



“LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA”. HACIA POLÍTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA REDIIN. REFLEXIONES DESDE UN PROYECTO EN CURSO

Erica González Apodaca

CIESAS Pacífico Sur

erica.glz.apodaca@gmail.com

Ulrike Keyser

Red de Educación Inductiva Intercultural

ulikeyser@hotmail.com

Área temática: 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: 9. Formación de docentes para la diversidad cultural y lingüística

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

En este texto se exponen sucintamente algunas características del proyecto: “*Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas*”, desarrollado por la Red de Educación Inductiva Intercultural A.C. y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en el marco de los PRONACES Educación del CONAHCYT. El proyecto se propone profundizar en la enseñanza integral de las lenguas indígenas y la apropiación de la lectura y la escritura en escuelas y comunidades bilingües de cuatro estados con alta diversidad etnolingüística y procesos de asimetría de las lenguas indígenas frente al español, así como generar aprendizajes potencialmente útiles a experiencias pedagógicas situadas en contextos interculturales bilingües o multilingües conflictivos.

Palabras clave: Lenguas indígenas, educación bilingüe, pedagogía inductiva intercultural, milpas educativas

Introducción

Entre 2020 y 2021, en un contexto marcado por la pandemia de COVID 19, el colectivo de la Red de Educación Inductiva Intercultural A.C. confirmado por docentes de educación indígena, educadores comunitarios y académic@s participantes, emprendió la construcción de una

propuesta de investigación colaborativa intercultural para impulsar el trabajo pedagógico con las lenguas indígenas en diversos contextos de asimetría y desplazamiento por el español. El proyecto en curso abreva de la larga experiencia de la REDIIN en el campo de la educación inductiva intercultural y la integralidad lengua-cultura; como tal, se propone profundizar en las dimensiones pedagógico-políticas del trabajo con las lenguas originarias e impulsar la construcción de estrategias de apropiación activa de la lectura y la escritura en contextos escolares y comunitarios diversos, mayormente bilingües. En este texto se recuperan sucintamente algunas características y aportes del proyecto en marcha.

1. La problemática

A nivel mundial, México se encuentra entre los cinco países con mayor número de lenguas habladas en su territorio y el primero a nivel del continente latinoamericano (Chamorean 2013). Esta condición multilingüe es el resultado de la presencia de 11 familias lingüísticas indoamericanas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 lenguas indígenas nacionales o variantes lingüísticas en términos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Aun con tan importantes cifras, el porcentaje de hablantes muestra una constante reducción, debido a la predominancia del español para la comunicación en los ámbitos familiar y social. Una lengua que no se transmite, puede perderse en pocas generaciones. Este hecho supone una amenaza a la diversidad lingüística y cultural e impacta directamente en los pueblos indígenas cuyos hablantes enfrentan una presión sin precedentes que los empuja a abandonar sus lenguas maternas y/o de herencia. Este escenario no solo afecta el dominio de la lengua –en tanto que fuente de identidad, repositorio de la historia compartida de un pueblo y pérdida de sistemas de pensamiento– sino menoscaba las condiciones de vida de los pueblos, atenta contra sus derechos económicos, sociales y culturales y contra la diversidad como derecho humano.

Desde una perspectiva histórico-social, el problema ha de situarse en el proyecto fundacional del Estado y la impronta colonial de sus instituciones, reproductoras de ideologías del monolingüismo y perpetuadoras de un orden social racista y castellanizador.

A más de treinta años de decretado el enfoque intercultural bilingüe en las políticas educativas dirigidas a la población hablante de lenguas indoamericanas, los estudiosos de estos procesos señalan que el mismo subsistema bilingüe contribuye a su desplazamiento social (Hamel 2016). En las aulas y escuelas de educación básica indígena –que se caracterizan por su creciente diversidad– se alfabetiza en español ante la inexistencia de un currículum sustantivamente bilingüe e intercultural donde las lenguas maternas sean lenguas de comunicación, de instrucción y se aborden como universos de conocimiento y fuentes de identidad (Hamel 2016). Son escasos los abordajes que integran las lenguas desde sus usos sociales, situadas en las actividades sociales y la cultura de sus comunidades hablantes. En contraste se promueven

abordajes fragmentarios, reducidos a lo alfabético y sin vinculación alguna con las prácticas sociales y productivas en los territorios, donde tienen sentido.

A pesar de que la educación bilingüe en México es el sistema de mayor cobertura indígena en América Latina (Muñoz 2004), no se ha logrado que las infancias reciban educación en las lenguas con las que adquieren las estructuras básicas del lenguaje, en cumplimiento a un derecho reconocido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas (2003).

A menudo sus docentes provienen de historias dolorosas de escolarización temprana y alfabetización en español, como una impronta castellanizadora (Schmelkes, 2002) que genera desconocimiento y actitudes desfavorables hacia las LI. A eso hay que sumar la falta de dominio oral y sobre todo escrito de las lenguas, el desconocimiento de sus estructuras y características, de las formas de adquisición y de la participación activa de sus hablantes en su aprendizaje. Una proporción importante no son competentes en las lenguas y variantes de las comunidades en las que trabajan. A ello se suma que enfrentan condiciones precarias, falta de materiales didácticos en las variantes específicas e importantes necesidades de formación y actualización.

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 sus usos didácticos, 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.

No basta con que un modelo educativo intercultural bilingüe reconozca la diversidad cultural y lingüística; es necesario, además, generar mecanismos que permitan el ejercicio integral de los derechos culturales, lingüísticos y educativos al interior y fuera de la escuela. Para ello es imprescindible promover la participación de la comunidad en la creación de estrategias y materiales pedagógicos que den respuesta a las necesidades y expectativas. Tal Como señala De Haan (2009), cada cultura ha desarrollado sus propias formas de aprendizaje y enseñanza de acuerdo con el prototipo de persona educada y 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 las niñas, niños, adolescentes, comuneras y comuneros y docentes en las actividades comunitarias donde las prácticas lingüísticas adquieren sentido, representan pautas importantes en las estrategias encaminadas a ese objetivo.

2. El colectivo y el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”.

De 2022 a 2024 el colectivo de la REDIIN en colaboración con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Fondo PRONACES Educación de CONAHCYT desarrolla 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”, con el objetivo de impulsar un proceso de interaprendizaje integral sobre las lenguas, su abordaje pedagógico situado y la construcción de estrategias colaborativas para la apropiación de la lectura y la escritura en lenguas indígenas y español, en escuelas y milpas educativas de la red.

En el proyecto colabora un promedio de 70 educadores comunitarios autónomos, maestras y maestros del sistema de educación bilingüe y, adscritos a escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria y centros educativos multinivel, distribuidos en 33 municipios de cuatro estados: Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán. Los docentes se adscriben a los pueblos Tseltal, Tsotsil, Ch’ol, Tojolabal, P’urhépecha, Náhuatl, Otomí, Mazateco, Ngigua, Ajuujk, Zapoteco, Mixteco y Chinanteco. En el área de influencia de la REDIIN están representadas 5 familias y 12 agrupaciones lingüísticas (Tablas 1 y 2).



Tabla 1. Área de incidencia.
 Fuente: REDIIN, 2022.

Familia lingüística	Lengua
Otomangue	Mazateco Ngigua (Popoloca) Zapoteco Mixteco Chinanteco
Maya	Ch'ol Tseltal Tsotsil
Mixezoque	Mixe Zoque
P'urhépecha	P'urhépecha
Yutoazteca	Náhuatl

Tabla 2. Familias lingüísticas y lenguas representadas.
Fuente: REDIIN, 2022

Además de docentes y educadores indígenas, en el colectivo participa un grupo de académicas y académicos involucrados en la investigación educativa, la educación intercultural y la documentación, investigación y enseñanza de lenguas indígenas. Cabe decir que la trayectoria de muchos docentes, educadores y académicos participantes en la REDIIN y su conocimiento cercano de la propuesta educativo-política del método inductivo intercultural (Gasché 2008; Bertely 2015, 2016; Repetto y Carvalho 2015), así como la formación recibida en los diplomados impartidos por la red en colaboración con otras instituciones académicas y gubernamentales, han permitido la apropiación del enfoque político, epistémico y pedagógico en el campo de la educación intercultural bilingüe con una perspectiva crítica.

El proyecto “Leo y comprendo el mundo” tiene un carácter interdisciplinario; sus fundamentos teóricos están en la interculturalidad política (Gasché, 2008) y crítica (Walsh, 2010), el enfoque sociocultural del aprendizaje y la teoría de la actividad, así como en una perspectiva antropológica de la cultura como práctica, tanto simbólica como material, producida en la actividad social y mediada por el poder. Incorpora también las herramientas y procesos de auto-documentación de lenguas (Quatra, 2011) y el enfoque sociocultural de las prácticas sociales del lenguaje (Quinteros 2019). Sin embargo, su principal anclaje es la experiencia acumulada de la REDIIN en la construcción de una práctica educativa pertinente en lo cultural y lo político, inspirada en el método inductivo intercultural, que exalta las actividades sociales comunitarias en el territorio, la sintaxis cultural y los conocimientos sionaturales de los pueblos, así como también subraya las formas de resistencia activa ante las relaciones de dominación y racismo imperantes.

En la filosofía política de la REDIIN, la vida comunitaria constituye un espacio educador que ofrece la participación intergeneracional y la colaboración de expertos en saberes y habilidades del contexto local en las actividades sionaturales que se realizan en el territorio. Es tarea de la escuela articular este tipo de saberes, que se expresan y comunican en las lenguas indígenas,

con otros en lenguas diferentes y desarrollar -junto con la comunidad- estrategias que permitan la participación activa y autónoma de las niñas, niños y adolescentes en su sociedad local, nacional y global. Para este fin juegan un papel fundamental las habilidades de lectoescritura como herramientas de inclusión social; se requiere construir espacios de aprendizaje bilingües que desarrollen la comunicación oral y escrita en las lenguas indígenas.

Las milpas educativas en la REDIIN se comprenden como situaciones reales en el territorio donde las y los sujetos generan los aprendizajes necesarios para participar de la ciudadanía comunitaria, sin demérito de su ciudadanía nacional y global (REDIIN 2019; Castellón y Keyser, 2019). Son espacios propicios para el desarrollo de procesos de interaprendizaje entre niños/as, padres/madres, comuneros/as, educadores/as, docentes y académicos/as, con el objetivo de explicitar conocimientos silenciados e inter-aprender con las comunidades (Bertely, 2011) mediante la participación en las actividades cotidianas que impliquen prácticas lingüísticas significativas de adquisición, socialización, aprendizaje y literacidad.

Una lengua puede aprenderse en tanto práctica social (Quinteros, 2019) en sus contextos reales de uso; lo cual supone reconocer, en todo momento, el papel activo de los hablantes de dichas lenguas-culturas en la transmisión generacional de la lengua-cultura. De ahí que las estrategias y materiales pedagógicos en las lenguas necesariamente han de ser producto de un diseño colaborativo que los involucra y los reconoce como coautores. En una dimensión de derechos lingüísticos y culturales, la coautoría como una expresión de ciudadanía, involucra la toma de decisiones y acuerdos sobre las lenguas-culturas y su enseñanza en las escuelas, cuya definición y consenso corresponde a los propios sujetos hablantes.

Por lo tanto, lejos de concebir las estrategias y materiales pedagógicos como un fin en sí mismo, su construcción promueve procesos reflexivos y colaborativos sobre las lenguas-culturas en las comunidades y escuelas. Esta producción horizontal de conocimiento y materiales asegura que los contenidos abordados resulten cultural y lingüísticamente pertinentes a las comunidades de habla, así como también asegura la pertinencia política al promover un posicionamiento sobre el uso de las lenguas originarias en las escuelas y comunidades situadas en contextos bilingües o multilingües asimétricos. Esto apunta, en un sentido amplio, a la construcción desde abajo de políticas del lenguaje, en el sentido que propone Hamel:

“(…) considero adecuado entender las políticas del lenguaje en un sentido amplio, como procesos históricos de cambio lingüístico en los cuales intervienen tanto instituciones como otras instancias y fuerzas de relevancia social (cf. Glück 1981). Lo anterior no sólo implica una transformación de estructuras y usos lingüísticos (estandarización, difusión, desplazamiento, etc.), sino también y fundamentalmente un cambio en la relación que los hablantes establecen con su propia lengua y con las demás que se encuentran en su entorno.” (Hamel, 1993).

El proyecto “Leo y comprendo el mundo” abreva también de otra respuesta disciplinar a la amenaza a la diversidad lingüística: la documentación lingüística (surgida como tal en la década de los 90 del siglo pasado) que consiste en recolectar, transcribir, traducir, analizar y

preservar un registro multipropósito y duradero de una lengua o cualquiera de sus variedades (Gippert, Himmelmann y Mosel 2006).

La documentación pone a disposición de los hablantes (y de otros interesados en la lengua y cultura de las lenguas en riesgo) datos lingüísticos accesibles y disponibles a través del tiempo, variados en términos de contextos de habla y usos, registrados bajo consideraciones éticas y con un marco legal y datos analizados que ayudan a entender el funcionamiento de la lengua, entre otros fines, para contribuir a su enseñanza. Ahora bien, reconociendo el papel central de los usuarios de las lenguas en la explicitación de políticas de corpus, se propone una metodología con enfoque interaccional: la autodocumentación lingüística, entendida como un proceso en donde la comunidad de hablantes es la que determina qué documentar, para qué y para quién documentar, con qué medios documentar, qué contextos de uso documentar y quiénes deben documentar (Quatra 2011).

La documentación conducida por los docentes y educadores de la Rediin, permite un acercamiento a la lengua en sus propios términos, pues los intereses, las reflexiones lingüísticas y metalingüísticas, así como el potencial de su aplicabilidad en el campo de su enseñanza, permite reconocer: a) los retos de los procesos cognitivos y sociales en los aprendices, b) la identificación de elementos formales de las lenguas que requieren ser organizados y sistematizados con propósitos pedagógicos, c) la necesidad de socializar los saberes y prácticas socioculturales de las comunidades involucradas en este proyecto de enseñanza de sus lenguas, y d) la reflexión en torno a las lenguas indoamericanas en contextos y prácticas de uso bilingües y de conflicto entre lenguas.

La participación de docentes hablantes de las lenguas indígenas, educadores, antropólogos y lingüistas, así como miembros de las comunidades de hablantes, es parte de la apuesta de la REDIIN por una aproximación colaborativa, para enfrentar de manera colectiva y 'desde adentro' los retos de la enseñanza de lenguas en riesgo de desaparecer.

3. Aportes y retos perfilados del proyecto en curso

Planteado a tres años, el proyecto construyó una ruta crítica basada en las siguientes dimensiones y acciones:

- a. Formación introductoria en las bases conceptuales de los estudios de adquisición del lenguaje, las lenguas indígenas, el aprendizaje de las segundas lenguas y los procesos de literacidad;
- b. Apropiación y práctica de la metodología de auto-documentación de las lenguas involucradas por sus propios hablantes, en su mayoría docentes;
- c. Análisis y sistematización de conocimientos lingüísticos y culturales de los corpus documentados;

- d. Diagnóstico de los contextos sociolingüísticos atendidos, necesidades identificadas y acciones para la construcción y validación de estrategias pedagógicas interculturales que promuevan las lenguas orales y escritas, situadas y pertinentes a contextos sociolingüísticos diversos.
- e. Sistematización de resultados y aportes a la explicitación de políticas del lenguaje construidas por los docentes-hablantes y mecanismos de apropiación social del conocimiento generado.

Con las reservas obligadas que supone hablar desde un proyecto en proceso, cabe puntualizar algunos aspectos sobresalientes que se desprenden del primer año de actividades con las y los docentes y académicos de la red.

En principio subrayamos que participar de un proceso sistemático de formación docente en las bases conceptuales de los estudios sobre el lenguaje, la auto-documentación y el análisis de corpus en las lenguas documentadas, ha permitido a los hablantes-docentes apropiarse gradualmente de herramientas teóricas para avanzar en la reflexión metalingüística, así como de pautas metodológicas y habilidades técnicas para documentar sus lenguas-culturas en colaboración con sus hablantes y aportar al conocimiento de las lenguas involucradas. Los testimonios de esta fase refieren continuamente a la riqueza de las experiencias docentes en una diversidad de contextos sociolingüísticos y a la posibilidad de acercarse a los conceptos teóricos de forma vivencial y situada desde sus propias realidades y experiencias:

“Respecto de la inteligibilidad mútua, en Oaxaca participó un equipo de zapoteco en cuatro variantes. Eligieron “tortilla”, “agua”, “papá” y “mamá”, mencionan cómo se dicen en sus cuatro regiones. Después pasa un equipo de Ayuujk (mixe) con tres variantes y menciona las diferencias de sonido, palabras y partículas. Dice que sí se pueden entender, pero solo si llevan ya tiempo conviviendo y con sus lenguas en contacto. Toca el turno a Michoacán y sobre el grado de inteligibilidad concluyeron que la mayoría en las regiones del lago, la sierra, la ciénaga y la cañada se entienden. A excepción de una comunidad que ha experimentado cambios serios en su habla. En Puebla se tomó el caso del ngigua, en particular en tres regiones: Tepeji de Rodríguez, Tehuacán y Zapotitlán. La maestra E. comenta que en Tehuacán y Zapotitlán se comprenden, aunque se usan palabras distintas como tortuga, pero por la morfología de la palabra saben que hablan de un animal con determinadas características. También dan el ejemplo del náhuatl (Sierra Negra, Sierra Norte –Huauchinango y Teziutlán-, Puebla Centro), lengua en la que analizaron la palabra lluvia en esas regiones y resaltaron que son determinantes el contexto y la situación en que se usa una palabra para facilitar la inteligibilidad. En resumen, muchas de las lenguas indígenas, son en realidad agrupaciones de diferentes variantes, muchas de ellas muy distintas entre sí, y todas ellas muy complejas y eficientes para comunicar”. (Fuente: Relatoría del Seminario

taller “Bases conceptuales del proyecto: las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza”. 20 y 21 de mayo de 2022. Pp. 11)

Ha sido importante enfocar la relación entre la dimensión lingüística y la cultural, a la vez que reflexionar en torno a la discriminación y el racismo lingüístico que se ejerce contra los hablantes, lo que favorece la revaloración de las lenguas indígenas de las escuelas y milpas educativas en los cuatro estados. Por ello, el proyecto incorpora la importancia de alfabetización y lectoescritura no solamente para la conservación de las LI y su valoración, como cualquier otro idioma, en sus formas de comunicación oral y escrita, sino también para la formación intercultural, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de aprendizajes de todo tipo.

Asimismo, se confirma que la planeación de estrategias pedagógicas que retoman las lenguas indígenas como prácticas situadas en las actividades sociales y la cultura, y promueven su oralidad y literacidad en una perspectiva de sintaxis cultural, fortalece la pertinencia cultural y lingüística de los procesos de escolarización que, por lo general, producen bajo rendimiento y abandono escolar, especialmente en las mujeres indígenas, y contribuyen al desplazamiento de sus lenguas, la exotización y esencialización de sus prácticas culturales y el debilitamiento de las identidades étnicas y comunitarias de los sujetos a lo largo de sus trayectorias escolares.

“En las intervenciones de las y los maestros, la maestra Ruth de Oaxaca opina que la literacidad está implícita en las prácticas docentes que incorporan las actividades sociales y pone como ejemplo un recital poético de obras de Irma Pineda que hicieron en su comunidad. La emociona, por otro lado, encontrar modelos significativos de aprendizaje para niñas y niños que consideren la identidad y la interacción social. En Puebla, una maestra de preescolar comenta que su trabajo con la literacidad en ese nivel lo hace con canciones, mientras que un maestro de Michoacán comenta que la literacidad depende, por supuesto, del contexto del pueblo: fiestas, vivencias cotidianas... En Chiapas el maestro Elías habla de que los maestros deben trabajar las actividades que forman parte de la vida íntima de los niños y a partir de ello construir textos que consideren los fines sociales que se persiguen con una determinada actividad.” (Fuente: Relatoría del Seminario taller “Bases conceptuales del proyecto: las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza”. 20 y 21 de mayo de 2022. pp. 17)

Finalmente, en la marcha del proyecto se identifica una tensión con la replicabilidad de políticas públicas focalizadas y de “modelos”, en la medida en que no consideran los fines sociales y políticos que atribuyen los docentes-hablantes al trabajo pedagógico con las lenguas indígenas y por lo tanto no reconocen la existencia de políticas del lenguaje más allá de la intervención dirigida desde las instituciones oficiales. Si bien el proyecto puede aportar alternativas viables con potencial para informar otras iniciativas en diversos contextos sociolingüísticos, sostiene

una mirada crítica al papel de las políticas institucionales fundadas en la exportación de modelos exitosos o “buenas prácticas”.

En el entendido de que el papel de la escolarización en el desplazamiento de las lenguas indígenas se vincula directamente con la persistencia de desigualdades y exclusiones históricas que atraviesan las estructuras educativas, se apuesta por la posibilidad de articularse *desde abajo* a tradiciones educativas y procesos organizativos críticos y descolonizadores, para impulsar espacios curriculares y pedagógicos bilingües e interculturales, que involucren a instituciones gubernamentales y académicas en distintos niveles de gestión, con acciones dirigidas al fortalecimiento de la autonomía y el ejercicio de los derechos lingüísticos y educativos de las comunidades.

No es indistinto en esta reflexión, que este proyecto se inserte en una trayectoria educativa enunciada por docentes indígenas organizados y avalada por un trabajo colaborativo con las propias comunidades, en la medida en que este hecho supone condiciones importantes para comprender los alcances y retos de la colaboración interinstitucional de actores gubernamentales y académicos con sujetos políticos organizados (González 2010). Sus iniciativas y procesos de educación constityen políticas educativas autogestivas que desafían el sistema educativo asimilacionista y construyen identidades propias (Hamel, 2016).

Apuntamos entonces, como tarea pendiente para otro espacio, la necesidad de analizar en qué sentidos las políticas educativas interculturales y de producción de conocimiento científico con perspectiva social, ahora vigentes, pueden favorecer sinergias con esas “otras” trayectorias pedagógico-políticas y abrir espacios sustantivos y con recursos para fortalecer políticas del lenguaje situadas, pertinentes y *desde abajo*.

Referencias

- Bertely, M. (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN.
- Bertely, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 75-102.
- Bertely M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *LiminaR*, 14(1), 30-46.
- Bertely, M., Sartorello S. & Arcos F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos* 48. 32-49.
- Castellón, E. S., & Keyser, U. (2019). La Milpa educativa espacio cotidiano de articulación entre la comunidad y la escuela, en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán, México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 4.

- De Haan, M. (2009). El aprendizaje como práctica cultural: cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. Un estudio sobre cultura y aprendizaje. Chamoreau, C. (2013). Diversidad lingüística en México. *Amerindia-Les langues du Mexique* 37 (1). 3-20.
- Gippert, J., Himmelmann, N. P. y Mosel, U. (2006). Essentials of language documentation (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 178). Mouton de Gruyter.
- González, A. E. (2010) Diálogo entre academia, organizaciones comunitarias de base, organizaciones de docentes, sociedad civil y hacedores de políticas públicas en educación indígena, *1er Encuentro de experiencias de formación, asesoría, acompañamiento y diseño de materiales didácticos en contextos interculturales y bilingües en México*. México: UNICEF, CIESAS.
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39.
- Hamel, R. E. (2016). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. *Bilingual and multilingual education*. Switzerland: Springer, 395-406.
- INALI (2003) *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Disponible en: <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>. Fecha de consulta: 2023/04/07.
- Muñoz, C. H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. (29), 9-49.
- Quatra, M. (2011). Auto-documentación lingüística. *Language Documentation and Conservation*. 5,134-156. <http://hdl.handle.net/10125/4495>
- Quinteros, G. B. (2019). *Sembrando el corazón de nuestra palabra. Las lenguas indígenas como objetos de estudio. Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- REDIIN (2019). Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha. México. Disponible en: https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf. Consultado: 24/05/2023
- Repetto, M., & Carvalho, F. (2015). Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. *Desacatos*, (48), 50-65
- Sartorello, S. (2020) "El Método Inductivo Intercultural (MII) en las Milpas Educativas." En: Quilaqueo D., Sartorello S., Torres H. (coords.), *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México* (pp. 25-45). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.