

**LAS LENGUAS INDÍGENAS EN EL PROYECTO “LEO Y COMPRENDO EL MUNDO  
DESDE LA MILPA EDUCATIVA”: RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO  
SOCIOLINGÜÍSTICO**

**INDIGENOUS LANGUAGES IN THE PROJECT “I READ AND UNDERSTAND  
THE WORLD FROM THE EDUCATIONAL MILPA”: RESULTS OF A  
SOCIOLINGUISTIC DIAGNOSIS**

---

Érica González Apodaca<sup>1</sup> - Gustavo Corral Guillé<sup>2</sup> - Ulrike Keyser<sup>3</sup>

---

Fecha de recepción: 16-06-2023.

Fecha de aceptación y versión final: 22-09-2023.

### Resumen

En México, el papel activo de las escuelas en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español y sus efectos negativos en las infancias indígenas, constituye una problemática histórica, compleja y multicausal. Como parte de la historia de colaboración entre docentes indígenas y académicos participantes en la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), 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”<sup>1</sup> aborda esta problemática desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, con el objetivo de promover el abordaje integral de las lenguas, situadas en el territorio y la cultura de las comunidades de hablantes. En este texto se presentan, por un lado, resultados de un estudio diagnóstico de las lenguas y contextos sociolingüísticos de la REDIIN que evidencian la necesidad de una pedagogía autónoma en cuanto a la construcción situada y colaborativa de currículos diversificados y flexibles. Los datos analizados refieren la situación de las lenguas y sus usos sociales en las comunidades, el trabajo pedagógico con ellas y las actitudes que muestran las y los docentes hacia las lenguas indígenas. Con ello se aportan datos empíricos sobre las políticas lingüísticas y su impacto, así como de la formación de docentes en contextos plurilingües en México. Por otro lado, se abordan los objetivos y metas planteadas en dicho proyecto de investigación e incidencia en curso.

**Palabras clave:** Educación intercultural - Lengua escrita - Lenguas indígenas.

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Doctora en Ciencias Antropológicas. Sus líneas de investigación son la profesionalización de sujetos indígenas, etnicidad y escolarización, y la educación superior intercultural. Es miembro del GT CLACSO Educación e Interculturalidad. CIESAS-Pacífico Sur/ Red de Educación Inductiva Intercultural. Correo electrónico: [erica.glz.apodaca@gmail.com](mailto:erica.glz.apodaca@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Historia de la Ciencia por la Universidad Autónoma de Barcelona y Maestro en Ciencias de la Computación por la UNAM. Desde noviembre del 2020 realiza una estancia como investigador huésped en CIESAS/Pacífico Sur, desarrollando una investigación sobre educación intercultural indígena con metodologías inductivas y participativas para elaborar materiales de autoría propia. Correo electrónico: [gustavo.corral@gmail.com](mailto:gustavo.corral@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162. Maestra en Antropología Social y Doctora en Educación. Sus líneas de investigación son la educación intercultural y comunitaria, el aprendizaje colaborativo y la formación docente. CIESAS-Pacífico Sur/ Red de Educación Inductiva Intercultural. Correo electrónico: [ulikeyser@hotmail.com](mailto:ulikeyser@hotmail.com)

## **Abstract**

In Mexico, the active role of schools in the indigenous languages shift to Spanish and its negative effects on indigenous childhoods represents a historical, complex and multi-causal problem. As part of the history of collaboration between indigenous teachers and academics participating in the Intercultural Inductive Education Network (REDIIN, by its acronym in Spanish), the project: “Reading and understanding the world from the educational milpa. Pedagogical strategies for the appropriation of reading and writing in intercultural and indigenous contexts” addresses this problem from an interdisciplinary and intercultural approach, in order to promote a comprehensive approach to languages, situated in the territory and culture of the communities of speakers. This text explores, on the one hand, the results of a diagnostic study of the languages and sociolinguistic contexts of the REDIIN, which demonstrate the need for an autonomous pedagogy in terms of the situated and collaborative construction of diversified and flexible curricula. The data analyzed refers to the situation of languages and their social uses in the communities, the pedagogical work with them and the attitudes that teachers show towards indigenous languages. This provides empirical data about language policies and their impact, as well as teacher training in multilingual contexts in Mexico. On the other hand, the objectives and goals set out in the research and advocacy project are addressed.

**Keywords:** Intercultural education - Indigenous languages - Written language.

## 1. La enseñanza de las lenguas indígenas en México: esbozo del problema.

En México y en otros contextos latinoamericanos, el desplazamiento progresivo de las lenguas indígenas (LI) por el español y la discriminación hacia sus hablantes, hace parte de las estructuras coloniales que racializan la diversidad y reproducen las desigualdades históricas sobre las que se cimentó el Estado mexicano y su aparato cultural, la nación. La asimetría de las lenguas indígenas en contacto con el español y sus connotaciones en el campo de la escolarización y las políticas educativas, han de situarse en la perspectiva del sistema fundacional del Estado y sus instituciones materiales e ideológicas.

Lo cierto es que a más de treinta años de que se instituyera el enfoque intercultural bilingüe en el sistema educativo mexicano, las escuelas indígenas reproducen el desplazamiento de las LI al operar en la práctica un currículum monolingüe, nacional y monocultural que escolariza en español. Se promueve un abordaje fragmentario de las lenguas indígenas, disociado de las diversas realidades sociolingüísticas y culturales de sus comunidades de hablantes y distanciado de sus usos sociales reales. En la escuela, las lenguas indígenas no constituyen lenguas de instrucción ni se abordan como objetos de conocimiento.

La formación de las y los docentes indígenas es una dimensión clave de esta problemática. Al haber sido socializados en instituciones educativas inspiradas por las políticas asimilacionistas del Estado, traen consigo una impronta castellanizadora (Schmelkes, 2002) que a menudo genera desconocimiento y actitudes desfavorables hacia las lenguas. La mayoría de los docentes indígenas no recibe formación inicial en estudios del lenguaje y didáctica de las lenguas indígenas; de hecho, una proporción importante tampoco es competente en la lengua de la comunidad. A eso hay que sumar la falta de dominio oral y escrito de las lenguas, el desconocimiento de sus estructuras, características y formas de adquisición, así como la poca participación activa de sus hablantes en el aprendizaje.

Pese a los vacíos formativos, la desubicación lingüística y la carencia de materiales didácticos en las variantes locales, las y los docentes de la REDIIN desarrollan sus propias estrategias comunicativas y pedagógicas con recursos disponibles en las escuelas y comunidades (REDIIN, 2022). En varios casos colaboran con procesos de desarrollo oral y escrito de las lenguas, en colaboración con colectivos comunitarios, étnicos y de la sociedad civil. Su capacitación con el Método Inductivo Intercultural (MII), a diferencia de programas oficiales de formación docente, está basada en un concepto de educación *desde abajo* y *adentro*, es decir, situada en los contextos culturales específicos y con una perspectiva crítica de interculturalidad (Bertely, 2007, 2009, 2012; Gasché, 2008; REDIIN, 2019).

La agencia docente se acota por la precarización del subsistema educativo indígena, que en México atiende a las comunidades más dispersas y con mayores índices de desigualdad. Persiste la falta de docentes hablantes de lenguas indígenas

que puedan atender las escuelas, así como de recursos didácticos y tecnológicos que apoyen los procesos pedagógicos.

El problema se complejiza con la ausencia de procesos sistemáticos de documentación de las lenguas indígenas; en México solo algunas lenguas se hallan documentadas y con consenso gramatical y no existen políticas lingüísticas que mandaten su documentación y escritura. El reduccionismo de las políticas a los usos didácticos de las LI, invisibiliza problemas como la discrepancia lingüística y cultural de los sistemas lingüísticos involucrados y, sobre todo, la discriminación que siguen padeciendo sus hablantes, que impide su revaloración y promoción oral y escrita. Poco se abordan las relaciones de asimetría que caracterizan el contacto con el español, que inciden en que las LI no representen ninguna utilidad social.

Si bien la reforma constitucional de 2019 estableció que la educación general del país será intercultural, los cambios no se traducen en legislación secundaria y acciones programáticas que den viabilidad a políticas públicas diversificadas y flexibles, diseñadas con participación sustantiva de docentes y comunidades lingüísticas y culturales. Con algunas excepciones, persiste la necesidad de proyectos duraderos y experiencias sistematizadas que respondan a realidades diversas, dando centralidad a las lenguas y conocimientos locales e indígenas para la educación integral, el manejo sustentable de los recursos y las ciudadanías plurales.

No basta con que un modelo educativo intercultural bilingüe reconozca la diversidad; es necesario, además, generar mecanismos que permitan el ejercicio integral de los derechos culturales y lingüísticos al interior y fuera de la escuela. Para ello es necesario promover la participación de la comunidad en la creación de estrategias y materiales pedagógicos que den respuesta a las necesidades y expectativas, así como lo practican docentes de la REDIIN con el MII. Tal y como señala De Haan (1999), cada cultura ha desarrollado sus propias formas de aprendizaje y enseñanza de acuerdo con los valores socialmente aceptados por ese grupo social en concreto. La incorporación al aula de esas formas de aprendizaje, el reconocimiento de la comunidad como espacio educador y la participación activa de niñas, niños, adolescentes, comuneras y comuneros y docentes en las actividades comunitarias donde las lenguas indígenas adquieren sentido, representan pautas importantes en las estrategias encaminadas al aprendizaje infantil.

Los propósitos del artículo residen en compartir la metodología colaborativa adoptada desde el diseño de un diagnóstico sociolingüístico entre lingüistas, antropólogos y pedagogos, su aplicación en condiciones de pandemia hasta los resultados retroalimentados por las y los docentes y educadores participantes. Se describe la metodología y se analizan los resultados de los tres ejes que conforman el estudio para enseguida fundamentar con ello la propuesta de intervención del proyecto en cuestión, orientado a la construcción de estrategias pedagógicas interculturales con enfoque en las lenguas indígenas y las actividades sionaturales comunitarias. Su aportación se inscribe en el área de formación docente y la construcción de

alternativas a las políticas educativas del Estado al considerar los usos sociales de las lenguas indígenas, las experiencias pedagógicas de una educación *desde abajo* y *adentro* y las oportunidades, así como posibles limitantes, que derivan de las actitudes expresadas hacia el fortalecimiento del uso de las lenguas indígenas y su lectura y escritura, en particular.

## 2. Contexto y metodología del estudio diagnóstico.

El proyecto: “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”,<sup>ii</sup> tiene como antecedente la trayectoria de colaboración construida desde hace veinte años por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), asociación civil conformada por docentes y educadores adscritos a diversos pueblos indígenas, comuneras y comuneros, académicas y académicos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras instituciones en México. En diversos momentos de su trayectoria, ha impulsado acciones coordinadas con instituciones educativas oficiales responsables de las políticas públicas en México, principalmente con la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (DGEI-SEP) y sus contrapartes en los estados. Las acciones emprendidas han contado con la participación de organizaciones indígenas, miembros de movimientos sociales y organismos de la sociedad civil<sup>iii</sup>.

La REDIIN tiene presencia en comunidades y escuelas de los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán. En 2020 funcionaban 48 *milpas educativas*<sup>iv</sup> en planteles de educación inicial, preescolar y primaria, del nivel de educación básica. En ellas participaban 1205 niñas y niños, 1097 comuneras y comuneros y 92 docentes (REDIIN, 2019, p. 21).

Tiene una trayectoria importante de colaboración, investigación e incidencia en la educación intercultural bilingüe, bajo los principios del MII. Sus actividades abarcan diversos ámbitos: formación docente intercultural, investigación y sistematización de conocimientos comunitarios e indígenas, alfabetización jurídica y territorial, y elaboración de materiales educativos bilingües e interculturales en coautoría y autoría indígena. En suma, la REDIIN ha consolidado una metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños indígenas y ha contribuido a la valoración positiva de sus identidades socioculturales, sus lenguas y conocimientos propios.

En el año 2020 la convocatoria de los Programas Nacionales Estratégicos del CONAHCYT, permitió vincular la REDIIN a los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia en Educación, a fin de profundizar en el campo de la enseñanza de las lenguas indígenas. Fue necesario comprender la problemática compleja de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades de incidencia, así como la diversidad de situaciones y necesidades que enfrentan las y los docentes miembros de

la red. La diversidad lingüística, y las formas y condiciones en que esta se aborda pedagógicamente, son representativas de una problemática macro social.

En el proyecto participan docentes de 38 Centros de Educación Indígena y Milpas educativas comunitarias en Chiapas (17), Oaxaca (16), Michoacán (4) y Puebla (13). En términos lingüísticos y culturales representan cinco familias lingüísticas – de once existentes en México – y al menos doce lenguas o agrupaciones lingüísticas (Mixe, Zoque, Chinanteco, Mixteco, Zapoteco, Ngigua, Mazateco, Ch’ol, Tseltal, Tsotsil, Náhuatl, Purépecha) (Figura 1).

**Figura 1.**  
*Familias y lenguas representadas.*



**Fuente:** Elaboración propia, 2021.

Entre las primeras acciones se realizó un estudio diagnóstico base para formular líneas de acción generales y específicas que dieran forma al PRONAI; para ello se diseñó un cuestionario con las y los docentes, 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 desagregó en ítems específicos referidos a distintas dimensiones y aspectos del problema; estos fueron planteados como preguntas abiertas y cerradas, con diferentes opciones de respuesta. Finalmente, el instrumento incluyó una sección con los datos personales del docente, la escuela y la comunidad de trabajo (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Ejes y sub-ejes del instrumento de diagnóstico.*

Ejes principales	Sub-ejes
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 trabaja.
	1.3. Educación/aprendizaje en la comunidad donde trabaja.
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 trabaja 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.

**Fuente:** Elaboración propia, 2021.

Ante las limitantes impuestas por la emergencia sanitaria de COVID-19 para hacer trabajo presencial, el instrumento se hizo llegar por correo electrónico, aunque en zonas con escasa conectividad a internet se optó por entregar el cuestionario impreso. Los resultados fueron procesados en el programa para análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Finalmente, el equipo coordinador procedió al análisis de los datos y a la interpretación de los resultados. Estos fueron presentados posteriormente a los participantes y se retroalimentaron con la reflexión colectiva.

Se aplicó a una muestra de 50 docentes (62% mujeres) con edades promedio de 40 años, adscritos a 38 centros de educación indígena en Chiapas (17), Oaxaca (16), Michoacán (4) y Puebla (13). Se incluyeron escuelas de educación inicial (0-3 años), educación básica de nivel preescolar (3-5 años) y mayormente de nivel primaria indígena (6-12 años), así como algunas escuelas comunitarias multinivel sin reconocimiento oficial por el Estado, a las que se adscriben educadores autónomos de Chiapas.

Como primera lengua de los docentes se registró 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 %), Purépecha (2.1%) y Mazateco (2.1%). Sin embargo, las variantes amplían la diversidad de la muestra (Tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Lenguas y variantes representadas.*

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

**Fuente:** Elaboración propia, 2021.

Esta se refleja también en las situaciones sociolingüísticas, situadas en escenarios sociales y políticos heterogéneos. Un primer escenario son contextos bilingües con una alta vitalidad de la LI en los ámbitos familiar, comunitario y escolar, con iniciativas diversas de desarrollo de la lengua oral y escrita y procesos de construcción de alfabetos y gramáticas propias. Se reporta presencia de movimientos sociales, étnicos y magisteriales que impulsan procesos reivindicativos de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, la defensa de los territorios o el desarrollo de las lenguas-culturas en espacios escolares y no escolares.

Un escenario alternativo y más extendido, presenta comunidades con diversos niveles de desplazamiento de la LI, donde el español es primera lengua en alumnos del primer ciclo de educación básica o se vuelve dominante en el segundo, y donde los usos sociales de las LI se confinan al ámbito familiar y progresivamente al habla de los abuelos.



Prevalen los contextos bilingües con una o varias LI en contacto con el español. Se registra un solo contexto multilingüe, en una región semiurbana de Oaxaca con procesos de migración, en la cual destaca el papel preponderante del español como lengua franca y la prevalencia de actitudes y prácticas discriminatorias hacia las lenguas indígenas entre las familias.

### **3. Las lenguas indígenas en la REDIIN.**

En este apartado se presenta una parte de la sistematización de los resultados arrojados por el estudio diagnóstico. Atendiendo a las limitaciones de espacio, nos concentramos en los aspectos más ilustrativos de los tres ejes rectores.

#### ***Eje 1. Situación de las lenguas indígenas en la comunidad y sus principales usos sociales.***

El propósito del eje 1 es conocer la situación sociolingüística de las lenguas indígenas consideradas en el proyecto, en tres dominios particulares: el perfil de las comunidades de hablantes, los contextos y patrones de uso, y el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Lo primero que destaca es que las comunidades de hablantes de las LI son heterogéneas como diversos son los sistemas lingüísticos que existen en el territorio nacional. El diagnóstico ofrece una muestra de este fenómeno por demás complejo. Cada una de las comunidades de habla exhibe un perfil propio como resultado de la historia social de sus miembros, mediada por dinámicas sociolingüísticas, ideologías y procesos identitarios; en consecuencia, hay comunidades de hablantes que exhiben un perfil en el que las lenguas indígenas gozan de una relativa vitalidad, como es el caso de algunas variantes de tsotsil, ch’ol y mixe, pero hay también comunidades de hablantes cuyo perfil presenta una menor vitalidad, como sucede con algunas variantes de náhuatl, zoque y purépecha.

Un factor determinante en la vitalidad de estas lenguas es su posibilidad de ser transmitida a las nuevas generaciones. Sin embargo, esta presenta signos evidentes de una interrupción generacional; sea porque los niños han dejado de hablar la lengua de sus padres o de sus abuelos y son monolingües en español, sea porque siendo bilingües su primera lengua es el español y su segunda lengua una lengua indígena con variados niveles de competencia comunicativa.

Lo anterior permite suponer que la interrupción generacional no es un acontecimiento homogéneo en estas lenguas y, por lo tanto, es posible ubicar sus distintas manifestaciones en un continuo que va de un mayor a un menor riesgo de pérdida:

- a. Lenguas en peligro severo de desaparecer, que se caracterizan por ser la generación de los abuelos los únicos hablantes.

- b. Lenguas en riesgo de desaparecer, cuyos hablantes son la generación en edad reproductiva pero que ha decidido no enseñar su lengua a sus hijos.
- c. Lenguas vulnerables donde solo algunos de los hablantes de la generación en edad reproductiva transmiten la lengua a sus hijos.
- d. Lenguas estables pero amenazadas: aunque todas las generaciones hablan la LI, confirmando con ello su transmisión, hay contextos comunicativos importantes que requieren el uso de la lengua mayoritaria.

A este respecto, 22 docentes de la muestra (47.8 % del total) señalan que todos los miembros de la familia son hablantes de lengua indígena; mientras que únicamente en 3 hogares (6.52 %) se indicó que no hay hablantes activos de estas lenguas. Sin embargo, destaca que en los 21 casos restantes (45.65 %) los hablantes son únicamente los miembros de más edad, esto es, los abuelos y los padres de los docentes encuestados. Muchas respuestas ampliadas a la pregunta: “¿Quiénes no hablan LI en casa?”, confirman la interrupción generacional en la transmisión de las lenguas indígenas:

- La gran mayoría de papás jóvenes y los hijos no la hablan.
- Los niños más pequeños por el uso de las dos lenguas español y ngigua, sobre todo al asistir a la escuela se inclinan más por el español.
- Algunos nietos de mis padres (los hijos de algunos hermanos que han decidido ya no enseñarles tsotsil a sus hijos). Algunos bisnietos de mis padres ya no hablan ni entienden en absoluto. (REDIIN, 2021, p. 6)

Resulta alarmante que en el 45.45 % de los hogares docentes 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 muestran que es justo al interior de la unidad doméstica donde ocurre la transmisión de la lengua. Cerca del 42% afirma que la enseñanza de las lenguas indígenas a las infancias se da en la familia; un 25% es más específico y se refiere a los padres y madres como transmisores directos, mientras que un 29% menciona a padres-madres y abuelos como transmisores activos de las lenguas indígenas a las generaciones más jóvenes.

El panorama en términos de su vitalidad en el corto y mediano plazo es preocupante, pues aun cuando existe una población infantil hablante de LI, la transmisión en el contexto familiar, vía un proceso de adquisición de la lengua, no se complementa con un proceso de aprendizaje sistemático para el logro de las competencias lingüísticas de escritura y lectura. Cada variante lingüística tiene un perfil particular configurado por múltiples factores que dan como resultado distintas realidades en torno al estatus de las lenguas indígenas habladas en el país. Esto no podría ser de otra manera, pues el rasgo inherente a estas lenguas tanto cognitiva como socialmente es la diversidad, como se puede corroborar por el número de familias lingüísticas consideradas en el estudio diagnóstico, a saber, 5 de las 11 familias lingüísticas que se hablan en México.

La exploración de los contextos y patrones de uso de las lenguas indígenas da cuenta de su carácter restringido, con efectos desfavorables para su transmisión generacional y su mantenimiento. Los contextos de uso de las lenguas indígenas ocurren predominantemente en el ámbito familiar y, en menor medida, en el ámbito comunitario y social donde se prefiere el uso del español. A este respecto, por un lado, se advierte una distribución complementaria entre alguna de las lenguas indígenas y el español que implica una situación de diglosia (Astudillo Ventura, 2016) en la que, en efecto, la lengua minoritaria se emplea en contextos más íntimos, mientras que la lengua con mayor prestigio se utiliza en el dominio público. Esto se debe a que las lenguas involucradas cumplen funciones distintas en las comunidades de habla bilingües español–lengua indígena.

Por otro lado, es posible también el uso de las lenguas indígenas en el ámbito comunitario y social; sin embargo, si bien en espacios específicos como las instituciones de gobierno municipal, el mercado y la escuela, la situación de diglosia no es tan evidente, más allá del contexto público inmediato, es común que aparezcan situaciones que inhiban el uso generalizado de las lenguas indígenas, como por ejemplo el grado de inteligibilidad entre los hablantes que, en última instancia permite el uso de las lenguas indígenas o lo inhibe optando por el uso de español. En el grado de inteligibilidad intervienen tanto factores lingüísticos como variables afectivas.

Los patrones de uso de las lenguas indígenas se caracterizan tanto por la interacción entre adultos (la generación en edad reproductiva y la generación de los abuelos) como por la interacción entre adultos y niños; desde luego, la interacción entre adultos es más común en estas lenguas. Las interacciones comunicativas que involucran adultos y niños, constituyen espacios de adquisición y socialización de las lenguas indígenas a las nuevas generaciones; no obstante, el nivel de interacción en las distintas lenguas indígenas varía de lengua a lengua. En los casos donde la interacción suele ser entre adultos, se reconoce una tendencia por parte de los infantes hacia el bilingüismo español–lengua indígena (con un dominio bajo en la lengua indígena) o más bien hacia el uso predominante del español; en muchos casos esto último es deseable por su prestigio desde la perspectiva de un bilingüismo social.

Si los ámbitos familiar y comunitario de determinadas comunidades de habla favorecen la transmisión y adquisición de las lenguas indígenas, la escuela, en cambio, representa el espacio designado para su enseñanza. En el diagnóstico se reconocen y se explicitan los retos a los que se enfrenta el magisterio en las escuelas bilingües, entre otros: a) la pertinencia de los libros de texto y otros materiales impresos, no sólo la pertinencia cultural sino también el problema de la correspondencia de las variantes lingüísticas, b) los mecanismos adecuados para la salvaguarda de la herencia lingüística de las comunidades de habla para contener el desplazamiento y el grado de amenaza de desaparición de las lenguas indígenas, c) los métodos pedagógicos para la enseñanza y promoción de las lenguas indígenas a fin incidir en su prestigio y revaloración, d) el elevado número de variantes lingüísticas

que merecen atención y que reclaman procesos de enseñanza adecuados para los infantes en edad escolar.

## **Eje 2. El trabajo pedagógico con las lenguas indígenas (LI) en la escuela.**

El eje se propone conocer el grado de dominio de las lenguas indígenas entre docentes, alumnos y comunidad, recabar información sobre sus usos en las escuelas y ubicar problemáticas, necesidades y propuestas de los docentes en el trabajo pedagógico con estas lenguas.

El éxito de la política castellanizadora en las escuelas de educación indígena resulta evidente a la luz de que el 30 % de los docentes de la REDIIN, reportó el español como su primera lengua y el 60 % como su segunda lengua. Aun así, a pesar de la larga tradición de políticas castellanizadoras algunas regiones y pueblos han mantenido la vitalidad de sus lenguas como expresión de resistencia. Es interesante observar que, del primer grupo, un 10 % reporta haber aprendido una lengua indígena como L2, con variados niveles de dominio de las cuatro habilidades lingüísticas. El logro de competencias lingüísticas de lectura y escritura en lenguas indígenas y en menor medida, del habla y la comprensión confirman la necesidad de acciones sistemáticas de aprendizaje de las lenguas entre los mismos docentes.

En el caso de los alumnos, el español como L1 (35 %) no difiere mucho de su lugar como L2 (49 %). Mientras entre los docentes el 84 % comprende todo o casi todo en LI, entre el alumnado ya es sólo el 39 %. De esta manera se expresa el cambio generacional y la importancia de generar estrategias pedagógicas en las que participen las personas mayores, hablantes de LI. Un 12 % de los alumnos maneja una LI como segunda lengua, lo que muestra interés o necesidad por saber comunicarse en esta lengua. En cuanto al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas, nuevamente aparece la lectoescritura como la menos desarrollada.

Otro aspecto que condiciona de cierta manera las posibilidades de la enseñanza de lectoescritura en una lengua indígena es contar con un alfabeto estandarizado. En el 62 % de las comunidades referidas se indicó que sí existe, mientras en el 38 % se obtuvo una respuesta negativa. Esta situación hace necesaria una revisión del estado de un alfabeto estandarizado o una propuesta ortográfica en las lenguas participantes en el proyecto, lo que conlleva también discutir sobre su pertinencia e implicaciones sociolingüísticas.

Cabe destacar que en las escuelas participantes en el proyecto no se trabaja solamente con programas del gobierno, sino también con propuestas de la CNTE y proyectos comunitarios, aunado a los materiales producidos en la REDIIN, lo que ofrece un amplio abanico de posibilidades para contrastar contenidos y estrategias pedagógicas de cada programa e inter-aprender entre quienes los utilizan. El espacio que ocupa la LI en los centros escolares no depende solamente del programa y el dominio de la lengua entre docentes y alumnos y alumnas, sino también del nivel

educativo que se está atendiendo; sin embargo, en los cuatro estados la lengua se trabaja en forma transversal y en el nivel de primaria también como asignatura y, en menor medida, en procesos de investigación.

En cuanto al uso exclusivo de LI en las actividades pedagógicas hay diferencias importantes entre los estados. En Chiapas la mitad de los maestros reporta usar exclusivamente la lengua indígena; mientras que en Oaxaca y Puebla la usan el 25% y el 15%, respectivamente. En Michoacán todos los docentes utilizan el español en sus clases. No obstante, en todos los estados y niveles educativos, la LI se habla no solo para facilitar la comprensión de tareas y contenidos que vienen en español, sino también en una variedad de actividades y espacios de la interacción cotidiana, por ejemplo: saludos, indicaciones, explicaciones, descripción de imágenes, investigaciones con abuelos, campos semánticos, juegos, expresión de ideas y pensamientos, cantos, diversión, tradición oral. Más importante aún es que cuando existe un uso generalizado de la LI en la comunidad, por ejemplo, entre comuneras y comuneros que apoyan en las escuelas y milpas educativas, eso suele motivar a quienes interactúan con ellos a hablar también en LI, incluso al interior de la escuela. Respecto a la práctica de escribir, esta se limita casi únicamente a la asignatura de LI donde se redactan textos pequeños, descripciones o reportes, nombres propios y de animales, números y descripción del entorno. Por otra parte, el diagnóstico reportó que comuneras y comuneros mayores no suelen escribir ni en su lengua indígena ni en español, eso debido a la deficiente enseñanza que recibieron en la escuela.

Si bien la LI se practica en forma oral en todos los campos formativos escolares, es más socorrida en lo relacionado con naturaleza y medio ambiente, matemáticas, tradición oral, cantos y juegos. Este es otro indicador que evidencia la falta de estrategias y actividades específicas para la lectoescritura y la escasa consideración de la LI como objeto de estudio.

En cuanto a los recursos materiales se reporta una gran variedad; entre ellos destacan los de elaboración propia, basados en la propuesta de la REDIIN con el método inductivo intercultural: mapa vivo, fotovoz, calendario sacionatural, tarjetas de auto-aprendizaje; y otros, como carteles, fotos y dibujos (REDIIN, 2019). Eso contrasta con la poca pertinencia cultural y lingüística de los materiales proporcionados por las instancias oficiales que no pueden responder a la gran diversidad de variantes.

Los resultados de este eje refuerzan la importancia de promover no solamente la lectoescritura en todas sus formas de expresión y niveles educativos, sino también interacciones entre las diferentes generaciones para extender el uso de la LI. Se ponen en evidencia los problemas políticos, lingüísticos y pedagógicos que fundamentan el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”: la minimización y discriminación de las lenguas indígenas, el desconocimiento de sus estructuras y formas de enseñanza, en lo particular la lectoescritura. Pero igualmente hay indicios importantes de interés y habilidades de las y los docentes para participar activamente en la superación de estas situaciones desde el trabajo en sus escuelas, milpas y comunidades e iniciativas propias en este sentido. La diversidad de los

contextos lingüísticos y pedagógicos en la REDIIN ofrece múltiples oportunidades de inter-aprendizaje mediante la generación de comunidades de práctica (Wenger, 2001), donde el MII proporciona las bases para la reflexión y la acción.

### **Eje 3. Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y las lenguas en contacto.**

El tercer eje explora los principales comportamientos y creencias sobre las lenguas, a partir de las dimensiones de lealtad y utilidad de las lenguas indígenas en los ámbitos social y educativo. Se entiende por lealtad:

tanto el orgullo que los hablantes demuestran en relación con el uso del vernáculo en diferentes ámbitos y el grado de entusiasmo hacia la lengua, como el grado de fidelidad proyectado a través de la resistencia por parte de los hablantes a la pérdida de usos o a los cambios en la estructura de la lengua autóctona. (Arroyo, 1994, p.144)

Por su parte, la utilidad se concibe como “la necesidad que existe de una lengua para la comunicación social en una determinada comunidad de habla” (1994, p. 149).

El estudio diagnóstico muestra un consenso importante en la valoración positiva de las lenguas indígenas en los docentes, como portadoras de conocimiento, fuentes de identidad, vehículo de la memoria y la tradición y mecanismo de resistencia cultural. La contribución de las lenguas indígenas a la diversidad lingüística, cultura y epistémica del país está menos presente en la interpretación. Aunque una mayoría (70%) consideró que la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas resulta importante “para todos”, hay una asociación mayor de su importancia de las LI para las comunidades rurales e indígenas y menor para la sociedad en su conjunto, “los que viven en las ciudades” o “los que no las conocen”. La asociación central de las LI con las comunidades de hablantes hace pensar que su carácter de lenguas nacionales tiene poca presencia en el imaginario de los docentes de la red.

Lo anterior se refuerza con la prospectiva futura de las LI, que se perciben amenazadas y en desplazamiento gradual y continuado, con perspectivas de desaparición: solo un 8% de los encuestados consideró que las LI prevalecerán en el tiempo, percepción que contrasta con el reconocimiento de su valor e importancia. Los factores que se asocian a esta prospectiva son la ruptura de la transmisión generacional, el desinterés de las familias y las políticas lingüísticas y educativas insuficientes ante los cambios provocados por la migración, el despojo de los territorios y la fragmentación de la organización comunitaria.

Sobre los factores que se asocian al devenir de las lenguas indígenas, se asocia a la familia y la comunidad como responsables de la transmisión generacional y la escuela como responsable de su aprendizaje. Como contraparte, tiende a desdibujarse el peso de aspectos estructurales que reproducen la asimetría de las

lenguas indígenas frente al español y las actitudes desfavorables hacia las lenguas que se perciben sin funcionalidad social.

Respecto a la utilidad social de las literacidades indígenas, y las actitudes relacionadas con la lectoescritura de las LI, el fuerte consenso entre las y los docentes y educadores de los cuatro estados hablantes de cinco familias lingüísticas representadas puede ser indicativo de la difusión de las políticas de educación bilingüe intercultural que desde los años ochenta cualifican la educación básica indígena. Sin embargo esto también ha de leerse desde la creciente influencia de los movimientos indígenas cuyas demandas influyen en la ampliación del marco normativo de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos. En varios casos, como el Mixe, el Zapoteco, o el Purépecha, hay actores etnopolíticos que han impulsado proyectos de educación bilingüe en los últimos diez años, cuya influencia se ha extendido en este campo de incidencia.

Por otra parte, movimientos etnopolíticos regionales han emprendido esfuerzos importantes de desarrollo y estandarización de sus lenguas y alfabetos indígenas.

Finalmente, los resultados también destacan el arraigo de algunas creencias lingüísticas que alimentan visiones dicotómicas y primordialistas sobre las lenguas indígenas y sus comunidades de hablantes. Por ejemplo, la asociación de éstas últimas al “pasado ancestral” y del español como “lengua moderna”, incluido en uno de los reactivos, no refleja el dinamismo de las lenguas indígenas y sus procesos de adaptación, cambio y diversidad, a la vez que alimenta construcciones esencializadas de la identidad y la cultura a las que se asocian. Como contraparte, identificar el español con la “modernidad” y el “progreso” reproduce etnocentrismos y alimenta los imaginarios coloniales y racistas. De igual forma, la creencia que sostiene casi la mitad de los docentes encuestados de que las lenguas indígenas “no tienen gramática” o “no se escriben”, tampoco contribuye al conocimiento de las literacidades indígenas en sus formas alfabéticas y no alfabéticas, y asocia a los pueblos indígenas con sociedades ágrafas, alimentando construcciones unívocas, homogeneizantes y discriminatorias.

En suma, las respuestas obtenidas en el eje 3 del cuestionario reflejan los problemas políticos, lingüísticos y pedagógicos que fundamentan el PRONAI y las estrategias construidas para su atención, en contextos de asimetría lingüística entre las lenguas indígenas y el español. Muchas de las actitudes encontradas se cimentan en aspectos sociales y políticos estructurales, que trascienden al docente, a las comunidades de padres y a la escuela misma; sin embargo, su visibilización también se relaciona con la posibilidad de crear sinergias entre los hablantes y los actores escolares y comunitarios, para impulsar políticas de gestión de sus lenguas indígenas a nivel local, comunitario y escolar.

En resumen, los resultados arrojaron una diversidad importante de contextos sociolingüísticos, grados de bilingüismo y desplazamiento de las LI. Se destacó la

interrupción generacional como factor clave para la deficiente transmisión de las lenguas. Entre las competencias lingüísticas, la lectura y escritura son las menos desarrolladas, lo que, entre otros factores, se relaciona con el desconocimiento de la estructura de la LI y la falta de alfabetos estandarizados o la discusión sobre su pertinencia. Ante esta problemática, las y los docentes de la REDIIN han desarrollado o practican proyectos alternativos con la finalidad de fortalecer el uso de la LI en forma transversal y en diferentes actividades socionaturales, pero no específicas para el aprendizaje de la lectoescritura.

#### **4. El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”. Una propuesta de intervención.**

De cara al problema descrito y considerando los resultados del estudio diagnóstico, se construye una propuesta de incidencia sustentada en un enfoque interdisciplinario entre la antropología lingüística, la teoría sociocultural del aprendizaje, el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, el Método Inductivo Intercultural y las propuestas de (auto)documentación de las lenguas. Incorpora, además, rutas colaborativas y metodologías horizontales para la formación docente, la explicitación y sistematización de saberes lingüísticos y culturales, el análisis del corpus lingüístico y la construcción de estrategias pedagógicas que promueven abordajes culturalmente situados de las lenguas orales y escritas, abarcando dimensiones lingüística, epistémica, pedagógica y política.

En la perspectiva teórica que informa el proyecto, la vida comunitaria constituye un espacio educador que ofrece una amplia gama de actividades sociales que permiten la vinculación crítica entre comunidad y escuela, la participación intergeneracional y la colaboración de expertos en saberes y habilidades del contexto local. Es tarea de la escuela articular críticamente este tipo de saberes en lengua indígena con otros en lenguas diferentes y desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la participación activa y autónoma de niñas y niños en su sociedad local, nacional y global. Un papel central para esto son las habilidades de lectura y escritura, entendidas como prácticas comunicativas socioculturalmente situadas.

A ello responde la propuesta de las Milpas educativas, que constituyen espacios vivos y situaciones reales en el territorio comunitario, donde los sujetos realizan actividades sociales, recreativas, alimentarias, productivas, rituales y lingüísticas, que permiten la reproducción social y cultural, y en las cuales generan aprendizajes necesarios para participar de la ciudadanía comunitaria, sin demérito de su ciudadanía nacional y global, en una perspectiva de derechos indígenas y ciudadanos (Bertely, 2011). Se asume una concepción de las lenguas indígenas como medios de comunicación y vehículos de una tradición cultural, epistémica y filosófica de los pueblos (Hamel, Baltazar & Escamilla, 2018; Muñoz Cruz, 2004; Villavicencio, 2009).



Planteado a tres años (2021-2024), el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa” es ejecutado por un colectivo compuesto de docentes de educación indígena, educadores autónomos nombrados por sus comunidades, académicos de diversas disciplinas e instituciones y maestros expertos en sus lenguas-culturas y saberes pedagógicos. Comprende las siguientes acciones:

- i) Formación docente en las bases teórico-metodológicas del estudio del lenguaje, las lenguas y la literacidad;
- ii) Autodocumentación de las lenguas involucradas por sus propios hablantes en su mayoría docentes;
- iii) Análisis y sistematización de conocimientos lingüísticos y culturales de los corpus documentados;
- iv) Elaboración de estrategias pedagógicas interculturales y materiales en LI, pertinentes a contextos sociolingüísticos diversos;
- v) Aportes a políticas educativas y de planificación lingüística desde los propios pueblos y mecanismos de apropiación social del conocimiento.

En el proyecto se reconoce el papel central de las y los docentes -en su mayoría hablantes de lenguas indígenas- en la promoción de espacios curriculares que fomenten la comunicación oral y escrita y la construcción de bilingüismos coordinados, e impulsen estrategias pedagógicas interculturales centradas en las actividades sociales de la comunidad y orientadas a su fortalecimiento en la práctica. Sobre ello, en una primera etapa del proyecto se incorpora la (auto)documentación lingüística como campo de reflexión y marco metodológico donde los propios hablantes elaboran registros pertinentes de los saberes socioculturales y las prácticas lingüísticas de sus comunidades de habla, situadas en las actividades sociales familiares y comunitarias. Se trata de una aproximación inductiva a la documentación que permite, bajo consideraciones éticas y un marco legal, registrar y organizar un corpus de datos primarios sobre las formas y recursos que se utilizan en la comunicación cotidiana y ponerlo a disposición de los hablantes (Quatra, 2011).

Con esta intención, se desarrolla un espacio de formación en las bases metodológicas y procedimentales de la documentación lingüística con las y los docentes y educadores autónomos, por lenguas y variantes representadas en el PRONAI. El diseño metodológico aborda aspectos básicos de la (auto)documentación lingüística, métodos y técnicas para el trabajo de campo, gestión de los datos documentados y transcripción en el programa ELAN.

Posterior a esa formación, los equipos documentadores formados por docentes hablantes recogen en campo los datos, los transcriben y los traducen.

## **5. Reflexiones finales**

La encomienda de esta etapa del proyecto está, por lo tanto, en registrar el uso y la práctica de las lenguas indígenas en las actividades sociales de las

comunidades en sus territorios. De esta manera, la lengua no es una abstracción despojada de sentido, sino que es un evento vivido en una amplia gama de situaciones y contextos: una actividad productiva, una ceremonia, una asamblea, un ritual, una fiesta, una reunión familiar.

A la información del registro realizado en campo se vuelve una vez que, en la segunda etapa del proyecto, se define una estrategia pedagógica integral con enfoque en las lenguas indígenas y en los conocimientos, destrezas y valores implícitos a las actividades *socionaturales* comunitarias donde se hablan. Las estrategias promueven las habilidades lingüísticas, pero son flexibles y diversificables a cada contexto específico. Con independencia de la estrategia elegida, los datos del corpus sirven para crear mensajes tanto orales como escritos, de acuerdo a la estructura y a las pautas previamente definidas para cada género discursivo de las lenguas. Esos mensajes, cuando son escritos, se plasman en un portador textual consecuente con la propuesta educativa de la REDIIN y culturalmente pertinente para la comunidad.

De este modo, el trabajo de la (auto)documentación lingüística se articula en etapas subsecuentes con el análisis del corpus, la formación docente en aspectos teóricos del lenguaje, las lenguas y la cultura escrita, así como la construcción colaborativa con la comunidad, de estrategias pedagógicas y materiales didácticos que favorecen aprendizajes orales y escritos, cuyo marco son las actividades sociales comunitarias.

El artículo buscó dar cuenta de la herramienta de un diagnóstico sociolingüístico, cuyo diseño y resultados se lograron gracias a la colaboración de un equipo interdisciplinario e intercultural, entre académicos, docentes de educación básica indígena y educadores comunitarios, como punto de partida para la reflexión sobre las políticas educativas y lingüísticas, la formación y la propia práctica docente en una importante diversidad de contextos sociolingüísticos y culturales. La articulación entre ejes y sub-ejes y su análisis, permitieron detectar las necesidades y oportunidades del colectivo, para sentar las bases de un proyecto centrado en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas con una perspectiva *desde abajo* y un enfoque de interculturalidad crítica.

Si bien es temprano para tener conclusiones en una iniciativa que busca aportar a una problemática compleja y multidimensional, consideramos de gran riqueza la diversidad de contextos, experiencias y posiciones que informan el proyecto mismo y las alternativas para encararlo. Hasta ahora parece evidente que la proyección del problema y las posibilidades de tomar acciones para atenderlo, no pueden concebirse a partir de la replicabilidad de modelos pedagógicos de enseñanza de las LI; sino a partir de la autonomía pedagógica necesaria para emprender una construcción situada y colaborativa de estrategias diversificadas y flexibles, fundadas en las particularidades sociolingüísticas de las comunidades de habla y la pertinencia lingüístico-cultural, política y territorial de los aprendizajes impulsados.

En ese sentido, como horizonte de esta ruta de colaboración e interaprendizaje, se busca en el mediano plazo, favorecer la explicitación de políticas de las lenguas *propias y desde abajo*, por los actores educativos y docentes de la REDIIN.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arroyo, B. (1994). Valenciano y Castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. *Hispania*, 77(1), 143-155.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/344468>
- Astudillo Ventura, C. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 13(7), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105009/553458105009.pdf>
- Bertely, M. (2007). Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía, política y metodologías de un proyecto educador. *Revista de Antropología Social*, 16, 213-244. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585008>
- Bertely, M. (2009). Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde abajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, RIDEI-IJED*, 2(2), 52-83. Recuperado de [www.ridei-ijed.org](http://www.ridei-ijed.org)
- Bertely, M. (Coord.). (2011). *Inter-aprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS.
- Bertely, M. (2012). Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. REDIN, México, en *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, enero-junio, núm. 61. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- De Haan, M. (1999). *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mazahua Community*. Amsterdam: Netherlands School for Social and Economic Policy Research.
- Gasché, J. (2008). 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 & R. Podestá (Coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Hamel, R. E., Baltazar, A. E. E. & Escamilla, B. M. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia.

*Trabalhos em Linguística Aplicada* (57), 1377-1412.  
<https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>

Muñoz Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: La vía oficial de la interculturalidad. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29(enero-junio), 9-49. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_prd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cmas.siu.buap.mx/portal_prd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf)

Quatra, M. M. (2011). Auto-documentación Lingüística: La experiencia de una comunidad Jodí en la Guayana Venezolana. *Language Documentation & Conservation*, 5, 134-156. Recuperado de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/75605871-383b-4d9c-b8cd-c001a5e8c4fa>

REDIIN (2019). Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha. Ciudad de México: Red de Educación Inductiva Intercultural/ Unión de Maestros de la Nueva Educación/ Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana/ Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/ Fundación W.K. Kellogg. [https://inide.ibero.mx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf)

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

REDIIN (2022). *Estrategias didácticas de las y los docentes de la REDIIN para la enseñanza y apropiación de la lectura y la escritura en lenguas indígenas*. CIESAS. Recuperado de <https://www.librosciesas.com/producto/estrategias-didacticas-para-la-ensenanza/>

Schmelkes, S. (Octubre, 2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Conferencia llevada a cabo en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla.

Villavicencio, F. (2009). Diversidad lingüística de México. Un patrimonio poco valorado. En P. Maynez & M. Reinoso (Coords.). *El mundo indígena desde la perspectiva actual* (pp. 481- 494). México: Destiempos.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. México: Paidós.

## Notas

<sup>i</sup> Con respaldo del Fondo “Programas Nacionales Estratégicos” (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

<sup>ii</sup> Dado que el proyecto en concreto se realiza en atención a 12 lenguas indígenas, sin privilegiar a ninguna de ellas y responde a la convocatoria de los PRONACES Educación del CONACYT (hoy CONAHCYT) como su nicho institucional, en su momento optamos por un título en español y no en lengua indígena. Los productos parciales y finales del proyecto en curso se enuncian en lenguas indígenas y en español.

<sup>iii</sup> En años recientes la vinculación de esta red se ha ampliado al ámbito internacional, estableciendo colaboraciones específicas con la Universidad Federal de Roraima y el Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goias (UFG), en Brasil.

<sup>iv</sup> Las Milpas educativas son parte del MII. Se trata de espacios de formación e interaprendizaje en el territorio de una comunidad indígena donde se realizan diferentes tipos de actividades comunitarias que contribuyen al buen vivir de las familias y la comunidad en general.