolar Xochicali de Chicahuaxtla.

Para el primer caso, la actividad se realizó en septiembre, justo porque la misma temporalidad lo permitió. La temporalidad también influye en el nombre que se le ha dado al frijol que es *simayitl* que significa gordo, pero si la actividad se hubiera realizado en junio-julio se le hubiera agregado la palabra *isijka* que significa rápido o desde la interpretación del recurso es frijol temprano, debido a que no es su temporada, pero por la naturaleza este se adelanta. Esto influye en el sabor y la forma de prepararlo, entonces es ahí donde toma la conjunción de significados y significantes, ya que mientras en junio se prepara acompañado de algunos quelites, no es lo mismo para el de septiembre, octubre y noviembre dado de que también su flor acompaña el guiso.

En el caso del atole, que es la actividad que trabajamos para la estrategia pedagógica, hay una diferencia, porque el consumo del maíz es durante todo el año, aunque difiere en la preparación, ya que en septiembre se habla de un atole con guayaba, que es el que en ese mes se cosecha, a diferencia del mes de noviembre y diciembre que se habla de un atole agrio, blanco o de chocolate. Aquí influye el mes y temporalidad, ya que el atole es acompañado del frijol gordo (*simayitl*) para la preparación.

Incluso una mirada superficial al relato de esta docente-documentadora poblana muestra cómo su experiencia de auto-documentación lingüística en el marco de una actividad social, la enfrentó con nuevos saberes y lenguajes en la colaboración con expertas y expertos comunitarios. Destacan los retos y los logros del proceso de registro del náhuatl en uso durante la partida de frijol, llevado a cabo por ella misma y por sus compañeros hablantes.

El equipo de Chiapas, por su parte, en el testimonio siguiente, hace su propio recuento de la experiencia y aporta propuestas para enriquecer futuras incursiones de la REDIIN en esta metodología.

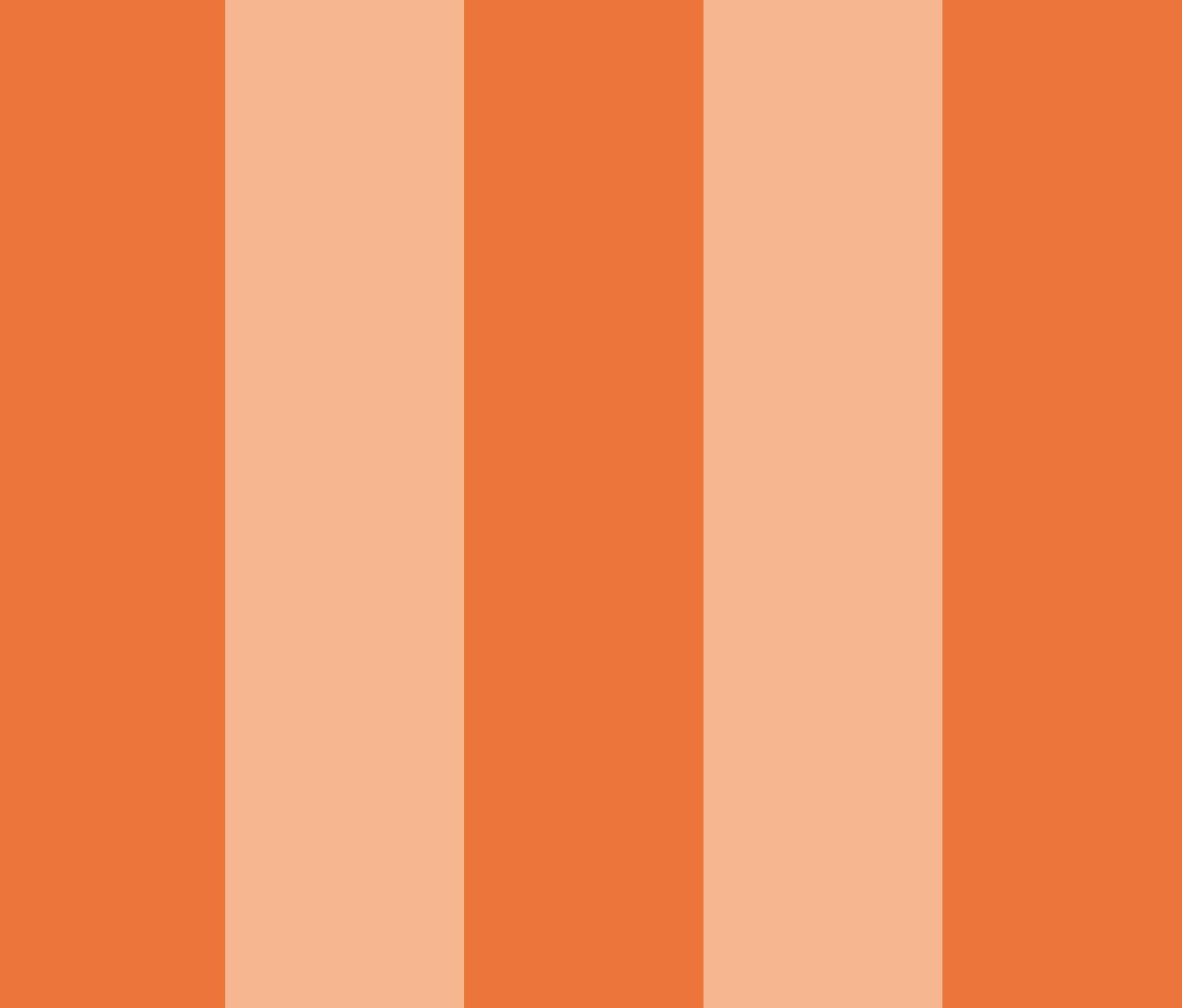
A pesar de las múltiples dificultades enfrentadas durante el trabajo de auto-documentación, las y los educadores-documentadores se expresaron satisfechos y contentos por el trabajo realizado y por los aprendizajes obtenidos sobre sus lenguas indígenas. Consideran que les abrió otra perspectiva sobre la riqueza de sus lenguas indígenas y la importancia de revitalizarlas, no sólo en las aulas y las escuelas con niños y jóvenes, sino a nivel comunitario con adultos jóvenes que también han dejado de utilizarlas. Varios de ellos se mostraron motivados para usar los conocimientos adquiridos en la producción de audiovisuales para la promoción y enseñanza de sus LI.

En diversas ocasiones comentaron sobre la necesidad de una capacitación más profunda, más práctica y con más tiempo sobre las bases de la auto-documentación, para comprender a fondo la complejidad de los lenguajes, así como la videograbación y el uso de softwares de edición, transcripción y traducción. De la misma forma, comentaron la necesidad de contar con equipo suficiente y con la capacidad requerida, tanto de grabación, como de cómputo. También mencionaron que los tiempos para la realización de la auto-documentación fueron muy limitados considerando que no están dedicados exclusivamente a ello. Subrayaron la necesidad de organización para un trabajo en equipos y el acompañamiento de los expertos-formadores durante el trabajo de campo.

Coincidimos en que esta no debería ser la única experiencia de auto-documentación, que debemos realizar más trabajo de videograbación y análisis en el futuro, para grabar las expresiones comunicativas en su puesta en uso en las actividades sociales, para registrar diferentes tipos de discursos reales y diferentes tipos de hablantes, principalmente niñas y niños, así como para partir los procesos pedagógicos desde sus niveles de conocimiento y uso de las LI, y realizar una auto-documentación directamente orientada al desarrollo de estrategias pedagógicas con el MII.

Finalmente, todos quedamos con muchas expectativas sobre la siguiente etapa del proyecto, en la cual abordaremos el diseño de estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las LI, enfocada en las lenguas y sus literacidades, a partir de los registros lingüísticos audiovisuales documentados (Marcelo, 2024).

En el siguiente capítulo se aborda la forma en que los colectivos estatales del proyecto orientaron el trabajo de la segunda etapa para poder responder a tales expectativas.



CAPÍTULO 3. Estrategias pedagógicas inductivas e interculturales con enfoque en las lenguas y los lenguajes



Erica González Apodaca, María Luisa Matus Pineda, Cecilia Erna Gutiérrez González y Miguel Cornelio Cruz

Una necesidad reiterada de maestras y maestros de educación indígena en México es acceder a conocimientos teóricos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como herramientas para trabajar pedagógicamente en contextos bilingües y multilingües de alta diversidad. El acceso a conocimientos y herramientas que favorezcan la pertinencia cultural, lingüística y territorial del trabajo docente, es parte del compromiso de asumir, desde las escuelas, un papel proactivo frente al desplazamiento de las lenguas originarias y contribuir a su revitalización.

De acuerdo con Luis Enrique López (López, 1997), muchos docentes indígenas “no han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística porque en su propia formación rara vez se discutieron conceptos como opresión cultural u homogeneización lingüístico cultural” (p. 5). En contraste, nuestra experiencia en el aprendizaje y la práctica del Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché 2008a; 2008b), así como nuestras trayectorias docentes y comunitarias y la cercanía con procesos de resistencia social y pedagógica, ha alimentado dicha reflexión. En los tres años de desarrollo del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”, el diálogo intercultural crítico y reflexivo orientó la apropiación de la teoría y promovió la reflexión metalingüística y metacultural, lo que ya es una práctica sedimentada en nuestros colectivos.

Nuestras experiencias personales y colectivas constituyen conocimientos comunitarios y *saberes docentes* (Mercado y Espinoza, 2022), que están “relacionados con los contextos sociales, culturales e institucionales” (p. 183) en que nos desenvolvemos. Constituyen un conocimiento político-pedagógico, en forma de saberes orientados a la acción (Mato, 2001), construidos en la práctica de la educación intercultural crítica, así como en otras tradiciones de educación comunitaria que convergen en la REDIIN.

La segunda etapa del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”, consistió en transitar de la formación y práctica de la auto-documentación de nuestras lenguas, a la formación pedagógica y la elaboración de estrategias didácticas enfocadas en las lenguas y basadas en la sintaxis cultural del MII (Gasché, 2008a; 2008b).

El reto no fue menor. Nos implicó profundizar en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, como un campo vasto y complejo, en el que nos adentramos a través de la reflexión crítica y el interaprendizaje colectivo.

Atendiendo al pilar político del MII, analizamos cómo las propias experiencias de bilingüismo y aprendizaje del español nos condicionan a no promover el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, o bien a hacerlo de manera fragmentada. Revisamos cómo las experiencias de contacto lingüístico se inscriben en sistemas estructurales de opresión, que por décadas normalizaron visiones negativas y discriminatorias de las lenguas y las prácticas culturales de nuestros pueblos.

Estudiamos diversos enfoques conceptuales sobre el lenguaje y las lenguas, a partir de las realidades comunitarias y escolares y de nuestra propia práctica pedagógica. Profundizamos en el papel y los usos de las LI en las actividades sociales, de acuerdo con los principios del MII. Este análisis develó un cúmulo de posibilidades pedagógicas para relevar las lenguas en el marco de la actividad social. Identificamos funciones comunicativas, géneros del discurso oral y conocimientos culturales expresados en las lenguas. Desde la perspectiva sociocultural, identificamos las prácticas sociales del lenguaje y generamos nuevos conceptos en diálogo con el MII.

Este camino cimentó la construcción de estrategias pedagógicas con pertinencia cultural y lingüística¹⁴, recurriendo a los recursos generados por la auto-documentación de nuestras lenguas y a otros registros, como diarios de campo, investigaciones y experiencias previas con las lenguas orales y escritas. Las estrategias que diseñamos y después validamos, promueven la oralidad y la escritura, según el nivel y dominio de las lenguas. Para esto recurrimos a las prácticas locales y las propuestas de escritura que conocemos.

¹⁴ Es decir, adaptadas a los contextos sociolingüísticos, culturales y territoriales de nuestras comunidades y escuelas, así como a los niveles de desarrollo y dominio de las lenguas y sus situaciones de contacto lingüístico.

En suma, en el tiempo acotado por el marco institucional del proyecto, caminamos una ruta de interaprendizaje para trabajar con las lenguas y los lenguajes, sin disociarlas de la cultura y de las bases materiales y territoriales de vida de las comunidades de hablantes. En este capítulo sistematizamos una parte de los resultados y aprendizajes que nos dejó este proceso, desde las voces, reflexiones y textos de quienes participamos del mismo.

La primera parte del capítulo recupera las reflexiones generadas en torno a los enfoques teóricos y metodológicos sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas. La segunda parte describe el proceso de elaboración de estrategias pedagógicas que abordan las lenguas indígenas en el MII. Se incluyen algunos ejemplos de secuencias didácticas, con autoría de las maestras y los maestros del proyecto. Finalmente, la tercera parte describe las experiencias de validación.

3.1 Hacia una pedagogía inductiva intercultural con énfasis en las lenguas y los lenguajes

La formación de la segunda etapa consistió en cuatro espacios principales de interaprendizaje. Inició con un taller de análisis del corpus lingüístico de la auto-documentación, impartido por lingüistas colaboradores del proyecto¹⁵. Los enfoques sobre adquisición y aprendizaje de las lenguas, oralidad y cultura escrita se revisaron en otros dos talleres, facilitados por antropólogas y pedagogas especialistas¹⁶. El cuarto taller abordó las violencias estructurales que atraviesan nuestras experiencias con las lenguas¹⁷ y los procesos de escritura.¹⁸

Insistimos en que el análisis de la teoría se desarrolló mediante un ejercicio de reflexión y diálogo, situado en las realidades cotidianas de las maestras y los maestros, buscando desmenuzar los significados propios y desde el conocimiento local. Este aspecto es relevante porque el conocimiento docente fundado en la experiencia con el MII constituyó la base de una apropiación activa que condujo a articulaciones fructíferas tanto a nivel teórico-conceptual, como enfocadas en la práctica en los diversos escenarios de bilingüismo representados en el proyecto.

15 Los lingüistas que colaboraron en esta etapa fueron Oscar López Nicolás (Zapoteco), Godofredo Santiago Martínez (Ayuuk) y Angélica Agustín Diego (P'urhépecha).

16 Se contó con el acompañamiento de dos asesoras especialistas: Graciela Quinteros en los colectivos de Chiapas y Oaxaca, y Lizbeth Villagómez en los colectivos de Puebla y Michoacán.

17 Impartido por investigadoras y asesoras integrantes de la asociación civil: Investigación y Diálogo para la Autogestión Social (IDAS).

18 El equipo coordinador del PRONAI colaboró en el diseño y desarrollo de los talleres y seminarios, cuidando la articulación con el proyecto y sus objetivos. En total participaron más de 60 docentes y educadores comunitarios de los cuatro colectivos estatales.

Otra característica del proceso fue hacer explícita la dimensión vivencial y subjetiva de las lenguas. Compartimos nuestras experiencias de desarrollo del bilingüismo, reconociendo su carácter social, así como sus causas estructurales sociales y políticas. Al comprometernos con una reflexión vivencial, situamos nuestro trabajo de revitalización y revaloración de las lenguas-culturas en un horizonte político-pedagógico de resistencia.

3.1.1 Enfoques conceptuales sobre el lenguaje. El diálogo con el Método Inductivo Intercultural

Dentro de los acercamientos teóricos inspirados en el constructivismo pedagógico¹⁹, revisamos la perspectiva pragmática y el enfoque comunicativo-funcional, así como el enfoque sociocultural y la propuesta de prácticas sociales del lenguaje (Quinteros y Corona 2013), que inspiran propuestas didácticas para el aprendizaje de lenguas. En el ámbito de la cultura escrita, abordamos los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2001), que además de las funciones comunicativas de la lengua, le da importancia a las características sociales y culturales de los hablantes y sostiene una perspectiva crítica de la cultura escrita y las literacidades hegemónicas²⁰.

El acercamiento a estas propuestas fue orientado desde la pedagogía inductiva intercultural (Gasché, 2008a; 2008b), fundamentada a su vez en la psicología educativa histórico-cultural de Leóntiev (1984) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978; Jaramillo, 1996)²¹.

Partimos de revisar una visión normativa y sistémica del lenguaje que orientó durante años las propuestas de enseñanza de lenguas. En ella “se enseñaba el punto, la coma, la lingüística prescriptiva, formal, normativa, era a lo que se enfocaban los programas de enseñanza. Se argumentaba que hay que estudiar la lengua como sistema de signos y darle todo el peso a la gramática. (Graciela Quinteros. Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 24 de marzo 2023)²².

¹⁹ Cfr. Capítulo 1

²⁰ El argumento principal en estos estudios es que las prácticas de escritura no son actos políticamente neutros, sino actos en contexto, actividades de naturaleza social en las que las personas se posicionan desde relaciones de poder (Street, 2003).

²¹ Cfr. Capítulo 1.

²² El enfoque cognitivo del conocimiento lo define como producto de procesos mentales. El lenguaje como conocimiento, está vinculado al conjunto de habilidades cognitivas que permiten comprenderlo y producirlo. Las habilidades cognitivas son un conjunto de capacidades mentales que facilitan procesar información, aprender, razonar y resolver problemas: la atención, la memoria, el razonamiento y la metacognición (Roméu-Escobar 2014).

Conocer las características estructurales de las lenguas puede enriquecer el trabajo pedagógico bilingüe intercultural. En el equipo de Puebla, por ejemplo, la maestra Liova Cisneros señala que “es necesario prestar atención a las particularidades de la lengua, cuando se quiere llevar a la práctica cualquier metodología. Pone como ejemplo el mazateco, lengua en la que todas las preguntas inician con A y la A sólo se usa para las preguntas.” (Relatoría Pedagógico I Puebla, 23 de abril 2023)

Sin embargo, al limitar el aprendizaje de lenguas a la gramática y a los aspectos formales, se desplaza el desarrollo de habilidades comunicativas. Al no tomar en cuenta los contextos donde las lenguas se usan socialmente ni sus funciones comunicativas, “se despoja a las lenguas de su significado social” (Roméu-Escobar, 2014).

Complementando al enfoque sistémico-gramatical de la enseñanza de lenguas, tenemos la *perspectiva pragmática*, que pone la atención justamente en la práctica de las lenguas, en las formas y contextos en que se usan y en los significados que transmite en diversas situaciones comunicativas. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo-funcional, el aprendizaje del lenguaje debe promover la comunicación efectiva en contextos y situaciones reales. Se da prioridad a la competencia comunicativa sobre la precisión gramatical (Hymes, 1972).

El enfoque comunicativo-funcional que abarca las cuatro habilidades comunicativas (hablar, entender, leer, escribir) se abordó mediante lecturas en equipo. (...) Las y los maestros participantes recordaron la presencia de este enfoque en los planes y programas de estudio del 2011: la educación basada en competencias, los cuatro pilares de la educación de Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir) y los aprendizajes claves (Relatoría Pedagógico I Michoacán, 24 de marzo 2023).

Reflexionamos sobre la pertinencia política de los enfoques de aprendizaje de las lenguas. El contacto asimétrico de las lenguas indígenas frente al español establece una desigualdad que no se limita a las lenguas como sistemas de signos, sino que se traduce en discriminación hacia sus hablantes. También impacta en el desplazamiento de los conocimientos que estas lenguas transmiten. En el equipo de Michoacán se comentó lo siguiente:

Ulrike Keyser así aprendió hace 50 años varias lenguas europeas y señaló que este enfoque funciona muy bien entre lenguas sin relaciones de poder de por medio. En el caso de las lenguas indígenas y español, deben trabajarse, además de lo[s aspectos] comunicativo-funcional[es], también el desequilibrio, la

discriminación y las relaciones de poder entre sus hablantes. Se reflexionó sobre esto. Elías pregunta: ¿qué necesita este enfoque para ser aplicado en las lenguas indígenas? (Relatoría Pedagógico I Michoacán, 24 de marzo 2023).

Los enfoques derivados del constructivismo pedagógico nos llevaron a una reflexión más profunda. Según Delval (citado en Frisancho 2016) el constructivismo se comprende como un paradigma epistemológico que se pregunta por la formación del conocimiento, específicamente de las transformaciones del sujeto a partir del nuevo conocimiento adquirido como resultado de la experiencia. Parte de la premisa de que el conocimiento –incluido el lenguaje– no se adquiere de manera pasiva, sino que se construye activamente, a través de la interacción de las personas con su entorno social. El aprendizaje implica que los conocimientos nuevos se relacionan siempre con los conocimientos previos; por lo tanto, conocer es una construcción que realizamos partiendo de los elementos de que disponemos.

Esta perspectiva nos ofreció una visión dinámica y compleja del lenguaje. Su postulado central es que los conocimientos no existen en la mente, sino que se construyen en las relaciones sociales. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje está influenciado por el contexto social en el que se produce. No puede concebirse únicamente como un sistema de símbolos, sino que constituye una *práctica social*. Las y los hablantes de una lengua participamos en *comunidades de práctica* o *comunidades de habla* donde construimos y compartimos conocimientos, valores y significados intersubjetivos.

Este es el principio del *enfoque sociocultural*, acuñado por Vygotsky, donde toman importancia los *usos sociales* del conocimiento y del lenguaje, es decir, las situaciones sociales donde el lenguaje se utiliza para llevar a cabo acciones específicas con significados compartidos. Vygotsky concibe el lenguaje como *práctica*, y afirma que esta se desarrolla en el marco de la cultura, la cual nos proporciona las herramientas simbólicas para la interpretación y comprensión del mundo social.

El enfoque sociocultural se analizó a profundidad en los talleres de los cuatro estados (Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán), motivando reflexiones sobre sus coincidencias y su aplicabilidad desde el MII. Analizamos las diferencias entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de las lenguas, así como los conocimientos socioculturalmente específicos que se comunican en las lenguas indígenas. En el equipo de

Michoacán, estas distinciones apuntaron hacia la dimensión pedagógica de las lenguas:

Para complementar la discusión sobre diferencias entre adquirir y aprender, Ulrike [Keyser] mencionó el concepto de “enseñarse”, básico en las pedagogías indígenas. Al enseñarse, la iniciativa es de quien quiere aprender para buscar la oportunidad respectiva. Se trata de captar y apropiarse de lo que se pretende aprender, p’irani en p’urhépecha. Gastón dio un ejemplo de cuando quería aprender música y nadie le pudo enseñar. Por esta razón tomó la iniciativa de ir a enseñarse con músicos, entonces “estás atento a lo que vas” (Gastón). Enseñarse consiste en un proceso de internalización, de apropiarse de conocimientos y habilidades. Ulrike [Keyser] sugirió tomar elementos de procesos de adquisición o de “enseñarse” para las estrategias de aprendizaje de L2 (Relatoría Pedagógico II Michoacán, 16 de junio 2023).

Otro eje de reflexión fue la relación del lenguaje con la identidad. No sólo nos permite comunicar ideas en un sentido pragmático o funcional, sino que también nos moldea como seres sociales y nos hace parte de comunidades sociales y simbólicas, fuente de identidad personal y colectiva. Finalmente, la concepción del lenguaje como práctica social, situada en la historia y la cultura, incorporó la dimensión del poder, analizando cómo participa el lenguaje de las asimetrías de poder y de los mecanismos que las reproducen, así como, en contraparte, de los procesos de resistencia y transformación social.

Encontramos coincidencias de los enfoques revisados con la concepción del conocimiento situado propio del MII. En esta, el conocimiento se construye en la red de significados de la cultura, tiene una composición múltiple y está implícito en la actividad social, cuya práctica es el punto de partida del aprendizaje.

De las reflexiones del colectivo de Chiapas, surgió el concepto de *actividad sicionatural* para integrar, además de la cultura, el territorio y las múltiples relaciones que las personas establecen entre sí y con los elementos de la naturaleza.²³ Diversos tipos de conocimiento, valores y significados implícitos a las actividades sicionaturales, se aprehenden mediante la participación y la comunicación. Niñas y niños participan según su etapa de desarrollo y van adquiriendo habilidades, conocimientos y valores propios de la comunidad. En un proceso integral y situado en el territorio, se identifican como integrantes activos de la comunidad y son reconocidos por ella.

²³ Cfr. Capítulo 1

Para apropiarnos de los enfoques teóricos desde el MII, conceptualizamos como Actividades SocioNaturales Comunicativas (ASNC) a las prácticas de comunicación –principalmente orales– que se desarrollan en las lenguas originarias, en el marco de las prácticas culturales. Este concepto nos permitió enfatizar la dimensión comunicativa del lenguaje, sin disociar la lengua de la cultura. En ellas identificamos géneros discursivos o formas de discurso, como los saludos, consejos, arrullos, ofrendas y permisos, cantos, relatos, premoniciones. Francisco Arcos, educador ch’ol, de Chiapas, enfatizó que estas formas de habla surgen en el momento de la acción:

Si tú te equivocas o haces mal algo, para corregir cosas. El abuelo, para enseñarte, usa ese relato: cuidala, no la maltrates, respétala, es parte de una enseñanza, para darte un valor positivo. Se le dice como “las palabras que se transmiten, que se repiten varias veces”. Nace cuando estás haciendo algo, cuando siembras y te equivocas. Debe ser en el momento, para que tenga significado (Relatoría Pedagógico I Chiapas, 18 de marzo 2023).

También identificamos “lenguajes otros”, presentes en las ASNC, junto con la oralidad: la gestualidad corporal, la afectividad, los silencios. Estas prácticas comunicativas trascienden la dicotomía oralidad-escritura. Aunque suelen ser ignorados en las escuelas, tienen presencia en la vida comunitaria.

En los registros de la auto-documentación encontramos diversas expresiones de pluri-lenguajes involucrados en las prácticas culturales. Jazmín Guarneros, asesora del colectivo Puebla compartió que “hay usos de la lengua que trascienden lo funcional-comunicativo y están más encaminadas, por ejemplo, a la parte emocional y celebrativa. Todo lo que se conoce como arte verbal.” (Relatoría Pedagógico I Puebla, 21 de abril 2023).

Decimos que: vamos a ver a los músicos, pero, en realidad, vamos a “escuchar la música.” Se destacó la variedad y riqueza de las pirekuas que no tratan solamente temas de sentimientos y belleza, sino también aspectos históricos de las comunidades y denuncian devastaciones de recursos y territorios, por ejemplo, el tren que introdujo un empresario estadounidense en la sierra p’urhépecha a inicios del siglo XX para la explotación de la madera y la contaminación del lago de Pátzcuaro (Maestra Esmeralda Santiago, Relatoría Pedagógico II Michoacán, 16 de junio 2023).

Conforme nos adentramos en la revisión de los enfoques y su contrastación con los conocimientos que tenemos sobre nuestras propias lenguas y culturas, fuimos dimensionando la complejidad y profundidad que pueden alcanzar las estrategias pedagógicas con énfasis en las lenguas y los pluri-lenguajes. El diálogo fue generando confianza y evidenciando la diversidad y riqueza de nuestros saberes lingüísticos y pedagógicos.

Concluimos que, en vez de seleccionar uno u otro enfoque, la ruta pedagógica del MII y su foco en las Actividades SocioNaturales Comunicativas, es el eje que conduce la elaboración de estrategias que aborden las lenguas y los lenguajes. Considerar integralmente la cognición, la comunicación y el contexto sociocultural, permite construir secuencias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas, distintos géneros de oralidad y de escritura, y que fortalezcan la identidad.

Jazmín considera que esa es justo la clave. Todas las propuestas hablan de contextualizar, pero terminan quedándose en lo escolar. Nosotros ya tenemos la referencia del MII: tenemos una sintaxis cultural que fundamenta un currículo plasmado en el calendario sacionatural. ¿Pero qué nos puede servir de las propuestas que hemos visto? [...] Será la actividad social, en nuestro caso, y el uso de la lengua en ella, la que determine en gran medida cómo recurrir a estos enfoques (Relatoría Pedagógico I Puebla, 23 de abril 2023).

3.1.2 Reflexiones pedagógicas sobre la oralidad y los pluri-lenguajes

El Método Inductivo Intercultural reconoce en la oralidad de las lenguas su papel central de preservación y transmisión de conocimientos culturales comunitarios. No constituye únicamente un medio de comunicación, sino una fuente viva de conocimiento y de fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística.

En esta sintonía, autores como Rebeca Barriga (2001) analizan que la oralidad permite mantener vivas las tradiciones y la historia de los pueblos, funcionando como un “archivo viviente de conocimientos”. Landaburu (2000) abunda en la transmisión oral de conocimientos ecológicos y medicinales indígenas y señala que esta permite una transmisión más precisa y contextualizada, adaptándose a las necesidades y realidades específicas de cada comunidad de escuchantes y hablantes. La oralidad tiene la posibilidad de tomar diversidad de formas y géneros de discurso; lo que hace de la transmisión de conocimientos y valores un proceso vivo y dinámico.

Revisamos los *relatos de tradición oral*, como narrativas inspiradas en la cosmovisión de los pueblos, que transmiten enseñanzas, conocimientos y valores colectivos de forma intergeneracional (Montemayor, 1996). Pueden tomar la forma de narraciones cosmogónicas, cuentos o plegarias mediante las cuales se comunican valores,

principios de vida o normas de carácter moral. Asimismo, recurren a estructuras que facilitan su transmisión y hacen uso de recursos paralingüísticos, como gestos, expresiones faciales, cambios en el tono de voz y pausas o silencios. Estos recursos enriquecen la comunicación y facilitan la comprensión del mensaje.

En nuestra revisión de los relatos de tradición oral, destacamos la importancia de trabajar con ellos desde sus propios contextos de sentido, lo que es muy importante para evitar la práctica de convertirlos en “contenido escolar”:

Interesa que no hagamos de la tradición oral un “cuentito” para trabajar con los niños, porque pierde su significado más profundo. La tradición oral no la podemos manejar de manera reducida, sacarla de su contexto y aislarla para convertirla en un contenido [escolar]. Creo que es importante volver a pensar desde las actividades socioproduktivas y ahí reflexionar qué papel tienen las lenguas, qué papel tiene la oralidad y qué papel tiene la escuela (un papel acotado). Es importante retomar en esta perspectiva los conocimientos que se están transmitiendo a través de la tradición oral y sus motivos. Y pensar qué conocimientos están en juego y qué está queriendo dejar o transmitir una generación a otra. Eso tiene que ver con el horizonte político del MII (Erica González, Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 25 de marzo 2023).

Dialogamos sobre las formas de oralidad de los pueblos, su diversidad y su importancia cultural y pedagógica. También identificamos diversos géneros del discurso, situados en las prácticas culturales, que pueden formar parte de las estrategias pedagógicas del docente. En el colectivo de Oaxaca, Rafael Cardoso, docente y comunero Ayuujk expuso lo siguiente:

Rafael opina que la tradición oral y la oralidad no solo se refieren a los relatos. Dice que: “si entramos en los relatos entonces funcionan estas categorías de análisis. Pero si nosotros entramos desde la actividad [socionatural], entonces sería muy forzado hacer este análisis”.

Nosotros enfocamos nuestro interés en ciertas actividades, pero no están delimitadas. Por ejemplo, hicimos nuestro trabajo alrededor del tamal del elote, pero precisamente alrededor de ello pasan muchas cosas. No lo tenemos registrado, porque están en la línea de la oralidad: hay anécdotas, hay experiencias que tienen que ver con estilos de aprendizaje, con modos de aprendizaje. Un señor decía que cuando quiere aprender algo, se pone a trabajar en la periferia, no está de frente, aprende escuchando qué es lo

que dicen, y aprende de manera muy eficaz porque le imprime creatividad a lo que aprende. También hay narraciones cosmogónicas en las actividades. No es que nos las hayan dicho, pero cuando hablaban de la olla, por ejemplo, vemos que hay narraciones donde se cuenta que las ollas un día se van a enojar por estar tanto tiempo en la lumbre y se volverán peligrosas. Cuando hablamos de oralidad, de la tradición oral, entran todos estos géneros orales. Por ejemplo, al platicar con las personas, ellas sacan explicaciones y entonces uno aprende ahí y podemos entender: ¡ah por esto las cosas son así! En el tejido abundante de la palabra.

No se puede trabajar la tradición oral solo desde la definición de cuentos, creo que debemos aprovechar todos los recursos de la oralidad para pensar nuestros materiales. Y no solamente pensados para el aula, sino para la comunidad en los diferentes ámbitos porque uno de los principios fundamentales es la interacción entre la gente (Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 25 de marzo 2023).

En el colectivo de Michoacán se dialogó sobre formas especializadas de discurso oral de la lengua p'urhépecha que conllevan la participación de expertos y se abundó en la función pedagógica de la oralidad para la socialización del conocimiento experto con los aprendices. Estas reflexiones también mostraron el peso que tiene la oralidad de las lenguas en los estilos socioculturales de aprendizaje.

En las actividades cotidianas se adquiere, por ejemplo, lo que enseña el experto *uantari* (el que tiene la palabra). Lo acompaña al principio sin duda el niño/niña, generando así procesos de aprendizaje de lo que otros niños no están en condiciones de hacer o poca importancia prestan al evento. Luego en sus primeras prácticas como *uantari novel* lo realiza a su modo y estilo, pero con la esencia de haberlo adquirido de un experto reconocido y ejercitado con deberes y normas que permiten realizarlo frente a los presentes y que se respeta para una convivencia comunitaria benéfica cultural, lingüística y socialmente. Es por lo que Gastón observó necesario fijar los diálogos, las palabras y frases que expresan las prácticas sociales de la lengua. Es decir, lo adquirido es un derecho frente a la comunidad y a las otras sociedades, que tiene o debiera estar sucediendo con la lengua p'urhépecha (Relatoría Pedagógico II Michoacán, 17 de junio 2023).

Los gestos, los silencios y los afectos, constituyen lenguajes “otros” que comunican conocimientos culturalmente específicos. Están vinculados con la oralidad y con las diversas “lecturas” del mundo y de los seres que lo habitan. Estos lenguajes “otros” trascienden las divisiones cerradas entre lenguas orales y escritas, para situarse en un

continuum más amplio de formas de interpretar y comunicar los significados profundos de la cultura. Así se expresó en el colectivo Chiapas:

Cada grupo expuso sus reflexiones sobre comunicación con las aves, con los cerros. Se dijo que en Occidente se ve como mitos, leyenda, es costumbre, pero para nosotros es una vida, que tiene gran valor para la vida comunitaria, para satisfacer nuestras necesidades. Se concluyó que es fundamental este tipo de lectura y comunicación con el mundo, que debe ser integrada en el tratamiento integral de los lenguajes comunitarios. Las talleristas comentaron que “leer es interpretar no solo textos escritos, sino el mundo de la vida. (Relatoría Pedagógico II Chiapas, 17 de junio 2023)

Analizar el valor cultural, epistémico y pedagógico de la oralidad nos mostró posibilidades para incorporar situaciones comunicativas, géneros discursivos y los conocimientos lingüísticos y culturales de las lenguas orales en las estrategias pedagógicas inspiradas en el MII. Apropiciándonos de estas herramientas, analizamos cómo hacer énfasis en la oralidad y los pluri-lenguajes, considerando los pilares o dimensiones del método y los cuatro ejes de conocimiento²⁴. Raúl Gutiérrez, asesor del colectivo de Chiapas, lo enunció como sigue:

Las actividades prácticas son lenguajes corporales-afectivos. La estrategia se continúa con la explicitación en lenguaje oral de los conocimientos implícitos, así como con su escritura y ampliación. Yo veo un entramado entre estos tres tipos de lenguajes: estéticos, orales y escritos, que debe reflejarse en nuestras actividades sociopedagógicas (Relatoría Pedagógico II Chiapas, 18 de junio 2023).

En tanto la oralidad es el medio de preservación y transmisión de los conocimientos culturales, históricos y ecológicos de los pueblos, forma parte de la *resistencia activa* ante los múltiples sistemas de opresión y constituye un derecho colectivo. Esta reflexión concuerda con el análisis de Inge Sichra (2005) quien afirma que la oralidad contribuye a la revitalización de las lenguas indígenas, constituyendo una herramienta poderosa para la resistencia cultural y lingüística frente a la presión de las lenguas dominantes. Hablar las lenguas originarias y promover su uso en los espacios públicos, es un acto de resistencia y afirmación cultural. Asimismo, usar las lenguas como medios de comunicación y aprendizaje en los procesos educativos y pedagógicos, repercute en fortalecer la autoestima y la identidad cultural de las niñas y niños de nuestras comunidades y pueblos.

24 Cfr. Capítulo 1.

Concluimos este apartado con las palabras de Hortensia Ignacio, maestra Ayuujk de Santa María Huitepec, Oaxaca:

Me surge la idea de cómo intervenir, como parte de una comunidad que sí puede concientizar de la importancia de la lengua, no solo en que es funcional, sino también como parte de tu raíz, como parte de una resistencia.

Hay que preguntarnos, ¿Huitepec existe a partir de qué? Si las cosas ya no se hacen, las palabras ya no se emplean. Los niños ya no hacen las mismas actividades, entonces ya no se usan las palabras. Hay que realizar ciertas actividades, donde se emplea y se hace, donde se fortalece la lengua. Actividades para tener bases, saber de dónde viene la palabra. ¿Cómo saludan? ¿De dónde viene esa palabra? ¿Cuál es su raíz? (Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 24 de marzo 2023).

3.1.3 Reflexiones pedagógicas sobre la cultura escrita y la literacidad

La relación de la oralidad con la escritura de las lenguas indígenas es un reflejo de las relaciones sociales y políticas desiguales a las que nos enfrentamos los hablantes. Como afirma Barriga (2001) la hegemonía política y social del español está en la base de los problemas de bilingüismo desigual; por ello, a pesar de los esfuerzos de alfabetización en lenguas originarias, la escritura de las lenguas originarias carece de valor social en la vida cotidiana. Esta autora también menciona las tensiones educativas de la relación oralidad-escritura, donde los materiales didácticos no siempre reflejan las lenguas locales, perpetuando el analfabetismo funcional. En el trasfondo de estas tensiones, según esta autora, está la necesidad y el imperativo político de impulsar un enfoque inclusivo hacia el multilingüismo, con una perspectiva política, social e histórica de las lenguas originarias y la literacidad.

Esta posición crítica es compatible con la perspectiva política que anima el MII. Sostiene una definición política de las relaciones interlingüísticas e interculturales, al tiempo que las coloca como el origen de la tensión entre oralidad y escritura de las lenguas, que se reproduce a nivel estructural.

En una posición similar, Rockwell y Briseño (2020) señalan que las políticas de educación intercultural y bilingüe en México limitan el desarrollo de las lenguas locales y las habilidades lingüísticas de los estudiantes

al no considerar la diversidad lingüística como un recurso pedagógico valioso. Proponen que la relación entre el uso oral y escrito de las lenguas, así como entre el español y las lenguas indígenas, no debe ser vista como una separación tajante, sino como parte de repertorios lingüísticos diversos utilizados en distintos contextos. (p. 9). Las autoras abogan por promover el uso oral de las lenguas como una forma legítima de comunicación y aprendizaje en espacios públicos y educativos. Además, sugieren reorientar las prácticas pedagógicas para que los estudiantes bilingües o plurilingües puedan utilizar activamente sus recursos lingüísticos y culturales, promoviendo el desarrollo integrado de la oralidad y la escritura en múltiples lenguas, con énfasis en la "construcción de sentido" (Rockwell y Briseño, 2020, p. 9).

Estas reflexiones dan perspectiva a nuestras propias experiencias de aprendizaje de la cultura escrita. En Oaxaca la maestra Lidia Gaspar menciona los equilibrios necesarios entre la oralidad y la escritura en los proyectos de revitalización lingüística. A partir de su experiencia personal de adquisición del zapoteco, releva las dimensiones político-pedagógicas de la oralidad y su papel central en la transmisión generacional de la cultura. La maestra, hablante del zapoteco de la Sierra Sur, nos comparte

que ella aprendió la lengua a partir de su escucha y opina que es necesario analizar los procesos de desplazamiento lingüístico en varias generaciones, para retomar la oralidad y reaprenderla, como un trabajo necesario, antes de analizar las formas de escritura. Considera que, para superar el etnocentrismo de muchas propuestas de revitalización de las lenguas indígenas, que quieren partir del lenguaje escrito, es necesario plantearse un rescate de la oralidad para recuperar la sabiduría de las personas adultas hablantes de sus lenguas indígenas (Relatoría Corpus Oaxaca, 17 de febrero de 2023).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) trajeron un cambio significativo en la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura, que habían sido tomadas como sinónimo de alfabetización, esto es, equivalentes a la capacidad de leer y escribir como habilidad lingüística básica. Según Hernández (2019) los NEL ampliaron esta definición a un conjunto más amplio de prácticas: el concepto de "prácticas letradas" se refiere a cómo las personas utilizan la lectura y la escritura en su vida cotidiana y en diferentes contextos sociales. Implica que la literacidad no es solo una habilidad individual, sino que está enraizada en las interacciones sociales, culturales y políticas.

Los NEL también sostienen que la literacidad está vinculada a "discursos sociales", como sistemas de

significado que reflejan y construyen realidades sociales: normas culturales, ideologías y prácticas de conocimiento. Por lo tanto, no solo implica dominar un sistema de escritura, sino también entender y participar en estos discursos sociales anclados en la cultura (Hernández, 2019). Ser "letrado" significa haber adquirido una comprensión crítica del contexto social en el que opera la literacidad, reconocer cómo las estructuras de poder, las desigualdades y las dinámicas culturales influyen en el acceso a la cultura escrita y en las oportunidades de participación en la sociedad. Según este autor, la literacidad se convierte, entonces, en una herramienta para la transformación social, en lugar de ser simplemente una habilidad técnica (Hernández, 2019).

Encontramos estas posiciones compatibles con la perspectiva política que anima el MII. Se resalta que las estrategias pedagógicas han de promover un enfoque crítico, no neutral, de las lenguas y la literacidad: En Michoacán se coloca la pregunta por los fines sociales y políticos de la lectura y la escritura de las lenguas indígenas:

La tallerista [Liz] subrayó la necesidad de reflexionar sobre 'qué estamos enseñando al enseñar a leer y escribir' y de dejar claros los fines con *conciencia política y lingüística* (Relatoría Pedagógico I Michoacán, 25 de marzo 2023).

En Chiapas, Juan Guzmán, educador tseltal, expone que el sentido político del desarrollo de la escritura de las lenguas originarias debe partir de sus usos cotidianos y su funcionalidad comunicativa en la comunidad:

Es importante como sujetos tomar una postura política, y [pensar] para quiénes estamos trabajando, porque eso nos va a permitir fortalecer la comunidad, la cultura y la vida misma, en comunión con los pueblos [...] La lengua en nuestras comunidades no se ha escrito porque no se le da uso. Es necesario pensar en eso, es decir, cómo la vamos a usar. Le debemos dar el valor, un uso cotidiano, a escribir en nuestra lengua (Juan Guzmán, Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 03 de junio 2023).

En el mismo sentido, Graciela Quinteros, asesora de los colectivos de Oaxaca y Chiapas, destaca las apropiaciones de la lengua escrita:

La lengua escrita ha sido un territorio de colonización, por eso quizá ha sido menos apropiada en las lenguas indígenas cuyo desarrollo escrito se frenó con la dominación colonial. Podemos construir formas de apropiación de la lengua escrita para fines comunitarios, para revitalizar la cultura y las lenguas, desde las necesidades comunitarias de la vida cotidiana. La tarea es pensar desde la actividad cotidiana y desde el método inductivo intercultural, cómo escribimos y para qué (Graciela Quinteros, Relatoría Pedagógico II Chiapas, 17 de junio 2023).

Nos cuestionamos la dicotomía oralidad-escritura, como parte de un discurso político que también está inscrito en relaciones de poder. Al analizar algunas de sus implicaciones, identificamos la importancia de explorar de manera inductiva, las diversas prácticas de escritura que existen en las comunidades y analizar sus funciones en cada contexto. En Puebla, la maestra Fortunata, hablante de la lengua ngigua, comentó lo siguiente: “Pareciera que en nuestros pueblos no se escribe y siempre nos sale lo escolar y los elementos que utilizamos para la enseñanza del español. Pero ¿cómo se utilizan en la realidad comunitaria la nota y el recado?” (Relatoría Pedagógico I Puebla, 22 de abril 2023).



12. Taller Pedagógico II. Chiapas, 2023.

Al respecto, diversas investigaciones que han abordado la relación de los pueblos indígenas con la cultura escrita han registrado cómo las comunidades han “adoptado y adaptado” (Rockwell 2006) la escritura en diferentes contextos²⁵, resignificándola desde sus propias necesidades o incluso integrándola en prácticas que se consideran “tradicionales” y que, por lo tanto, son asociadas únicamente con la oralidad. El castellano y la cultura escrita suelen integrarse a la vida diaria de las comunidades y la adopción de la escritura no siempre es solamente una imposición, sino un proceso de negociación y resistencia (Bertely 2006).²⁶

Aunque suele considerarse a la escuela como representante absoluta de la cultura escrita, observamos que la escritura está implicada en distintos procesos de la vida comunitaria cotidiana. La concepción de la literacidad como una práctica social nos permite reconocer otras formas, variables en el tiempo y en diversos contextos sociales y culturales.

Sobre esto se dialogó en varios colectivos estatales. En Michoacán se reflexionó sobre los espacios que han abierto las tecnologías de la comunicación y otros cambios culturales.

Hay nuevos espacios para las LI, sobre todo en la música: rap, hiphop, rock. También música tradicional como las *pirekuas*, sigue actualizándose. Ahora hay pileris que componen *pirekuas* para niñas y niños. La auto-documentación con un pileris da elementos para trabajar *pirekuas* en la escuela. Por ejemplo, una *pirekua* sobre *Tata Janikua* (Señor Lluvia) da apertura para trabajar el campo científico con el arcoiris y el ciclo del agua. (Relatoría Pedagógico II Michoacán, 16 de junio 2023).

Por su parte, en Chiapas, Francisco Arcos anotó las percepciones socioculturales de las niñas y los niños sobre la escritura.

Pancho comentó cómo los niños le dan mucho valor a la palabra escrita, más que como mera representación de las cosas, sino como si fuera su reproducción. Dice que, si el maíz es sagrado, la palabra escrita “maíz” también es sagrada y se le respeta. Es decir, “agarran el valor” y lo defienden. (Relatoría Pedagógico II Chiapas, 16 de junio 2023).

²⁵ Elsie Rockwell, antropóloga e historiadora, analizó las prácticas de escritura de comunidades nahuas en diferentes dominios –la escuela, la religión y el gobierno– encontrando que los pueblos construyen diversos usos y sentidos de la escritura y llegan a convertirla también en una práctica de resistencia y de reivindicación de sus derechos (Rockwell, 2006).

²⁶ Fundadora de la REDIIN y pionera del Método Inductivo Intercultural en México.

3.1.4 La (in)traductibilidad de las lenguas originarias como reto a la educación intercultural

Finalmente, queremos mencionar que la semántica de las palabras y su posibilidad de expresar el nexo lengua-cultura-territorio, se profundizó en torno al tema de la traductibilidad de las lenguas indígenas y sus implicaciones pedagógicas.

Elías Silva, académico p'urhépecha y asesor del equipo de Michoacán, reflexionó sobre el trabajo de integrar a las niñas y niños a la cultura escrita, cuando este se realiza desde el español:

En cuanto al proceso de aprender y leer y cuando lo hacemos, como dijo Esmeralda, lo hacemos pensando desde el español. Entonces, allí claramente se ve en este proceso [la necesidad] de reconocer eso, pues, cuando uno empieza a enseñarles el p'urhépecha, por decir, a leer y escribir, uno lo hace, pero desde esta posibilidad, o sea, cruzado con el cómo aprendí el español. Esa es una de las cosas. Entonces, yo creo que como docentes es necesario que estemos alertas en desarrollar este reconocimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas que no tomamos en cuenta, al enseñar ese proceso de lectura y escritura. (Relatoría Reunión Equipo Michoacán, 18 de abril 2024)

El análisis de las palabras “intraducibles” identificadas en el corpus de la auto-documentación, arroja una variedad de recursos para la enseñanza. En Michoacán la relación lengua-cultura con base en palabras “intraducibles”, permitió entrar a la dimensión pedagógica de las lenguas.

La maestra Esmeralda comparte el enunciado: *Tata Janikua junkuaxati*, donde señala la última palabra como “intraducible”: *junkua* (regresar) -*xa* (en proceso) -*ti* (3a persona singular). Se podría traducir como: El señor Lluvia está regresando. Pero lo que se quiere decir es: va a empezar la temporada de lluvias.

El segundo enunciado con palabra “intraducible”, en este caso del equipo de Cherán que documentó una actividad de curación, fue: *uétarhisinti tsinani imani sapicho*. Como palabra intraducible se detectó *tsinani* (parecido a “curar” o “aliviarse”).

La discusión empezó por la palabra contraria: estar enfermo – *uarhixati*, que contiene la raíz de “muerte”. Entre todos compartieron situaciones de enfermos que estaban cerca de la muerte. [...] Así también de las mujeres que acaban de parir se dice que “se aliviaron”, porque antes había mucho peligro de morir durante el parto. La enfermedad se considera como un paso cerca de la muerte, pero como un proceso que tiene remedio. En ese sentido, *tsinani* hace referencia a renovar, volver a poner orden al interior de la persona. [...]

Se propone una secuencia didáctica que explora y potencia estos elementos lingüísticos y sentidos socioculturales de la actividad documentada, a partir de la palabra no traducible. En los equipos anteriores trabajaron un bosquejo de estrategia pedagógica para el nivel preescolar, donde se involucra también a madres y padres de familia, así como personas de la comunidad. Esmeralda y Gastón presentaron actividades relacionadas con el Señor Lluvia, donde mezclaron cantos, mímica, gestos y palabras escritas que las y los niños “con su memoria visual distinguen y reconocen con facilidad” (Esmeralda) (Relatoría Corpus Michoacán, 12 de febrero de 2023).

En Oaxaca, el tema permitió poner en común palabras que implican el cuidado de las personas, de la naturaleza y de sus distintos seres. La diversidad de ejemplos en lenguas distintas dio pistas útiles en la elaboración de las estrategias pedagógicas.

En Oaxaca, con Miguel y Cecilia, hicimos un ejercicio denominado “Menkolec y Cafuné”. A partir de él, nos invitamos a encontrar en nuestras lenguas originarias palabras amorosas, palabras que implican el cuidado de nosotros, de la naturaleza y de otros seres.

Alfredo Martínez comentó: “Tengo una palabra que en Zapoteco del Valle es *diichdoo*. No tiene traducción literal, pensando en cómo describirla, *dich* es palabra y *doo* es sagrado/relevante. Esta palabra se ocupa para decir que algo se da con cierto cariño o respeto.”

Antonio Cortés, zapoteco del Istmo mencionó que: *Bicaa la dxi*, en español se puede traducir como “esmérate”. Pero en Zapoteco del Istmo son dos palabras. La primera es “poner”, y la otra: “corazón”. Es una palabra muy bonita porque estás diciendo: “ponle corazón a lo que estás haciendo.”

Isabel Tiburcio aportó: “Yo tengo *aposto nau lat jnu ´neu* es una frase muy especial, “quiero mucho yo tú”.

Que en español sería “te quiero mucho”. Para nosotros la palabra te quiero mucho es en español, pero en chinanteco es una frase muy especial que no se dice a cualquiera.”

Finalmente, Juan Guzmán de Chiapas: *Sk' uxutayel te ixime*, significa “cuidar”, “querer” y/o “estimar el maíz.” (Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 02 de junio 2023).

Las palabras intraducibles es un campo que muestra claramente los usos pedagógicos de las lenguas como territorios de conocimiento cultural. Ulrike Keyser, asesora de Michoacán lo refirió así:

la experiencia con la palabra "intraducible" como punto de partida para un proyecto o secuencia didáctica me pareció muy significativa. Ahí se unen lengua y cultura de manera particular y retan a la educación intercultural (Ulrike Keyser. Relatoría Corpus Michoacán, 12 de febrero de 2023).

Hasta aquí hemos descrito un panorama amplio de las reflexiones pedagógicas que se dieron en torno a la revisión de los enfoques teóricos y metodológicos del lenguaje. Conforman interaprendizajes colectivos que permiten la apropiación activa de la teoría desde nuestras propias realidades y experiencias. A la vez, con este ejercicio de interaprendizaje generamos aportes teóricos y conceptuales que permiten mayor precisión y amplían el potencial heurístico de las categorías que usamos para nombrar las realidades de nuestras lenguas, culturas y territorios.

Aunque este ejercicio de co-teorización no es lineal ni homogéneo, y tampoco es un proceso acabado, identificamos dos impactos significativos que se derivan de este. En una perspectiva intercultural “casa adentro” (Walsh, 2007) se alimenta de manera importante el diálogo intercultural crítico y la reflexividad metodológica que respalda la práctica pedagógico-política de la REDIIN. En una perspectiva “casa afuera” aportamos desde nuestros análisis situados, al desarrollo teórico de la educación intercultural.

3.2 Estrategias pedagógicas con enfoque en las lenguas y los lenguajes

En este apartado presentamos la construcción de las estrategias pedagógicas y secuencias didácticas con enfoque en las lenguas y los lenguajes en el PRONAI. Recapitulamos sobre las herramientas involucradas en la caracterización de la problemática a la que responden las estrategias y describimos de manera general sus características y las secuencias didácticas que resultan de tejer transversalmente el énfasis en las lenguas y los lenguajes, dentro de la estructura y las fases del MII. Recuperamos las voces y experiencias diversas de quienes participamos en este proyecto.

3.2.1 Diagnósticos sociolingüísticos como puerta de entrada al trabajo pedagógico con las lenguas²⁷

Un primer momento en el trabajo con las lenguas indígenas y los lenguajes, es la construcción de diagnósticos. Entendemos el diagnóstico como una actividad procesual y una fuente continúa de información que nos permite re-conocer el estado que guardan las lenguas y los lenguajes en nuestras comunidades y escuelas.

Inicialmente, el proyecto se fundamentó en los resultados de un diagnóstico semilla que realizamos con el objetivo de formular sus líneas de acción generales y específicas. Para ello diseñamos un cuestionario dividido en tres ejes de indagación: i) situación y usos sociales de las lenguas indígenas en la comunidad; ii) trabajo pedagógico con las lenguas en la escuela y iii) actitudes lingüísticas. Cada eje del cuestionario se desglosó en ítems específicos relacionados con diversos aspectos de la problemática.

²⁷ Para una descripción amplia del diagnóstico semilla del PRONAI, ver González, Corral y Keyser (2023).

Aplicamos el cuestionario a 50 docentes (62 % mujeres y 38 % hombres) en 38 centros de educación indígena en Chiapas (17), Oaxaca (16), Michoacán (4) y Puebla (13). Incluimos escuelas de educación inicial (0-3 años), educación básica de nivel preescolar (3-5 años) y de nivel primaria indígena (6-12 años), así como milpas educativas y escuelas comunitarias multinivel sin reconocimiento oficial²⁸.

| Eje principal | Sub-eje |
|--|---|
| Eje 1: Situación de las lenguas indígenas en la comunidad y sus principales usos sociales | 1.1 Identificación de hablantes y patrones del uso de la lengua en el ámbito familiar |
| | 1.2 Patrones de uso de la lengua en el ámbito social de la comunidad donde trabajamos |
| | 1.3 Educación/aprendizaje en la comunidad donde trabajamos |
| Eje 2: El trabajo pedagógico con las lenguas indígenas (LI) en la milpa educativa y la escuela | 2.1 Dominio de la lengua indígena en la escuela o milpa educativa |
| | 2.2 Escolarización y alfabetización de madres y padres de familia |
| | 2.3 Planes y programas con que trabajamos en el centro escolar |
| | 2.4 Uso de las lenguas indígenas en la escuela o Milpa educativa |
| | 2.5 Alfabetización y lectoescritura |
| | 2.6 Materiales educativos utilizados |
| | 2.7 Resultados obtenidos |
| Eje 3: Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y las lenguas en contacto | 3.1 Dimensiones de las actitudes lingüísticas: lealtad hacia las lenguas indígenas y utilidad (en el ámbito social y educativo) |
| | 3.2 Creencias lingüísticas |
| | 3.3 Valoraciones y emociones |

13. Tabla de Ejes y sub-ejes del instrumento de diagnóstico. Fuente: Elaboración propia, 2020.

²⁸ Debido a las limitaciones impuestas por la emergencia sanitaria de COVID-19 para trabajar de forma presencial y con las metodologías participativas que son comunes en la REDIIN, trabajamos el instrumento por correo electrónico. En zonas con escasa conectividad de internet, optamos por entregar el cuestionario impreso. Los resultados fueron organizados en un programa de catalogación de datos cualitativos; su análisis e interpretación fueron presentados a las y los maestros y retroalimentados en la reflexión colectiva. (González, Corral y Keyser, 2023).

Lo primero que resultó fue la diversidad de lenguas presentes en el área de incidencia del proyecto. Como primera lengua de las y los docentes registramos la siguiente distribución: español (25.6 %), mixe (21.3 %), tsotsil (17 %), náhuatl (10.6 %), ngigua (6.4 %), ch'ol (6.4 %), tseltal (4.2 %), zapoteco (4.2 %), p'urhépecha (2.1 %) y mazateco (2.1 %). Las variantes ampliaron aún más este panorama.

La diversidad se reflejó también en las situaciones sociolingüísticas abordadas. Asumimos que las comunidades de hablantes de LI son heterogéneas como resultado de la historia social de sus miembros. En consecuencia, encontramos comunidades en las que las lenguas indígenas gozan de una relativa vitalidad, como en algunas variantes de tsotsil, ch'ol y mixe, y también comunidades de hablantes con menor vitalidad, como en algunas variantes de náhuatl, zoque y p'urhépecha.

Observamos signos evidentes de una interrupción generacional, ya sea porque los niños dejaron de hablar la lengua de sus padres o abuelos y se volvieron monolingües en español, o porque, siendo bilingües, su primera lengua es el español y su segunda lengua una lengua indígena con variados niveles de competencia comunicativa. Esto nos hizo suponer que la interrupción generacional de las LI en el área abarcada por el proyecto tampoco es un fenómeno homogéneo.

El panorama en términos de la vitalidad de las lenguas indígenas en el corto y mediano plazo resultó preocupante. En el 45.45 % de los hogares de las maestras y los maestros encuestados, no hay niñas y niños hablantes de la LI. En el 54.55 % restante que sí reporta infantes hablantes de la LI en los hogares, las respuestas mostraron que es justo al interior de la familia o unidad doméstica donde ocurre la transmisión de la lengua. (González, Corral y Keyser, 2023, p. 16).

La exploración de los contextos de uso de las LI arrojó predominantemente el ámbito familiar y, en menor medida, el ámbito comunitario y social, donde se prefiere el uso del español. Este carácter restringido en una situación de diglosia tiene efectos desfavorables para su transmisión generacional y mantenimiento.

En relación con el uso exclusivo de lenguas indígenas en las actividades pedagógicas, observamos diferencias significativas entre los estados. En Chiapas, la mitad de los maestros informó que utilizaba únicamente la lengua

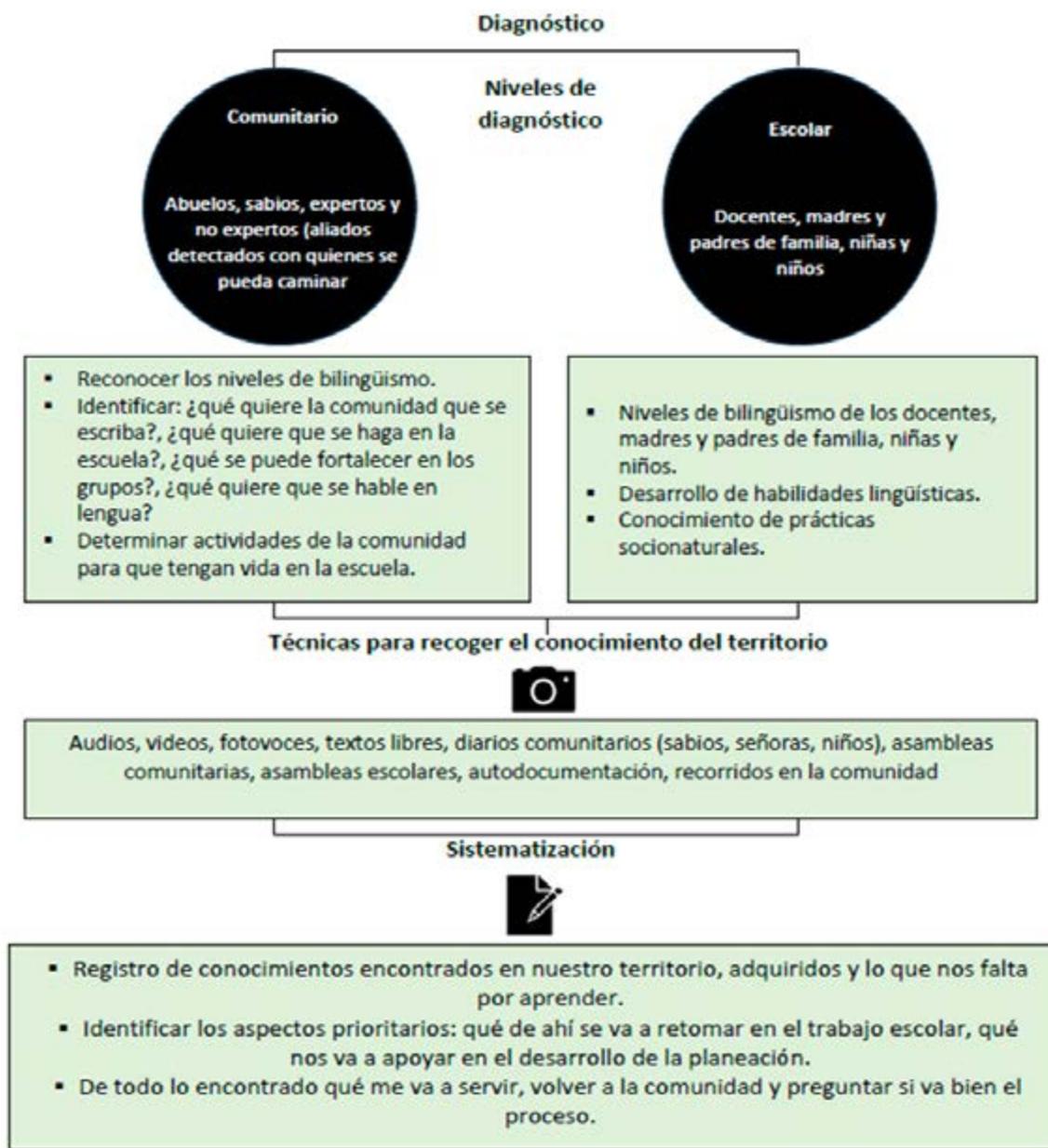
indígena, mientras que, en Oaxaca y Puebla, el 25 % y el 15 %, respectivamente, la empleaban. En Michoacán, todos los docentes impartían sus clases en español. Sin embargo, en todos los estados y niveles educativos, la lengua indígena se utilizaba no solo para facilitar la comprensión de tareas y contenidos en español, sino también en diversas actividades y espacios de la interacción diaria, como saludos, indicaciones, explicaciones, descripción de imágenes, investigaciones con abuelos, campos semánticos, juegos, expresión de ideas y pensamientos, cantos, diversión y tradición oral.

En cuanto a la práctica de la escritura, esta se limitaba casi exclusivamente a la asignatura de lengua indígena, donde se redactaban textos breves, descripciones o reportes, nombres propios y de animales, números y descripciones del entorno.

Los resultados del diagnóstico reforzaron la importancia de promover no solo la lectura y la escritura en todas sus formas y niveles educativos, sino también las interacciones entre diferentes generaciones para extender el uso de las lenguas indígenas. Se evidenciaron problemas políticos, lingüísticos y pedagógicos que fundamentaron el proyecto: la minimización y discriminación de las lenguas indígenas, el desconocimiento de sus estructuras y formas de enseñanza, especialmente la lectura y la escritura. Sin embargo, también encontramos indicios importantes del interés y habilidades de las maestras y maestros para participar en la superación de estas situaciones desde su trabajo en escuelas y milpas educativas comunitarias, así como en iniciativas propias.

Además del diagnóstico semilla, en varios equipos estatales se consideró necesario volver a la fase de diagnóstico para reconocer y registrar a mayor detalle las condiciones específicas de bilingüismo y los niveles de dominio de las LI. Para este re-conocimiento, los diálogos, los recorridos y la observación participante son algunas de las actividades que nos permitieron actualizar nuestros diagnósticos durante el proceso de trabajo escolar-comunitario.

Los diagnósticos confirmaron las inquietudes en torno al desplazamiento de las lenguas en la comunidad. En varios casos se observó que las niñas y niños ya no se comunican en las lenguas indígenas cuando juegan, lo que se considera preocupante porque el juego en la lengua originaria es fundamental para su adquisición y/o su aprendizaje.



14. Diagnóstico comunitario y escolar. Fuente: Elaboración propia, 2024.

También observamos que las niñas y niños ya no conocen muchas de las palabras que empleaban sus padres, madres, abuelos o abuelas. La pérdida de este vocabulario está asociada a los cambios culturales y a la falta de participación en actividades sociales importantes en la vida cotidiana de los pueblos. Al dejar de practicarlas también se pierden los modos de nombrar a los procesos o técnicas, los utensilios y herramientas o los recursos de la actividad y los géneros de discurso asociadas a ella: enseñanzas, plegarias, consejos, arrullos. Así lo describe Juan Guzmán, educador tseltal:

hay palabras que se van dejando de utilizar, por ejemplo “jícara”, aunque se usa, se le dice “taza”; aún existe esa palabra, pero ya no la están usando, solo usan la expresión en español... [Lo mismo pasa] con “capturar langosta”, *momoch*, los jóvenes le llaman *nasa*. Todos saben a qué se refiere eso, pero ya no se usa *momoch*. *Moch* es canasto.” (Juan Guzmán, Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 04 de junio 2023).

Un aspecto importante es que la construcción de diagnósticos sociolingüísticos comunitarios se realizó desde nuestra posición implicada. Formamos parte de las relaciones interlingüísticas e interculturales de la comunidad, por lo tanto, elaborar diagnósticos participativos sobre las lenguas implica también “mirar-nos”. Para adentrarnos en el sentido profundo que pueden tener la oralidad y la escritura en nuestras lenguas originarias, es fundamental sentipensar nuestras propias experiencias con las lenguas y con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Adquisición y aprendizaje de nuestras lenguas

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| - ¿Dónde adquirí la lengua materna? | - ¿Dónde aprendí la segunda lengua? |
| - ¿Quién me la enseñó? | - ¿Quién me la enseñó? |
| - ¿En qué situaciones la aprendí? | - ¿En qué situaciones la aprendí? |

15. Reflexión sobre adquisición y aprendizaje de nuestras lenguas. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los diagnósticos comunitarios apuntaron a nuestras propias experiencias, no solo en tanto individuos sino como sujetas y sujetos sociales e históricos. Los testimonios que comparten Isabel Tiburcio y Liova Cisneros, muestran esta posición implicada, enmarcada por la desigualdad histórica de las lenguas en contacto:

En mi caso, fue un reto bien grande cuando empecé a escribir la lengua, porque desde siempre escuché que la lengua ¿para qué iba a servir? Incluso cuando quisimos hacer un proyecto en la comunidad, con inicial, preescolar y primaria, no se logró hacer porque todos opinaban lo contrario: Para qué les va a servir a los niños su lengua, si saliendo de la comunidad iban a hablar otro idioma, y para qué lo iban a usar. Siempre se escuchaba que esa lengua no servía, que esa lengua no se podía escribir, entonces, había como que muchas ideas en la mente de que es un reto enorme poder escribir... (Isabel Tiburcio, Relatoría Taller de sistematización de aprendizajes del proyecto Oaxaca, abril de 2024).

Liova Cisneros señala que su primera lengua es el mazateco, lo aprendió más con los vecinos porque su mamá falleció cuando tenía cuatro años y eso interrumpió la transmisión intergeneracional desde la familia. El español, dice que lo aprendió a la fuerza cuando la llevaron a un pueblo desconocido para ella y tenía que expresar sus necesidades. Llegó un punto en el que ya no sabía qué lengua hablaba. En el Instituto Nacional Indigenista encontró la oportunidad de entrar a educación indígena para enseñar en mazateco (Relatoría Pedagógico II Puebla, 23 de junio 2023).

3.2.2 La auto-documentación y sus aportes para la construcción de las estrategias pedagógicas

Cuando empezamos con este proceso de la auto-documentación, nosotros no sabíamos mucho del lenguaje, de lingüística, de las lenguas, éramos casi ignorantes. Por eso empezamos con este ejercicio de auto-documentación guiados por los lingüistas, orientados por ellos [...]

Ahora después de tres años ya aprendimos, ya conocemos mucho de las lenguas: cómo son, cómo funcionan, el contexto interlingüístico, fonología, sintaxis, semántica, lo cultural, todo el complejísimo mundo de las lenguas... Obviamente no lo manejamos todavía así rápido, lo tenemos un poco confuso, pero creo que en la práctica lo vamos a ir manejando cada vez mejor y la idea sería llegar a un momento donde los maestros no tengan que hacer documentación sino que le entren a una actividad y le entren al trabajo lingüístico

con lo que ya saben y con las herramientas que ya tienen y, si es necesario, que puedan hacer el trabajo de auto-documentación y análisis más a fondo, porque tienen las herramientas y lo pueden hacer en algún momento. [...] Es nuestro proceso y la idea es que vayamos construyendo algo integral con todo eso. Pienso que vamos por el camino y que es muy interesante lo que vamos a lograr con lo que estamos construyendo. (Raúl Gutiérrez, Relatoría Reunión Equipo Pedagógico, 15 de agosto 2023).

La auto-documentación lingüística constituyó una herramienta importante para generar recursos que alimentaron la construcción de estrategias pedagógicas adaptadas a diversos contextos de bilingüismo. Por tal razón, lo consideramos un elemento necesario en las pedagogías interculturales enfocadas a incorporar de forma integral un enfoque en las lenguas y los lenguajes.

Tanto el contenido del corpus lingüístico, como los productos de la auto-documentación (videos, audios, diarios de campo, transcripciones y traducciones) se resignificaron como insumos de las estrategias pedagógicas. La tarea consistió en el análisis de los discursos en las Actividades SocioNaturales Comunicativas, con el objetivo de identificar situaciones comunicativas, géneros discursivos y prácticas lingüísticas susceptibles de trabajarse pedagógicamente, en función del diagnóstico sociolingüístico comunitario y escolar y tomando en cuenta los procesos socio-psicogenéticos del lenguaje de las niñas y los niños. La auto-documentación, como herramienta metodológica, nos ayudó a profundizar y regresar (una y otra vez) a dichos discursos. Un ejemplo de esto es el ejercicio realizado por el equipo de Michoacán:

Elementos de la auto-documentación que pueden servir para la estrategia

1. Encontrar palabras no reconocidas.
2. Recuperar palabras que habían dejado de utilizarse.
3. La afectividad en la enseñanza.
4. Las reverencias en las actividades.
5. Narraciones y consejos.
6. Actividades de clasificación por forma, tamaño, color y textura.
7. Cuidados para la salud: especies, formas, modos.
8. Elementos reiterativos: se repiten las palabras para dar a entender de mejor manera la escritura.

16. Elementos de la auto-documentación que pueden servir para la estrategia. Fuente: Elaboración propia, 2022.

Más aún, la práctica y los productos de la auto-documentación impactaron también en otros ámbitos. Mediante esta metodología establecimos una relación de conocimiento y reciprocidad con las expertas y los expertos y un acercamiento a sus historias de vida y aprendizaje. El trabajo con las grabaciones y registros permitió evocar cómo aprendieron el oficio y el conocimiento experto y acercarnos a sus concepciones de la educación y el aprendizaje, situadas en la cultura. Sobre esto, Cecilia Erna Gutiérrez, asesora del equipo de Oaxaca, subrayó que:

En los relatos se entrecruzan las vidas de las personas y sus oficios, estos son relatos muy importantes porque narran las historias de vida de las personas y recuperan los conocimientos adquiridos mediante las experiencias. (Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 25 de marzo 2023).

Cuando la auto-documentación no se hizo en el marco de una actividad social, sino mediante entrevistas con las y los hablantes, los productos resultantes profundizaron en los conocimientos lingüísticos y culturales de la actividad sacionatural. El maestro Abel García, hablante de zapoteco de Valles Centrales de Oaxaca, documentó su lengua con un experto en la siembra del maíz:

Se analizó la transcripción que se hizo de una entrevista a una persona de la comunidad sobre el proceso de la siembra de maíz: 1. En el primer plano tenemos la entrevista a la persona que nos narra la forma o el proceso del maíz. 2. Después el significado que tiene este diálogo. En la entrevista nos da a conocer los saberes en torno a la actividad y menciona cómo las personas van observando el ambiente, la humedad del aire, el canto de algunos insectos y pájaros. 3. En cuanto al saber de la cosmovisión y de la cultura, en el momento en que don Rolando habla de la humedad, ahí entran las creencias y conocimientos de la comunidad. Por ejemplo, si echo el maíz cuando la tierra es lodo, este puede nacer, pero luego se pudre. 4. Después viene lo increíble, que es lo que uno siente, lo que uno interpreta de esto. Es decir: debemos aprender a respetar los procesos naturales; cuando interrumpimos los procesos naturales las consecuencias son afectaciones específicas en los productos que obtenemos (Abel García, Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 25 de marzo 2023).

Lo que inicialmente planeamos como un tránsito de la auto-documentación a la elaboración de estrategias pedagógicas y secuencias didácticas, no fue lineal, sino que tomó formas y momentos diversos. Como antes dijimos, el corpus nos proporcionó un amplio conjunto de conocimientos lingüísticos, culturales y territoriales que son expresados en/desde las propias lenguas, de forma predominantemente oral. En varios casos las estrategias tuvieron este punto de partida; sin embargo, también hubo dinámicas cíclicas en las que se recurrió de manera

constante a la documentación e incluso otras en las que la validación del corpus con los expertos fue un paso previo al diseño de las estrategias.

Estos intercambios diversos y discontinuos entre el diseño de las estrategias y la práctica de auto-documentación, se registran en el siguiente texto elaborado por Fortunata Varillas, Catalina Cano y Maclovio Quintero, docentes hablantes de las lenguas náhuatl y náhuatl del colectivo de Puebla:

Las competencias y habilidades del bilingüismo escrito [son] de las más complejas de desarrollar. Son competencias que deben formar las niñas y los niños bilingües, sin embargo, resulta un reto cuando, para la población, la lengua indígena es su segunda lengua. Como se ha dialogado en los diversos talleres y trabajos en equipo, la cultura de las comunidades indígenas, sus conocimientos y procedimientos son fundamentalmente prácticos y orales, contrariamente a lo que se aprende en la escuela que es principalmente conocimiento escrito o gráfico.

Es por eso por lo que los maestros recurrimos a estrategias como apoyo [para desarrollar] actividades de escritura. Nuestra fuente inmediata fue la auto-documentación y la transcripción de la actividad social para poder definir la correspondencia entre sonido y grafía, debido a que la mayoría de los hablantes bilingües existe una apropiación de la escritura en español. Al desarrollar esta actividad, nos percatamos que sus escrituras [o textos] tenían características comunes, es decir eran parecidas entre sí y algunas palabras tenían un significado más amplio que el español.

El análisis, nos llevó a investigar nuevamente para entender los significados de algunas palabras que no tenían una traducción al español. Regresar con el comunero permitió valorar y reaprender una vez más. Fue una parte de la validación de la escritura, antes de plasmarla en un portador de texto o estrategia. La explicación de las palabras cobra mucho sentido a la escritura y a lo que se quería transmitir.

Para poner en marcha las estrategias enfocadas a la escritura se realizó una organización y una agenda de todas las acciones; en ello se agregó la socialización del aprendizaje ante el comunero y los padres de familia. [...]

[Después] se presentó a las niñas y a los niños el video de la auto-documentación en la casa del comunero, donde pudieron visualizar la actividad realizada. En ese momento no se puso énfasis en la escritura, en otro momento en el salón de clases los alumnos nuevamente tuvieron la oportunidad de visualizar el video,

con la indicación de identificar grafías, palabras y oraciones que entendían y [que] se registraron en el cuaderno. Es en este momento donde algunos integrantes presentaban actitudes negativas hacia escribir en lengua indígena, argumentado desconocer y no ser de su interés. Fue necesario darle otro enfoque para concientizarlos y valorar la diversidad de lenguajes.

(Fragmento de descripción de la experiencia en el PRONAI. Texto elaborado por Fortunata Varillas, Catalina Cano y Maclovio Quintero, docentes del colectivo de Puebla. Octubre 2024).



17. Devolución de la auto-documentación. San Gabriel Chilac, Puebla. 2023.

En algunos casos, la continuidad entre la auto-documentación y la estrategia pedagógica no fue posible, principalmente por el desfase de los tiempos del proyecto con el calendario sacionatural de la comunidad, que indica las temporadas específicas en que se practican las actividades sociales y productivas.

Otros motivos fueron estructurales, como los cambios de adscripción laboral de las y los docentes, cuyas culturas institucionales y sindicales fomentan la movilidad de un ciclo escolar a otro o incluso en el curso de un mismo ciclo.

Estas variaciones hacen parte de la diversidad interna de la REDIIN y de los contextos en que las maestras y maestros desarrollan su práctica educativa.

A pesar de las acotaciones de tiempo y espacio que supuso el marco institucional del proyecto, las sinergias logradas entre la auto-documentación lingüística, los enfoques constructivistas de las lenguas y el lenguaje y el enfoque intercultural del MII mostraron un importante potencial pedagógico. Adicionalmente, la experiencia fue significativa y motivadora para maestras y maestros participantes como sujetas y sujetos de la relación pedagógica. El componente motivacional genera actitudes favorables al uso de las lenguas en las actividades pedagógicas y la colaboración con la comunidad. Así lo describe la maestra Esmeralda Santiago de Michoacán:

En el lugar donde estoy trabajando como asesor técnico, difícilmente se investiga antes de empezar un proyecto. Más bien, las compañeras investigan durante el proyecto, después de la planeación. Y aquí me parece interesante que la auto-documentación se hizo, y a partir de la auto-documentación se planea un proyecto que toma como lo central el trabajo con la lengua p'urhépecha. También que se pudiera pensar en hacer una auto-documentación para encontrar prácticas lingüísticas que se pudieran trabajar en el aula o en la escuela (Relatoría Reunión Equipo Michoacán, 18 de abril 2024).

3.2.3 Estrategias pedagógicas a partir de actividades sacionaturales comunicativas

En la pedagogía-política del MII, la construcción de la estrategia pedagógica consiste en un proceso colaborativo que no involucra sólo al docente y su conocimiento disciplinario, sino que se funda en la relación pedagógica con los sujetos comunitarios, en tanto participan de la labor de educar bajo sus propios códigos culturales y el conocimiento local (y global). La relación pedagógica implica el descentramiento del docente y del aula; el

aprendizaje se resitúa en las actividades sicionaturales, el territorio y la cultura. La estrategia conlleva entonces conocer, identificar y validar las expectativas de las personas de la comunidad sobre la educación de sus niñas, niños y jóvenes.

Abordar integralmente el aprendizaje de las lenguas significa adoptar una lógica comunitaria y territorial, en la cual los aprendizajes suceden desde la participación en las Actividades SocioNaturales Comunicativas que caracterizan la vida diaria de los pueblos “en el marco de situaciones cotidianas y concretas de comunicación (reales)” (Bertely, 2009, p. 109).

La estrategia pedagógica cobra sentido a partir del reconocimiento de la comunidad como sujeta de conocimiento y de sus integrantes como expertos, hablantes, lectores y escritores. Recordamos que, en ese sentido, no es una construcción neutral, sino que su horizonte político y pedagógico es contribuir al fortalecimiento de la comunidad.

Con base en el diagnóstico sociolingüístico general y de los diagnósticos exploratorios específicos sobre la situación de las lenguas en las comunidades, elaboramos un conjunto de 31 estrategias pedagógicas con enfoque en las lenguas y los lenguajes. Según el nivel atendido, 13 estrategias corresponden al nivel primaria, 10 a preescolar, 5 son en centros multigrado y 3 al nivel de educación inicial. (Tablas 18, 19, 20, 21).

El conjunto refleja la diversidad de la REDIIN y los distintos contextos institucionales, etnopolíticos y comunitarios de trabajo de sus maestras, maestros y educadores. Responde a una gama heterogénea de formas y niveles de bilingüismo, dominios de las lenguas indígenas y situaciones de contacto lingüístico. Asimismo, las secuencias didácticas explicitan diversos usos comunicativos y socioculturales de las lenguas en las actividades sociales, dentro y fuera del ámbito escolar. En función de ello promueven el análisis lingüístico y metalingüístico en diversos niveles y dimensiones.

En diversos grados y formas, las estrategias se orientan a favorecer el desarrollo integral de habilidades expresivas y comunicativas en las lenguas, promover su uso oral y escrito y fortalecer la cultura y la identidad de sus hablantes. Retomamos el enfoque holístico de las lenguas como territorios de conocimiento y significación. Adoptamos una noción amplia del lenguaje, que abarca formas de comunicación como la afectividad, la estética y el lenguaje corporal y gestual.

| No. | Nombre | Comunidad | Organización regional /lengua originaria | Nivel educativo atendido | Actividad central |
|-----|---|--|--|--------------------------|--|
| 1 | Alfredo Martínez López | San Dionisio Ocotepec | Valles/ Zapoteco De Valles | Primaria | Elaborar tablillas de chocolate |
| 2 | Lidia Gaspar García | San Bartolome Loxicha | Sierra Sur/ Zapoteco Sierra Sur | Comunitaria-multigrado | Elaboración de red para pescar camarones |
| 3 | Ruth Rojas Toscano | Santa María del Mar | Istmo/ Ombeayiüts (Pueblo Ikoots) | Primaria | Tejer red para pescar |
| | Antonio Cortes Toledo | Santa María Guienagati | Istmo/ Zapoteco del Istmo | | Tejer tenate o canasto de la región |
| | Aurelio Toledo Matus | El Espinal | | | Elaborar una red de ixtle para transportar Mazorca |
| | Olivia Castillejos Dehesa | El Espinal | | | |
| 4 | Milpa Tlahuitoltepec Rafael Cardoso Juan Clímaco Efraín Orozco Adolfo Gutierrez Díaz Teobaldo Terry Jiménez Díaz | Santa María Tlahuitoltepec y agencias | Los Mixes/ Ayuujk | Primaria | Elaborar tamales de chícharos |
| | 5 | Hortensia Ignacio Vargas | | | |
| 6 | Aurora Pérez García | Yucunicoco de Hidalgo, Santa Catarina Yosonotú | La Mixteca / Mixteco | Preescolar | Preparar chilacayota con maíz azul |
| 7 | Nely Johana Bautista Benítez | San José Chiltepec, Tuxtepec. | La Chinantla / Chinanteco | Primaria | Pescar pepesca |

18. Estrategias pedagógicas OAXACA. Fuente: Elaboración propia, 2023.

| No. | Nombre | Comunidad | Organización regional / lengua originaria | Nivel educativo atendido | Actividad central |
|-----|-------------------------|---|---|---|--|
| 1 | Francisco Arcos Vázquez | Tierra y Libertad, mpio. Yajalónt | Norte / Ch'ol | Comunitaria-multigrado | Elaboración de trampa para tuza |
| 2 | Miguel López Méndez | Hidalgo Joshil, mpio. Tumbalá | | Comunitaria-multigrado | Alimentación de puercos |
| 3 | Juan Guzmán Gutiérrez | San José Pathuits, mpio. Chilón | Selva / Tseltal | Comunitaria-multigrado | Elaboración de trompo de avellana |
| 4 | Magín Lacandú Pérez | San Pedro, mpio. Chenalhó | Altos / Tsotsil | Primaria indígena Guadalupe Victoria | Recolección de plantas medicinales para la cura de la tos |
| 5 | Pedro Pérez Martínez | Bazob, mpio. Huixtán | | Primaria multigrado Dr. Belisario Domínguez, CONAFE | Cuidado del toro |
| 6 | Elías Pérez Pérez | Las Limas, mpio. Chenalhó | | Familiar-Multigrado | Elaboración de nido para empollar pollos |
| 7 | Armando Hernández | La Pimienta, mpio. Simojovel | La Pimienta / Tsotsil | Primaria comunitaria José Gorostiza | Recolección de "orejitas" (<i>usum</i>) |
| 8 | Jacobo Hernández | San Pedro Río Cacateal, mpio. Simojovel | La Pimienta / Tsotsil | Primaria indígena Niños Héroe de Chapultepec | Cortar elotes para elaborar tamales y comer con la familia. |
| 9 | Rosa López Sánchez | El Ámbar, mpio Jitotol | Bochil / Tsotsil | Preescolar indígena Mártires de Chapultepec | Desgrane de maíz |
| 10 | Irma Gómez Hernández | Nuevo Vicente Guerrero, mpio. Emiliano Zapata | Zoque | Preescolar indígena Niño Artillero | 1.Elaboremos empanadas de frijol en la cocina de la escuela y comamos sano 2. Elaboremos enramadas para entregar como ofrenda en la iglesia |
| 11 | Isaías Álvarez López | Miguel de la Madrid, mpio. Comitán | Tojolabal | Preescolar Zeferino Nandayapa Ralda | Preparación y siembra del huerto escolar |

19. Estrategias pedagógicas CHIAPAS. Fuente: Elaboración propia, 2023.

| No. | Nombre | Comunidad | Organización regional /lengua originaria | Nivel educativo atendido | Actividad central abordada en la estrategia |
|-----|--|---|--|--------------------------|---|
| 1 | Luisa Ríos, Georgina García | Col. Azteca (Teziutlán) | Teziutlán/náhuatl | Preescolar | Vamos a elaborar elotaxcal para comer con café |
| 2 | Leticia Hernández, Karen Juárez, Felicitas Filomeno | Atoluca (Teziutlán) | Teziutlán/náhuatl | Preescolar | Danza de moros y cristianos |
| 3 | Luisa Ríos, Georgina García, Leticia Hernández, Karen Juárez, Felicitas Filomeno, María Teodora | Amila (Teziutlán) | Teziutlán/náhuatl | Preescolar | Elaboración de alimentos a base de maíz |
| 4 | Maclovio Quintero, Georgina Marcelo, Óscar Cruz, Janette Sánchez, Margarita Morales, Neri González. | Chichahuaxtla, Tlaola | Huauchinango/ náhuatl | Primaria | Elaboración de atole de guayaba |
| 5 | Maclovio Quintero, Georgina Marcelo, Óscar Cruz, Janette Sánchez, Margarita, Neri | Huauchinango | Huauchinango/nahuatl | Primaria | Elaboración de atole de masa de cacahuate |
| 6 | Catalina Cano, Rebeca Hernández, María de los Ángeles Antonio | San Gabriel Chilac | Tehuacán/náhuatl | Inicial | Siembra de ajo para vender |
| 7 | Pedro Melquiades, Dolores Carolina, Carolina Amador, y Mónica Remedios | San José Miahuatlán | Tehuacán/náhuatl | Primaria | Elaboración de máscaras de madera (canciones) |
| 8 | Eustacia Varillas, Fortunata Varillas, Raquel Victoria Trujillo, Guadalupe Sánchez | San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec de Benito Juárez | Tehuacán/ngigua | Primaria | Recolección de flores para ofrenda de fieles difuntos |

20. Estrategias pedagógicas PUEBLA. Fuente: Elaboración propia, 2023.

| No. | Nombre | Comunidad | Organización regional / lengua originaria | Nivel educativo atendido | Actividad central abordada en la estrategia |
|-----|---|-----------------------------|---|--------------------------|---|
| 1 | Marcelina Enríquez Herrera, Ma. Nicolasa Sánchez Olivares, Alma Leticia Uribe Mendoza | Cherán | La Sierra / P'urhépecha | Inicial y preescolar | Inicial: Pomada y sobada para curar el empacho; Preescolar: Preparación de tés para curar el empacho |
| 2 | María Esmeralda Santiago Gregorio | Tacuro, Mpio. de Chilchota. | La Cañada / P'urhépecha | Preescolar / Primaria | Preescolar: <i>Irekua ka pirekua</i> (vida y canto) <i>Pirekua Tsipikuarhu</i> |

21. Estrategias pedagógicas MICHOACÁN. Fuente: Elaboración propia, 2023.

3.2.3.1. Secuencias didácticas

La secuencia didáctica es el tejido donde se materializa la propuesta pedagógica, previo a su ejecución territorial. En ella queda contenida la diversidad de acciones y momentos para trabajar la lengua y los lenguajes, articulados a la cultura y al territorio.

De manera general, se retomó la estructura de la secuencia didáctica propuesta por el MII²⁹, y se entretejió el énfasis en las lenguas y los lenguajes en las diferentes fases, partiendo de la Actividad SocioNatural Comunicativa. Los colectivos estatales elaboraron varias propuestas de planeación didáctica.

²⁹ La secuencia didáctica del MII contiene las siguientes fases: 1. Título evocador y referido a la actividad sionatural; 2. Motivación y recuperación de saberes previos; 3. Actividad central o actividad práctica; 4. Explicitación y sistematización de saberes y conocimientos implícitos a la actividad; 5. Ampliación y articulación del conocimiento. Sobre esta secuencia se han estructurado diversos materiales educativos de la REDIIN, entre ellos las Tarjetas de interaprendizaje (Bertely, 2004).

Compartimos la generada en el colectivo Chiapas:

1.- Escribir, en lo posible, la planeación en LI. Si es necesario traducirla, hacerlo posteriormente.

2.- **Dominio de la LI:** registrar el nivel de dominio de la LI de comuneros, educadores y niños.

3.- **Selección de la Actividad Social y planeación de materiales y espacios:** Debe ser una actividad pertinente para la comunidad, que se relacione con el buen vivir, que se esté desarrollando en el momento en que se aborda pedagógicamente y en la que los estudiantes puedan participar. Considerar el lugar en donde se desarrollará la actividad y pedir los permisos correspondientes, así como cómo se conseguirán los materiales, utensilios, herramientas... que se requerirán. También considerar si se invitará a algún acompañante de la comunidad (muy recomendable).

4.- **Motivación y saberes previos** (usar diferentes tipos, géneros y portadores de lenguaje): relatos, poemas, canciones, adivinanzas, juegos etc., o simplemente alguna frase para motivar a los niños para hacer la actividad y participar en ella.

Mediante algún ejercicio, dinámica, trabajo, etc. (lluvia de ideas, performance, dibujos, tablas...), propiciar que los niños compartan con el grupo todo lo que sepan sobre la actividad social, atendiendo a los cuatro ejes de la Matriz.

5.- **Organización y desarrollo de la actividad práctica:** Hacer recomendaciones de seguridad, de comportamiento, asignación de responsabilidades y dar indicaciones a los niños para que pongan atención a diferentes aspectos de la actividad, especialmente los lenguajes afectivo-corporales (naturales-estéticos). Realizar la actividad práctica. Guiar y animar la participación de todos los niños e ir haciendo preguntas y comentarios que llamen la atención y generen reflexión sobre aspectos importantes de la actividad. Pedir al experto de la comunidad que comparta sus conocimientos, mediante preguntas y diálogo con los niños sobre la actividad misma.

6.- Análisis y sistematización: Mediante variadas herramientas y ejercicios didácticos, organizar a los niños para explicitar y analizar (expresar y hacer conscientes) los conocimientos implícitos en la actividad (sensaciones, sentimientos, conocimientos, valores, habilidades), en diferentes tipos, géneros y portadores de lenguajes (ejercicios prácticos, de uso, de concienciación, de revisión, etc., en diferentes niveles de análisis lingüístico, en función del desarrollo de los niños: pragmático, fonológico, morfológico, sintáctico, ortográfico, semántico, conceptual).

Ampliar los conocimientos propios, mediante participación de expertos comunitarios, investigación en la comunidad, etc. Articular/contrastar con los conocimientos escolares/científicos (reflexionar sobre la importancia que tiene la actividad en relación con el Buen vivir y las luchas de los pueblos. Comparar y contrastar ventajas y desventajas frente a los valores que promueve el capitalismo).

Analizar las relaciones interlingüísticas en términos políticos, culturales, lingüísticos, afectivos.

7.- Evaluación/valoración: Durante todo el proceso, ir evaluando reflexiva, cualitativa y colectivamente todo el desarrollo de la actividad en diferentes aspectos: experienciales, actitudinales, de participación, de aprendizajes, de resultados, de uso, dominio y comprensión de la LI... El educador/a debe recuperar y registrar las valoraciones de los participantes sobre sus aprendizajes y experiencias.

8.- Seguimiento/Acción comunitaria: Planear con los niños qué se hará con los resultados de la actividad: compilarlos, compartirlos con la comunidad, realizar otra actividad, darle seguimiento, repetirla, modificarla, proyectos comunitarios, etc. Definir acciones de ampliación de usos de diferentes tipos, géneros y portadores de lenguajes a nivel comunitario (sensibilización, carteles, folletos, audios, videos, etc.). (*Colectivo Chiapas, Documento de trabajo*).

22. Sugerencias para la planeación de una actividad socio-pedagógica con el MII con énfasis en los lenguajes (Colectivo Chiapas).

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Reflejando la diversidad interna de la REDIIN, una propuesta alterna de planeación didáctica se generó en el colectivo del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” de la REDIIN Puebla.

1. Conociéndonos en territorio para trabajar juntos (DIAGNÓSTICO)

- **Nivel Comunitario** (Abuelos, sabios, expertos y no expertos como aliados detectando quienes pueden encaminar): nivel de bilingüismo, ¿qué quiere la comunidad que se escriba?, ¿qué quiere que se haga en la escuela?, ¿qué se puede fortalecer en los grupos?, ¿qué quiere que se hable en lengua?
- Determinar actividades de la comunidad para que tengan vida en la escuela.

- **Nivel Escolar:** nivel de bilingüismo de los docentes y padres de familia, niñas y niños, desarrollo de habilidades lingüísticas, conocimiento de prácticas socionaturales.
- Técnica para recoger el conocimiento del territorio: audios, videos, fotovoces, textos libres, diario comunitario (sabios, señoras, niños), asambleas comunitarias y escolares, auto-documentación de prácticas socioculturales y sociales del lenguaje, recorridos en la comunidad.
- Registro de conocimientos encontrados en nuestro territorio, adquiridos y lo que nos falta por aprender.
- Sistematización del diagnóstico, los prioritarios, que de ahí se va a retomar, que nos va a apoyar al desarrollo de la planeación.
- De todo lo encontrado que me va a servir, volver a la comunidad preguntar si se va bien en el proceso.
- Sirve para definir el propósito inicial.

2. Actividades sociales y usos de la lengua indígena (EJECUCIÓN)

- Identificar los usos de la lengua que permitan escuchar y trabajar el habla, lo oral y lo escrito.
- Retomar alguna actividad del calendario socionatural.
- En la actividad que se va a encontrar, para apoyar al desarrollo de la lengua.
- Diseñar planeaciones con el MII, para el desarrollo de las lenguas originarias con sentido para los niños.
- Elementos para desarrollar la planeación
- Actividad comunitaria social: sintaxis cultural
 - Secuencia lógica
 - Recursos naturales o Territorio

- Trabajo/ técnica
- Fin social

3. Valoración y devolución

- Valoración continua y final: sistematización del desarrollo. Revisión continua de los logros obtenidos durante la estrategia.
- Realimentación: redefinir y rediseñar actividades.
- Devolución: compartir los logros obtenidos con la comunidad.
- A partir de la devolución se hace la valoración y se regresa a explorar otra vez.
- Plática, diálogos sobre la lengua (reflexionar y trabajar en colectivo por la lengua).

4. Propuestas para la valoración y devolución.

- Registros de nuestra palabra, diarios para recoger nuestro hacer, exposición de foto voces, presentación de videos de auto-documentación, libros milperos, arte verbal de la comunidad (muros, murales, avisos comunitarios, tejido de palabras, gestos), mapa vivo, tarjetas de interaprendizaje, notas con sucesos imprevistos, auto-documentación de las actividades sociales. (*Colectivo Puebla, Documento de trabajo*).

23. Componentes de la estrategia pedagógica con énfasis en las lenguas y los lenguajes (Equipo Puebla). Fuente: Elaboración propia, 2023.

Para ilustrar el trabajo de autoría de las maestras y maestros indígenas de la REDIIN, en los anexos de este libro compartimos algunos ejemplos de sus planeaciones didácticas. En ellas puede apreciarse cómo las y los docentes plasmaron de formas diversas, las reflexiones y los interaprendizajes del proyecto.

Anexo 1: *Pirekua Tsipikuarhu* / La pirekua en la vida
P'urépecha/ Español
Docente. María Esmeralda Santiago Gregorio.
Tacuro, Michoacán.
Preescolar

Anexo 3: *Pejxëjkyäwpuujmi'iky* / Elaboremos en la casa de una madre de familia tamales de elote con pasta de chícharo envueltos con hojas verdes de maíz para comerlos con café
Ayuujk / Español.
Rafael Cardoso Jiménez.
Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca.
Primaria 4° grado

Anexo 2: *K'usi xju ta pasel: Ba jkixintik ixim ta sna Gael sventa ta jkuchtik uch'omo* / Vamos a desgranar maíz en la casa de Gael para preparar pozol
Tsotsil/ Español.
Rosa López.
El Ámbar, Jitotol. Chiapas.
3° de preescolar

Anexo 4: *Choui matijchiuaka tixatoli ikan xalxokotl ipan kaltemachtiloya tlenin tikoniski* / Vamos a hacer atole de maíz con guayaba en la escuela para tomar
Náhuatl / Español
Georgina Marcelo Hernández.
Chichahuaxtla, Puebla.
Primaria 1° a 3er grado

POSTERS ANEXOS

3.2.3.2. Los portadores de texto

Para fortalecer la cultura escrita de la comunidad, requerimos convertir la escuela y los diferentes espacios educativos-comunitarios en *comunidades textuales*, es decir, en entornos envolventes de interaprendizaje donde las producciones escritas en las lenguas originarias circulen, se socialicen y tengan un uso y sentido social. Para que esto sea posible, es necesario que se normalice el uso de la escritura y la lectura de manera bilingüe, a partir de necesidades específicas que se presentan de manera cotidiana. Nos referimos a situaciones que pueden abarcar desde el registro de conocimientos propios o historias comunitarias, hasta avisos, mensajes familiares, guiones de radio o grabaciones para familiares que viven fuera de la comunidad, por ejemplo.

También se requiere que los diversos usos de la escritura en LI se plasmen en portadores textuales. Entre la gran diversidad de portadores que fueron plateándose en las estrategias pedagógicas, por ejemplo, Francisco Arcos, educador ch'ol, propuso elaborar letreros y mapas para la comunidad, alusivos al uso de pesticidas y la importancia del cuidado de la tierra:

Cada uno puede intentar en sus espacios de trabajo, los profesores en la escuela, nosotros en la comunidad, en la familia. Se pueden poner letreros con nombres a las calles en lengua indígena, o a los lugares importantes: el parque, la escuela y hacer un pequeño mapa (Francisco Arcos, Relatoría Pedagógica I Chiapas, 20 de marzo 2023).

Por su parte, Estrella López del pueblo Xhidza de Santa María Yaviche, Oaxaca, comentó que la actividad consiste en “...trabajar con los niños e investigar con ellos para grabar historias de tradición oral y que escriban la recopilación en la lengua Xhidza. Se harían los guiones y que aprendan a leer lo que escribieron [con el propósito de] grabar cápsulas para radioteatro y a lo mejor se podrían hacer libros...” (Relatoría Pedagógica I Oaxaca, 26 de marzo 2023)

En Michoacán, en cambio, se habló de hacer cápsulas radiofónicas, notas periodísticas y teatro guiñol. Rosa López, maestra hablante de tsotsil en la comunidad de El Ámbar, Chiapas, comentó que:

En las comunidades indígenas de Chiapas el consumo de refresco es alto, los niños lo consumen desde pequeños a todas horas del día, por eso en esta actividad consideramos importante informar a la comunidad sobre las enfermedades que nos causa y volver a apreciar nuestra bebida tradicional. Elaboramos infografías en equipos y al terminar salimos a pegarlo en puntos importantes de la comunidad, la casa ejidal, iglesia católica y en una casa ya que la calle es muy transitada (López, 2023).



24. Las infografías como lenguajes creativos. Chiapas, 2024.

Los portadores de texto ayudan a construir comunidades textuales y promover la lectura y escritura de manera amplia, viva y significativa. Es importante considerar las otras escrituras, aquellas que no son necesariamente alfabéticas, y que están, por ejemplo, contenidas en los bordados y en la naturaleza. Estos portadores representan narrativas comunitarias realizadas de manera colectiva y con significados que construyen cohesión social y reafirman la identidad.

3.2.3.3 Principios del trabajo pedagógico con las lenguas indígenas y los lenguajes

Yo creo que ese es el sentido político que estamos integrando. Justamente, lo que ha dejado la escuela atrás es la cultura, no solo la lengua, sino las prácticas también. Entonces, si nosotros hacemos las actividades socioproductivas y empezamos a dialogar desde nuestra lengua, ya sean palabras pequeñas (depende de los niveles de los niños) y dibujos, ahí la lengua va integrándose, va encontrando distintas formas o caminos que se van hilando poco a poco (Juan Guzmán, Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 04 de junio 2023).

Para concluir este apartado descriptivo de las estrategias pedagógicas, presentamos un conjunto de principios orientadores del trabajo pedagógico-político con las lenguas y los lenguajes, inspirados en los pilares político, pedagógico, filosófico y epistemológico del MII.

Dichos principios, plasmados en las tablas siguientes, son derroteros que surgen de las reflexiones y experiencias del colectivo y que, por su significatividad y representatividad, pueden contribuir al desarrollo de otras experiencias pedagógicas con las lenguas indígenas orales y escritas.

| Principios políticos | Reflexiones y conocimientos situados en la experiencia |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Toda práctica de literacidad debe ser también una literacidad política y territorial. Buscamos construir políticas de literacidad comunitarias, fortalecer las comunidades de habla y usar la escritura para desarrollar las lenguas indígenas, la cultura y la vida de los pueblos originarios en sus territorios. • En las prácticas con la escritura, es importante considerar a niñas y niños como escritores, como autores. • El trabajo con las lenguas debe ser integral y contribuir a crear y/o fortalecer comunidades orales y textuales, que permitan y promuevan activamente el uso oral y escrito de las lenguas. • Se busca promover una producción amplia de textos variados en las lenguas originarias, garantizando su uso y circulación comunitaria e intercomunitaria. En otras palabras, los materiales escritos que se generen desde el MII son materiales que deben circular en los espacios comunitarios, no quedarse almacenados en la escuela. • La producción de escritos de autoría individual y colectiva debe procurar privilegiar la segunda, porque nos ayuda a construir y resolver conjuntamente. | <p>“Muchas veces como maestros estamos pensando la alfabetización de la escuela. Cuando vamos por la comunidad donde vivimos o interactuamos, se dice que los padres son analfabetas, es muy común esto que se viene repitiendo, pero ellos tienen una alfabetización más valiosa que es la territorial. María Bertely dijo en un escrito de “Los hombres y las mujeres del maíz”, donde hay una semejanza que venimos del territorio, y aun se sigue permaneciendo a pesar de la cultura escolar.” (Juan Guzmán, (Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 02 de junio 2023).</p> <p>“El niño tiene que encontrar sentido a la escritura en su lengua más allá de la escuela, en la comunidad. Entonces tenemos que crear los espacios y la funcionalidad de la escritura, ¿las niñas y los niños cómo van a aprender a leer en lengua indígena si no se usa en ningún lado? No tiene sentido, la escritura puede ser un medio para fortalecer la lengua.” (Raúl Gutiérrez, Relatoría Pedagógico I Chiapas, 20 de marzo 2023).</p> <p>“...considero que, al trabajar en equipo con palabras, los niños pueden ampliar su vocabulario. A lo mejor si se trabaja de manera individual es menos efectivo. [...] El hecho de construir el cuento entre varios es también buscar una forma distinta, ver también el desarrollo de la creatividad en los niños. [...] A veces cuando se trabaja de manera individual te aíslas y cuando se trabaja en equipo, alguien tiene que tomar la iniciativa y también adquieren seguridad en sí mismos. Aún si se equivocan pueden adquirir la madurez para poder decir que puedo corregir y mejorar.” (Isabel Tiburcio, Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 02 de junio 2023).</p> |

25. Principios políticos del trabajo con las lenguas y los lenguajes. Fuente: Elaboración propia, 2024.

| Principios pedagógicos | Reflexiones y conocimientos situados en la experiencia |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Toda práctica de lectura y escritura debe tomar en cuenta el contexto de vida de niñas y niños y visibilizar sus vínculos con el territorio. • En los procesos de inmersión en la cultura escrita de niñas y niños, como en todos sus demás procesos de aprendizaje, las actividades pedagógicas deben ser respetuosas y amables. Esto significa también valorar y reconocer sus escrituras y creaciones propias. Toda niña y niño formula sus interpretaciones y sus hipótesis de escritura sin necesariamente tener dominio de las grafías de los alfabetos convencionales. | <p>“Un niño siempre necesita ayuda, pero no que se lo resuelvan. ‘Lo que no puedes por ti mismo, puedes con la ayuda del otro’, es la base de la perspectiva sociocultural.” (Graciela Quinteros, Relatoría Pedagógico II Chiapas, 16 de junio 2023).</p> |

26. Principios pedagógicos del trabajo con las lenguas y los lenguajes. Fuente: Elaboración propia, 2024.

| Principios filosóficos | Reflexiones y conocimientos situados en la experiencia |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leer es interpretar no sólo textos escritos, sino el mundo de la vida. • Al trabajar pedagógicamente las lenguas desde las Actividades SocioNaturales Comunicativas (ASNC) y la sintaxis cultural del MII, vamos redescubriendo que todo está relacionado. Por eso no se trata sólo de trabajar con las lenguas en forma fragmentaria, sino de comprender que la lengua y el lenguaje son procesos vivos y se expresan en las actividades situadas en el territorio. • Reconocer y respetar la importancia de la oralidad y la tradición oral, cuidando que esta dimensión del lenguaje no se margine o se discrimine frente a la escritura, que suele ser considerada por la escuela y la sociedad como “superior”. • La oralidad de las lenguas se fortalece en la participación en las Actividades SocioNaturales Comunicativas, como ámbito primero y principal de aprendizaje. | <p>“Con el MII nos quedó claro que la naturaleza nos habla, hemos dejado de escucharla. [...] en cuestiones del medio ambiente [...] no sabemos los nombres de algunas plantas y animales. La interacción con la naturaleza crea rituales y simbolismos y demuestra que la oralidad p’urhépecha sigue siendo fuerte”. (Elías Silva, Relatoría Pedagógico I Michoacán, 25 de marzo 2023)</p> <p>“... los compañeros de Chiapas estuvieron muy preocupados por construir una propuesta de estrategia pedagógica centrada en los lenguajes, que aunque está centrada en la lectura y la escritura, les preocupaba que no se fuera a silenciar la tradición oral de los pueblos indígenas y que no reflejara la riqueza de la vivencia de la tradición oral y al mismo tiempo evidenciar otros lenguajes que caracterizan a los pueblos indígenas como los que se tienen por ejemplo con las plantas, animales y otras entidades. Desde Chiapas, sobre todo Elías Pérez ha insistido en no hablar de las prácticas sociales del lenguaje, sino de prácticas sicionaturales del lenguaje, con la idea de integrar esta otra perspectiva del lenguaje”. (Raúl Gutiérrez, Reunión del equipo pedagógico, 2023).</p> <p>“La cultura escrita, tiene que ser respetuosa de las culturas, de la tradición oral, de la manera de interpretar el mundo de cada pueblo y de otras escrituras, por ejemplo, la que hay en los bordados. Tengo la obligación de cuidar que la enseñanza del ancestro esté presente cuando trabajamos con un relato de tradición oral” (Graciela Quinteros, Relatoría Pedagógico I Oaxaca, 25 de marzo 2023).</p> |

Principios epistemológicos

- Trabajar pedagógicamente con y desde la lengua y los lenguajes, trasciende el ámbito escolar. Se reconoce la importancia de trabajar desde lógicas comunitarias y territoriales, asumiendo que la naturaleza también enseña, que de ella también se aprende, sin perder de vista el lugar central que tienen las niñas y los niños en los procesos de aprendizaje que se dan a partir de su participación en las Actividades SocioNaturales Comunicativas.
- Es un falso dilema contraponer trabajar en español o en lengua originaria, ya que se desdibuja el ser bilingüe como posibilidad. El objetivo es un bilingüismo coordinado, no una elección entre una u otra lengua. Buscamos trabajar las lenguas, con metodologías y tiempos específicos.
- Enseñar a las niñas y niños a leer y escribir en su propia lengua significa garantizar que puedan pensar y reflexionar desde ella.
- No es impedimento que las y los docentes o educadores no dominen la lengua local. Es clave la actitud que tengan hacia la lengua de la comunidad: es necesario valorarla, permitir y propiciar que las niñas y niños se expresen en su(s) lengua(s) y promover formas para su aprendizaje.

Reflexiones en los talleres pedagógicos

Elías Silva nos hizo reflexionar sobre “¿qué hubiera pasado si me hubieran dicho vamos a aprender español, pero podemos seguir hablando p’urhépecha?”. Para ilustrar esta idea compartió una sorpresa que se llevó esta misma mañana cuando un vecino, hablante del p’urhépecha, no solo lo saludó en esta lengua como en otras ocasiones, sino que siguieron conversando en la lengua materna de ambos. Luego se les unió otra señora y se dio una conversación en p’urhépecha entre los tres. Contrasta esta experiencia, con el hecho de que las madres jóvenes ya no escuchan a otros, sino que miran su celular cuando empujan la carriola. (Elías Silva, Seminario Pedagógico I. Michoacán, 2023).

Como podemos apreciar, estos principios orientadores para desarrollar actividades pedagógicas con las lenguas indígenas orales y escritas, implican distanciarnos de los reduccionismos gramaticales frecuentes en las escuelas, de la homogeneización del currículo, así como de las prácticas pedagógicas descontextualizadas de la cultura. En su lugar, orientan hacia un posicionamiento político y pedagógico crítico por la defensa de los idiomas, las culturas y los territorios de los pueblos y los derechos de sus niños, niñas y jóvenes.

Concretar este horizonte en la construcción de estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje integral de las lenguas implica retos profundos que requieren mantener la reflexión y la práctica sobre el desarrollo equilibrado de la oralidad y la escritura, los lenguajes no explícitos y los significados, usos y espacios para la lectura y la escritura.

Las preguntas ¿qué se escribe? y ¿para qué y para quién se escribe? se colocan en la base de estrategias de apropiación de la cultura escrita sin detrimento del desarrollo de la oralidad. Confirmamos la importancia de subvertir la hegemonía de la escritura en el ámbito escolar para lograr, por ejemplo, que la niñez que aún no escribe con las grafías de los alfabetos convencionales pueda hacerlo sin temor a que se le diga lo contrario. Esta reflexión también nos confirma la necesidad de investigar y explicitar pedagógicamente los conocimientos implícitos a las prácticas sociales del lenguaje y los lenguajes “otros”, como formas legítimas de interpretación y significación del mundo.

Es evidente que la inmersión de las niñas y niños en la cultura escrita no puede ser un proceso ajeno a su cultura local. En este sentido, reflexionamos que la pertinencia de una estrategia pedagógica y de los materiales didácticos, también está en el reconocimiento del valor y significado que las niñas y los niños le otorgan a su entorno y a lo que forma parte de su vida.

En este sentido, subrayamos la riqueza y la creatividad de las numerosas propuestas didácticas que aportan las y los docentes, inspiradas en su conocimiento docente, sus saberes comunitarios y sus experiencias con el MII. Las estrategias pedagógicas y las secuencias didácticas elaboradas en el PRONAI, dan plena cuenta de este acervo y su riqueza. Retomamos dos ejemplos de los colectivos de Oaxaca y Chiapas:

Alfredo dice que la tarjeta de interaprendizaje³⁰ es un pretexto para seguir aprendiendo en la comunidad.

³⁰ Las tarjetas de interaprendizaje son materiales educativos producidos por la REDIIN y sustentados en el Método Inductivo Intercultural, que “muestran los procesos de realización de una actividad social, productiva, ritual o recreativa en el territorio comunitario” (González y otros, 2012, p.16) y promueven la construcción de aprendizajes significativos y con pertinencia cultural, útiles para la vida diaria. Ver Bertely (2004).

El conjunto de materiales y estrategias, son justamente un medio o un pretexto para seguir aprendiendo en la práctica, en la comunidad y en el territorio (Relatoría Pedagógico II Oaxaca, 02 de junio 2023).

Con relación a la técnica de “El tendedero de letras” que se emplea en alfabetización inicial, Elías Pérez propuso organizar un tendedero “vivo” que vaya enriqueciéndose periódicamente con palabras que surjan de la actividad desarrollada conforme al calendario sacionatural y a la sintaxis cultural. Por ejemplo, algunas palabras vinculadas con la milpa son chilacayote, chayote, elote, jilote. Esto contribuye a alfabetizar estableciendo un vínculo con el territorio (Relatoría Pedagógico II Chiapas, 16 de junio 2023).

El alcance y la profundidad lingüística y cultural que contienen las diversas propuestas generadas en el PRONAI, así como los avances en la relación pedagógica entre sujetas y sujetos docentes y comunitarios, constituyen logros colectivos. Así también, entre los pendientes y posibles rutas de continuidad, se encuentra la documentación del habla infantil y los géneros del discurso de niñas y niños, con sus propios desafíos epistemológicos y pedagógicos.

En su conjunto, consideramos que la propuesta de abordaje pedagógico de las lenguas y los lenguajes en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”, constituye un trazo hacia nuevos caminos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas. Lo que supone dicha propuesta en términos de desarrollo equilibrado de la oralidad y la escritura, explicitación de la afectividad, la gestualidad y la corporalidad como lenguajes, representación simbólica en portadores materiales³¹ y formas de comunicación humana y no humana en las Actividades Socionaturales Comunicativas, la constituyen como una experiencia innovadora para promover aprendizajes situados, integrales y pertinentes.

3.3 Validación de estrategias: alcances y retos de la diversidad de dominios lingüísticos y culturales

En este tercer y último apartado del capítulo, exponemos la experiencia de la validación social de las estrategias y materiales pedagógicos, entendida bajo los principios del MII, como el proceso de reflexión e interaprendizaje en la puesta en práctica o aplicación por parte de los actores escolares y comunitarios participantes: docentes, comuneras y comuneros y niñas y niños (REDIIN, 2019), con la idea de registrar los logros, limitaciones y retos de las estrategias y materiales mencionados.

³¹ Como los gráficos o los tejidos.

Según el informe del segundo año del proyecto, de las 31 planeaciones pedagógicas, se lograron 22 registros de estrategias validadas. Estos registros se generaron a partir de la aplicación de las estrategias y su sistematización, considerando como base la *Guía para la validación de las estrategias pedagógicas de enseñanza de las lenguas indígenas*, documento generado en el proyecto, que contempló: a) Un escrito libre donde cada docente expresa su experiencia en la construcción y ejecución de la estrategia por medio de la planeación, b) Un cuestionario que recoge la experiencia y la valoración de sus participantes; c) Fotografías y videos que proporcionan evidencia del proceso y sus productos.³²

3.3.1 Formas de co-autoría y participación comunitaria y generacional

La participación de los diferentes actores comunitarios y escolares fue importante en la ejecución de la estrategia y construcción de los materiales pedagógicos que entretejieron la relación escuela-comunidad y facilitaron la co-construcción de reflexiones y aprendizajes en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas en contextos lingüísticos diversos. Una muestra de esto es la siguiente experiencia del p'urhépecha del estado de Michoacán en torno a la actividad comunitaria del empacho y la elaboración de tés con plantas naturales:

[...] en algunas herramientas o algunas plantas estamos pronunciando la lengua. Por ejemplo, decía una para la *matsorhaku* (retorcijón). Ya están metiendo la palabra en p'urhépecha. Y dijo otra mamá ¿cómo se llama la trementina en p'urhépecha?... *Xunanta* y dijo otra mamá, pero la *xunanta* es el copal. Y otra dijo que es la trementina. Pues yo creo que es igual, porque el copal viene del árbol, es de la trementina. Una mamá dijo que su suegra dice *xunanta*. Pero sí, creo que es la misma cosa... Así cositas que mencionaron ellas, algunas mamás no lo conocían con el nombre p'urhépecha (Nicolasa Sánchez, Relatoría Libro Michoacán, 3 de abril 2024).

³² Con el objetivo de tener un panorama más amplio de los aprendizajes en torno a la etapa de la validación, en este apartado se retoman algunas relatorías y conversatorios realizados en el segundo y tercer año del proyecto, el informe técnico del año 2 y los principales productos de los tres años de trabajo.



29. Niño 3º de preescolar recolectando plantas medicinales.
Michoacán, 2023.



30. Material realizado por un niño del 2º de preescolar.
Michoacán, 2023.

Como se puede visualizar, el MII brindó herramientas de articulación colectiva y con las comunidades. La validación de la estrategia pedagógica centrada en la actividad permitió la participación de las madres de familia, generando el aprendizaje intergeneracional. Además, esta experiencia trajo consigo el análisis de los conocimientos relacionados con la actividad y de la lengua en su contexto de práctica.

De la misma manera, es interesante mostrar la experiencia en la validación de la estrategia pedagógica sobre la pesca de pepescas³³ en una comunidad del estado de Oaxaca, donde se habla el chinanteco, el mazateco y el náhuatl, pero con predominio del español:

[...] otra de las preguntas guías fue cómo se decía la frase “Vamos al arroyo a atrapar pepescas para comer en

³³ Las pepescas son una familia de peces que bajan a los ríos y arroyos en temporada de lluvia. Son característicos de la región del Papaloapan y se preparan fritas.

familia” en chinanteco, de los padres que acudieron a la actividad, sólo dos eran hablantes del chinanteco y una hablante del mazateco, mencionaron que no había una forma específica de decir familia pero se podría decir para comer entre todos porque de lo contrario solo se diría *fammi* es como una palabra prestada del español con el tono chinanteco, por lo que buscaron la forma y hallaron expresando en chinanteco “para comer entre todos” (Nelly Bautista, Planeación pedagógica Oaxaca, 2023).

En este caso, la validación de la frase genérica³⁴ de la actividad social por parte de los comuneros fue fundamental para el trabajo de la lengua en la actividad. Además, permitió tener una mirada crítica sobre los préstamos lingüísticos que existen en las distintas lenguas gracias a la convivencia con el español, siendo ésta última la lengua dominante en esta comunidad. La participación y reconocimiento de la comunidad como espacio educador y la participación de niñas y niños, adolescentes, comuneras y comuneros y docentes en las actividades comunitarias donde las prácticas lingüísticas adquieren sentido, representan pautas importantes en las estrategias encaminadas al aprendizaje infantil y la promoción de la lengua indígena.

Igualmente, resulta llamativa una experiencia de validación de la estrategia pedagógica en el nivel de educación inicial del estado de Puebla correspondiente a la lengua náhuatl y que expresa la importancia del acercamiento de las y los niños a la actividad:

esta actividad que se celebra en la temporada del *sewaeheka* o aires fríos (septiembre - octubre) tiene muchos valores, saberes, sentires, decires para los miembros de la comunidad, los cuales transmiten de generación en generación, no solo de forma oral sino en el propio hacer. Me quedé sorprendida de cómo los bebés conocen esta práctica, porque con base en lo que me comentan las madres de familia, a los bebés los llevan desde los tres meses al terreno de siembra, cuando van a dar de comer a la palomilla que siembra el ajo, por lo que ellos, solo observan y escuchan (Maestra Rebeca, en Hernández-Castilla y Cano-Yáñez, 2023).

³⁴ Según la UNEM (Bertely, 2009) dicha frase representa de manera articulada los diferentes elementos que entran en juego en una actividad social y que, analizados en su especificidad, permiten diseñar una estructura curricular genérica basada en los cuatro elementos-categorías como ejes temáticos: territorio (vamos a nuestros territorios), técnica (que trabajamos) y fin social (para satisfacer las necesidades sociales).

Como muestra esta experiencia, el aprendizaje por medio de la observación (Rogoff, 2016) es muy significativo para la adquisición de la lengua indígena y de los procesos inmersos en las actividades comunitarias. La observación puede ser vista como un lenguaje que permite describir, analizar y explicar la realidad, es decir, un lenguaje de la percepción y la descripción de la realidad. Rogoff (2016) plantea que las personas aprenden a través de la participación en contextos no organizados como lecciones, es decir, en la vida cotidiana. No existe una enseñanza directa por parte de los adultos hacia los niños sobre la actividad.

Este acercamiento a las actividades socioculturales vigentes de las comunidades abre un camino para tejer la relación escuela-comunidad, lo que también ha resultado fundamental para que el proyecto acentúe la incidencia en el territorio, propiciando transmisores activos de las lenguas indígenas por medio de la oralidad y otros tipos de lenguajes, especialmente en contextos donde el desplazamiento lingüístico es notorio como lo es el caso de una comunidad zoque del estado de Chiapas:

los materiales didácticos que se realizaron, fueron de gran apoyo para las actividades, aunque he de mencionar que no elaboramos material en lengua zoque, pues no conseguimos alguien que nos escribiera las traducciones... la actividad ha sido muy importante para los niños, y para la comunidad escolar... no todos participaron, ya que hay familias que pertenecen a otras iglesias y congregaciones (Gómez, 2023).

Precisamente uno de los retos ante la validación de la estrategia fue enfrentarse a la realidad del desplazamiento lingüístico que reportan algunas comunidades, lo que dificultó el desarrollo de materiales didácticos bilingües que apoyaran la escritura y la lectura de la lengua indígena. Sin embargo, los docentes optaron por el desarrollo de estrategias centradas en la actividad y en la oralidad inspiradas en el MII. Una experiencia similar fue la que vivió el colectivo zapoteco del Istmo oaxaqueño en la validación de su estrategia pedagógica en un contexto escolar monolingüe en español:

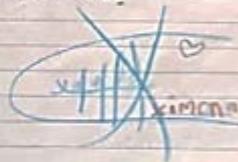
se trabajó la carta, una carta colectiva, los niños escribieron una carta en español para explicar a otros lo que habían trabajado, ellos fueron anotando palabras en zapoteco a otros niños de tres comunidades... entonces también ahí hubo co-construcción, en cuanto a la construcción del libro acordeón también, dentro del salón de clases... el cuento también fue co-construcción porque entre todos hubo esa retroalimentación para poder con todos los materiales” (Antonio Cortés, Relatoría Taller de sistematización de aprendizajes del proyecto Oaxaca, abril de 2024).

Y las personas de El Espinal consume el maíz de otros lugares.

Amig@: ¿en tu comunidad hablan un lenguaje indígena?

El señor leno habla zapoteco, dio la explicación de la elaboración de las redes en zapoteco, y nosotros no le entendimos nada porque nosotros no hablamos zapoteco.

¿Te gustaría aprender zapoteco?

Ná = mano  redl 

Niza = mazorca

Nac = lie

Bangu = silla

Dao dubas mecate de ixtle

Dao Yaala = mecate de plástico

Chi juainu ti guixheniza ne xlxu
(vamos a hacer red de ixtle para cargar mazorca).

El Espinal Oaxaca a 16 de 2023

Hola amig@: espero que te encuentres bien.

Te cuento que mi grupo es de 3 grado de la Escuela Primaria Nido de Socrates que se encuentra en la comunidad de El Espinal Oaxaca.

Hace unos días fuimos a visitar a un señor que se llama Ta Leno Escobar, él nos enseñó a hacer redes para cargar mazorca. El nos contó como aprendió le enseñó su papá. Nos dijo que anteriormente las redes se hacían de ixtle que es un material que se saca del maguey, pero actualmente se hace de plástico, estamos preocupados porque el plástico tarda en degradarse.

Cada red cuesta \$350, puede cargar 3 canastos de mazorca, se hace con 250 metros de hilo y se elabora entre 90-50 minutos. Los contamos que en El Espinal ya no se siembra mazorca-maíz por lo que los que la compran son de afuera.

Ximena Garcia Canseco

31. Carta de una niña de 3º de primaria. Oaxaca, 2023.

La participación de niñas y niños en las actividades sociales vigentes de la comunidad redujo el puente imaginario que existe sobre el trabajo con las lenguas a nivel curricular, didáctico y sus alcances políticos, incluso en contextos escolares y comunitarios donde el desplazamiento lingüístico es preocupante. Los materiales didácticos construidos por docentes e infantes y con base en los conocimientos proporcionados por los comuneros permitieron analizar la defensa del territorio, recursos naturales, contaminación, roles de género, etc. y crear en co-autoría materiales situados y multipropósito.

Es importante resaltar que con las experiencias compartidas se demuestra que la vida y las actividades comunitarias constituyen un espacio educador por excelencia, permite el interaprendizaje intergeneracional, la vinculación crítica entre comunidad-escuela, la articulación de los conocimientos y lenguas indígenas con otros y también desarrollar herramientas pedagógicas y materiales didácticos pertinentes sociocultural y lingüísticamente, generando la participación activa y autónoma de los diferentes agentes escolares y comunitarios.

3.3.2 Aprendizajes desarrollados en las estrategias

El diagnóstico sociocultural y lingüístico que los docentes realizaron para el diseño de las estrategias y materiales didácticos dejó ver que los diferentes contextos de los cuatro estados participantes en este proyecto se caracterizan por una población infantil, comunera y docente con dominio variado de la lengua indígena y frente un acelerado y preocupante proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua indígena frente al español. Eso implica que la enseñanza de la lengua indígena tendrá que ser en L1 o L2 según sea el caso. En la etapa de la validación, la diversidad de dominios de las lenguas dio como resultado retos importantes entre los diferentes actores participantes, como nos muestra esta experiencia de las docentes ngigua del estado de Puebla

los estudiantes se mostraron interesados en el proceso y desarrollo de las actividades, algunos de ellos externaron sí saber hablar ngigua, otros decían que poquito y algunos que no sabían, al mismo tiempo algunos iban traduciendo lo que la sabia iba diciendo al momento de explicar sobre la flor de *tsju kathuxru'e*. También se notaron las habilidades y conocimientos que niñas y niños poseen respecto a la actividad, dejando ver cierta resistencia por involucrarse de manera natural, más bien lo hicieron un tanto forzados, estos niños son niños que no entienden la lengua. Se consideró que tal vez hizo falta trabajar más la oralidad antes de realizar la actividad en el campo (Equipo Ngigua, 2023).



32. Elaboración de textos en niños de primaria. Puebla, 2023.

En este sentido, ante el reto que significa la diversidad de dominios de la lengua indígena de niñas y niños durante la actividad comunitaria implementamos estrategias de aprendizaje intergeneracional reflejadas en la traducción del discurso por las y los niños que tienen más conocimientos sobre la lengua como resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social de la comunidad (Gasché, 2008a). Además, los niños y niñas con menos dominio de las lenguas indígenas mostraron menor interés por la realización de la actividad, lo que refleja el importante vínculo lengua-actividad. Ante esto, analizamos la pertinencia y alcances de las estrategias aplicadas y optamos por reestructurar la estrategia pedagógica hacia el énfasis en la oralidad como puente al desarrollo de la lengua con base en las prácticas culturales que la circunscriben y la significan.

Por otro lado, la validación también ayudó a reconocer ese otro tipo de lenguajes no hegemónicos a los que antes hacíamos referencia como las emociones, la espiritualidad y el uso de los sentidos para percibir lo que el contexto comunica respecto a la actividad:

Este proceso me lleva a pensar más desde la lengua ngigua ya que el sentimiento que evoca cada mensaje se percibe de forma más profunda y desde el sentir de quien lo trasmite, en estos procesos de aprendizaje de conocimientos desde la lengua deja ver las emociones de quienes hablan y de quienes escuchan, el significado su vuelve genuino, sentido y vivido (Equipo Ngigua, 2023).

Desde la visión sintáctica de cultura (Gasché, 2008a) para lograr identificar estos otros tipos de lenguajes, es imprescindible que la estrategia pedagógica considere que los actores escolares estén lo más cerca posible a la praxis indígena y al pensamiento o visión de mundo que la sustenta. Estos otros lenguajes no hegemónicos se pueden registrar en los materiales didácticos para volverlos operativos pedagógicamente y poderlos contrastar con el conocimiento escolar.

En un contexto escolar multigrado de la comunidad de Chenalhó en el estado de Chiapas, donde la oralidad de la LI se encuentra más fortalecida, los docentes optaron por la escritura de nombres de plantas medicinales:

En el caso de grupo multigrado que consta de 1º, 2º y 3º se aprovechó la escritura rescatando los nombres de las plantas (anotando en el pizarrón ya que la mayoría no sabe escribir bien) [...] normalmente en este contexto escolar se trabaja con la lengua indígena ya que los alumnos son de 1º, 2º y 3º y se les facilita comunicarse por este medio. (Pérez, 2023).

En el caso de una escuela de nivel preescolar del estado de Michoacán y dada la naturaleza de la actividad sobre las *pirekuas*³⁵, el proceso de la ejecución de la estrategia planeada puso mayor énfasis en la oralidad del p'urhépecha:

El objetivo de la planeación fue hacer presente la lengua p'urhépecha de manera escrita, aunque en el nivel de preescolar, como era de esperarse, se trabajó en mayor porcentaje la lengua oral. En lengua escrita se transcribieron las *pirekuas* en hojas de rotafolio y se trabajó la direccionalidad de la escritura en cada uno de los grupos, trabajo que se realizó dentro del aula. La *pirekua* se incluyó en las rutinas de activación física

35 Las *pirekuas* son una tradición musical y cultural del estado de Michoacán, originarias de la cultura p'urhépecha.

por las mañanas antes de entrar al salón de clases, los niños recitaban la letra de la *pirekua* guiados por alguno de los docentes y a la par descifraban el contenido reflexionando lo que dice la *pirekua*. Enseguida los docentes ponían la *pirekua* en una bocina y así los niños empezaban a cantarla, bailando (Santiago, 2023).

Comprobamos que a través de las estrategias inspiradas en el MII se despertó el interés de comuneros, niñas y niños y docentes por conocer nuestros territorios, hablar y escribir la lengua indígena. Sin embargo, la experiencia se complejiza y tensiona ante la diversidad en el dominio de la lengua indígena, en los diversos contextos de este proyecto. Ante esto, consideramos que la escuela y los docentes deben permitir y generar adaptaciones pedagógicas pertinentes para fortalecer las lenguas indígenas en sus diferentes dominios (oralidad, lectura, escritura, comprensión), a la vez que reflexionar sobre la defensa del territorio, la cultura y la lengua en arraigo de las actividades socioculturales.

Estas experiencias reflejan la revaloración de la cultura y de la lengua propia por parte de los actores involucrados, por lo que las estrategias y los materiales tuvieron una función pedagógica y política a la vez, como refiere una profesora de Chiapas: “en clases platicaban conmigo las niñas y los niños me informaban que ya habían platicado a sus familias que debían beber pozol y no refresco, algunas mamás y papás también me comentaron que sus hijitas e hijitos les platicaban en casa lo que realizamos y que ya no querían tomar refresco” (López, 2023).

3.3.3 Pesos y contrapesos a las formas de la cultura escolar institucional

Como parte del proceso de validación de la estrategia aplicada por los y las docentes, una fortaleza consistió en la colaboración de los padres y en especial, de las madres de familia en las actividades realizadas. Los casos del colectivo del estado de Oaxaca con la actividad de la elaboración de tamales con pasta de chícharo y del colectivo de Cherán, Michoacán son sólo dos ejemplos de cómo la vida comunitaria constituyó un espacio educador donde la lengua indígena adquirió sentido y a partir de la cual se ejerció la práctica pedagógica:

...ahora cuando se ejecutó la actividad con los niños, pues ahí participaron, como yo decía, primero el director

con el comité o los integrantes del comité...con los señores que eran dueños de la parcela. Luego con las mamás seleccionadas que fueron a darles las instrucciones a los niños de cómo se hace el corte de elote, la preparación del tamal. Entonces en ese sentido, ¿qué vimos? La convivencia, sobre todo, la convivencia ahí. Y luego, la satisfacción, que es el fin social, donde disfrutaron los demás los tamales, como resultado de la actividad. No se produjeron grandes textos. Pero la idea era hacer después esta construcción de textos con los niños, ya no se hizo (Juan Clímaco, Reunión de trabajo. Oaxaca, 2024).

Los niños se mostraron muy interesados en la actividad, Comprendieron el valor de la cooperatividad. Existió la socialización y el respeto hacia las plantas, comprendieron que las plantas naturales también quitan un malestar físico, practicaron algunas palabras en p'urhépecha. Cumplieron con lo que se les había encomendado, además estuvieron más en contacto con la naturaleza y a algunos padres de familia les agradó mucho el cultivo de las plantas (Enriquez y Sánchez, 2023).



33. Niñas apoyando la elaboración de tamales con pasta de chícharo. Oaxaca, 2023.

Tal y como dibujan estas experiencias, para poder generar espacios que propicien la literacidad como comunidades de práctica (Wenger, 2001), la escuela y sus actores deben tener la disposición de crear ambientes hacia la lectura y la escritura entrelazados con otro tipo de lenguajes como las emociones que promueve “el hacer la actividad”. Este tipo de pedagogías centradas en la interacción social y sustentadas en la teoría sociocultural (Vygostky, 1988) y de la actividad (Leóntiev, 1983; 1989), nos parece interesante resaltar que, en la mayoría de las experiencias de los cuatro estados participantes, los docentes refieren que niñas y niños expresaron emoción al salir de la escuela e interés de acercarse al conocimiento indígena y escritura de la lengua a través de las actividades comunitarias.

Por su parte, la comunidad vio con buenos ojos la participación intergeneracional y la colaboración de ellos como expertos en saberes y habilidades del contexto local. En esta experiencia los comuneros lamentaron no dominar la escritura de sus lenguas y que los y las niñas tampoco dominaran la escritura del español:

...hubo una buena reacción con los niños y las autoridades de la comunidad que estaban presentes, pero lo que lamentaron es que no sabían escribir su propia lengua, porque los maestros de CONAFE no enseñaban. Había niños que están en sexto año, pero no sabían leer ni escribir en español, mucho menos en su lengua. (Pérez-Pérez, 2023)

La escritura de lenguas indígenas todavía constituye un reto particular, tanto por sus características fonológicas y gramaticales muy diferentes al español, sus variantes, así como la falta de formación de docentes en esta área. Además, si bien la escuela no ha resuelto la problemática de una educación bilingüe e intercultural basada en los derechos culturales y lingüísticos de la población indígena, también los bajos índices de escolaridad y de las habilidades de lectura y escritura en ambas lenguas son alarmantes. (Diagnóstico PRONAI, 2021).

Otro reto fuerte ha sido el constante movimiento que obliga a los docentes a cambiarse de centros de trabajo, situación que complica la planeación y ejecución de estrategias que permiten al/la docente involucrarse en las dinámicas sociopolíticas, lingüísticas y culturales con los pueblos con los que trabajan.

Desde que entré al Método Inductivo Intercultural, se me ha dificultado mucho porque he estado de centro de trabajo en centro de trabajo, no duro nada más un año en un lugar y luego me cambian y luego me cambian, esa ha sido mi mayor dificultad... ahora con el proyecto, yo quise ir a mi pueblo a hacerlo porque me pareció que fue más fácil y sí podría haber sido más fácil, pero yo necesitaba estar ahí y la verdad es que mi tiempo y otras actividades no me permitieron... cuando estás así como chapulín saltando de hoja en hoja, la verdad es que no se ve muy claros los resultados (Lidia Gaspar, Reunión de trabajo. Oaxaca, 2024).

El entrecruzamiento de los ámbitos antes mencionados, dificultan impulsar acciones pedagógicas que permitan el seguimiento de las estrategias. A lo anterior, se le suma que en ocasiones el calendario escolar no siempre encaja con el calendario de las actividades sionaturales de la comunidad, ya que la mayoría son dinámicas y se desarrollan en ciertas temporadas del año:

yo hice un trabajo de documentación en mi propia comunidad, yo soy hablante del chinanteco, y entonces, la actividad que yo realicé con los niños zapotecos fue algo diferente [...] no surgió de la auto-documentación el trabajo que yo realicé con los niños... lo trabajamos a nivel escuela... con los padres de familia y el comité. Y solamente que nos ganaron los tiempos, ya por el cierre del ciclo escolar, ya no nos dio tiempo, así como que hacer la validación pública, ¿no?, porque teníamos proyectado terminar con una exposición general con todos los padres de la comunidad y comités también... y el siguiente ciclo escolar a mí me ubican en otra escuela... después de un tiempo, me da la sorpresa de que... me regresan a la comunidad anterior... yo ya tenía otros niños, otros grados, son niños más pequeños (Isabel Tiburcio, Relatoría Taller de sistematización de aprendizajes del proyecto Oaxaca, abril de 2024).

Como pudimos observar, la participación y colaboración de la comunidad resultó importante en la ejecución de las estrategias, aun así, las reglas que enmarcan la cultura escolar dificultan el desarrollo de actividades pedagógicas enfocadas al ejercicio integral de los derechos culturales y lingüísticos al interior y fuera de la escuela. Ante

esto, se reconoce que los y las docentes pusieron en acción abordajes creativos en las diferentes etapas de este proyecto para lograr la validación de las estrategias y materiales pedagógicos en sus aulas y fuera de ellas, con el fin de generar el análisis y reflexión sobre el uso de la lengua indígena en la familia, la comunidad y la escuela.

3.3.4 Percepciones en la valoración escolar y comunitaria hacia las lenguas indígenas

Desde los principios políticos y pedagógicos del MII sustentados en la interculturalidad crítica (REDIIN, 2019; Walsh, 2010; Bertely, 2009), en este proyecto se reconoció a la comunidad como un espacio educador que incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los agentes escolares y comunitarios como transmisores de los conocimientos y lenguas indígenas. Vale la pena mostrar algunas valoraciones de los diversos actores hacia la promoción de prácticas de literacidad:

Desde el primer momento las madres de familia aceptaron acompañar el proceso, y la comunera muy contenta aceptó acompañar el grupo. Salir al campo a recolectar flores para la preparación de la ofrenda propició que las mamás pudieran compartir sus saberes, ellas ven bien el aprendizaje de la lengua ngigua en sus hijos y a menudo expresan... si yo sí hablo, pero mi hijo ya no quiere hablar... Las mamás que asistieron se veían convencidas con esta forma de trabajo ya que mencionan ellas que, si no se aprende la lengua, se pierde lo que los mayores saben y practicaban en la comunidad (Equipo Ngigua, 2023).

En esta experiencia ngigua del estado de Puebla, se visualiza una percepción positiva hacia la incorporación de las lenguas indígenas en las prácticas pedagógicas. Se observó la peculiar participación de las madres de familia quienes estuvieron convencidas en este tipo de estrategias que visualizan a las lenguas como territorios de conocimientos. Además, desde esta postura reivindicativa política-identitaria, se fortaleció el uso de las lenguas indígenas dentro del mismo sistema educativo que las ha relegado a la comunicación cotidiana en los contextos comunitarios y obstaculizado su reconocimiento.



34. *Elaboración de textos con niños de primaria. Puebla, 2023.*

También se reflejan retos relacionados con la enseñanza de las lenguas y que se han observado a lo largo de la validación entre los que destacamos: la falta de dominio de las lenguas indígenas de los alumnos por parte de los docentes, la diversidad de dominios lingüísticos y el acelerado desplazamiento lingüístico en las comunidades.

[...] yo al aplicar la estrategia pensé va a ser fácil, porque entiendo zapoteco. Es prácticamente el mismo, los niños hablan...fue muy difícil sacar esa parte de la escritura, fue muy forzada. Entonces creo que ese es el primer reto. No están acostumbrados, aunque lo hablan, pues les cuesta mucho escribir. Eso es con respecto a la escritura con los niños. La otra parte de la residencia también la encontré con los padres de familia y con los directivos... otra resistencia también es que como que igual los niños como dije hace rato hablan zapoteco, pero pues también les cuesta comunicarse conmigo en zapoteco, o sea como que no quieren hablar conmigo en zapoteco, pues yo les hablo y ellos contestan en español (Alfredo Martínez. Conversatorio. Oaxaca, 2023).

El problema de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas es multidimensional y multifactorial; uno de los elementos causales que inciden es la permanencia de una concepción tradicional y reduccionista de la literacidad como alfabetización, esto es, como el proceso de codificar y decodificar signos lingüísticos independientemente del contexto social concreto. Como hemos expuesto a lo largo de este libro, desde una visión sociocultural, la cultura escrita se concibe como una práctica social compleja tal y como se pudo visualizar en las experiencias de validación de las estrategias pedagógicas. Por lo tanto, es importante evitar los reduccionismos técnico-pedagógicos que no abordan las relaciones de poder entre las lenguas indígenas y el español y los estilos culturales de aprendizaje de las diferentes comunidades indígenas.

En general, se visualizó la importante participación comunitaria, de género y generacional en la validación de las estrategias y la creación que materiales multipropósito que contemplaron las prácticas de las comunidades de hablantes. Esta puesta en marcha visibilizó los múltiples retos en el diseño y validación de las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literacidad frente a la enorme diversidad de los dominios de las lenguas indígenas representadas en cada uno de los estados participantes en este proyecto.



REFLEXIONES FINALES

Raúl Gutiérrez Narváez



*Quando muere una lengua, las cosas divinas, estrellas, sol y luna;
las cosas humanas, pensar y sentir, no se reflejan ya en ese espejo.
Quando muere una lengua todo lo que hay en el mundo, mares y ríos, animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian con atisbos y sonidos que no existen ya.
Entonces se cierra a todos los pueblos del mundo, una ventana, una puerta.
Un asomarse de modo distinto a las cosas divinas y humanas, a cuanto es ser y vida en la tierra.
Quando muere una lengua, sus palabras de amor, entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos, relatos, discursos, plegarias, nadie cual fueron alcanzarán a repetir.
Quando muere una lengua, ya muchas han muerto y muchas pueden morir.
Espejos para siempre quebrados, sombra de voces para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.*

Miguel León Portilla

Tras más de veinte años de trabajo en la construcción e implementación de una propuesta de educación intercultural situada en términos territoriales y culturales de la mano con nuestros pueblos originarios, en los que hemos desarrollado metodologías y materiales educativos audiovisuales y escritos, coincidimos en la necesidad de reflexionar sobre la condición de las lenguas indígenas (LI) en su vínculo con las respectivas culturas y de desarrollar propuestas metodológicas para el abordaje pedagógico de las LI en el marco del Método Inductivo Intercultural (MII). Justo al finalizar el proyecto Milpas educativas, surgió la oportunidad de impulsar este trabajo en el marco de la convocatoria 2019 de Pronaces de CONAHCYT y gracias a la iniciativa de dos compañeras académicas, nos lanzamos a esta aventura largamente pospuesta.

Complejidad y colectividad en el trabajo con las lenguas indígenas

A lo largo de cuatro años de trabajo en el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” enfrentamos un sinnúmero de retos, incluidas la pandemia de COVID19 y la partida de tres compañeros muy entrañables: Jorge Gasché, nuestro maestro y creador del MII, en marzo de 2020, Elías Silva, incansable promotor de la lengua y cultura p’urhépechas, en julio de 2024 y Ronald Nigh, quien inició el trabajo educativo en Chiapas junto a educadores de la UNEM en 1995, recién en septiembre de 2024, a quienes dedicamos este trabajo. También hemos compartido una gran riqueza de interaprendizajes tanto entre las y los integrantes de la REDIIN como con nuestras comunidades, en nuestras escuelas y en diálogo con diferentes académicos y activistas invitados. Como resultados parciales, hemos desarrollado varios subproductos del proyecto como metodologías, publicaciones, acervos y materiales (ver en referencias). Todo ello nos ha permitido comprender por qué habíamos pospuesto tanto este trabajo: la gran complejidad del campo de las lenguas y los lenguajes que se nos impuso desde nuestros primeros acercamientos, desde sus dimensiones propiamente lingüísticas (oral, escrita, gráfica, corporal, gestual, afectiva, sintáctica, semántica, ortográfica, pragmática), pero también cultural, psico-pedagógica e incluso política y filosófica.

Ante tal complejidad, que puede ser paralizante o llevar a desarrollos parciales, simplificadores, fragmentados o folclóricos, las fortalezas de la REDIIN, acumuladas durante veinte años de experiencia pedagógica intercultural y transdisciplinar, de militancia etnopolítica y de base comunitaria, nos permitieron abordar el análisis del campo

lingüístico y el desarrollo de propuestas metodológicas de investigación e interaprendizaje desde una perspectiva situada, contextualizada, integral y pertinente, en un marco eco-lingüístico con diálogos, tensiones y conflictos interlingüísticos, inter-culturales e interdisciplinarios.

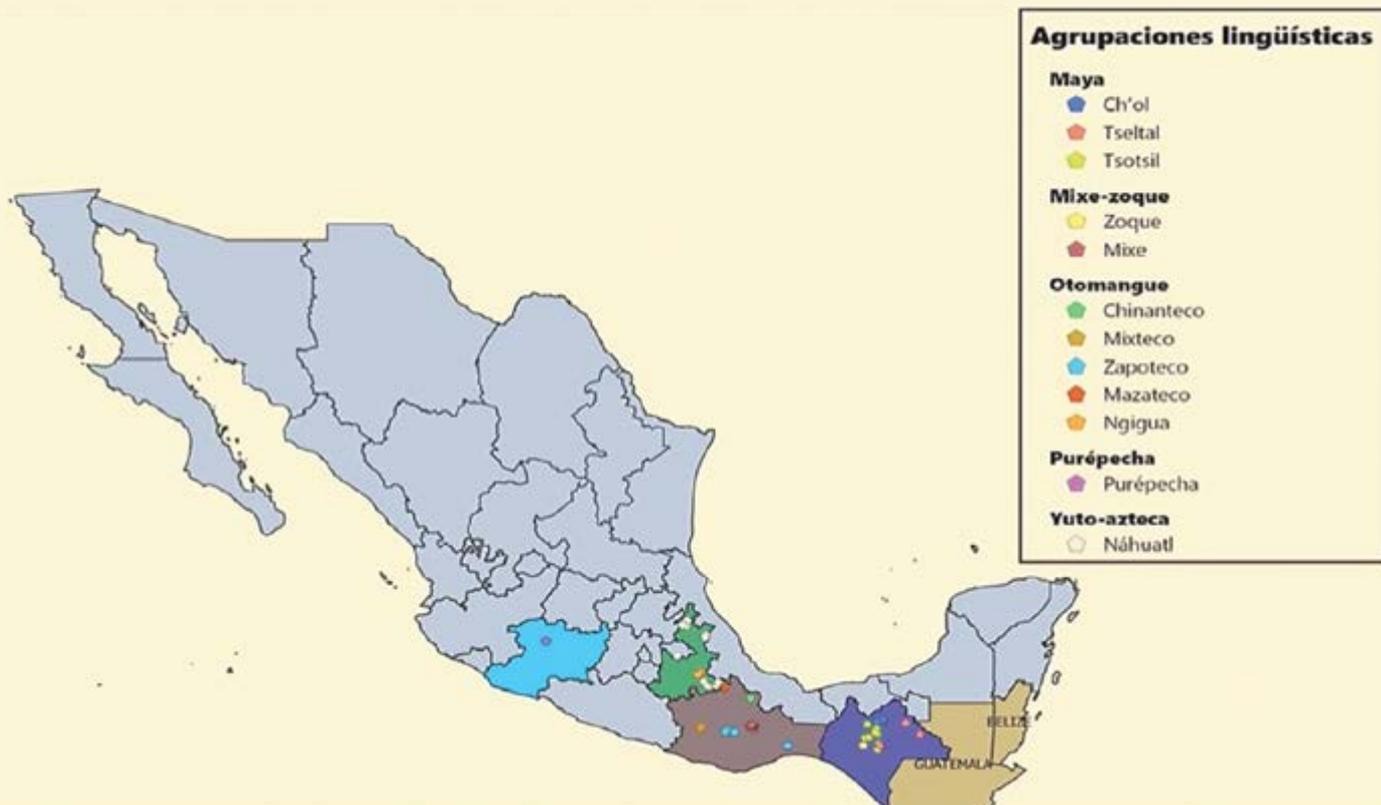
Como todos los trabajos desarrollados en la historia de la REDIIN, los resultados de este proyecto son producto de un esfuerzo colectivo y de un diálogo constante entre todas y todos los integrantes de la Red: docentes, activistas y académicos, así como con diversos actores educativos, comunitarios e institucionales.

El trabajo pedagógico sistemático con las LI en la REDIIN, cuyos desarrollos hemos presentado en este texto como resultado del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”, estamos seguros que es apenas el inicio de un largo caminar parlante que debemos seguir construyendo y alimentando para coadyuvar en la urgente defensa, fortalecimiento y revitalización de nuestras lenguas, culturas y territorios, junto a nuestros pueblos y comunidades.

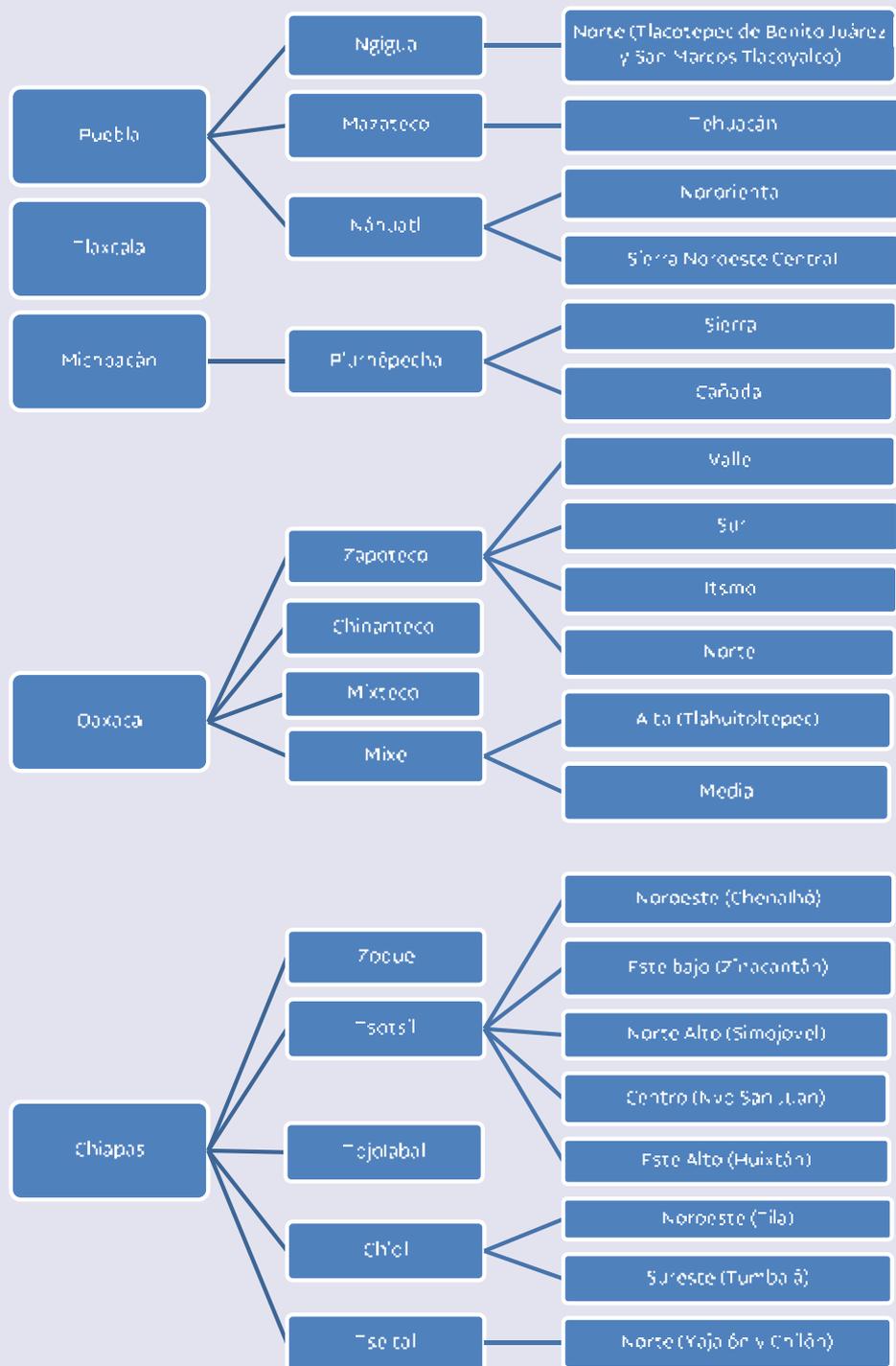
El territorio de la REDIIN: diversidad y conflicto lingüístico y educativo

Nuestros primeros acercamientos al complejo mundo de las LI fueron mediante la realización de diagnósticos de la situación de las LI en las escuelas, Milpas educativas y comunidades donde se desempeñan las y los educadores de la REDIIN, en el año 2020 (REDIIN, 2021). Los diagnósticos sociolingüísticos fueron realizados por 50 educadoras y educadores de la REDIIN mediante la respuesta a una encuesta -diseñada por el equipo académico del proyecto-, a partir de su experiencia y conocimiento de los contextos lingüísticos, además del trabajo de investigación en sus comunidades educativas. Con los resultados del diagnóstico corroboramos la gran diversidad lingüística que caracteriza los contextos comunitarios en que trabaja la Red, con representación de 5 familias lingüísticas (de 11 existentes en México), 13 lenguas o agrupaciones lingüísticas (7 de las 10 con mayor número de hablantes en el país) y más de 20 variantes, en 5 estados del centro y sur del país³⁶:

³⁶ Algunas se sumaron en etapas posteriores al diagnóstico (ver REDIIN 2021 y 2023).



35. Agrupaciones lingüísticas representadas. Fuente: Elaboración propia, 2021.



36. Regiones lingüísticas representadas en el PRONAI. Fuente: Elaboración propia, 2024.

La gran mayoría de los contextos lingüísticos son bilingües, aunque también hubo comunidades multilingües -en las que conviven al menos dos lenguas indígenas con el español. Otro factor que abona a la diversidad y complejidad lingüística es el nivel de vitalidad de las LI y su relación con la lengua castellana. Aunque en varias comunidades existe una alta vitalidad de las LI, en las que concurren procesos y movimientos de resistencia etnopolítica y magisteriales, que reivindican derechos culturales, lingüísticos, territoriales y políticos, tristemente en la mayoría se presentan diferentes grados de desplazamiento de las LI, que se reflejan en una brecha intergeneracional, con personas mayores hablantes competentes de LI, docentes con altos porcentajes de dominio de LI (habladas y escritas) y niñas con muy bajos niveles de comprensión en LI, que no hablan la LI (45%) o cuya lengua materna o L1 es el español (35%)³⁷, lo que muestra que las LI están dejando de ser enseñadas y usadas en los entornos comunitarios e incluso familiares y están en un proceso de desplazamiento acelerado preocupante:

se habló mucho en Oaxaca de las actitudes hacia las lenguas que van desde la ambivalencia hasta el orgullo, aunque muchas veces no se es muy consciente del proceso por el cual se deja de enseñar una lengua (Erica González, taller sobre bases teórico-conceptuales, Oaxaca)

No les enseñamos la lengua a nuestros hijos, porque hay una experiencia amarga (Pedro Pérez, Chiapas) viendo la situación de nuestra lengua, cada vez más el español está invadiendo, comiendo palabra por palabra cada una de nuestras lenguas (Elías Pérez, taller sobre bases teórico-conceptuales, Chiapas)

La pérdida de este vocabulario está asociada a los cambios en los modos de vida y la escasa o nula participación en actividades socionaturales importantes para el sostén de la vida cotidiana de nuestros pueblos (Apartado 3.2.2.1 Diagnóstico sociolingüístico, en este mismo texto)

No sólo la lengua está en crisis, sino que todas las actividades comunitarias, todo nuestro pensamiento, la conciencia de nosotros también nos están comiendo (Elías Pérez, Chiapas).

Otro dato preocupante es que, aunque la mayoría de educadoras y educadores de la REDIIN son hablantes funcionales de LI, el uso de estas en actividades educativas es limitado por diversos factores como los mismos niveles de vitalidad de las LI entre los estudiantes, la falta de materiales didácticos contextualizados y en distintas variantes, la carga horaria de los programas de estudio, la falta de formación docente y la desubicación lingüística y alta movilidad de profesores. Esto nos deja ver que las políticas lingüísticas en el subsistema de educación indígena mexicano han sido insuficientes, cuando no coadyuvantes, para contrarrestar el proceso de

³⁷ Entre el estudiantado de las escuelas encuestadas, el 39% comprenden, el 27% hablan y el 10% leen y escriben en LI (REDIIN, 2021).

desplazamiento de las LI y de las culturas originarias en el contexto del conflicto interlingüístico e intercultural de la sociedad mexicana, que tiene al español como lengua dominante.

Las escuelas donde se realizaron los diagnósticos, y posteriormente la auto-documentación y la implementación de estrategias pedagógicas, abarcan los niveles inicial, preescolar y primaria, principalmente del subsistema de educación indígena, pero también escuelas generales y comunitarias, trabajando con planes de estudios oficiales, alternativos (PTEO, PEA, PCE, PEPOMICH) y autónomos, todos en diálogo con el MII. Es de destacar la importancia de la labor de las y los educadores de la REDIIN, enmarcada en un posicionamiento político en torno a la defensa y reivindicación de las culturas y lenguas de sus pueblos originarios, principalmente en sus ámbitos de acción educativa, fruto de un continuo proceso de reflexión y formación sobre los principios filosóficos y políticos del MII y las Milpas educativas, pero también, en no pocos casos, de su participación en movimientos etnopolíticos de resistencia magisteriales y comunitarios. Este posicionamiento político ha sido clave en su compromiso con la revitalización de sus lenguas y culturas en el complejo y adverso contexto interlingüístico e intercultural, mediante la búsqueda, diseño e implementación de diversas estrategias educativas e incluso la elaboración de materiales didácticos propios y contextualizados, más allá de lo establecido en sus programas de estudio y en diálogo y con-vivencia directa con sus comunidades.

Los resultados del diagnóstico sociolingüístico inicial reforzaron nuestra convicción de la urgencia de estudiar y comprender el complejísimo campo de las LI, para desarrollar estrategias integrales para su estudio y abordaje pedagógico con pertinencia cultural y política, en diálogo con el MII. A ello nos dedicamos los años 2022 y 2023, llevando a cabo procesos de formación, investigación, diseño e implementación de estrategias lingüísticas y pedagógicas, cuyos aprendizajes y resultados se exponen en este texto. Los resultados de estos diagnósticos fueron retomados, analizados y complementados, a diferentes niveles, en las etapas posteriores del proyecto, tanto durante el proceso de auto-documentación, en los talleres de formación y desarrollo de las estrategias pedagógicas, así como en el taller de historias de vida en la docencia, profundizando en aspectos estructurales, comunitarios y experienciales de las y los propios educadores³⁸. Uno de los retos que nos queda es afinar los instrumentos del diagnóstico sociolingüístico para su aprovechamiento sistemático de forma transversal durante todo el proceso.

³⁸ Cfr. Capítulo 3.

Re-conociendo nuestras lenguas para revitalizarlas: formación y auto-documentación lingüística

Previo al trabajo de diseño e implementación de estrategias de investigación e interaprendizaje de las LI, participamos en seminarios-talleres de formación sobre las bases teórico-conceptuales lingüísticas y pedagógicas de las lenguas indoamericanas de México, en los que aprendimos de teoría lingüística, sociolingüística y pedagógica desde distintas dimensiones y escalas, sobre aspectos como diversidad lingüística, lengua, lenguaje, variación lingüística, familia, agrupación, variante, dialecto, bilingüismo, lengua materna, L1, L2, contacto y desplazamiento lingüístico, gramática, morfosintaxis, semántica, revitalización y revaloración lingüística, oralidad, géneros discursivos, lectura, escritura, enfoques psicogenéticos y funcionales y literacidad-es, con el acompañamiento de personas expertas en estas temáticas (lingüistas y pedagogas).

Teniendo presentes los resultados del diagnóstico, se reflexionó colectivamente sobre el propósito del proyecto que, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura en LI, debía apostar al fortalecimiento y revitalización de las LI desde la sensibilización, la oralidad, otros lenguajes no hegemónicos, las literacidades, la defensa del territorio y de la cultura como reivindicaciones etnopolíticas:

Lo importante es que los hablantes revitalicen las lenguas, que no se pierdan en las gramáticas y los libros... reforzar la oralidad también, pero lo primero es definir para qué se quiere registrar y revitalizar. El desplazamiento lingüístico no puede desvincularse de los proyectos extractivos y del gran capital que destruyen la naturaleza, las prácticas socioculturales y las lenguas. El Estado sigue aferrado a ser monolingüe en español y deja que las lenguas y la diversidad mueran en las comunidades (Francisco Arcos, Relatorías Año 1, 21 de mayo 2022).

La revitalización lingüística es un modo de honrar la resistencia de los ancestros por haber construido la palabra que se funda en la vida común. Por otro lado, permite conservar una forma específica de vida y de la relación Sociedad-Naturaleza. Porque permite continuar con vida a la comunidad y al pueblo a partir del *tunk-pejkk* (actividad), fundamento y principio de vida, sino ¿de qué hablamos? (Rafael Cardoso, Relatorías Año 1, 21 de mayo 2022).

Se vislumbró también cómo el trabajo desde el MII puede ser muy pertinente para el interaprendizaje de las LI en su vinculación con las prácticas culturales y en diálogo con enfoques comunicativos y socioculturales del lenguaje, esto

con el objetivo de que el trabajo lingüístico no se quede en libros o acervos, si no que se desarrolle en la práctica de la vida cotidiana de las comunidades: “se aprenden las lenguas en las prácticas cotidianas, por lo que cuando las actividades cambian o desaparecen, desaparecen también las lenguas” (Erica González, Oaxaca).

En diálogo con el equipo de lingüistas que acompañó el proyecto, se consideró que, aunque la mayoría de docentes son hablantes funcionales de sus LI, para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y situadas de enseñanza de las LI era necesario que profundizaran en el conocimiento de las particularidades de las variantes habladas en sus comunidades de trabajo y se contara con un registro extenso de las prácticas lingüísticas en sus comunidades de habla. Para ello, se estuvo de acuerdo en la pertinencia de la metodología de auto-documentación lingüística³⁹ que, por sus características, concuerda con los principios políticos, filosóficos, pedagógicos y epistémicos del MII y las Milpas educativas. La auto-documentación debe ser realizada por los mismos hablantes, con los propósitos que las mismas comunidades decidan, deben generarse registros exhaustivos y representativos de las prácticas lingüísticas, mismos que deben ser de fácil acceso a todos los hablantes e interesados para su análisis y uso multipropósito, además de tomar en cuenta consideraciones éticas y legales. Mientras que la Matriz de conocimientos (del MII) es una red que permite pescar saberes, la auto-documentación es una red que permite “cosechar el tejido abundante de nuestra palabra” (Rafael Cardoso, Oaxaca).

El equipo de lingüistas impartió un taller sobre las bases metodológicas y procedimentales de la auto-documentación lingüística, haciendo hincapié en su rigurosidad técnica y profesional y en los estándares de calidad requeridos. Dado que los objetivos de su puesta en práctica en el marco del proyecto van más allá del mero registro multipropósito, e inspirados en el MII, se acordaron varias adecuaciones a la metodología: todas y todos los educadores participarían en la formación y en la auto-documentación misma, aunque no contarán con suficientes conocimientos técnicos y lingüísticos, con la intención de formarse en la metodología y en el análisis y conocimiento de sus LI; los discursos serían documentados en el marco de las actividades sociales en que se expresan, dado que, como lo comenta Francisco Arcos: “la palabra está en las actividades, no la busquemos donde quiera. Si vamos a las actividades, lo encontraremos allí, conjuntamente con los especialistas o con los ancianos” (Chiapas); se usarían los recursos tecnológicos disponibles, buscando la mejor calidad en los registros audiovisuales; se elaboraría un diario de campo

³⁹ Para mayores detalles, ver capítulo 2 en este texto y la Guía de auto-documentación (REDIIN 2023).

para recuperar elementos contextuales del habla; las y los mismos educadores se encargarían de la transcripción, traducción y análisis del corpus lingüístico, con el apoyo, cuando fuera necesario, de expertos en sus LI.

Aunque se enfrentaron muchos retos tecnológicos, logísticos y lingüísticos y muchos de los registros no cumplieron con los estándares de calidad de los procesos de documentación lingüística, la experiencia y los aprendizajes adquiridos por las y los educadores, ahora auto-documentadores, resultaron muy importantes y muy valorados, al grado de considerar y de proponer la práctica continua de la auto-documentación lingüística como fundamental en los procesos de formación docente⁴⁰, por su enorme potencial metalingüístico y pedagógico.

Fueron muchos los logros e interaprendizajes durante el proceso de auto-documentación, además del registro de un importante corpus lingüístico, de las cuestiones técnicas y los diálogos con el equipo de lingüistas: desde el establecimiento o fortalecimiento de vínculos comunitarios, el reconocimiento de la sabiduría de vida de expertas y expertos expresada en sus discursos, la constatación de la riqueza de las LI como medios de expresión de las culturas, la importancia que se da a la escucha y el valor que tiene la palabra hablada, el reconocimiento de los niveles de vitalidad y/o desplazamiento de las lenguas y las culturas, la presencia de “préstamos” y muletillas, el análisis de las estructuras sintácticas y gramaticales así como de diferentes géneros discursivos de la tradición oral, las implicaciones de la escritura alfabética, la “normalización” y la traducción, la importancia de los lenguajes no verbales y de su registro, situaciones que muchas veces pasan desapercibidas aún para personas hablantes expertas; en términos generales, la valoración y sensibilización sobre la riqueza e importancia de las LI por parte de todas las personas hablantes participantes en el proceso (docentes, niñeces, adulteces), un reencuentro con sus lenguas. Cabe mencionar el caso de al menos una persona entrevistada que pidió el regreso de su video subtulado para corroborar que sus palabras podían escribirse en su LI al igual que el español.

A pesar de la riqueza de los resultados obtenidos, se expresaron varios temas que requieren continuar desarrollándose: práctica continua de la auto-documentación, para dominar la metodología y los procesos tecnológicos y obtener registros de mayor calidad y pertinencia pedagógica; mayor formación en aspectos estructurales de las LI: sintácticos, semánticos y gramaticales; documentación de variedad de situaciones de habla, géneros discursivos y hablantes, especialmente el habla de niños y niñas; profundizar en el conocimiento

40 También, con las adaptaciones necesarias, se propone su uso con niñas y niños.

y análisis de géneros discursivos propios y sus formas de interaprendizaje; mayor diálogo interdisciplinar entre lingüística, antropología y pedagogía, entre otros.

De la enseñanza de la lecto-escritura al interaprendizaje de pluri-lenguajes

Con toda la información recopilada y los interaprendizajes logrados durante el diagnóstico y la auto-documentación, nos enfrentamos al enorme reto de diseñar estrategias pedagógicas para el interaprendizaje de las LI, con pertinencia cultural. Para ello, en 2023 se impartieron dos seminarios-talleres sobre “bases teórico-conceptuales sobre la enseñanza de las lenguas, los estudios de literacidad y las pedagogías decoloniales” y un taller sobre “historias de vida en la docencia. Recursos vivenciales y reflexiones críticas” en donde compartimos experiencias e interaprendizajes sobre diferentes tipos de lenguajes: oral, escrito, gráfico, corporal, afectivo, tejido, cómo se vinculan con las culturas, nuestras identidades, las violencias y los sistemas de dominación, cómo algunos se han privilegiado en la escuela o en la comunidad y otros se han visto silenciados. Aprendimos sobre diferentes tipos de escrituras, prácticas sociales de lenguaje, géneros discursivos, enfoques pedagógicos en la enseñanza de las lenguas, especialmente de la lectura y la escritura: comunicativo-funcional, sociocultural, literacidades, sobre métodos y procesos de alfabetización, psicogénesis de la lectura y escritura, tipos de textos y portadores, sentidos culturales de la escritura y diseño de estrategias pedagógicas, entre otros.

Tras conocer los aspectos generales del campo de la enseñanza de las lenguas, coincidimos, en los cuatro estados de manera independiente, que nuestras estrategias pedagógicas debían sustentarse en el MII, en diálogo con los enfoques comunicativo funcional, sociocultural y literacidades críticas; es decir, tomamos en consideración que la comunicación lingüística se da en el marco de las actividades sociales; que la revitalización lingüística debe darse en la práctica real y situada socioculturalmente de la lengua, que es fundamentalmente oral; que la lectura y la escritura deben tener sentido cultural y comunitario; que debemos trascender la cultura escolar de la escritura, para llevarla a la comunidad que es donde se recrea y adquiere sentido: “que la estrategia sea algo vivo y significativo, ya que la idea no se trata de escribir muchos textos y hacer libros en nuestra lengua. Lo importante es darle vida y sentido a la lengua originaria en su forma escrita” (Jesús Martínez, taller pedagógico en Puebla).

Considerando que el MII plantea el abordaje integral y transdisciplinar de los saberes, con base en el modelo sintáctico de cultura y que su secuencia didáctica incluye el uso intensivo de diferentes tipos y expresiones de lenguajes en sus diferentes fases: frases/acciones motivadoras, compartición de saberes previos, desarrollo de la actividad práctica, explicitación, ampliación y articulación de saberes, no consideramos necesario el diseño de estrategias especiales para el interaprendizaje de las lenguas, ni una matriz de contenidos específica, optando por integrar en el trabajo pedagógico con actividades sociales el énfasis en los lenguajes, como medios de comunicación y objetos de análisis.

Además de no centrarnos en el lenguaje escrito, si no trabajar el desarrollo de la lectura y la escritura a partir y en diálogo con la revitalización del lenguaje oral -por las condiciones de las LI ya descritas-, decidimos ampliar nuestra noción de lenguaje más allá del lenguaje verbal a otras formas de comunicación muy presentes en las culturas originarias, que han sido invisibilizadas por la hegemonía de los lenguajes oral y escrito, como son los lenguajes corporales y afectivos, muy presentes en actividades rituales, ceremoniales y de comunicación con seres naturales y sobrenaturales, pero también en todas las gestualidades e interacciones en las actividades sociales cotidianas: “puede ser que en la actividad no se habla, pero se comunica conocimiento” (taller Michoacán). De hecho, hemos observado que la transmisión de conocimientos en las actividades sociales, en muchas ocasiones, se realiza en silencio, mediante expresiones e interacciones gestuales, corporales y afectivas, que en realidad constituyen el núcleo de las actividades prácticas.

Enriqueciendo el concepto de Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) con esta concepción más amplia del lenguaje, retomamos el concepto propuesto por Elías Pérez de Prácticas Socionaturales del Lenguaje (PSNL) y para integrarlo en la estructura conceptual del MII lo denominamos Actividades SocioNaturales Comunicativas (ASNC), que no aísla las prácticas de lenguaje desprendiéndolas de las prácticas culturales, sino que las aborda como una unidad funcional indisoluble, coincidiendo con Julia Kristeva (1988, p.6) cuando afirma “todas las praxis humanas son tipos de lenguajes” y trabajando así desde los vínculos Lengua-Cultura-Territorio.

Nuestra propuesta general consiste en el abordaje pedagógico del interaprendizaje de los pluri-lenguajes en la práctica efectiva de sus usos comunicativos socioculturales en el marco de la realización de actividades sociales cotidianas comunitarias en el territorio (trascendiendo el espacio escolar), y en procesos de análisis lingüístico

y metalingüístico a diferentes niveles (etnopolítico, intercultural, discursivo, pragmático, semiótico, sintáctico, gramatical, morfológico, fonológico, ortográfico) con las herramientas pedagógicas del MII (Modelo sintáctico -transdisciplinar- de cultura, Matriz de contenidos, Secuencia didáctica) y variadas técnicas didácticas. Todo ello, atendiendo a las diferentes condiciones de vitalidad y contacto de las LI, los niveles de desarrollo y de dominio por parte de las comunidades hablantes y los procesos socio-psicogenéticos de los lenguajes, con la finalidad de detonar procesos sociocomunitarios de sensibilización, fortalecimiento y revitalización de las LI y ampliar/recuperar sus espacios de uso, en el marco de procesos de resistencia etnopolítica frente a las condiciones de desplazamiento y colonización de nuestras lenguas y culturas, características del conflicto interlingüístico e intercultural de la sociedad mexicana.

En el capítulo 1 hemos incluido algunos gráficos que representan de forma esquemática nuestra propuesta integrada de abordaje de los lenguajes tanto en sus vínculos culturales y territoriales como en sus niveles de análisis desde los ejes y pilares del MII y las Milpas educativas y desde categorías propiamente lingüísticas. Estos esquemas generales nos permiten el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas integrales, situadas y contextualizadas en la gran diversidad de contextos lingüísticos que caracterizan las comunidades de trabajo de la REDIIN e incluso del país. Para su concreción, se pueden integrar variadas técnicas y metodologías didácticas. “Cada educador/a tiene la libertad para echar mano de su creatividad y conocimiento para definir los lenguajes, los textos, los portadores y las técnicas didácticas que utilizará, de forma que sean pertinentes con la cultura, el territorio, los intereses y las capacidades de las niñas” (Graciela Quintero, taller Oaxaca).

La puesta en práctica de esta propuesta general fue muy diversa en su realización por parte de las y los educadores de REDIIN, en función de sus contextos lingüísticos, escolares y comunitarios y sus niveles de apropiación del MII, yendo desde educadores que sólo realizaron su planeación, pero ya no la pudieron poner en práctica por diversas circunstancias (desde desfases en los tiempos de la escuela y la comunidad, hasta situaciones de extrema violencia e inseguridad), hasta quienes desarrollaron actividades completas y complejas, con participación comunitaria en el territorio, diseño y elaboración de materiales didácticos, acciones de intervención a nivel comunitario y validación⁴¹.

⁴¹ Cfr. Capítulo 3.

El futuro de una utopía: recuperar los territorios de vida de nuestras lenguas

Sin duda, aún tenemos mucho que aprender y practicar para mejorar nuestra propuesta y su aplicación. Entre las ideas para continuar el trabajo se han esbozado algunas propuestas, como el desarrollo de análisis y metodologías particulares para situaciones y niveles específicos como alfabetización inicial, análisis estructural de las lenguas, Lenguas de herencia, la LI como segunda lengua, contextos multilingües por migración y desplazamientos poblacionales, uso de TICs y redes sociales, elaboración de materiales didácticos, articulación entre la auto-documentación y las estrategias pedagógicas, así como estrategias comunitarias.

Quienes integramos la REDIIN hemos refrendado nuestro compromiso de continuar trabajando en la defensa y fortalecimiento de nuestros territorios, culturas y lenguas desde los espacios educativos y comunitarios, fortaleciendo nuestra formación, nuestra organización y nuestro trabajo pedagógico, pero la magnitud de la tarea requiere también la concurrencia de otros actores vinculados a los procesos educativos, como padres-madres, autoridades comunitarias, sindicales y educativas con el objetivo de realizar un trabajo coordinado con el personal docente y garantizar las condiciones indispensables para el adecuado desarrollo de las estrategias pedagógicas, el interaprendizaje efectivo de las LI en vínculo orgánico con las comunidades y territorios y el fortalecimiento y revitalización de las Lenguas y culturas originarias, a fin de hacer efectivos los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos originarios y de las niñas indígenas desde el ámbito del sistema educativo mexicano, por lo que, como resultado también de la reflexión y la experiencia colectiva en el proyecto, consideramos recomendable la implementación de una serie de acciones en diferentes ámbitos⁴²:

- POLÍTICA EDUCATIVA.
- COLECTIVO ESCUELA-COMUNIDAD.
- PROTOCOLO PARA EL AULA.

⁴² Ver Informe de política pública y Protocolo escolar (REDIIN, 2024a; 2024b).

POLÍTICA EDUCATIVA.

- Garantizar el uso de las LI nacionales en las instituciones del Estado mexicano, en sus diferentes niveles, especialmente en el sector educativo.
- Difusión y promoción del marco normativo de los derechos lingüísticos, a nivel educativo, comunitario y nacional.
- Interculturalización del curriculum de la Nueva Escuela Mexicana: Incluir contenidos y metodologías pertinentes para el interaprendizaje de las lenguas y culturas originarias, como la aquí presentada, considerando la diversidad lingüística y cultural del país.
- Sensibilización y revaloración de las LI a nivel educativo, comunitario y nacional.
- Formación del personal educativo en el campo de la diversidad lingüística y las literacidades y en el diseño de materiales didácticos pertinentes⁴³.
- Reubicación de docentes conforme a sus lenguas y variantes o, en todo caso, garantizar el aprendizaje de la LI por parte de docentes.
- Vinculación de las instituciones educativas con instituciones y organizaciones dedicadas al estudio, promoción y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, para el establecimiento de diálogos y colaboración en apoyo a las tareas educativas, con reconocimiento y créditos a sus trabajos y autorías.

⁴³ Como parte de los resultados del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” y con base en los aprendizajes adquiridos, presentamos una propuesta de Diplomado de formación docente en el interaprendizaje de LI (REDIIN, 2024c).

COLECTIVO ESCUELA-COMUNIDAD.

Vinculación de los procesos educativos con la comunidad y el territorio.

- Colaboración escuela-comunidad en actividades pedagógicas y comunitarias sobre lenguas y culturas indígenas.
- Difundir y compartir en la comunidad los trabajos que se realicen en la escuela.

Re-conocimiento y valoración de la diversidad lingüística comunitaria

- Elaboración de diagnósticos sociolingüísticos comunitarios y escolares, que consideren
- La diversidad sociolingüística.
- La vitalidad de las lenguas.
- La valoración de las lenguas.
- Los niveles de conocimiento de las lenguas por diferentes actores escolares y comunitarios: niñeces, juventudes, adultos, ancianos, docentes.

Para la elaboración de estos diagnósticos, se puede usar como referencia y material de apoyo los instrumentos, reflexiones y resultados del diagnóstico sociolingüístico realizado por educadores de la REDIIN (Diagnóstico PRONAI, 2021).

- Dar a conocer a padres y madres de familias, comités de educación y autoridades comunitarias los fundamentos jurídicos que avalan el uso y reconocimiento de las lenguas indígenas. Realizar reuniones de sensibilización sobre la importancia del uso y transmisión de las lenguas indígenas.
- Revaloración escolar de las LI frente al uso del castellano.
- Realización de procesos de auto-documentación lingüística por parte de colectivos docentes y hablantes comunitarios con diferentes niveles de dominio de las Lenguas Indígenas, para el conocimiento profundo de las lenguas indígenas en sus niveles de vitalidad, géneros discursivos, análisis estructural y expresiones orales, escritas y corporales. Para la auto-documentación de las LI se puede tomar como referencia la Guía de auto-documentación, producto del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” (REDIIN, 2023).
- Propiciar un ambiente de respeto y reconocimiento entre hablantes de diferentes lenguas.
- Uso de trajes tradicionales.

Fomento del uso efectivo de las Lenguas indígenas

- Coordinar con las autoridades comunitarias y escolares eventos y actividades que fomenten el uso de la lengua indígena.
- Utilizar la lengua originaria en las reuniones, festivales y eventos públicos de la escuela y comunidad.
- Fomento del uso exclusivo de las LI como medios de comunicación (oral y escrita) en las actividades pedagógicas y en las actividades e interacciones escolares.
- Establecimiento de ambientes letrados y señalética en LI en el área escolar y en espacios comunitarios con frases, letreros, etc. que sean visibles a la población en general. Involucrar a estudiantes y comunidades en el establecimiento y actualización de estos espacios, mediante la realización de actividades colaborativas con fines pedagógicos y de sensibilización.

Vinculación con diversos agentes educativos y lingüísticos, para el fortalecimiento de los colectivos escolares y comunitarios

- Buscar el apoyo y la colaboración con instituciones, organizaciones y personas que trabajen las lenguas indígenas como respaldo y promoción de las actividades del colectivo.

PROTOCOLO PARA EL AULA.

Uso efectivo de las Lenguas indígenas

- Fomento gradual del uso de las LI como medios de comunicación (oral y escrita) y objetos de estudio en las actividades pedagógicas, en función del nivel de dominio de las Lenguas Indígenas por parte de la comunidad estudiantil.
 - No limitar la expresión de la lengua indígena.
 - Motivar a hablar y escribir en lengua originaria.
 - Propiciar el respeto entre los hablantes y no hablantes de lenguas indígenas. Formar parejas de niños hablantes y no hablantes de LI para propiciar el aprendizaje de la LI.
- Uso del español para su aprendizaje como segunda lengua en los contextos de dominio eficiente de las Lenguas indígenas por parte de la comunidad estudiantil.
- Establecimiento de espacios letrados y señalética en Lenguas Indígenas en el aula. Se recomienda el desarrollo de los espacios letrados como parte y a partir de las estrategias pedagógicas mismas.

Re-conocimiento de la diversidad lingüística estudiantil

- Elaboración de diagnósticos sociolingüísticos comunitarios y escolares, que consideren

Planeación y desarrollo de estrategias pedagógicas de trabajo efectivo (integral y situado) con las lenguas indígenas, con metodologías pertinentes, como el MII, vinculado con la cultura a través de las actividades sociales cotidianas e integrando diferentes lenguajes: oral, escrito, gráfico, corporal, afectivo⁴⁴.

- Trabajo permanente con lenguas y culturas indígenas de forma transversal y transdisciplinar. Evitar el trabajo fragmentado en asignaturas, materias o campos formativos separados. Apoyarse en el Modelo sintáctico de cultura.
- Realización de ejercicios de auto-documentación lingüística con fines pedagógicos, con la participación activa de estudiantes.
- Elaboración de materiales educativos en LI, contextualizados y pertinentes, por parte del equipo docente.
- Fomentar la escritura de la lengua indígena dentro de las actividades escolares.

Vinculación con la comunidad

- En las actividades pedagógicas se debe considerar la participación activa de la comunidad: padres-madres de familia, autoridades, expertas/os en las actividades comunitarias, así como tomar en cuenta las opiniones, intereses y capacidades de niñas y niños.
- Coordinarse con padres y madres de familia para dar continuidad al trabajo educativo con las lenguas indígenas en el ámbito familiar.
- Considerar acciones de incidencia comunitaria de los resultados del trabajo pedagógico con las Lenguas indígenas.

44 Cfr. Capítulo 3.



*No morirá la flor de la palabra.
Podrá morir el rostro oculto de quien la nombra hoy,
pero la palabra que vino desde el fondo de la historia y de la tierra
ya no podrá ser arrancada por la soberbia del poder*

EZLN

Anexo 1. Pirekua Tsipikuarhu / La pirekua en la vida.

CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDIGENA: Josefa Ortiz de Domínguez

COMUNIDAD INDIGENA: Santa María Tacuro, Municipio de Chilchota, Michoacán.

FECHA DE INICIO: 16 de octubre / FECHA DE TÉRMINO: 28 de octubre

OBJETIVO: Fortalecer la lengua p'urhépecha a partir del modo de vida, conocimiento, pensamiento y sentimientos expresados en la pirekua, partiendo de la oralidad e introduciendo al alumno a la escritura, dando cuenta que el p'urhépecha también se escribe.

JUSTIFICACION DEL PROYECTO: Pensar en hacer algo por la educación de los alumnos en el ahora en una comunidad hablante del p'urhépecha es un gran reto, los docentes que están frente a grupo hacen su esfuerzo por sacar adelante su trabajo. Tacuro es una comunidad indígena p'urhépecha que se encuentra en la Cañada de los Once Pueblos, "Eraxamani". La lengua que predomina es el p'urhépecha en un 75% el castellano en un 25 % como lengua materna, tomando los datos arrojados del CEPI, ciclo escolar 2022-2023.

Se observa que la lengua p'urhépecha se está desplazando por el español. Las parejas jóvenes (de 26 años y menos) optan por comunicarse con sus hijos en español aunque toda la familia se comunique en p'urhépecha. Esto es entendible viéndolo desde el punto de vista de la violencia estructural que se ha vivido. La

influencia de la escuela es muy marcada, los padres de familia dan por hecho que sus hijos van a la escuela y ahí no sabrán cómo comunicarse en español, que hasta cierto grado puede suceder, dependiendo de la lengua dominante en el docente o del grado de identidad cultural adquirida del docente.

Otro de los factores que influyen en la enseñanza de la lengua p'urhépecha es la formación del docente. En el nivel de educación indígena se da por hecho por el pertenecer o ser hablante del p'urhépecha, el docente podrá trabajar la lengua como contenido de aprendizaje, pero en la mayoría de los casos no resulta de tal modo, ya que se utiliza la lengua p'urhépecha como vehículo de transición a la lengua castellana o solo como lengua de comunicación. Así pues fue un gran apoyo el haber sido parte del proyecto de Milpas educativas y ahora en Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa.

Partiendo de la documentación lingüística en la que registramos la "pirekua" con el objetivo claro de trabajar la lengua a partir de ella, del verbo pireni, que significa cantar, entonces pirekua literalmente sería "lo que se canta"

La pirekua de Tata janikua hace referencia al regreso de la lluvia, como un regreso a casa, describe la vida y felicidad que consigo trae, lo maravilloso de la naturaleza, en el juego de palabras van implícitos conocimientos y conceptos de palabras que se están desplazando por el español.

| | |
|--|---|
| <p>Tata janikua junkuaxati</p> <p><i>Tata Jánikua junkuaxati xáni sési charapunkuani jaka echerini p'untsumerantani ka tsitsikiichani t'eparaaaani</i></p> <p><i>tata janikua junkuaxati xani sési charapunkuani jaka Echerini p'untsumerantani ka tsitsikiichani t'eparaaaani</i></p> <p><i>Xupakata meremerejkuni kuinituuchaksí pirekuarhini, ari auani sapichu uerajti tsankuaraniiiaaa</i></p> <p><i>Xupakata meremerejkuni kuinituuchaksí pirekuarhini ari auani sapichu uerajti tsankuaraniiiaaa,</i></p> <p><i>Tata janikua junkuaxati xáni sési charapunkuani jaka echerini p'untsumerantani tsitsikiichani t'eparaaaani</i></p> <p><i>xupakata meremerejkuni kuinituuchaksí pirekuarhini, ari auani sapichu uerajti tsankuaraniiiaaa</i></p> <p><i>xupakata meremerejkuni kuinituuchaksí pirekuarhini, ari auani sapichu uerajti tsankuaraniiiaaa</i></p> | <p>El señor de la lluvia va llegando</p> <p>El señor de la lluvia va llegando, viene tronando muy bonito, perfumando a la tierra y a regar a las flores.</p> <p>El arcoíris resplandece con su brillo, los pajaritos están cantando sus cantos, y este conejito salió a brincar</p> <p>El señor de la lluvia va llegando, viene tronando muy bonito, perfumando a la tierra y a regar a las flores.</p> <p>El arcoíris resplandece con su brillo, los pajaritos están cantando sus cantos, este conejito salió a brincar</p> |
|--|---|

MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL - Formato de planeación

| | | | |
|--|--|---|--|
| Comunidad: Tacuro / P'urhépecha | | Grado(s): 2° | |
| Escuela: Josefa Ortiz de Domínguez | | Temporada: Ementa. Mes/semana: Octubre semana 3 y 4 | |
| Educador(es): María Esmeralda Santiago Gregorio | | Actividad Social: ju je piriichani exeani | |
| Secuencia didáctica | La pirekua en la vida | | |
| Motivación y Saberes previos | La pirekua está presente en varios momentos de la vida social de la comunidad, en eventos culturales (presentaciones, conciertos para escuchar), así como en la celebración de las fiestas como bodas, bautizos, sepelios, cumpleaños, y en redes sociales, etc. En ellos se convive bailando, cantando, escuchando lo que dice la pirekua y el sentir de la música. Así los niños tienen contacto con la pirekua desde su concepción. | | |
| (Organización y recomendaciones) Actividad Social Práctica | Organizar un concierto en la escuela. Para escuchar pirekuas tradicionales y las de un nuevo género que se escucha desde tiempos recientes. | | |
| Análisis y Sistematización: - Explicitación - Ampliación - Articulación/Contrastación | <p>Plan general del proyecto ju je pirekua kurhantiani (vamos a escuchar a los pirekuas) erankuurani uantakuechani enkaksí urakaurijka (distinguir las palabras que se usan en las pirekuas) nena p'ikuarherhasini ma enka pirekua kurhantiajka. (cuál es el sentimiento que se vive al escuchar una pirekua) ampe unchanhasini enka pirekua kurhantinhajka (cuando se escucha una pirekua qué acción se antoja hacer) ju je erankurani juchari irekua ka pirekuani (analicemos nuestra vida en relación a las pirekuas)</p> <p>karantaani uantakuechani enkaksí pirekuarhu urakaurhika. (escribamos algunas palabras utilizadas en las pirekuas) újtantani pirekua tata janikuani enka Jarocho Granados úntaaka, (dividamos la pirekua Tata janikua de Jarocho Granados, primero en frases, después la frase en oraciones y después en palabras) "Tata Janikua" antiksisi isí arhijki (por qué le llamamos señor lluvia o señor de la lluvia) eratsikuechani jimpoksi arhukuntaaka. (dividirlo en oraciones) ka jorhenkuarhiakaksi pireni (cantemos la pirekua y aprendámosla) ampeski xupakata: nena ukuarhisini. (qué es el arcoíris, cómo se hace) antisí tata janikua chararapunkuajki. (por qué el señor de la lluvia viene tronando) auaniicha nani irekasini ka nenaksi nitamakaurhisini (dónde viven los conejitos y cómo sobreviven)</p> <p>Jimajkuksi chunkutamaaka karantani nena enka anchikuarhikueuaka mantani jurhiatikuechani jimpo. (queda pendiente la planeación diaria del proyecto) sésimintu terukusinti i jasi eratsikua anchikuarhiteeri jimpanhi eratsikua jorhentperakueri jinkoni plan 2022, enka iasi mititarkuarhinhanini jaka, jima santeru inchasinti campo formativo de Lenguajes, ética naturaleza y sociedades, saberes y pensamientos científicos ka de lo humano y comunitario, iamu ampe májku anhanhatakua ukuarhintasinti sapicheeri jorhenkuarhu. (El nuevo programa escolar 2022 es perfectamente compatible con el MII, en este proyecto se tomarán en cuenta los campos formativos de lenguajes, ética, naturaleza y sociedades, saberes y pensamientos científicos y de lo humano y comunitario, todo forma un solo cuerpo para el aprendizaje de los niños. Con ello se revalida el trabajo del Método Inductivo Intercultural) Se tomarán en cuenta los conocimientos y saberes implícitos en la pirekua, la cosmovisión del pueblo, la forma de vida, la naturaleza.</p> | | |
| Seguimiento y/o Acciones comunitarias | Sapirhatiicha ka taati jempeechani jinkoni uinhaperantani ka jukaparharani juchari uantakuani, pirekuarhu uenaparini ka istu tatsikua uenhikua, uantantskuechani ka janhaskakueri ampe karantani. (Junto con los alumnos y padres de familia revalorar y fortalecer la lengua a partir de la pirekua y en lo posterior tomaremos en cuenta la poesía, cuentos, historias, conocimientos y saberes para tomarlos en cuenta en el desarrollo de nuestra práctica) | | |
| Evaluación | Erankuraakaksi nena énka ukuarhiaka ka jaiarhani i úkua ka istu ampeksi jorhenkuarhiski sapirhatiicha i úkueri, ka istu nena énka úaka santeru sesi ukuarhini ménteru jimpo. (evaluaremos de manera cualitativa tomando en cuenta los aciertos y dificultades que se enfrenten, siempre con la mira en mejorar la práctica docente) | | |

Anexo 2. Planeación didáctica

Título: K'usi xju ta pasel: Ba jkixintik ixim ta sna Gael sventa ta jkuchtik uch'omo

Docente: Rosa López, El Ámbar, Chis. Tsotsil.

| Smelol k'op | |
|---|---|
| Lumal: El Ámbar, Jítotol | Li buch'o nakalik ta Ámbar ja' yich'obeik snichimal sk'op li lumal San Andrés Larrainzar, yu' un ja' te likemiktal totil meiletik buch' o bai k'otik ta naklel ta Ámbar. Oy o'lil lumal xchanojik kaxlan k'op. Ta chanubvun ta jk'oponik ta batsi k'op ti ololetike, ja jech' ta chanubtas ti ololetike. Ta chanubtasbal ta kaxlan k'op ek ti ololetik junantik k'op xchiuk k'alal oy tsots smelol ti k'usi ta chankutike. Jo'on ta jnope oy tsots smelolil ta xchanik ti kaxlan k'op sventa xp'ijum chinamik Oy vaxakim ololetik snaik bats'i k'op xchiuk kaxlan k'op, muyuk tsots xajjik, yantik ololetike ja'no snaik batsi k'op.. |
| Chanumvun Mártires de Chapultepec | |
| Chanubtasvanej Rosa López Sánchez | |
| Tercero de preescolar | |
| Yepal ololetik: oxlajunem xcha'vinik | |
| Yorail: skotol jabil | Uj: Octubre |
| K'usi xju ta pasel: Ba jkixintik ixim ta sna Gael sventa ta jkuchtik uch'omo | |

| Smelolal amtel | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Xmuyubil ja vonton | Li chanubtasvane ta xalbe loil li ololetik sventa snopik ta sjol k'usi ja Xu ta jtatik ep ta tos sbon, sak, k'on, ik', ik'al tsoj, pinto xchiuk tsoj, oy stanal yej, pe mauk stanal eal, oy sjol, pe mauk bats'i jolil ¿k'usi ja? | | | |
| K'usitik jnaotikxa | ¿Bu la jk'ajtik li ixime? ¿Bu ta ixinel? ¿Bak'in ta ixinel? (Loiltabil ta komon) | ¿K'usi ta jtunestik sventa ta ixinel? ¿Alotal k'usitik yich'o ti ixime? ¿Jayim sbon xkotekintik ti ixime? (jloktatik, ts'akal jloiltatik xchiuk chiiltik) | ¿K'usba ta ixinel? ¿K'uba ta jchabitik ti ixime k'alal ta xkixintike? ¿K'usba ta ixinel ti ixime k'alal ta jtunestik li k'usi ta jpiktike? Buch'otik xyixinik ixime? (Loiltabil ta komon) | ¿K'uchaal ta jkixintik ti ixime? ¿K'usi jve'eltik xu jmeltasantik xchiuk ixime? ¿Li k'usi yepal la xkixintike mi skotol xich' panel? (Ta xich' ts'ibael mi laj une ta jloiltabil ta komon) |
| (loiltatik k'usba xich' pasel ti amtele xchiuk kaitik mantalil) | Xich' k'anbel cha' tel ixim li ololetike Kakbetik mantal ololetik sventa chi jbat ta sna Gael: "Chi xanavutik ta sti be, ta kichtik ta muk yajval na, xchiuk kichtik ta muk k'usitik oy ta na" "Ba jkixintik ixim ta sna Gael sventa ta jkuchtik uch'omo" Jloiltatik k'usba ta k'uxubinel ti ixime (jlikestik loil sventa xalikta ololetik k'usi xchanoik ta snaik, mi oy yaojik oy xch'ulel ti ixime, ta la xai mi mu xich' k'uxubinele ¿K'usi ban xai ti ixime mi xich' ch'ayel komele? | | | |
| Amtelal ta komon | Chaptik li ixime bu la kichtiktal ta jnatike, jakbetik yajval na k'usba ta chapel. Jt'ujtik ti ixime, jpastik ta komon ju jun sbon ti ixime, chaptik jayim sbon ti ixime, kaltibal k'usi sbon oy ep, jaktik xchiuk ants k'uchaal oy ep sbon ti ixime. Jloiltatik k'usba kilotik ta syixinik ixim ta jnatik, k'usba xyixinik ixim ti buch'o oy xa xch'ulelik, k'usi kilotik ta stunesik, bu junukal lek xkiltik, bu junukal xu jtunestik. Kaktik ta k'elel k'usba xkixintik ixim, loiltabetik chiiltik bu junukal ta k'upintik cholbetik sbi chiuk xkaktit ta k'elel K'alal yakal xkixintik ti ixime xich' jakbel li ololetik mi snaik sloilal k'uchaal ep ta chop sbon li ixime. Jkbetik yajval naj me snabe sloilal ti sbon li ixime. Mi la xkixintik ti ixime jatik ¿k'usba ta chapbel sbek' ? Chapbetik sbek', ta skoltautik yajval na' . K'usba ta t'ujel ti ixime sventa uch'omo, sventa alak' , sventa vaj. Loiltabeik k'usba oy ti ju jun sbek'. | | | |
| Snop'elal, xcholelbal amtel: Ak'el ta k'elel amtele Muk'imtasel amtel - Kaibetik soial vUNETIK chiuk snichimtasel amtel | ¿K'usba la vaiabaik k'alal la xkixintik ixim ti volje-e? Loiltatik ta komon, kalbetik ololetik ak'o ts'ibaik, mi sk'anike ak'o sloktaik k'usi ep la sk'upinik volje. ¿K'usi la jpastik volje? Li chanubtasvanej ta xalbe ololetik ak'o xchapiktal, xich'me ts'ibajel ta pizarrón k'usitik xich' alele, tsakal ta sts'akik, ta sloktaik ta vun k'usi la yich' tsakel ta komon. Ta jk'elbetik k'usi yich'o ch'ix ixime, jloktatik xchiuk ts'ibabetik sbi ju jun, jloktatik k'usitik xtun ju jun jk'eltik ti bu nakalutike. "Julestik ta joltik k'usba ta chapel li ixime" ta jchaptik ta komon, xich' albel li ololetike k'alal ta xich' chapel ti ixime ta xich' tunesel Ch'ix. Ta xich' pasel vun bu xich' loktaeil ixim xchiuk otolal ta jlikestik ta ch'ix- lajun ch'ix. Jchaptik sbek' ti ixime, ta jpastik vun xich' akbel slok'ol sbek' ti ixime, lek cholol xbat otolal xlik ta p'ej xlay ta lajun p'ej. ' Ta xich' meltsanel memorama, xich' pasel chib svunal ju jun sbon li ixime, ta jkixtantik sventa ta chantikbal sbon li ixime. Jaktik k'uchaal oy ep sbon li ixime, jakbetik jmetik, jmoltotik, yametik ta vUNETIK k'eltik videos chintik ta loil jtotik oy ta E. U. Choltik sbi uni bik'it chonetik xchiuk jloktatik mi oy van ta sjelbe sbon ti ixime, chantik k'usi la ts'ibatik xchiuk jloktatik ta vun. Jaktik xchiuk jmetik , jtotik, jmoltotoik, yametik, juntotik mi xotenkinbik sloilal ti k'uyu'un oy ep sbon ti ixime, jloiltabetik chiiltik li k'usi la jatik ta jnatike, ts'ibatik ta vun li k'usi la kichtik chapel. Ta xich' k'anbel svokolal li moltotil Bartolo sventa sjulanutik ta chanunvun sventa xchapbutik soial ti k'uchaal oy ep sbon ti ixime (Ta jakbetik bai mi xu ta jloiltatik yej, sat k'alal chap ti loile) Jloiltatik ta komon ti k'usitik kom ta joltik k'alal tal jmoltotik Bartolo, chaptik k'usitik la xchapbutik, k'uchaal oy ixim tsoj, k'on, sak, ik', ik'al tsoj, p'ut'umtik? ¿K'usba la jkaibatik k'alal la kaitik loile? Kaibetik soial li jmoltotik Bartolo, jantik lek jchikintike, julestik ta joltik, k'usitik muyukto la yich' alal voljee'. K'elbetik sloil yun jmoltotik Bartolo bu nakbil kom ta chinam tak'ine sventa xichto chapanel lek li loile Xich' akbel mukta vun ti ololetike, xkalbetik ak'o xchanik k'usitik xal ti ts'ibajike, ak'o spasik yan velta mi jech' snopike, mi oyto buch'o la xchapbe o ta sk'an ts'akijes li sloile. Li chanubtasvanej ts'ibabe soial ti k'uchaal oy ep sbon ti ixime, bu yaijo xchiuk syamee, meltsan k'uchaal vun, ta sloiltabe ti ololetike. Tsakal xakbe sk'el ju jun ololetik ti vu'ne, mi laj une ta xkaltik k'usba la jkaijbatik k'akak la kaitike k'usi xal ti vune. Jaktik, sa'tik ta vun k'usi spas mi la jpoxtatik li jchomtike Jk'anbetik ak'o chis skoltautike junuk totil x-amte ta E.U. sventa ta xchapbutik k'usba xpoxtaik yiximik te ta nome, k'usi van spasbe jbekaltik ti poxtabil ixime k'alal ta sbeike. K'eltik video bu xchaptal soial ti k'usi spas ta jbektatali k'alal ta xpoxtatik ti ixime. Jpastik mukta vun, bu xich' loktael ixime chiuk xich' chapbel xchopolal ti ta jpoxtatik ti ixime, kaktik ta k'elel chiuk skotol ololetik. Tajnutik ta jatbal (Uni lekik chomtik ja'un, to jk'upil sba un, oy itaj ch'ij t ata kakan, muyuk jtuk nakalun, ta jkoltaot sventa lek muk' cha ch'ijbal, sventa muyuk cha ipaj, k'alal xich' ik'albel jech' ti ololetike jun yontonik xanavik, k'akak xich'ik'albel: jo'one poxtavilun oy k'usi ta jba la yak'ik muyuk itaj xch'i ta kakan, oy ep uni bik'it chonetik chamemik, mi la'a ve'une chopol xai ja bektal, mi laj xkaltik jeche li ololetike ta xjativikbal, ta xich'ik tsakel li ololetike, ta xjelavik skotol ololetike ta xalikbal k'usi komem ta sjolik li xchopolal li poxtabil chomtike. Jnoptik chiuk jloiltatik ta komon me li ixime oy ta jchomtike mi lek, mi muyuk xich' poxtael, mi lek van sventa ta ve'tike. Xjelavik li oletike ja jech' spasik ek, ju jun st'un k'usi xal, k'susi komem ta sjol li xchopolal k'alal xich' poxtael ti chobe. Meltsantik mukta vun bu xkatik ta k'elel chopolal ti ta jpoxtatik ti jchomtike.. | | | |
| Ch'inel Xcholel amtel ta xich' pasel | Jpastik xanvil vun xchiuk yamtel ololetik bu la ts'ibajik smelol k'uchaal oy ep sbon ti ixime, li vun ta jpastik jech' k'uchaal mukta nuti, lektek ta xich' meltsanel, ja k'usba sk'upin ti ololetike. Li vu'ne ta xanavbal ta ju jun sna ti ololetike, ta xich' ak'el sakil vun sventa te ts'ibajik ti ololetike, ja' ts'ibajik ti k'usba la yaisbaik k'alal yich' k'elbel yuni tsim xchiuk soil. Mi la jelavuk xchiuk skotol ololetike, ta xkakbetik ak' manteletik ta jlumaltike, ts'akal ta xich' ch'amunel xchiuk chiiltik ta chanubvun. Jnap'antik mukta vUNETIK bu la yich' tsakbel chopolal ti k'alal ta jpoxtatik ti jchomtike Loiltabetik chiiltike ti k'usitik la chantike. | | | |

| Skotol k'ak'al | K'usitik xtun kuntik |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Jayibutik? - Chantik vun - K'eltik vun - Julestik ta joltik | <ul style="list-style-type: none"> - sakil vun, plumones para pizarrón, snap'obil k'usitik, pin vun, papel contact, impresiones para elaborar las tarjetas que se usará para el tendadero, memorama, números, colores de maíz, partes del maíz, cartulina, , tijeras, silicón, pistola para silicón, fieltro, foamy, ojos movibles. |

Anexo 2. Planeación didáctica

Título: Vamos a desgranar maíz en la casa de Gael para preparar pozol

Docente: Rosa López, El Ámbar, Chis. Español.

| Dominio LI (oral y escrita) | |
|--|--|
| Comunidad: El Ámbar, Jitotol | Los habitantes de la comunidad del Ámbar hablan la variante dialectal de la lengua Tsotsil de la comunidad de San Andrés Larrainzar, ya que es la comunidad de origen de los primeros habitantes. Aproximadamente un 50% de los habitantes hablan el español como segunda lengua. |
| Escuela: Mártires de Chapultepec | La lengua que se utiliza en el proceso educativo es la lengua Tsotsil, se usa la segunda lengua para ir enseñando algunas palabras e indicaciones que son importantes, traduzco al español cuando es necesario porque considero que el aprendizaje de una segunda lengua es una necesidad y beneficia el desarrollo cognitivo. |
| Educadora: Rosa López Sánchez | Aproximadamente un 25% de mis alumnos son bilingües, se comunican en Tsotsil y español sin ningún problema. El resto de mis alumnos son monolingües en Tsotsil. |
| Grado(s): Tercero de preescolar | |
| Cantidad de alumnos: 33 | |
| Temporada: Todo el año | Mes/semana: Octubre |
| Actividad Social: Vamos a desgranar maíz en la casa de Gael para preparar pozol | |

| Secuencia didáctica | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Motivación | La educadora les dirá la siguiente adivinanza: Los podemos encontrar de diferentes colores, blancos, amarillos, negros, morados, pintos y rojos, tienen dientes, pero no son dientes, tienen pelos, pero no es una cabeza ¿Qué es? | | | |
| Saberes previos | ¿Dónde encontramos el maíz que trajimos? ¿Dónde lo desgranamos? ¿Cuándo se desgrana el maíz? (Conversación en plenaria) | ¿Qué utilizamos para desgranar el maíz? ¿Cuáles son las partes de la mazorca? ¿Qué colores conocemos del maíz y cuáles tenemos en casa? (Dibujemos y presentemos con el grupo) | ¿Cómo se desgrana el maíz? ¿Qué cuidados debemos tener cuando desgranamos el maíz? ¿Qué herramientas utilizamos para desgranar el maíz? ¿Quiénes desgranar el maíz? (Conversación en plenaria) | ¿Por qué desgranamos el maíz? ¿Qué podemos preparar con el maíz? ¿Todo lo que desgranamos se utiliza para el mismo fin? (Escribir y presentarlo con el grupo) |
| (Organización y recomendaciones) Actividad Social Práctica | <ul style="list-style-type: none"> - Se le pedirá dos mazorcas a cada niña(o) - Conversaremos con el grupo para darles indicaciones para ir a la casa de Gael: “tenemos que caminar en la orilla de la carretera, saludar a los dueños de la casa y respetar las cosas que tengan en la casa” - “Vamos a desgranar maíz en la casa de Gael para tomar pozol” - Conversar sobre los cuidados que debemos tener con el maíz (fomentar la conversación sobre lo que les han enseñado en casa, si han oído hablar de que el maíz es sagrado, si el maíz siente, qué le pasa al maíz si lo dejamos tirado en el piso) - Contemos las mazorcas que trajimos de casa, para esta actividad le preguntaremos a la dueña de la casa cómo se cuenta las mazorcas en tsotsil. - Clasifiquemos las mazorcas por colores y contemos cada grupo y mencionemos qué color tiene más mazorcas, preguntemos a la señora el por qué hay más mazorcas de ese color. - Conversemos sobre cómo desgranamos maíz en la casa, cómo lo desgranar los adultos que viven con nosotros, hablemos de las herramientas que se utilizan, qué herramientas podemos usar. Demostrar en plenaria las técnicas que hemos observado y hablemos de la técnica que más nos agrada y mencionemos el por qué.* - Mientras desgranamos el maíz preguntar a las (os) niñas(os) si conocen la historia del por qué hay varios colores de maíz, también preguntarle a la señora si conoce alguna historia sobre el maíz - Al terminar de desgranar la mazorca preguntar ¿Cómo se cuenta los granos? Contemos los granos con apoyo de doña Griselda. - Preguntarle cómo eligen los granos para el pozol, para los pollos, para la tortilla, mencionemos las características físicas del grano. Clasificar de acuerdo a las indicaciones que hayan surgido. | | | |
| Análisis y Sistematización: a) Explicación b) Ampliación c) Articulación/Contrastación | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos sentimos al realizar la actividad de ayer? Conversemos en plenaria, invitar a los peques a escribir o a dibujar lo que más nos gustó de la actividad. Proporcionar a cada peque tarjetas de emociones que le apoyará a compartir la emoción que le haya provocado la actividad - ¿Qué hicimos ayer? La educadora escribirá en el pizarrón la participación de cada niño(o), después analizar en plenaria y darle una secuencia conforme a lo realizado el día anterior. Invitar a los peques a escribir sobre una hoja lo que todos construimos. - Analicemos las partes de la mazorca, dibujemos y escribamos el nombre de cada uno en tsotsil y en español, también escribir el uso que se le da en casa y en la comunidad. - “Recordemos cómo se cuenta la mazorca” contemos en plenaria las mazorcas, la educadora explicará que para contar la mazorca de maíz o el elote se usa Ch' ix. Elaborar tarjetas en el que estén ilustradas Mazorcas del 1 al 10. - Contemos los granos del maíz con apoyo de una tarjeta en la que estén ilustrados los granos del 1 al 10 utilizando la categoría numeral “P'ej” - La educadora diseñará un memorama con los diferentes colores del maíz en tsotsil y en español para jugar en el aula utilizando el pizarrón de corcho y los pines. - Investiguemos de qué depende el color del maíz, preguntemos a nuestras mamás, abuelos, abuelas, busquemos en los libros del rincón, observemos videos sobre el tema, conectarnos vía WhatsApp con algún papá que esté en E. U. - Enlistemos y dibujemos los insectos y elementos que influyen en el pigmento del maíz, leer lo que escribimos y compartirlo con el grupo - Investiguemos con nuestras mamás, papás, abuelos, abuelas, tíos si conocen la historia del origen de los diferentes colores del maíz, compartir con nuestros compañeros la historia que nos hayan contado y escribamos en una cartulina la historia. - Invitemos a don Bartolo (Se le pedirá autorización para grabarlo en video y audio) para que nos cuente la historia del origen de los colores del maíz. - Conversemos sobre el relato de don Bartolo ¿Recuerdan la historia? ¿Por qué tenemos maíz, rojo, amarillo, blanco, negro, morado, pinto? ¿Qué emociones nos provocó la historia? - Reproducir el audio de la historia de don Bartolo, escuchar con atención, platiquemos sobre qué elementos de la historia nos hizo falta mencionar el día anterior. - Reproducir el video de don Bartolo para completar la historia que nos compartió. - Proporcionar a cada peque la mitad de una cartulina, indicarles que tomen su escrito anterior para que vuelvan a leerlo y en esta cartulina escribir nuevamente la historia con los cambios que crean conveniente realizar, a partir de haber escuchado a don Bartolo o a otras personas que hayan recordado la historia y nos lo hayan contado nuevamente. - La maestra elaborará un libro con la historia del origen de los colores del maíz con la versión que su abuelita le ha contado, leerle al grupo y pasar el libro con cada niño y niña, preguntar que emociones sintieron al escuchar la historia. - Investiguemos en la comunidad, busquemos algún libro sobre las consecuencias del uso de químicos en nuestra milpa. - Pedir el apoyo de un padre de familia que trabaje en E.U. que nos explique qué tipo de maíz siembran allá, cómo la siembran, qué químicos usan, cómo afecta a nuestra salud el consumo de ese maíz. - Observemos un video sobre el uso de químicos y sus consecuencias para nuestra salud. - Elaborar una infografía sobre las consecuencias del uso de fertilizantes químicos en la milpa y leerlo en plenaria. - Juguemos a huir del maíz cultivado con químicos (Soy una milpa linda, hermosa, tengo verduras alrededor, no vivo solito y te ayudo a crecer sano, cuando la maestra de esta indicación los y las niñas podrán caminar con tranquilidad, cuando la maestra mencione: soy una milpa que me han rociado fertilizantes y pesticidas no viven muchas plantas conmigo, han muerto muchos insectos y soy muy dañino para tu salud, los niños y las niñas correrán, la maestra los va atrapar, se realizará por turnos y cada participante podrá describir las ventajas y desventajas de cada milpa de acuerdo a lo que haya aprendido) - Analizar si el maíz que cultivamos en la comunidad es sano para nuestro consumo. - Elaborar carteles informando las desventajas del uso de químicos en las cosechas. | | | |
| Seguimiento y/o acciones comunitarias | <ul style="list-style-type: none"> - Construir un libro viajero con las historias que cada peque escribió, será un libro con forma de maleta, decorarlo de manera atractiva y al gusto de los peques, cada día irá a las casas de cada peque, al libro se le anexará hojas blancas en el que cada familia expresará sus sentimientos sobre el libro y será el niño o la niña la encargada de escribirlo o dibujarlo. Después de terminar con el grupo, se lo prestaremos a cada autoridad de la comunidad, después a nuestros compañeros de la escuela que quieran llevarlo a su casa. - Pegar los carteles realizados por los peques en los lugares importantes de la comunidad. - Socializar lo aprendido y exponer el tema con nuestros compañeros de la escuela. | | | |

| Actividades permanentes | Materiales: |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos somos? - Rincón de lectura - Paseo por el tendedero - Juguemos memorama - Juguemos al maíz sano vs el maíz cultivado con fertilizante (La educadora explicará: soy un grano sano, que los nutre, crecí con abono) | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas, plumones para pizarrón, pegamento, opalina gruesa, papel contact, impresiones para elaborar las tarjetas que se usará para el tendedero, memorama, números, colores de maíz, partes del maíz, cartulina, hojas blancas, tijeras, silicón, pistola para silicón, fieltro, foamy, ojos movibles. Resistol en barra. |

***NOTA:**

El desgrane de la mazorca de maíz consiste en separar el grano de la mazorca, esta actividad se realiza en la cocina, o en el patio de la casa, se realiza sentados ya sea sobre el piso, en una silla pequeña o en otro espacio que puedan estar cómodos ya que es el desgrane lleva su tiempo dependiendo de la cantidad de personas que vivan en la casa será la cantidad de maíz que se desgrana. Se utiliza un recipiente para recoger los granos. He observado ciertas técnicas e instrumentos que se utilizan dependiendo de la dureza de los granos, del recurso económico de la familia y de la edad de la persona que vaya a realizar la actividad. A continuación, se anuncian las siguientes:

Desgrane del maíz con la mano: Se ejerce presión con el pulgar sobre los granos empezando en la base de la mazorca, se continúa con dos líneas hasta llegar a la punta de la mazorca, se continuará ejerciendo presión con el pulgar hasta terminar el desgrane. Esta técnica de desgrane es la que utilizan los pequeños de la casa, pero ellos utilizan ambos pulgares porque aún no tiene la suficiente fuerza ni la agilidad que requiere los otros instrumentos.

Desgrane de maíz con ayuda de un olote: Si no tenemos el olote comenzamos el desgrane como ya se explicó con anterioridad, después se toma la mazorca con una mano y el olote con la otra, se ejerce presión primeramente en la base de la mazorca, se realiza de esta manera porque el grano es más grande, si los granos de la punta del maíz son grandes podemos comenzar el desgrane en la punta, si ya desgranamos un lado giramos hacia otro lado y continuamos girando la mazorca en sentido contrario hasta terminar

Olote quemado: Se quema la parte de la superficie externa del olote, al terminar de quemarse queda con una superficie más filosa que permite desgranar con más facilidad, se continua con el mismo procedimiento anterior.

Desgranadora de maíz con grapa: Se ubica el desgranador dentro del canasto, agarras la tablita, lo ubicas sobre la altura de tu estómago y presionas la tabla, comienzas a frotar la mazorca con ambas manos empezando con la parte de en medio, continúas girando la mazorca hasta terminar.

Olote quemado: Se quema la parte de la superficie externa del olote, al terminar de quemarse queda con una superficie más filosa que permite desgranar con más facilidad, se continua con el mismo procedimiento anterior.

Desgranadora de maíz con grapa: Se ubica el desgranador dentro del canasto, agarras la tablita, lo ubicas sobre la altura de tu estómago y presionas la tabla, comienzas a frotar la mazorca con ambas manos empezando con la parte de en medio, continúas girando la mazorca hasta terminar.

Anexo 3. Diseño de estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la escritura y lectura de la lengua ayuujk.

(Milpas educativas Tlahui, octubre 2023)

GENERALIDADES.

En este documento se entiende por estrategias pedagógicas a un conjunto de acciones interrelacionadas que tienen como propósito facilitar el aprendizaje de la escritura y lectura de la lengua ayuujk, además de fortalecer la tradición oral de los habitantes de la comunidad de Tlahuitoltepec.

Se considera que el uso hablado de la lengua ayuujk está perdiendo vitalidad en los diferentes ámbitos de uso, por esa razón se propone fortalecerla con acciones apropiadas dirigidas a niñas, niños, jóvenes y adultos.

El fortalecimiento de la lengua es un trabajo que atañe tanto a madres y padres de familia, profesores de la educación y autoridades comunitarias, así como organizaciones sociales.

La propuesta de escribir y leer la lengua ayuujk no presupone el desplazamiento de la tradición oral, antes bien, se pretende el uso equilibrado respetando la naturaleza de cada práctica.

ALGUNOS PRINCIPIOS.

Dado que la lengua es immanente a la vida del ser humano es necesario entenderla a partir de las acciones que la gente realiza. La lengua vive y se recrea en tanto se hable o se escriba o se registre de una o de otra forma.

Como los conocimientos y los aprendizajes, la lengua vive en la actividad (*tunk pëjkk*) y en las imaginaciones como un ejercicio de la creatividad humana; en ese sentido, se propone que las acciones de habla, escritura y lectura de la lengua sean a partir de la realización de las distintas actividades sociales, productivas y rituales de la gente, así como a partir de las acciones de la Tierra-naturaleza. Esta noción de *tunk pëjkk* no es nueva, es una práctica ancestral y como tal, constituye fundamento sólido en el que se pueden plantear acciones diversas para el desarrollo de nuestras comunidades y pueblos originarios.

Partiendo del principio de que la vida en el mundo o en los mundos es de carácter interaccional, se está en la condición de establecer que la lengua es un hecho social en que el que la gente y el individuo están en constante relación y por ese hecho, la vida y la lengua se desarrollan y habrán de desarrollarse mediante el diálogo inconcluso. En este diálogo no solamente se implican y participan las personas, sino también a las entidades de la Naturaleza quienes posibilitan la existencia de la gente.

Lo que se habla o se ha de hablar o escribir, necesariamente considera como actantes a las entidades de la naturaleza. Éstos son algunos de los principios que rigen al diseño o diseños de estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la escritura y lectura de la lengua ayuujk.

Como guía, se puede hacer uso del calendario siconatural de la comunidad de Tlahuitoltepec mixe en el que están plasmados las acciones de la gente, plantas, animales y astros para la realización de las actividades a partir de las cuales se han de abordar los aprendizajes, haciendo uso de la creatividad.

En el caso del pueblo mixe y de la comunidad de Tlahuitoltepec hay ciertos avances respecto de la escritura, sin embargo, hay que hacerla de manera consciente y disciplinada.

Muchas veces el desarrollo y fortalecimiento de la lengua no es la complejidad en su escritura, sino en la decisión de escribirla y los obstáculos que hay que superar para tomar esa decisión. No es para menos, las lenguas indígenas están en la época lúcida del desplazamiento, a nadie sorprende que el español y el inglés sean las lenguas de uso cotidiano en la radio, en la televisión, en los celulares, en los nombres de los productos, en los libros de textos, en los textos académicos. Las políticas públicas desde el Estado no miran o no desean mirar estas realidades, las pocas leyes que se han logrado con base en luchas, se quedan en papel y en declaraciones. El que los políticos y académicos hagan uso de las palabras y conceptos de las comunidades y pueblos originarios no es garantía para asegurar el desarrollo pleno de dichos pueblos.

En resumen, el desarrollo de la vida y lengua de los pueblos originarios es a partir de la vida misma y de acciones positivas que emprendan los mismos habitantes.

Es tarea trascendental hacer que los aprendizajes y Wejën Kajën en general se desarrolle en los espacios situados y no en las aulas que funcionan a semejanza de cárceles. Cuando los infantes aprenden a hablar, no lo hacen en las aulas, sino en el fluir de las actividades que los integrantes de la familia realizan todos los días, sea en el hogar o fuera de ella. En ese sentido, el aprendizaje de la escritura y lectura de la lengua debe realizarse, como se ha reiterado, a partir de las actividades. Hay que desmitificar las ideas y los hechos de que las aulas constituyen los únicos espacios de aprendizaje. Para que no se conviertan en acciones rutinarias, se propone que la construcción y uso de los materiales didácticos sean dinámicos, es decir, que sean apropiados en los tiempos y espacios.

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS.

| DATOS DE LA COMUNIDAD Y MUNICIPIO | |
|--|---|
| Comunidad: | Santa Cruz |
| Municipio: | Santa María Tlahuitoltepec, distrito Mixe, estado de Oaxaca. |
| Actividades: | Las principales actividades económicas: trabajo del campo, albañilería, transporte, carpintería, entre otras. |
| DATOS DE LA ESCUELA: | |
| Nombre: | Escuela Primaria Bilingüe Francisco Villa 20DPB0983Z |
| Facilitador: | Rafael Cardoso Jiménez |
| Grado: | Cuarto grado |
| Descripción del grupo: | En total son 17 alumnos, 4 niñas y 13 niños. Dos alumnos no hablan la lengua ayuujk. Una alumna presenta problemas de retención y problemas en el lenguaje, ella todavía no puede escribir y leer de manera autónoma. Un alumno tiene mucha pereza en escribir y, en general, no se concentra en las actividades del aula, le gusta jugar el baloncesto sin disciplina. Los 15 alumnos que hablan la lengua ayuujk no la escriben. |
| INFORMACIÓN RELACIONADA CON LAS ACTIVIDADES DE LA GENTE Y DE LA NATURALEZA | |
| Actividades en el mes de octubre con base en el calendario siconatural. | <ul style="list-style-type: none">Rituales del elotePreparación de alimentos con base en el eloteEl primer sábado de octubre seleccionan a los topiles del municipio.Macizan las bellotas de los encinos.Hay chilacayotes, elotes y chayotes.Presencia del gusano medidor.Venden frutas, tales como la guayaba, limones, naranjas.Los cuiles, cuervos, zorros, perros, tejón y roedores comen elotes y mazorcas. |
| Actividad social a realizar: | Pejkkëjkyäwpuujmi'iky / Elaboremos en la casa de una madre de familia tamales de elote con pasta de chícharo envueltos con hojas verdes de maíz para comerlos con café. |
| Actividad pedagógica: | Conozcamos las consonantes y vocales del alfabeto ayuujk, así como los núcleos vocálicos. Aprendamos a escribir palabras en lengua ayuujk asociándolas con imágenes obtenidas de la realización de la actividad social. |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES: | |
| Organización e impresión del alfabeto ayuujk y los núcleos vocálicos. | Antes de la realización de la actividad social-cultural, el facilitador o facilitadora del aprendizaje escribe por computadora y en tamaño grande el alfabeto ayuujk, en color rojo las vocales y en negro las consonantes. El grupo de núcleos vocálicos también se imprime en color rojo. |
| Platicar con la familia que facilitará su hogar | Junto con los alumnos, el facilitador lleva un presente como muestra de respeto a la familia que abrigará la realización de la actividad. |

para la realización de la actividad social-cultural.

| | |
|--|---|
| Motivación. | El facilitador socializa la narración oral de que el elote no se debe desgranar empezando por la base. |
| Saberes previos: | Para explorar los saberes previos, las alumnas y alumnos dibujan la planta de maíz. De manera oral, las alumnas y alumnos mencionan el nombre de las partes de la planta de maíz. |
| Organización de la actividad social: | El facilitador o facilitadora organiza a los alumnos para trasladarse a la casa de la familia donde se elaborarán los tamales, reitera que deben respetar a los integrantes de la familia, así como a los bienes en general. |
| Realización de la actividad socioproductiva | <p>Los alumnos observan y participan en las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de las hojas de maíz y los elotes que serán los recursos principales para la elaboración de los tamales. - Desgranado de los elotes. - Prender la lumbre - Molienda de los granos de elote. - Lavado de las hojas de maíz. - Elaboración de los tamales (poner énfasis en el moldeamiento de la masa dentro de las manos, la técnica para envolver los tamales) - Cocción de los tamales. - Acomodo de los tamales. <p>Los alumnos están atentos de narraciones que los integrantes de la familia realicen en torno al elote y a los alimentos. Después de la realización de cada una de las fases de la elaboración de los tamales de elote con pasta de chícharo, el facilitador o facilitadora agradece a la familia las facilidades brindadas ya que en la realización de las actividades se logran aprendizajes significativos.</p> |
| Recapitulación en el aula de las observaciones realizadas y reflexión acerca de las actividades. | <p>El facilitador o facilitadora pregunta a las niñas y niños los recursos observados y utilizados en el proceso de elaboración de los tamales. Conforme los aprendices mencionan los nombres de los recursos, el facilitador o facilitadora los registra en papel bond.</p> <p>El facilitador o facilitadora destina un tiempo para que las niñas y los niños externen sus experiencias a partir de las actividades observadas y realizadas.</p> |
| Conocimiento del alfabeto ayuujk | <p>El facilitador o facilitadora muestra en tamaño grande el alfabeto ayuujk agrupados en awejpë y akajpë.</p> <p>Para facilitar el aprendizaje socializa los núcleos vocálicos.</p> |

Awejpë akajpë (alfabeto ayuujk)

| | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|
| awejpë: | a | ä | e | ë | i | o | u |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|
| akajpë: | p | t | k | x | ts | m | n | w | y | j | ' | l | r | s |
| | pa | ta | ka | xa | tsa | ma | na | wa | ya | ja | ' | la | ra | sa |

ayukjoojt (núcleos vocálicos)

| | | | | | | | | | |
|------------------------|------|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| kon awejpë | w | vocal simple | a | ä | e | ë | i | o | u |
| yëny awejpë | ww | vocal larga | aa | ää | ee | ëë | ii | oo | uu |
| awejpë akontuky | w' | vocal cortada | a' | ä' | e' | ë' | i' | o' | u' |
| yëny awejpë apoo'ttuky | w'w | vocal rearticulada | a'a | ä'ä | e'e | ë'ë | i'i | o'o | u'u |
| yëny awejpë akontuky | ww' | vocal larga cortada | aa' | ää' | ee' | ëë' | ii' | oo' | uu' |
| kon xejy | wj | vocal simple aspirada | aj | äj | ej | ëj | ij | oj | uj |
| yëny xyejy | wwj | vocal larga aspirada | aaj | ääj | eej | ëëj | ij | ooj | uuj |
| yëny xyejy apoo'ttuky | w'wj | vocal rearticulada aspirada | a'aj | ä'äj | e'ej | ë'ëj | i'ij | o'oj | u'uj |

Asociación imagen- palabra

Con base en las actividades realizadas, el facilitador o facilitadora presenta en hoja tamaño carta las imágenes de las partes del maíz y en letras grandes la escritura de las palabras. Las consonantes las escribe en color negro y las vocales en rojo.



kojk



Mok'ääy

Asociación texto breve- audio.

Para facilitar el aprendizaje de la lectura, el facilitador o facilitadora elabora previamente textos breves relacionados con la actividad social realizada, estos textos van acompañados de imagen. Se imprimen los textos en papel opalina tamaño carta y se le entrega a cada aprendiz.

Los textos breves han sido grabados previamente en audio. Mientras el aprendiz lee el texto breve, de manera simultánea escucha el audio. Esto es con la intención de que desarrolle su capacidad auditiva y su capacidad de lectura.

Se presentan ejemplos de los textos breves.



Yikja'kp ja mok'ääy ku ja yäwpuujmi'iky 'yëyë

Mok'ääy yiktamëkp ku 'yëyë pyäätë ja yäwpuujmi'iky. Yikwë'ejxp ja mok'ääy miti' ëy miti' ka'pyxy, ja'ats yikja'kp. Tsujxkmok'ääy ja yäwpuujmi'iky yikta'amëkp. Jyëkuuts'amypy ja mok'ääy yiktami'iky, ja'akëjxp ku ja'a tsë"ëtsy, ka'a ja uu'kxpë tmëët'aty.

Yäwpëjkk

Ku ja yäwpuujmi'iky 'yëyë pyäätë jawyeen ja jäw 'yatsyikpiky, yikwë'ejxp ja yäw miti'i ejxkujk mëj. Yikpëjkëp ja yäw ja nyëkijxyäjkts jats ja'ayë tyany ja pyëy' äjkts, ku ja yäw tyimyyik'ëjkwänë wënets ja pyeyj äjkts yikpiky.

Práctica de escritura

Para practicar la escritura, se realizan dos actividades:

- Los aprendices copian en su cuaderno los textos breves.
- El facilitador entrega a cada aprendiz un artefacto didáctico que consiste en un trozo de madera con ranuras donde se coloca cada una de las letras, sean consonantes o núcleos vocálicos, para formar una palabra.

De la actividad realizada, el facilitador o facilitadora hace una lista de palabras, las lee y las y los aprendices van formando las palabras con las letras que tienen en sus manos.

Ampliación del conocimiento.

A partir de la actividad social realizada y de las primeras acciones de alfabetización en lengua ayuujk, se puede ampliar el conocimiento abordando las sílabas, procesos de debilitamiento de consonantes, naturaleza de los verbos, entre otros.

Anexo 4. Vamos a hacer atole de maíz con guayaba en la escuela para tomar / Choui matijchiuaka tixatoli ikan xalxokotl ipan kaltemachtloya tlenin tikoniski.

MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL - Formato de planeación Chicahuaxtla, Puebla

| | |
|---|--|
| | Dominio LI (oral y escrita) |
| Comunidad: Chicahuaxtla | El grupo de tercer grado "A" se encuentra en un bilingüismo pasivo de acuerdo a los escenarios lingüísticos de Tania Santos, (2015. p.16) los alumnos son considerados como entienda alguna lengua originaria, hablante pasivo o no hablante con diferentes niveles de comprensión, ya que según la evaluación aplicada en el grupo de acuerdo a la investigación cualitativa, se aplicó la entrevista y dialogo para observar, reconocer las habilidades de escucha y habla son 10 alumnos que entienden la lengua, 9 no hablan solo entienden pocas palabras, pronuncian y producen los sonidos sin dificultad, 7 pueden considerarse hablantes pasivos ya que en su entorno familiar entre adultos si lo hablan pero los pequeños no comprenden el significado de las palabras, 2 entienden palabras básicas de papa, mamá, yo, tu, 1 niña no responde a ninguna lengua, aparentemente entiende el español, se le han dado consignas en las dos lenguas, y con ninguna entiende diagnosticada con problema de desarrollo Ipan yexpa A tlasintlalilisti otikasiki yeua kikaki inbaseual tlatoli innauatl tlatoli, maski yajmo yeua tlatoua, kikaki nochipa keni mononotsa, ken techiljuia Tania Santos (2015. P.16) inmomachtianime moljuia kakikaki kininiuilia se maseual tlatoli, kema nochipa kikaki tel santlamach moljuia katlatoua, uan aki a'mo tlatoua ikan miak tlamantli kakilistli, tlaniniuilistli, noso kema motlamachiuu nimachtlistli, ika miak tlatlamantli, omotak kema omotlatolki uan omononots, noijki omotak , kayeua kikaki tlatoua, uan ipan inin sintlalilistli, matlaktli momachtianime kininiuilia inmauatlatoli, chiknau a'mo tlatoua, sankikaki siki tlatloli, kitoua tlamoljua makitoka uan kitoua keni kikaki keni motlatoua ompa a'mo ouetitok chijomi moljuis kakikaki santlamach tlatoua noso iua niminchankaua tlenin ueueyi chichikauaki keme tlatoua noso yeua yajmo nochin kikaki, omi keme kininiuilia sansiki tlatoli keni tata, nana, neuatl, teual uan se ichpokatl a'mo tlen tech nankilia nionse tlatoli, maski tlen kaxtilan tlatoli maski mota kakikaki inkaxtilan, miajpa moljuitok uan motlatotok ikan omi tlatoli uan nionse nankilia, , yeuatl omotamachiuu kakipia setlamantli tlen moljuia tlen ouetitok ikan niiskaltli. |
| Escuela: Xochicali | En la comunidad de Chicahuaxtla se encuentra en un bilingüismo sustractivo, ya que cada vez se va aprendiendo más la lengua dominante y se va dejando de aprender y utilizar como medio de comunicación la primera lengua. Tania Santos. (2015. P.13) cuando se aprende una segunda lengua y la lengua materna se va perdiendo de manera progresiva. |
| Educador(es): (6) Georgina Marcelo Hernández | Ipan ka'kalatli Tsikauastla moljuia kakatki omi tlatolmi tlen mokixtitok, tlen mokuikuitok kachi, noso moljuia kakokone momachtianime kachi momachtitoki tlenkaxtilan tlatoli uan kikakajtoki yajmo momachtia nion tlatoua nion mononotsa tlenin kachi telpopochti ikan nanatlatol. Tania Santos (2015. P.13) kema momachtia ika tlen okpa tlatoli uan ninana tlatol poliujtok |
| Grado(s) 3° "A" Participantes: 3° "B" 3° "C", 2° "A", 1° "A" | En la escuela y en los diferentes espacios públicos la lengua se encuentra en un desplazamiento lingüístico, "ya que se produce cuando una lengua dominante o colonizadora entra en contacto con una lengua minorizada" (Tania, 2015. P. 13) aunque aún no es minorizada la lengua en la comunidad del todo pero el uso que ha tomado en los diferentes espacios la lengua de comunicación esto ha hecho que las nuevas generaciones ya no la utilicen entre ellos para comunicarse. Ipan kaltemachtloya uan kanyakuali ompaintlatol motlaksatok, moixpantlilitok, "moljuia kema se tlatoli kachi moixpantitok mokalakia uan yauj asi ompa kani yajmo miakti" (Santos 2015, P.13) maski katki siki aki tlatoua tlen kachi telpopochti uan kokone yajmo kiniki ijmononotsa nion tlatoua. San tlen kachi chikauaki ijko yeua yajmo mononotsa ika tlen yaueka tlatoli. |

| | |
|--|--|
| Temporada: xokotl uetsi - mijka tlapoali | Mes/semana: octubre. Noviembre metstli/samanauak: mijka tlapoali |
| Actividad Social: Vamos hacer atole de maíz con guayaba en la escuela para tomar/ choui matijchiuaka tixatoli ikan xalxokotl ipan kaltemachtloya tlenin tikoniski. | |

| | |
|------------------------------|---|
| Secuencia didáctica | Acciones, espacios, tiempos, participantes, materiales. Contenidos propios y escolares, considerando los 4 ejes de la Matriz. LENGUAJES: tipos (natural-afectivo-corporal, oral, gráfico-escrito), géneros y "portadores" |
| Motivación y Saberes previos | Repaso de poema en forma bilingüe; Dulce y calentito, de sabores muy ricos lo tomamos tempranito haga frío o calorcito, para la tos, y vitamina, lo cumplamos con guayabita, guayabita blanca, amarilla o rosa, en mi taza haz de estar. Moyiyikos inxochitlatol ikan ome tlatolme, Tsopelik uan totonki, tlatlamantli tikoni, nili uelik tikoni, sankuel tikoni maski tlatstia, maski tlatotoni, ikintlatlasistli uan chikualistli, tiyolchikaua ikan xa'xokotl, istak xa'xokotl, kostik xa'xokotl, tlastoleualtik xa'xokotl, ipan noatlualoni ompa tiyis. Dialogo de: ¿conocen el atole? ¿Cómo es el atole? ¿Sabes cómo se prepara el atole? ¿Han probado el atole de guayaba? ¿Conocen la guayaba? ¿Qué colores de guayaba conocen? ¿Qué colores de guayaba hay en la comunidad? ¿en que mes podemos encontrar para cortar y comer? Matimononotsaka: ¿nanakixmati inatoli? ¿kenin atoli? ¿nankixmati keni mochichiu inatoli? ¿nankimachilitoki inatoli ikan xa'xokotl? ¿nankixmati inxa'xokotl? ¿tlen tlapalmi xa'xokotl nankixmati? ¿tlen tlapalmi xa'xokotl katki ipan ka'kalatli? ¿tlenin moniki ijmochiua inxa'xokotl atoli? ¿ikan tlen metstli tikasi inxa'xokotl iktitiki uan tikuaski? ¿kani tikasi inxa'xokotl? ¿kani yoli? Canto del atole: atole, atolito, atole atolito, dulce y calentito(2) yo te quiero en mi taza, chiquita o grandota, te preparo en mi casa, con masita yo te quiero tomar, con guayabita mi atole acompañar, para que crezca sano y fuerte, que sabroso esta. Atoli, atoltsintli, tsopelik uan totonki (2) nimits niki ipan noatlualoni, kichini uan ueyi, nimits chiua ipan nokal, ika tixtli nimits konis niki, ikan xa'xokotl noatoli niyolchikauas, manimoiskalti chikauak uan kuali, nili uelik onka. |

| | |
|---|---|
| (Organización y recomendaciones) Actividad Social Práctica | Elaboración del atole de maíz con guayaba: desgranar el maíz, poner a hervir hacer el proceso de nixtamalización, posteriormente moler la masa, una vez molida deshacerlo en agua. cortar previamente la guayaba Keni mochichiu inatlaol atoli, tixatoli ika xalxokotl, achto motiki inxalxokotl, motlaoya inatlaoli, moposonia uan mochiua innixtamali ika tinixtli, satepa ikyomochi innixtamali, mokuechoua, mochiua tixtli, ikyomokuecho moxitinia tixtli, mochiua matixatl. Kema yamopia inmatixatl motlaxilia ipan komitl, maposoni, inkokone kuali kixitiniski intixtli uan kichiuaski matixatl, a'mo kuali makimaniloka tlamotsaus. 1.- matijtlatlanika aki kimati matech iljui keni kichiu/ Invitar a una experta 2.- inkokone kixitiniski intixtli, kichiuaski matixatl. / Los niños participaran deshaciendo la masa, noijki kimaxaxkualoski uan kipachoski inxa'xokotl / Aplastando la guayaba 3.- motlalis maposoni inat / Se pondrá a hervir el agua 4.- Mokuechoua inxalxokotl, tlamotsaus /Se muele la guayaba o se aplasta aplastar es lo que momapitsinis, momapachos chikauak / harán los niños para desarrollar microhabilidades 5.- Motlalia maixika inxalxokotl, mixeloua tlen nititiotl / Se escurre la guayaba y cuela, separando la semilla 6.- kokone a'mo kuali kimaniloski, kimanilos insiuatl, makuali maiksi /Los niños no pueden mover, la señora revolverá / Motlakitskia, noijki ikinauak intitli kuali motlalis, momatlatlatis / o moverá el atole porque si no se pega. Además / telmoljuis inkoneme mamomaluika, mamimatika / de que la olla esta grande y se pueden quemar se les tiene que recomendar a los niños que deben cuidarse |
|---|---|

| | |
|--|---|
| Análisis y Sistematización: Explicitación Ampliación Articulación/Contrastación. Habilidades lingüísticas por desarrollar | Para el desarrollo de las dos habilidades hablar y escuchar frases del atole, el atole nos da vitaminas, el atole esta hecho de masa con guayaba, hacer atole es tener masa, hacer atole es mezclar masa con agua, el atole, para hacer el atole debes deshacer la masa Inatoli tech maka chikualistli, inatoli omochi ikan tixtli uan xa'xokotl, tijchiuas atoli tijpias tixtli, tijchiuas atoli tijmanilos ikan atl intixtli adivinanza del atole, tijchiuas atoli tijchiuas matixatl. Es espeso, dulce, caliente, color depende del maíz y del sabor. atoli atoltsintli titsau, tsopelik, tontonki, nitlapal yeika inatlaol tlen moniki noijki nimachilis. Para hacer el atole, debemos preparar los recursos materiales, como lavarnos bien las manos antes de prepararlo ya que nuestras manos estarán dentro del agua, lavar bien los trastes que ocuparemos. Para la ampliación y explicitación. Lectura de palabras náhuatl, escucha de relatos de la comunidad acerca del maíz, repetición de palabras en juegos, ejercicios lingüísticos como chasquido de boca, ejercicios de inhalaciones y exhalaciones nasales y bucales, ejercicios de vocalización sonora de las grafías, para ejercitar la lengua, juegos de mesa como lotería, memoramas de; imagen – imagen, imagen palabra, palabra – palabra, en náhuatl para memorizar las palabras, rompecabezas, asociación de palabras, En la actividad práctica se deben repetir las palabras las veces necesarias mientras se deshace, se realiza la acción mientras se realiza la acción se repite la palabra. Como deshacer, deshacer, mezclar, revolver, pegar Atole, masa, guayaba, agua, azúcar, , olla, cuchara, leña, piedra, vapor, Atoli, tixtli, xalxokotl, atl, tsopelik, xitinis, manilos, komitl, kochala, Involucramiento a todo el personal docente Ikmatimomachtika nauatlatoli, uilika matitlatoka uan matikakika. Iktijchiuaki tixatoli, tijtemoski tlenin tijnikiski, noijki kuali timomapakaski kuali, timakalakiski ipan xikalatl, noijk tijpapakaski tepalkami tlenin monikis, satema tijchiuaski, kema yotimomapakaski timakalakiski ipan xikalatl Juegos de asociación de palabras, relación de dibujo-palabra |
|--|---|

| | |
|---------------------------------------|---|
| Seguimiento y/o Acciones comunitarias | Demostración de atoles que hacen en la comunidad, mediante la explicación del proceso de elaboración en forma bilingüe, registro. Repetir el canto, poema, frases, las veces necesarias como actividad permanente para memorizar las palabras: dulce, caliente, frío, agrio, sabroso, masa, agua de masa, guayaba, tsopelik, totonki, itstik, xukuk, uelik, tixtli, matixatl, xa'xokotl, |
|---------------------------------------|---|



REFERENCIAS



- Aguilar, Y. (2020, Junio). La lengua no es cultura. Este País.
<https://estepais.com/uncategorized/la-lengua-no-es-cultura/>
- Álvarez, I. (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- Barriga, R. (2001). Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas. En *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (76-77), 611-621.
- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública (CGEIB).
- Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (coords.) (2008). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala.
- Bertely, M. (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Fondo León Portilla, CEIB-SEP, UNEM, OEI.
- Bertely, M. (2006). Apropiación del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. En M. Bertely Busquets (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 161-218). CIESAS.
- Bertely, M. (coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- Bertely, M. (2019). Nuestro trabajo en las Milpas Educativas. *Articulando e Construyendo Saberes*, 4.
<https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59219>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Corral, G. y REDIIN (2023). Estrategias didácticas para la enseñanza y apropiación de la lectura y escritura en lenguas indígenas. CIESAS.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS/INAH/Conaculta.

Diagnóstico PRONAI (2021). Proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectoescritura como herramienta de inclusión social” (núm. 319150) apoyado por el Programa Presupuestario F003: Programas Nacionales estratégicos de ciencia, tecnología y vinculación con los sectores social, público y privado, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Documento interno.

Domínguez, A. L. M. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. Presentación del dossier Modos de escucha. En A. L. M. Domínguez (coord.). Dossier: “Modos de escucha”. *El oído pensante*, 7 (2), 92-110.

https://www.researchgate.net/publication/335474337_El_oído_un_sentido_múltiples_escuchas

Enriquez, M. y Sánchez, M. N. (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*.

Documento de trabajo.

Equipo Ngigua (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 3, (julio-diciembre),

<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>

Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (comps.) (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.

Siglo XXI.

Frisancho, S. (2016). Constructivismo y diversidad cultural. En S. Frisancho (coord.). *Ensayos constructivistas*

(pp. 143-157). Fondo Editorial PUCP.

Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>

Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya-Yala/CIESAS.

Gasché, Jorge (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-379). Abya-Yala/CIESAS.

- Gasché, J. (2014). La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neoliberal y dieta bosquesina. En G. C. Delgado (coord.). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 363-397). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3229>
- Gasché, J. (2019). María Bertely Busquets In Memoriam. *Ichan Tecolotl, Revista de divulgación enfocada en temas de antropología, ciencias sociales y humanidades*, (12). CIESAS. <https://tecolotl.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro-anteriores/dos-semblanzas-sobre-los-origenes-del-metodo-inductivo-intercultural-en-mexico/>
- Gaspar, L. (2024). *Texto reflexivo sobre mi experiencia y aprendizaje durante el proceso de auto-documentación*. Documento de trabajo.
- Gippert, J., Himmelman, N. P. y Mosel, U. (2006). *Essentials of language documentation (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 178)*. Mouton de Gruyter.
- Giraldo, O. F., Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur/Universidad Veracruzana.
- Gómez, I. (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- González, E. et al. (2012). *Guía para sembrar el Método Inductivo Intercultural en comunidades y escuelas*. REDIIN, Oaxaca/CIESAS.
- González, E., Corral, G. y Keyser, U. (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*, 14(20), 8-28.
- Guerra-Mejía, R. (2021). El desplazamiento lingüístico visto como un proceso. *Lenguas Radicales*, 1(02), 65-74.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana. Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana*. Editorial Península.
- Hernández-Castilla, T. R. y Cano-Yáñez, C. (2023). *Experiencia, Etapa 2. Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas*. Documento de trabajo.

- Hernández, G. (2013). Cultura escrita y perspectivas decoloniales. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2118.pdf>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Informe técnico año 2. (2023). Proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectoescritura como herramienta de inclusión social” (núm. 319150) apoyado por el Programa Presupuestario F003: Programas nacionales estratégicos de ciencia, tecnología y vinculación con los sectores social, público y privado, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Documento interno.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky’s sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-141.
- Kimmerer, R. W. (2015). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje. Ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Fundamentos.
- Landaburu, J. (2000). La oralidad y la escritura en las lenguas indígenas. *Revista de Antropología*, 36(1), 45-60.
- Landaburu, J. (1996). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Texto presentado en el *II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Bolivia, 11 al 15 de noviembre de 1996.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés.
- Leóntiev, A. N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A. Leóntiev. *Selección de Obras de Psicología*, Tomo II (pp. 94-. 261). Pedagogía.
- Leóntiev, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- Leóntiev, A. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (comp.). *El proceso de formación de la psicología marxista: Vygotski, L., Leóntiev, A., Luria, A.* (pp. 265-326). Progreso.

- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, 13, 47-98.
- López, R. (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- Maldonado, R. M., y Tavera, E. E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35).
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-91.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663006>
- Marcelo, G. (2023). Fanzine elaborado en el taller “Nuestras historias en la docencia: recursos vivenciales y reflexiones críticas”, 19 y 20 de mayo de 2023, Puebla, México.
- Marcelo, G. (2024). Autodocumentar las lenguas-culturas en un proyecto pedagógico. Documento de trabajo.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131.
- Márquez, M. M. y Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (50), 1-17.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776>
- Mato, D. (2001). Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder. *Revista venezolana de economía y Ciencias Sociales*, 7(3), 83-110.
- Mercado, R., y Espinoza, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35).
- Montemayor, C. (1996). *El cuento indígena de tradición oral: notas sobre sus fuentes y clasificaciones*. CIESAS, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Mulík, S., Amengual, M., Maldonado, R. y Carrasco-Ortíz, H. (2022). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(73), 7-37.
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.73.970>
- Pérez, E., Ruiz, D., Ruiz, M. (2014). *Propuesta de programa de estudio de lengua tsotsil: Educación básica. Primaria indígena*. DGEI/UNACH.

- Pérez, M. (2023) *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- Pérez-Pérez, P. (2023) *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- Quatra, M. (2011). Auto-documentación lingüística. En *Language Documentation and Conservation*, 5, 134-156.
<http://hdl.handle.net/10125/4495>
- Quintero, M. (2023). Fanzine elaborado en el taller “Nuestras historias en la docencia: recursos vivenciales y reflexiones críticas”, 19 y 20 de mayo de 2023, Puebla, México.
- Quinteros, G., y Corona, Y. (coords.) (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Quinteros, G. (2019). *Sembrando el corazón de nuestra palabra*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2011). Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. CIESAS.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. REDIIN/UNEM/INIDE-Universidad Iberoamericana/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2022). *Reflexión Experiencia de auto-documentación Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (24-02-2022). *Relatoría Corpus Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (20-05-2022). *Relatorías Año 1*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (21-05-2022). *Relatorías Año 1*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (16-06-2022). *Relatorías Año 1*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (01-07-2022). *Relatoría Auto-documentación*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (09-10-2022). *Relatoría Seguimiento auto-documentación*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (14-10-2022). *Relatoría Reunión Nacional Coordinación*. Documento de trabajo.

- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (15-10-2022). *Relatoría Reunión Nacional Coordinación*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2023). *Guía de auto-documentación lingüística. Una herramienta para el trabajo pedagógico con lenguas indígenas en el marco del Método Inductivo, Intercultural*. REDIIN/CIESAS/CONAHCYT.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (12-02-2023). *Relatoría Corpus Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (17-02-2023). *Relatoría Corpus Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (18-02-2023). *Relatoría Corpus Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (19-02-2023). *Relatoría Corpus Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (18-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (20-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (24-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (24-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (24-03-2023). *Relatoría Corpus Puebla*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (25-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Michoacán*. Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (25-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Oaxaca.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (26-03-2023). *Relatoría Pedagógico I Oaxaca.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (26-03-2022). *Relatoría Corpus Puebla.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (18-04-2023). *Relatoría Reunión Equipo Michoacán.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (21-04-2023). *Relatoría Pedagógico I Puebla.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (21-04-2023). *Relatoría Historias de Vida Oaxaca.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (21-04-2023). *Maestra Azucena, entrevista personal.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (22-04-2023). *Relatoría Historias de Vida Oaxaca.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (22-04-2023). *Relatoría Pedagógico I Puebla.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (23-04-2023). *Relatoría Pedagógico I Puebla.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (28-04-2023). *Relatoría Historias de Vida Michoacán.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (02-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Oaxaca.*
Documento de trabajo.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (03-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Oaxaca.*
Documento de trabajo.

- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (04-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (16-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (16-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (17-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (17-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (18-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Chiapas*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (23-06-2023). *Relatoría Pedagógico II Puebla*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (15-08-2023). *Relatoría Reunión Equipo Pedagógico*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (03-04-2024). *Relatoría Ficha Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (03-04-2024). *Relatoría Libro Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (18-04-2024). *Relatoría Libro Michoacán*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (abril 2024). *Relatoría Taller de sistematización de aprendizajes del proyecto Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (abril 2024). *Relatoría Taller de sistematización de aprendizajes del proyecto Michoacán*. Documento de trabajo.

- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2024a). *Informe de políticas públicas. 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*. REDIIN/CIESAS/CONAHCYT.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2024b). *Protocolo escolar para el uso, revaloración, y fortalecimiento de lenguas indígenas en la educación intercultural bilingüe*. REDIIN/CIESAS/CONAHCYT.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2024c). *Diplomado en saberes lingüísticos y pedagógicos para el interaprendizaje en lenguas indígenas*. REDIIN/CIESAS/CONAHCYT.
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La Literacidad. Conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, (3), 161-218.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., y Briseño, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El Toldo de Astier*, 11(20-21), 31-40.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch; P. del Rio, y A. Álvarez (coords.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje: España.
- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189. <https://psycnet.apa.org/record/2016-45597-033>
- Romero, M. A. (2013). La oralidad como forma posible de construcción del conocimiento. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (44), 91-105. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18532860007.pdf>
- Romero-Frizzi, M. d. I. Á. (2003). *Escritura zapoteca/Zapotec Writing: 2,500 años de historia/2,500 Years of History*. México: Porrúa.

- Roméu-Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, (58), 32-46.
- Santiago, E. (2023). *Texto reflexivo sobre validación de la estrategia pedagógica*. Documento de trabajo.
- Sichra, I. (2005). La revitalización de lenguas indígenas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-20.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Teberosky, A. (2013). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 155-178). Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1978). Sociocultural theory. *Mind in society*, 6(3), 23-43.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol.
- Viñao-Frago, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, voces y vuelos.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (coords.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica aprendizaje significado e identidad*. Paidós.
- Woodbury, A. (2011). Language Documentation. En P. K. Austin y J. Sallabank (coords.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186). Cambridge University Press.





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.

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

Proyecto financiado por el Fondo PRONACES Educación CONAHCYT.
Año de edición: 2025





Abel García García
Adolfo Gutiérrez Díaz
Alfredo Martínez López
Alma Leticia Uribe Mendoza
Alma Patricia Soto Sánchez
Ángela Vásquez Gómez
Antonio Cortes Toledo
Armando Hernández López
Aurelio Toledo Matus
Aurora Pérez García
Aurora Salvador Melchor
Azucena González Hidalgo
Beatriz Hidalgo Gómez
Calixto Rosas Cruz
Carolina del Rosario Dolores de Jesús
Catalina Ángela Gómez Pérez
Catalina Cano Yañez
Cecilia Erna Gutiérrez González
Cenobia Díaz Vásquez
Clara Toxqui Teutle
Consuelo Guadalupe Morales Hernández
Cristhian García López
Dionicio Demetrio Olivares Gamboa
Edith Mendoza España
Efraín Orozco Vásquez
Elías Pérez Pérez
Elías Silva Castellón
Erica Elena González Apodaca
Estela Cita Ortiz Guzmán
Estrella López Solís
Eugenia de Jesús López Sántiz
Eusebia Taxis Salazar
Eustacia Varillas López
Felícitas Filomeno Alvarado
Felipe Hernández Vásquez
Fortunata Varillas López

Francisco Arcos Vázquez
Francisco Díaz Méndez
Francisco Raúl López Gómez
Gastón Jerónimo Cayetano
Georgina Marcelo Hernández
Graciela Campos Márquez
Gustavo Corral Guillé
Honorina Santiago Díaz
Hortensia Ignacio Vargas
Inocencia Montalvo Muñoz
Isabel Tiburcio Estrada
Isaías Álvarez López
Isamel Gamboa Oropeza
Jacobo Hernández Rojas
Janett Sánchez Hernández
Jesús Antonio Martínez Pérez
Jorge Martínez Pérez
Juan Clímaco Gutiérrez Díaz
Juan Guzmán Gutiérrez
Julio César Sánchez Gómez
Karen Juárez Valera
Leticia Hernández Hernández
Leticia Hernández López
Lidia Gaspar García
Liova Micaela Cisneros Olivares
Luisa Ríos Hernández
M. de Irma Gómez Hernández
Ma. Nicolasa Sánchez Olivares
Maclovio Quintero Álvarez
Magín Lacandú Pérez Velasco
Manuel Hernández Juménez
Marcelina Enríquez Herrera
Margarita Morales Reyes
María de los Ángeles
Columba Antonio Cantú
María de Lourdes Ramos Garrido

María del Jazmín Guarneros Rodríguez
María Esmeralda Santiago Gregorio
María Eugenia Hidalgo Gómez
María Guadalupe Sánchez Juárez
María Luisa Matus Pineda
María Teodora Alonso Manzano
Martín Pérez Pérez
Meli Guillén Vázquez
Miguel Cornelio Cruz
Miguel López Méndez
Minerva Flores Gómez
Mónica Remedios Ramos
Nely Johana Bautista Benítez
Neri González Antonio
Nieves Carolina Amador Hernandez
Olivia Castillejos Dehesa
Oscar Cruz y Cruz
Pablo Gutiérrez Guillén
Paulina Díaz Gutiérrez
Pedro Melquiádes Zeferino
Pedro Pérez Martínez
Rafael Cardoso Jiménez
Ramón Pérez Ruiz
Raquel Victoria Trujillo
Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez
Rosa del Carmen Pérez González
Rosa López Sánchez
Ruth Alejandra Rojas Toscano
Teobaldo Terry Jiménez Díaz
Trinidad Rebeca Hernández Castilla
Ulrike Barbara Ingeborg Keyser
Yadira Martínez Solís

