



ANALES DE ANTROPOLOGÍA



Anales de Antropología 55-II (julio-diciembre, 2021): 37-51

www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia

Artículo

Hacia la resignificación de la escritura: literacidad entre docentes de educación indígena

Towards the resignification of writing: Literacy among teachers of Indigenous Education

Angel Vicente-Ferrer, Rolando Hernández Domínguez,
Mario Ernesto Chávez Peón Herrero* y María Regina Martínez Casas

Gabinete Nanginá, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CDMX,
Juárez 87, Tlalpan Centro, CP 14000, CDMX, México.

Recibido el 17 de diciembre de 2020; aceptado el 6 de mayo de 2021.

Resumen

La creciente y acelerada expansión del español, así como el progresivo desplazamiento de las lenguas indígenas mexicanas en nuestro país es un fenómeno que ha llamado la atención de los investigadores en las últimas décadas. Diversos movimientos se han manifestado a favor de la conservación y empoderamiento de las lenguas indomexicanas, apostando por su escritura como una de las principales estrategias. No obstante, el desarrollo de un sistema de escritura ha sido muchas veces complicado, discontinuo y con frecuencia ha dejado de lado la presencia de los docentes y hablantes. En el presente artículo se muestra que, mediante el ejercicio reflexivo de la escritura en lenguas indomexicanas, puede lograrse que los profesores bilingües lengua indígena-español construyan marcos de referencia propios. La tarea de “pensar la escritura” en lenguas indígenas ha permitido que los docentes sean conscientes del lugar que ocupan sus lenguas dentro del diverso panorama lingüístico presente en el territorio nacional y de generar propuestas que fortalezcan los hábitos de cultura escrita en los idiomas indomexicanos, incluyendo secuencias didácticas, material escolar y talleres regionales. Las evidencias que aquí se presentan tuvieron su origen en los Diplomados en Bases Lingüístico-Pedagógicas para la Asignatura en Lengua Indígena que se impartieron en 2018 a docentes indígenas de educación básica, hablantes de 18 lenguas indomexicanas; dicho proyecto fue coordinado por un equipo multidisciplinario, multicultural y multilingüe, adscrito al Gabinete Nanginá del CIESAS, en convenio con la DGEI.

Abstract

The growing and accelerated expansion of Spanish, as well as the progressive displacement of indigenous Mexican languages in our country is a phenomenon that has drawn the attention of researchers in recent decades. Various movements have supported the preservation and empowerment of indigenous Mexican languages, pointing to their writing as one of the main strategies. Nonetheless, the development of a writing system has often been complicated, discontinuous and has commonly neglected the presence of teachers and the speakers. This article shows that through the reflective exercise of writing in indigenous Mexican languages, it is possible for bilingual teachers, in indoamerican languages and Spanish, to build their own frames of reference. The task of “thinking about writing” in indigenous languages has allowed teachers to be aware of the place their languages occupy within the diverse linguistic panorama in Mexico and to generate proposals that strengthen the habits of written culture in indigenous languages, including didactic sequences, school supplies and regional workshops. The evidence presented here comes from a series of Workshops on pedagogic and linguistic basis for the Indigenous Language Subject that were taught in 2018 to indigenous teachers of basic education, speakers of 18 indigenous languages. The Project was coordinated by a multidisciplinary, multicultural and multilingual team, from the Nanginá Laboratory of CIESAS in agreement with the DGEI.

Palabras clave: Lenguas indomexicanas; formación lingüística; docencia; literacidad

Keywords: Indomexican languages; linguistic training; teaching; literacy

* Correo electrónico: mariochavezpeon@gmail.com

DOI: 10.22201/iiia.24486221e.2021.77890

eISSN: 2448-6221 Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Éste es un artículo *Open Access* bajo la licencia CC-BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Introducción¹

En 2004, la SEP inició la Reforma Integral de la Educación Básica, y una de las acciones primordiales fue la actualización de los docentes a través de la publicación de textos y de la implementación de cursos y talleres de capacitación. Uno de los ejes temáticos principales de dicho proceso de actualización ha sido el desarrollo de modelos para la lectoescritura (Galaburri 2008). El interés por la práctica de la lectura y la escritura dentro del aula se debe a que estas dos habilidades son esenciales para que la escuela pueda cumplir con una de las principales responsabilidades que le ha encomendado la sociedad: “transmitir aquellos conocimientos construidos socialmente y [...] controlar el aprendizaje de esos contenidos” (Galaburri 2008: 21); sin embargo, enseñar a leer y escribir requiere, por un lado, haber aprendido de manera eficiente ambas destrezas y, por el otro, practicarlas de manera constante en cuantos ámbitos sea posible. En esta línea, desde el Gabinete de Investigación y Servicios Interculturales *Nanginá* del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en convenio con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se llevó a cabo, en 2018, el macro proyecto *Diplomados en Bases Lingüístico-Pedagógicas para la Asignatura en Lengua Indígena*; dirigido a docentes indígenas de educación básica, nivel preescolar y primaria, hablantes de 18 lenguas originarias.²

Los proyectos académicos en México donde se involucra a la población hablante de lenguas indígenas son relativamente escasos; por ello, este proyecto representa una iniciativa valiosa para promover el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas mexicanas, mediante la capacitación de docentes, la reflexión metalingüística sobre su lengua materna y la producción de material pedagógico en lenguas indígenas. Asimismo, dicho proyecto resulta novedoso porque fueron los propios miembros de las 18 lenguas indomexicanas quienes participaron como capacitadores y diplomantes; así también, en el diseño y desarrollo de los diplomados, participaron integrantes de distintos pueblos indígenas: en la coordinación general estuvo un especialista purépecha; en la académica, un especialista *nawa*; en la logística, un miembro del pueblo *tu'un savi*; y en el desarrollo de la plataforma digital y la coordinación informática, un especialista *ayuujk*. En resumen, la participación de los miembros de los distintos pueblos indígenas fue determinante y no solo testimonial.

Además de la cantidad de instituciones, funcionarios e investigadores que participaron en él –la mayoría nativo hablantes de las lenguas con las que se trabajó– la relevancia de este proyecto se debe al número de lenguas indígenas mexicanas consideradas durante su desarrollo, 18 en total, así como a la cantidad de docentes de educación básica, pertenecientes a preescolar y primaria: 800 profesores bilingües lengua indígena-español del sistema de educación indígena, y a la diversidad de recursos tecnológico-digitales y materiales para la transmisión, análisis y socialización del conocimiento.

Asimismo, durante la realización de este proyecto, las lenguas indígenas trabajadas no se consideraron solo como objeto de estudio, sino, principalmente, como lenguas de instrucción y metareflexión. Así, en estos diplomados se abogó por una práctica pedagógica plurilingüe donde las lenguas indomexicanas tuvieran, dentro del aula, el mismo estatus y prestigio que el español.

Es importante precisar que los diplomantes fueron un reflejo de la realidad sociolingüística de los 18 pueblos indomexicanos participantes, pues había desde colaboradores que tenían la lengua indígena como lengua materna hasta aquellos que únicamente entendían algunas palabras; sin embargo, como miembros de las distintas comunidades indígenas participantes, conocían las prácticas culturales.

Los principales objetivos que se persiguen en este artículo son, por un lado, compartir las experiencias que se obtuvieron durante la realización de dichos diplomados; en particular, en torno a la práctica de la lectoescritura, en el ámbito escolar, en dos de las 18 lenguas indígenas (purépecha y náhuatl), y por el otro, reflexionar en torno a las áreas de oportunidad presentes en las políticas educativas que se han implementado para la población indígena en México durante las últimas décadas. El contexto del cual se parte es aquél donde la escuela en México –incluso la denominada indígena o intercultural– ha contribuido al desplazamiento de las lenguas indígenas nacionales y ha formado parte de políticas lingüísticas poco favorables para su fortalecimiento y dignificación.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: en el siguiente apartado se ofrecen algunas reflexiones y antecedentes sobre las políticas lingüísticas y el marco legal que dan contexto a la educación indígena en México, para después presentar y exponer nuestra experiencia durante el trabajo realizado con docentes de educación indígena en los diplomados mencionados; posteriormente, se presentan diversas estrategias y propuestas educativas que giran en torno a la lectoescritura en lengua indígena, desarrolladas en el trabajo con dos lenguas en particular: purépecha y náhuatl. Finalmente se encuentran las conclusiones.

Es importante señalar que este trabajo se enmarca en la larga experiencia que tiene el CIESAS en la formación de profesionistas hablantes de lenguas amerindias –sobre todo mexicanas– y su aplicación en diversas iniciativas orientadas a fortalecer y dignificar el uso de estas lenguas en múltiples espacios sociales, en particular en el escolar (Gortari *et al.* 2019).

¹ Nota del editor: Para una mejor visualización de los ejemplos contenidos en este artículo, se ha modificado el formato habitual de la revista.

² *Me'phaa, ñomndaa* (amuzgo), *jñatjol/jñatrjo* (mazahua), *hñöhñö, hñähñü* (otomí), *yokot'án* (chontal de Tabasco), *tojol-ab'al, ch'ol, maayat'aan* (maya yucateco), *bats'i k'op* (tsotsil), *bats'il k'op* (tzeltal), *náayeri, ódamí/au'dam*, yaqui, náhuatl, *nuntajiiyi* (popoluca), *tutunakú* y purépecha.

Marco contextual: La nueva escuela mexicana y el dilema de la educación indígena

El 15 de mayo de 2019 se publicó, en el Diario Oficial de la Federación (DOF)³ el Decreto por el que se reformaron, adicionaron y derogaron diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución en materia educativa. De todo ello, para este artículo, resultan de especial interés los ordenamientos que hacen referencia, por un lado, a la formación de los docentes de educación básica y, por el otro, a la enseñanza de la cultura escrita o literacidad en el mismo nivel educativo. La literacidad, en palabras de Cassany (2005), abarca todo lo relacionado con el uso de la lengua: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (Tankersley 2003; Amaral *et al.* 2017).

La normativa para la formación de los docentes de educación básica se expone en los párrafos quinto al séptimo del artículo 3, así como en el apartado ix de dicho artículo; mientras que el tema de la literacidad se enuncia, de manera concreta, en el párrafo décimo primero del artículo mencionado.

Como se explica en el *Material guía de trabajo para el taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, ciclo escolar 2019-2020* (SEP 2019), estas nuevas disposiciones fueron el resultado de una amplia consulta que se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2018, y, al mismo tiempo, constituyeron el punto de partida para consolidar una política educativa incluyente, con equidad y excelencia.

No obstante, la relevancia de estos dos temas en el actual marco jurídico mexicano y en el modelo educativo vigente, la formación docente y la enseñanza de la literacidad ya estaban contempladas en la agenda gubernamental y en el propio sistema educativo mexicano desde la reforma educativa de la década de los noventa, que constituye un parteaguas en la historia moderna de la educación en México (Miranda 2010; Santibáñez y Martínez 2010), entre otras razones porque:

- Los años precedentes a 1990 fueron difíciles para el magisterio de México, pues dicha época estuvo llena de protestas, manifestaciones y de movimientos disidentes en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que buscaba, entre otras, mejorar las condiciones salariales de sus agremiados.
- En la década de 1990, los ámbitos internacional y nacional habían cambiado. Por ello, en la reforma educativa de este periodo se buscó modernizar al país, poniendo énfasis en la integración global, particularmente con América del Norte.
- En ese contexto, en México hubo un replanteamiento de las alianzas políticas básicas posrevolucionarias y la definición de un nuevo papel del Estado en el desarrollo nacional.

Siguiendo la exposición de Miranda (2010), la reforma de 1990 motivó los cambios curriculares vigentes, pues mediante ella se buscó que la población tuviera “los nuevos saberes y las habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática” (Miranda 2010: 38).

Sin embargo, la educación indígena aún sigue siendo uno de los principales dilemas de este nuevo marco jurídico, y por extensión del nuevo modelo educativo mexicano. Esencialmente, porque la política lingüística que actualmente se aplica a la población indomexicana se caracteriza por ser vacilante, poco ordenada y, en muchos contextos, desigual.

Es vacilante, coincidimos con Tinajero (2013), porque es “más retórica que aplicada” y oscila entre apoyar el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, y prohibir, debilitar y erradicarlas mediante la asimilación y la castellanización. Asimismo, es indecisa, porque todavía hay muchas contradicciones en el marco normativo vigente, así como en el modelo educativo, que aún se está construyendo y que se le ha denominado como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), respecto a la manera de poner en práctica el concepto de literacidad dentro del aula.

Dicha política lingüística es asistemática, esencialmente, porque no hay una planificación sólida que permita el impulso de una educación que resalte la diversidad cultural, la equidad, el plurilingüismo y la interculturalidad, como se establece en la Constitución. Además, este nuevo paradigma jurídico y pedagógico carece de una ruta clara para brindar metódicamente y a largo plazo una formación lingüística a los docentes.

Así también, tal política es desigual porque “solo atiende a un segmento de la población; no responde a la compleja realidad de nuestro país, y, además, [...] los postulados vigentes de la escuela indígena y del enfoque intercultural no han eliminado las viejas prácticas, mediante las cuales se privilegia la supremacía del español” (Tinajero 2013: 137). De manera adicional, es disímil porque es unidireccional; esto es, intenta promover un bilingüismo coordinado lengua indígena-español, solo entre la población indomexicana, pero no hace lo mismo entre las comunidades mexicanas que no se asumen como indígenas y que, por ende, no usan las lenguas originarias. Dicha política es desigual porque, a pesar de abrir algunos espacios para la formación académica de profesionistas indígenas mexicanos, no ha logrado “crear una masa crítica de jóvenes que permita el cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el campo de la educación, la salud y la impartición de justicia” (Tinajero 2013: 145).

Todo lo anterior ha generado distintas consecuencias, tanto en el ámbito educativo como en el lingüístico. La primera de ellas, documentada en distintas investigaciones (Francis 1997; Tinajero 2013; Vicente-Ferrer 2017) es que

³ <http://dof.gob.mx/index.php>

las generaciones de niños y jóvenes indígenas mexicanos están viviendo “[...] un proceso de bilingüismo asimétrico permanente hacia el español” (Tinajero 2013: 139). La segunda, que se simplifica la diversidad lingüística en el ámbito educativo y se interpreta de manera dicotómica y reduccionista, “como educación indígena versus educación nacional” (Tinajero 2013: 138). Este hecho, a su vez, motiva que, entre los mismos profesores hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas mexicanas, discrepan entre promover la pluriliteracidad en lenguas indomexicanas-español o impulsar dicho proceso formativo únicamente en español. Aunado a lo anterior, la ausencia de una sólida planeación lingüística ha propiciado que “haya un pobre rendimiento escolar por las diferencias lingüísticas y, por tanto, que haya un desplazamiento de la lengua materna de los niños” (Tinajero 2013: 141).

Finalmente, todos estos factores contribuyen, en distinto grado, a la extinción de las lenguas indígenas mexicanas, pues, lejos de lo que pudiera pensarse, la muerte de una lengua no es un fenómeno abrupto, sino una sucesión de hechos, que puede resumirse de la siguiente manera: “Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente” (UNESCO 2003: 2).

Entre las causas más importantes que condicionan el debilitamiento de las lenguas minoritarias, así como su eventual extinción, se encuentra el sojuzgamiento cultural y educativo, cuya incidencia va más allá del ámbito puramente lingüístico, pues: “En general, [...] la alfabetización está directamente ligada al desarrollo económico y social” (UNESCO 2003: 10).

Otro tema digno de destacar es la notable disminución del presupuesto para la implementación de políticas lingüísticas que incrementen la diversidad lingüística en México. El CONAPRED ha documentado, como manifestación de una práctica de discriminación institucional, la dificultad que encuentran distintas instituciones que promueven el uso de las diferentes lenguas indígenas mexicanas en diferentes ámbitos de la vida nacional. Esto deja buena parte de la responsabilidad de su sobrevivencia a las propias comunidades de hablantes y a los esfuerzos que se realizan de manera local en algunas entidades del país.

Los Diplomados en Bases Lingüístico-Pedagógicas de la Asignatura Lengua Indígena: Una apuesta distinta para la formación docente y el desarrollo de la cultura escrita

Como se ha visto hasta ahora, la política lingüística aplicada a la población indomexicana se ha desarrollado en diferentes fases, durante las cuales ha adquirido distintas fortalezas, pero aún tiene diversas debilidades. Varios autores (Salmerón y Porras 2010; Santibáñez y Martínez 2010; Pulido 2016) han destacado la dificultad histórica para formar a los docentes mexicanos de educación indígena y el reto de crear una propuesta educativa para los indígenas que venga de los mismos indígenas o en la que, al menos, participen en ella decididamente.

En este contexto, los diplomados en Bases Lingüístico-Pedagógicas de la Asignatura Lengua Indígena fueron una propuesta para atender todas las carencias educativas mencionadas por parte del Gabinete de Investigación y Servicios Interculturales *Nanginá* del CIESAS, en convenio con la DGEI. Además de las referencias mencionadas en el párrafo anterior, se consideraron también diferentes posturas y referentes multidisciplinarios para crear una propuesta metodológica y teórica propia, incluyendo a Martínez (2007) y Bertely *et al.* (2008), en línea con la diversidad lingüística, así como perspectivas e investigaciones de la lingüística antropológica como de León (2005) y Martínez (2016).

El objetivo primordial de estos 18 diplomados para 18 lenguas indígenas participantes fue, por un lado, ayudar a los profesores mexicanos de educación indígena a analizar, difundir y fortalecer los fundamentos normativos, pedagógicos y curriculares del campo de formación académica *Lenguaje y Comunicación*, así como los de la asignatura *Lengua Materna. Lengua Indígena*, suscritos en los programas de estudio y Libros de Texto Gratuito de 1^{er} y 2^{do} grado, nivel primaria y, por otro lado, permitir el desarrollo de los procesos de apropiación e implementación de la didáctica de las lenguas indígenas.

Asimismo, en dichos diplomados se buscó cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Incentivar la reflexión, entre los participantes, en torno a los conceptos: cultura, identidad, diversidad, interculturalidad, lenguaje, lengua, habla, variedad lingüística, plurilingüismo, variación y cambio lingüístico; mismos que constituyen el eje de los propósitos específicos de los programas de la asignatura *Lengua Materna. Lengua Indígena* (SEP 2018a, 2018b).
- Construir un espacio donde puedan compartirse conocimientos y estrategias que faciliten la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indomexicanas dentro del aula.
- Revisar los Planes y Programas de la asignatura *Lengua Materna. Lengua Indígena*, tomando en cuenta los aportes de la lingüística, la antropología, la sociolingüística, la pedagogía y el derecho; disciplinas cuyo marco teórico sustenta los programas de estudio de dicha materia (SEP 2017, 2018c).

- Proporcionar herramientas lingüístico-pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de los programas de la asignatura *Lengua Materna. Lengua Indígena*, atendiendo dos perspectivas primordiales: “el enfoque pedagógico sociocultural y el enfoque de prácticas sociales del lenguaje” (SEP 2018a: 21 y 22).

Para cumplir con estos propósitos se trabajó con 18 lenguas indomexicanas, pertenecientes a seis familias lingüísticas, como se mencionó en la introducción de este artículo. Asimismo, se atendió a 800 profesores bilingües lengua indígena-español, con el objetivo de “modernizar” la práctica docente desde la perspectiva cultural de cada pueblo indígena; por lo cual se privilegió el uso de los idiomas indígenas en la transmisión de contenidos, y se llevaron a cabo sesiones presenciales y semipresenciales, mediante una innovadora plataforma digital, creada especialmente para estos diplomados, que puede consultarse en la página electrónica: <https://www.nangina.mx/>.

Adicionalmente –conscientes de la necesidad de que sean los propios indígenas quienes guíen el debate en torno a la educación que se brinda en sus comunidades– se convocó a 40 profesionistas indígenas, miembros de los pueblos y hablantes de las 18 lenguas que participaron en los diplomados, para que fueran ellos quienes coordinaran las sesiones. Es conveniente hacer notar que los coordinadores de cada lengua son especialistas en disciplinas como: Lingüística, Pedagogía, Antropología e Informática, entre otras, y que 34 de ellos cuentan con grado de maestría y seis con doctorado.

Estos diplomados se organizaron en tres módulos que consolidan un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y holístico. Su organización responde, por un lado, a la naturaleza sociocultural de la lengua, cuya práctica no puede desvincularse de la cultura ni de la comunidad que la practica y, por el otro, a la propia dinámica del ejercicio pedagógico dentro del aula. A continuación, se presenta la estructura temática de dichos módulos:

Módulo 1: Lengua y cultura

- 1.1. Origen y pertenencia
- 1.2 Mitos de origen
- 1.3 La reconstrucción y teorización de los conocimientos desde las comunidades
- 1.4 Saberes y valores universales.
- 1.5 Plan de vida

Módulo 2: Bases lingüísticas para la práctica pedagógica

- 2.1 Sonidos y grafías (fonología)
- 2.2 Estructura de la palabra y oración (morfosintaxis)
- 2.3 Literacidad para lenguas indígenas

Módulo 3: Transmisión de contenidos y desarrollo de secuencias didácticas en lengua materna

- 3.1 El papel del docente en el contexto indígena
- 3.2 Comunidad y escuela
- 3.3 Contenidos de los Programas de Lengua Indígena
- 3.4 Prácticas sociales del lenguaje

Diplomado General en Bases Lingüístico-Pedagógicas de la Asignatura Lengua Indígena

Diplomado

Presentación

Diplomado General Bases Lingüístico-Pedagógicas

- Diplomado
- Presentación
- Módulo 1. Lengua y cultura
- 1.1 Origen y pertenencia
- 1.2 Mitos de origen
- 1.3 La reconstrucción y teorización de los conocim...
- 1.4 Plan de vida
- Módulo 2. Bases lingüísticas para la práctica peda...
- 2.1 Sonidos y grafías (fonología)
- 2.2 Estructura de la palabra y oración (Morfos...
- 2.3 Literacidad para Lenguas Indígenas
- Módulo 3. Herramientas para el desarrollo de secue...
- 3.1 Modelos educativos con pertinencia cultural
- 3.2 La sistematización de la enseñanza en el conte...
- 3.3 Diseño del currículum
- 3.4 La planificación de la práctica docente dentro...
- 3.5 Proyecto de investigación y secuencia didáctica

Figura 1. Página web y plataforma <https://www.nangina.mx/> (desarrollador Apolinar González).

Elaboración de secuencias didácticas a partir de un aprendizaje esperado

La principal virtud de la organización temática de los diplomados fue que se partió de un amplio proceso de reflexión que permitió a los diplomantes profundizar en su papel como docentes del medio indígena y, posteriormente, se procedió a identificar los elementos culturales que definen a cada cultura. En un segundo momento se explicaron las bases lingüísticas para la escritura en cada lengua indígena, y se retomaron y enriquecieron también las diversas propuestas generadas con anterioridad. Este módulo incluyó los temas de literacidad y cultura escrita desde una nueva perspectiva que busca integrar a la práctica docente, no solo la alfabetización, sino todos los procesos cognitivos que implica el mundo de la modalidad escrita.

Finalmente, en un tercer momento, se propuso generar secuencias didácticas donde se privilegió la escritura en lengua indígena, y se retomaron los contenidos de los dos módulos precedentes; de esta manera, la práctica de la lectoescritura fue un ejercicio contextualizado y sistemático, tal como lo propone Galaburri (2008). Una selección de estas secuencias didácticas en diferentes lenguas indígenas, y que constituye una de las principales contribuciones de este proyecto, se encuentra disponible en el sitio: <https://www.nangina.mx/secuencias-didacticas-de-la-asignatura-lengua-indigena/>.

A fin de particularizar el conocimiento, así como su enseñanza (Galaburri 2008), los contenidos de los tres módulos se impartieron en sesiones plenarias y, posteriormente, se reforzaron y practicaron en sesiones por lengua; en ellas, los coordinadores desarrollaron los temas desde la perspectiva cultural y lingüística de cada uno de los 18 idiomas participantes. Una de las experiencias dignas de resaltar es que fue en dichas sesiones que muchos docentes indígenas tuvieron la oportunidad, por primera vez, de recibir instrucciones pedagógicas y lingüísticas en su lengua materna, pues, como se mencionó en párrafos anteriores, el equipo coordinador estuvo constituido por lingüistas, antropólogos, pedagogos y comunicadores nativo-hablantes.

Dentro de la plataforma, disponible en el sitio <https://www.nangina.mx/>, los docentes contaron con toda la información de educación continua para su formación. Se crearon videos de introducción general y para cada módulo y tema, seguidos de los contenidos desglosados, así como lecturas, textos digitalizados, enlaces de páginas electrónicas y material diverso complementario. Todo bajo una estructura de fácil navegación y búsqueda. La base en Moodle de la página, así como las conexiones presenciales y a distancia propició más de 120 horas de trabajo, para cada uno de los grupos de las 18 lenguas participantes. La página de los diplomados sigue activa y abierta para todos los interesados: <https://ciesas.nangina.mx/login/index.php> (ingresar como invitado). Evidentemente, la conexión a internet representó un reto para muchos participantes y, en los casos más complicados, se intensificaron los talleres presenciales.

Si bien es cierto que en estos diplomados se buscó que los docentes indígenas tuvieran herramientas que les permitieran optimizar su ejercicio docente dentro del aula, bajo una perspectiva de equidad entre la cultura indígena y la no indígena, durante las primeras sesiones se observó que muchas culturas indígenas mexicanas están perdiendo sus valores esenciales; de igual modo, se pudo constatar que, muchas veces, los planes y programas dan por hecho que los docentes son especialistas en su lengua y cultura; sin embargo, aunque son conocedores de las mismas, en muchos casos carecen de herramientas para sistematizar y aplicar con fines didácticos estos conocimientos, así como su cosmovisión e identidad. Ante ello, se propuso que, al inicio de los diplomados, los participantes pudieran analizar, debatir y reflexionar en torno al origen y pertenencia de los miembros de la localidad, así como sobre la reconstrucción y teorización del conocimiento desde las propias comunidades; esto con el fin de que, en distintos niveles de la sociedad, se pudieran crear “planes de vida” que salvaguarden la cultura y la lengua de dichos pueblos (Bertely *et al.* 2008).

Otra área de oportunidad que se detectó en las primeras sesiones de estos diplomados fue que muchas lenguas indígenas mexicanas –incluso aquellas que gozan de un alto número de hablantes, como el náhuatl– carecen de sistematicidad en su escritura, lo que imposibilita el ejercicio pleno de su lectoescritura, así como su uso generalizado en distintos espacios formales e institucionales. Considerando lo anterior, en el curso de estos diplomados se hizo una amplia convocatoria para que los docentes de estas 18 lenguas indígenas mexicanas analizaran, dialogaran y llegaran a consensos –entre ellos, y junto con el resto de la población que habla dichas lenguas– respecto a la sistematización de la escritura de sus idiomas, así como a las mejores estrategias para seguir empleándolos en la mayor cantidad de ámbitos posible.

Como resultado de lo anterior, se trabajó en la generación de textos basados en normas de escritura con bases lingüísticas donde todos los hablantes se pudieran reconocer y entender, independientemente de las variantes dialectales; cabe hacer notar que se retomaron propuestas de escritura generadas con anterioridad, se discutieron, adicionaron y sistematizaron. También es preciso recalcar que existe una idea generalizada de que las lenguas indígenas no se pueden escribir debido a su gran variación interna. No obstante, se deja de lado que todas las lenguas, incluso las de prestigio presentan esta misma variación, tal como sucede con el español y el inglés, y que, pese a ello, cuentan con un código escrito que permite a sus hablantes comunicarse de manera eficaz.

En estos diplomados se privilegió el diálogo y la argumentación de ideas entre los participantes, dado que en muchas ocasiones este tipo de esfuerzos se decantan por posicionamientos ideológicos; sobre todo, en el tema de la escritura y cultura. De igual modo, se mostró la importancia de identificar aquellos elementos que hacen posible la existencia de un pueblo indígena para, desde ahí, trabajar en favor de la cultura y lengua.

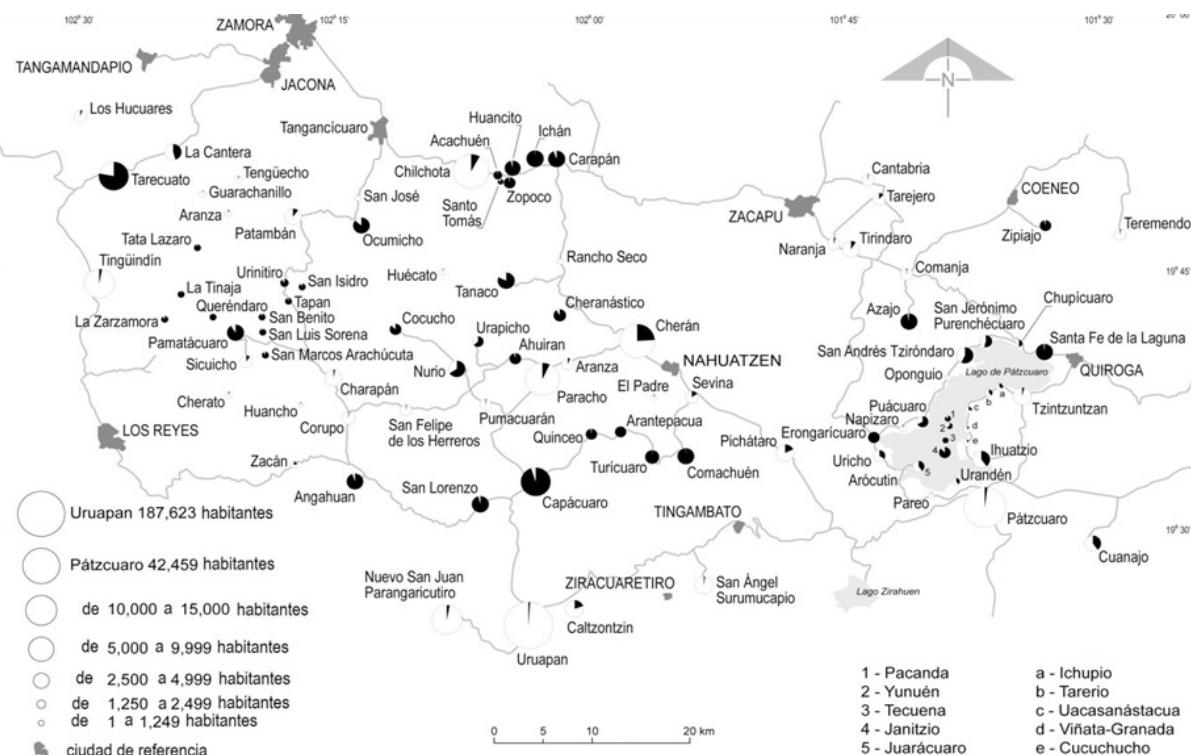


Figura 2. Mapa de la región purépecha (Chamoreau 2012: 24) y los lugares donde se trabajó.



Figura 3. Sesión de trabajo purépecha.

En las siguientes secciones se detallan las experiencias y propuestas de dos diplomados.

Jarhuap'ini ka jorbenkurbipani 'ayudándonos para aprender'

En este grupo se atendió a más de 50 docentes y se trabajaron más de 200 horas, a pesar de que el tiempo máximo previsto era de 120. Se realizaron seis sesiones presenciales en Michoacán, específicamente en: Santa Fé de la Laguna, Comachuen, Uricho, Yunuen, Turicuaro y la Universidad Indígena Intercultural del estado de Michoacán, con sede

en la comunidad de Pichataro, donde los diplomantes presentaron sus trabajos finales ante especialistas en la lengua y cultura purépecha.⁴

Es importante destacar que, en las reuniones realizadas en estas comunidades, se estableció un diálogo con miembros de la comunidad y autoridades locales. Las reuniones fueron organizadas por los propios docentes, quienes realizaron la difusión en sus comunidades por medio de esfuerzos autogestivos.

En la primera parte del Diplomado se discutieron los elementos culturales que sustentan la identidad purépecha, destacando la importancia de identificarlos y desarrollar trabajos didácticos a partir de elementos culturales como la noción de ser humano, la participación, organización comunitaria y otros elementos.

Es relevante explicar que en esta fase se hizo una amplia reflexión sobre los elementos que constituyen a un purépecha, el cual se concibe como un ser tridimensional constituido por: *suanta* ‘aire’, *jurhiata* ‘energía’ y *jatakwa* ‘cuerpo’. Dentro del tema de la organización se identificó la figura del *juramuti* ‘jefe’, quien viene con la palabra y requiere cumplir requisitos como estar casado, no tener vicios y ser alguien de respeto desde la perspectiva cultural purépecha; es decir, que sea alguien apto para servir.

En la segunda parte, se discutieron las bases lingüísticas para la escritura de la lengua purépecha. Es significativo precisar que se avanzó de forma notable gracias a la formación en lingüística indoamericana de los coordinadores. Uno de los aportes de este Diplomado fue brindar las herramientas necesarias para establecer las diferencias entre código hablado y código escrito, con ello se evitaron discusiones innecesarias sobre el uso de algunas grafías para representar los sonidos de la lengua. Un elemento fundamental en esta parte fue comparar las grafías utilizadas para la escritura del purépecha con las grafías elegidas para representar los sonidos de otras lenguas mesoamericanas y europeas. Por ejemplo, se vio que el fonema /ʃ/ se representa en purépecha con la grafía <x>, mientras que en inglés se representa con dos grafías <sh>.

Otro tema que destrabó discusiones añejas fue el de sílaba y acento, ya que se mostró que la lengua tiene como patrón silábico preferido CV y que el acento mayoritariamente cae en la segunda sílaba; por lo cual, siguiendo el principio de economía lingüística, se propuso que no se utilice tilde cuando el acento prosódico cae en la segunda sílaba.

También se mostró que la lengua no permite los diptongos al inicio de palabra, por lo que es conveniente utilizar las grafías <w> y <y> a principio de palabra para representar los fonemas semiconsonánticos /w/ y /j/, en lugar de las grafías <u, i>. Como puede observarse en (1), en una escritura que no reconoce la existencia de la semiconsonante /w/ se representa una consonante con una vocal; de igual modo, en (1b) no se respeta el patrón silábico preferido de la lengua, que es CV:

(1) a.	<i>úarani</i> <i>ú.a.ra.ni</i> V.V.CV.CV ú-a-ra-ni hacer-centro-VM-NF 'hacerse algo en el estómago'	b.	<i>warani</i> <i>wa.rha.ni</i> CV.CV.CV <i>warha-ni</i> bailar-NF 'bailar'	(vs. <i>uarani</i>)
--------	--	----	---	----------------------

Con ejemplos como (1), se pudo mostrar de manera práctica la importancia de una escritura con bases lingüísticas. Un tema relevante en la escritura práctica es identificar los procesos fonológicos como la sonorización, la elisión y el ensordecimiento; como vemos en (2), con la palabra *jorhentap'ini* ‘enseñar’, donde el fonema /t/ se sonoriza y realiza como [d] después de la nasal /n/; del mismo modo, se elide la vocal /a/ y se ensordece la vocal final; los procesos fonológicos de ensordecimiento y sonorización, en este caso, no tienen consecuencias a nivel morfológico, pero la elisión de la vocal /a/ en el morfema causativo -ta implica dejar de considerar información semántica en la escritura:

(2)	[<i>jorhendpinI</i>] < <i>jorhentap'ini</i> > <i>jorhen-ta-p'i-ni</i> enseñar-CAUS-ANTIP-NF 'enseñar'
-----	---

En la tercera parte del Diplomado con los docentes hablantes de purépecha, se propusieron trabajos didácticos basados en los elementos identificados en las dos primeras partes; el principio fue considerar que la cultura y la lengua se viven en la cotidianidad y que, para poder plantear un trabajo pedagógico desde la perspectiva purépecha, es necesario reinterpretar esos elementos en la práctica escolar. En particular, resultó relevante reflexionar sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva purépecha. Dicho concepto se puede rastrear desde la semántica del concepto

⁴ El purépecha es una lengua que cuenta con 142, 459 hablantes; según el censo General de Población y Vivienda 2020, cerca del 70% vive en Michoacán y el resto se distribuye entre Estados Unidos (se desconoce el número de hablantes), existen comunidades importantes de hablantes de la lengua en la Ciudad de México, Guadalajara, León, Tijuana, entre otras.



Figura 4. Revalorando tradiciones.

jorhenkurbini ‘enseñarse’, que implica una concepción en la cual es el ser humano quien se forma a partir de la reinterpretación de los elementos con los que se relaciona en el transcurso de su vida:

- | | |
|--|--|
| (3) a. <i>jorhen-kurhi-ni</i>
enseñar-REFL-NF
'enseñarse' | b. <i>jorhen-ta-p'i-ri</i>
enseñar-CAUS-ANTIP-atributo
'maestro' |
| c. <i>jorhen-ta-p'i-ni</i>
enseñar-CAUS-ANTIP-NF
'enseñar' | d. <i>jorhen-ta-p'era-kwa</i>
enseñar-CAUS-RECI-NOM
'escuela' |

Como se observa en (3), en purépecha, la noción de “enseñarse” y “enseñar” se expresa por medio de una raíz verbal y diferentes sufijos que expresan un campo semántico, donde se aprende a partir de observar, imitar y reinterpretar.

Algunas contribuciones de este trabajo pueden verse en la página: <https://www.nangina.mx/docs/secuencias-didacticas-del-diplomado-general-en-bases-linguistico-pedagogicas-de-la-asignatura-lengua-indigena/12-purepecha-tarasco/>.



Figura 5. Escolta purépecha.

Tlatokayotia ‘nombrar al mundo’. Hacia una cultura de la escritura cotidiana entre los docentes nahuas

Una de las 18 lenguas indomexicanas que se trabajaron en los diplomados es el náhuatl; que se habla en distintos estados de la República Mexicana y en algunas ciudades del extranjero donde, incluso, se han ofrecido cursos a estudiantes universitarios, por ejemplo, en la Universidad de Columbia en Nueva York o en la Universidad de Stanford.

Es sabida la amplia diversidad dialectal del náhuatl (Hendrichs 1945; Hasler 1954-55 y 1958; Lastra 1986; Canger 1988a y 1988b); por ello, uno de los principales retos en el trabajo con docentes nahuas fue lograr que los participantes apreciaran el náhuatl como una sola (macro)lengua con particularidades propias debido a la diversidad de cada región, al nivel de preparación de sus hablantes o incluso al periodo histórico de la lengua (Vicente-Ferrer 2017).

Asimismo, y en consonancia con lo anterior, en este Diplomado se buscó con ahínco que los diplomantes vieran en la diversidad dialectal del náhuatl –así como de otras lenguas indomexicanas– una oportunidad antes que una amenaza. Es notorio mencionar que, durante las primeras sesiones del Diplomado, había gran descontento entre los profesores nahuas debido a las tensas reuniones que se habían llevado a cabo –en otros espacios académicos y bajo la guía de otras instituciones– para la “normalización de la escritura” del náhuatl, donde los usuarios de una variedad dialectal buscaban tener una presencia preponderante. No obstante, la idea fue dialogar con una perspectiva amplia y enfatizar en la habilidad de escritura con una menor carga prescriptiva y en el entendido de que las diferencias de escritura son menores.

Como se ha referido al describir la dinámica del trabajo en lengua purépecha, a fin de establecer las bases para un diálogo más horizontal entre los docentes de educación indígena nahua y otros actores, se les propuso que fueran ellos los que hablaran desde su propia experiencia, sus dilemas y aspiraciones en cuanto a la enseñanza de la lengua y cultura nahua. Lo anterior se combinó con la intención de implementar la idea de “aprender enseñando”, en igualdad de condiciones, con beneficios claros para, en primera instancia, los docentes y, posteriormente, para los alumnos. Con esta idea, muchos profesores nahuas han seguido caminando con nosotros en otros diplomados que se han hecho con otras lenguas del país, como el mexicano, y el naáyeri, y, lo que nos parece más relevante aún, una cantidad considerable de profesores nahuas ha emprendido proyectos similares a los diplomados coordinados por CIESAS-DGEI en sus respectivos centros de trabajo. Hasta ahora sabemos que hay actividades en curso de esta naturaleza en: Hidalgo, Guerrero, Tlaxcala y Michoacán; a algunas de ellas les estamos dando seguimiento, a través de distintas aplicaciones y plataformas, y mediante acuerdos con distintas instituciones.

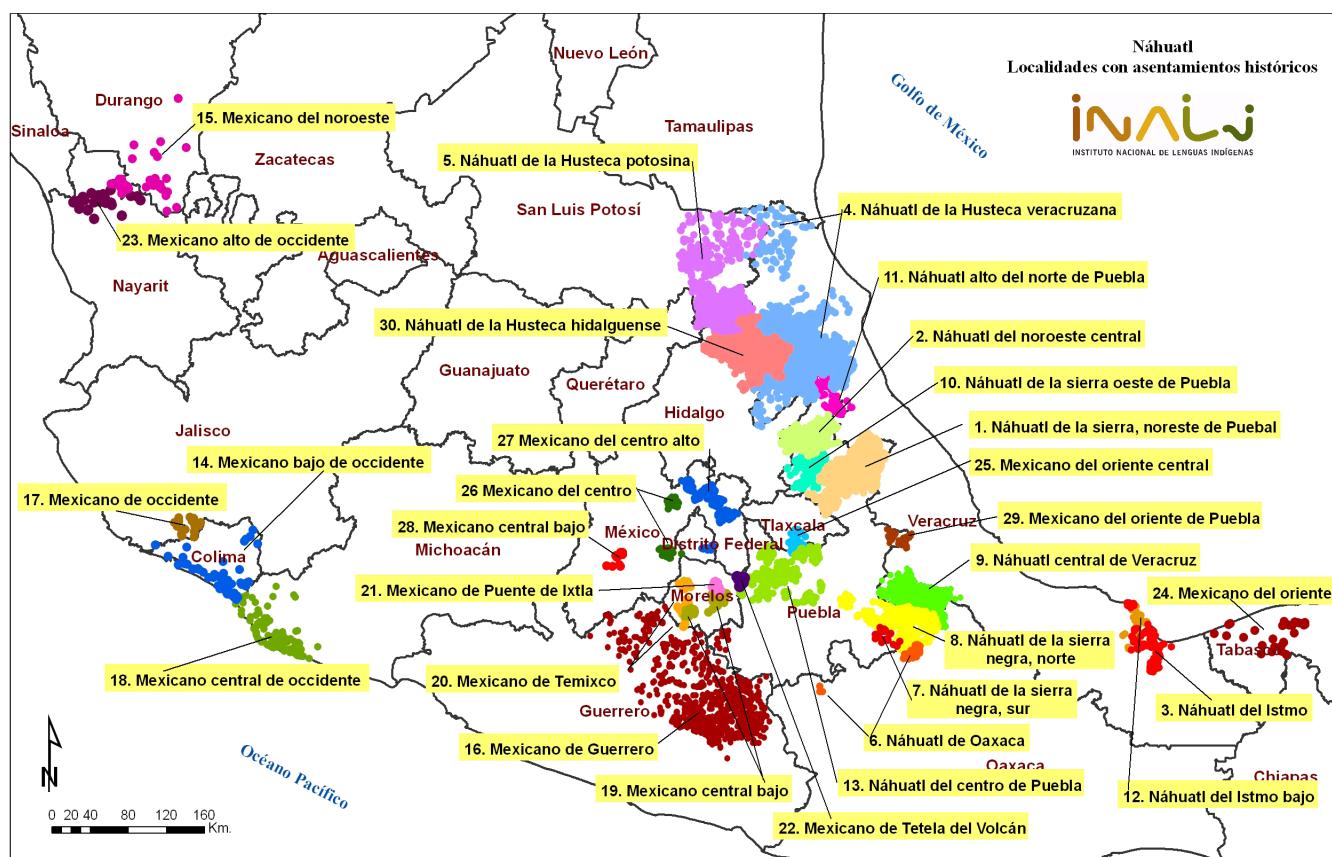


Figura 6. Variación dialectal del náhuatl.

Tlatokayotia ‘nombrar al mundo’ es como titulamos esta sección, porque nombrar implica posicionarse, mostrar abiertamente quiénes somos y quiénes son los demás para nosotros. La relevancia de dicho acto es que desencadena otros que, al igual que aquél, invitan a vivir la(s) lengua(s), como parte de la(s) cultura(s), cabalmente. Esto es lo que hemos observado durante el análisis de las 28 secuencias didácticas y etnografías escolares que recibimos de los profesores del Diplomado en lengua náhuatl.

A diferencia de aquellas perspectivas que privilegian las fronteras lingüísticas y, en consecuencia, culturales, los profesores nahuas han empezado a tomar conciencia de que es necesario hablar (nombrar) y enseñar en y para la diversidad, tal como se observa en la figura 7 –que pertenece al trabajo final de un profesor nahua de Tlaxcala– donde los niños aprecian que las lenguas pueden “convivir” sin mayor conflicto y que las grafías pueden llevarse bien incluso cuando pertenecen a sistemas lingüísticos diferentes.

Educar en y para la diversidad constituye el principio fundamental para alcanzar la pluriliteracidad, entendida aquí como: el repertorio de literacidades complejo, dinámico e interrelacionado de un aprendiz (Cinganotto y Cuccurullo, 2019). Sin embargo, esto no exime al docente, y mucho menos al alumno, de la duda y la contradicción, como se muestra en la figura 8, que corresponde al trabajo de uno de los alumnos de la región nahua de Tehuacán. Un hallazgo importante, y al mismo tiempo esperado, de nuestro equipo de trabajo fue constatar que los profesores y alumnos vacilaban entre usar una grafía u otra al momento de escribir en náhuatl, en este caso entre <u> y <w>, como se observa en *kuajkualsi* ‘bonito’ y *xoxowik* ‘verde’, en dicha fotografía.

Pese a que generalmente se ha estigmatizado, la vacilación lingüística es una condición necesaria y natural de todo aquél que vive dos o más lenguas (Francis 1997; Grosjean 1999) y, en consecuencia, dos o más literacidades. En el caso de los profesores nahuas, además de ser bilingües, han estado sujetos por mucho tiempo a una “alfabetización” en lengua indígena que, con frecuencia, cambia en sus objetivos, métodos, alcances y recursos. Esto último ha propiciado que las distintas áreas del país donde se habla y estudia náhuatl existan percepciones distintas en torno a la lengua y a su socialización en el ámbito escolar.

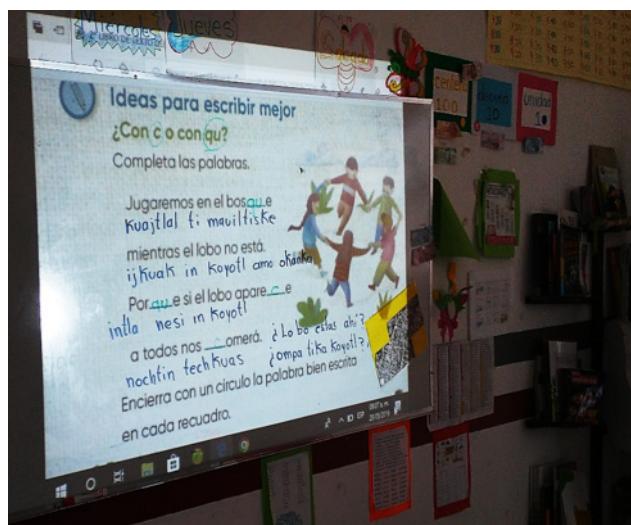


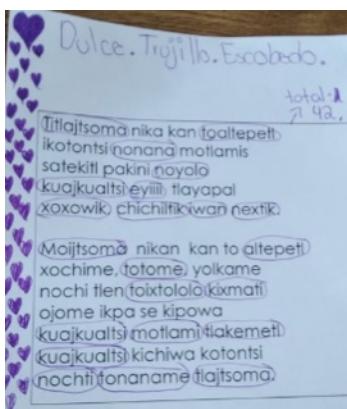
Figura 7. Enseñar en y para la diversidad desde la perspectiva nahua.

No obstante, como se muestra en la figura 9 –un extracto de la secuencia didáctica de un profesor nahua de Guerrero– otro de los logros importantes de este Diplomado fue que los profesores guiaran a sus alumnos hacia la reflexión metalingüística en su propia lengua:

Parte de esta información y otras secuencias didácticas en náhuatl pueden consultarse en la página <https://www.nangina.mx/docs/secuencias-didacticas-del-diplomado-general-en-bases-linguistico-pedagogicas-de-la-asignatura-lengua-indigena/2-nahuatl-1-nahuatl/>.

Reflexiones finales

A partir del ejercicio académico llevado a cabo en estos diplomados, puede iniciarse la reflexión en torno a los modelos contemporáneos de formación académica de los docentes indígenas mexicanos, que se encuentran ejerciendo en el nivel educativo básico, particularmente nivel primaria. Lo primero que conviene señalar es la necesidad de coordinar a todas las instancias involucradas en la educación indígena en México para hacer realidad dicho proyecto y garantizar

Figura 8. *La duda, indispensable en la pluriliteracidad.*

Itoka tekilstili: Niampoua uan nitlajkuioua kanotlajtol nauatl, nimopaleuuya ika notoka. Tlenon tikajxiliskej: on kokonej momachtiskej tlen kikakij uan kenikij kijkuloskej, mopaleuiskej ika itoka uan nimaj iuan intoka oksekime kokonej, timomachtiskej tlajkuiolli m.		
Nombre del Proyecto: Leo y escribo en mi lengua náhuatl, me ayudo con mi nombre. Aprendizajes esperados: Los alumnos reconocen la relación sonoro-gráfica mediante la escritura de su nombre y la comparación con otros nombres de sus compañeros, estudiaremos la letra m.		
Kampa nikui notlajtol (prácticas sociales del lenguaje) Ajauilmej tlen onkate nokalpaj. Telpokamej uan ichpokamej, mauiltiya tlamantlike ajauilmej Kampa itech amochmej titekitiskej: amochmej kampa nesi tokayomej Segmento curricular: Recurrir a los libros de texto gratuito de lengua (el nombre propio)		
Tekitlamachtilili (tlamantlik tekiyojke) La secuencia didáctica (hay niveles de complejidad):		
Tekimej (Actividades)	Kauitl (Tiempo)	Tlen tikuiskej (Recursos)

Figura 9. *Reflexión metalingüística en náhuatl.*

los recursos económicos mínimos para su implementación. En el curso de estos diplomados se ha logrado observar que son los profesores de esta modalidad los más desprotegidos del sistema educativo mexicano. Las carencias son de distinta índole, pero las más apremiantes son las económicas, de infraestructura y de formación. El apoyo mediante becas y la oportunidad de seguirse preparando, sin obstáculos de cualquier naturaleza, serían alicientes esenciales para la superación profesional.

Entre los logros importantes de estos diplomados se encuentran el hecho de que han sido los “mandos altos y medios” (supervisores y asesores técnico-pedagógicos) del sistema educativo indígena quienes han empezado el análisis, debate y difusión, incluso entre la población no profesionalizada, de las lenguas y culturas indígenas mexicanas. Los primeros reportes que se han recibido muestran que dichos docentes están organizándose periódicamente en sus centros de trabajo para continuar reflexionando en torno a los temas que se han propuesto en cada una de las sesiones.

Otro de los resultados dignos de resaltar de estos diplomados es el vínculo que se está creando entre la escuela y la comunidad. Galaburri (2008) y Tinajero (2013) señalan que, durante mucho tiempo en México, el ámbito escolar se ha aislado de otros importantes espacios comunitarios; tanto, que las lenguas indígenas se han relegado al dominio no escolar, mientras que el español se ha institucionalizado para dicho ámbito. El desarrollo de los *Diplomados en Bases Lingüístico-Pedagógicas de la Asignatura Lengua Indígena*, ha permitido observar que, sobre todo en las localidades purépechas, el vínculo entre comunidad y escuela se ha fortalecido, y que entre las autoridades de cada una de dichas esferas se está desarrollando un diálogo en torno a la importancia de la lengua y la cultura.

No menos relevante es el hecho de que, a medida que transcurrieron las sesiones de estos diplomados, los docentes que participaban en él, recurrieron cada vez más a argumentos académico-científicos para analizar y debatir en torno a sus propias lenguas y culturas, específicamente, respecto a cómo representarlas gráficamente, hechos que demuestran su crecimiento profesional. Sin duda, toda esta experiencia es de gran importancia porque inaugura y fomenta distintos procesos, cognitivos y culturales, como el de la lectoescritura, que fomenta en gran medida el mantenimiento de las lenguas indígenas mexicanas.

Las propuestas pedagógicas que utilizan la documentación de las diferentes lenguas indígenas mexicanas buscan vincular el conocimiento que existe sobre su estructura y funciones sociales con los modelos y herramientas para su uso dentro del espacio escolar. Es bien sabido que la escuela en México ha sido un espacio en donde los derechos lingüísticos

de los que se habla al inicio del presente artículo se incumplen de manera sistemática. Esto no es inocuo, tiene consecuencias graves sobre la vitalidad de las lenguas porque se reducen sus ámbitos de uso, pero también sobre sus hablantes, quienes desarrollan ideologías que conducen a su sustitución por el español. Los docentes de Educación Indígena han sido formados con esta doble condición: su lengua solo es útil en ámbitos comunicativos acotados como dar los buenos días, dar instrucciones como sentarse o pararse, por ejemplo, y su labor es socializar a sus estudiantes en español y sobre contenidos *nacionales*, es decir, sobre una serie de conceptos y recursos cognoscitivos determinados desde ámbitos ajenos a sus escuelas y sus comunidades, reproduciendo la minorización, no solo de sus lenguas, sino también de los modelos culturales subyacentes.

Nuestra experiencia buscó revertir este proceso que ha tenido graves consecuencias para la vitalidad de muchas de las lenguas mexicanas y ha provocado actitudes negativas hacia ellas dentro del magisterio y los padres de familia. No solo buscamos usar las lenguas de los docentes para buena parte de la capacitación, alentamos su escritura, la elaboración de contenidos con pertinencia lingüística y cultural, y compilamos secuencias didácticas que recuperan léxico especializado en cada lengua y contenidos culturales propios de cada comunidad de práctica en la que laboran los docentes. Sabemos que existen otros esfuerzos encaminados en la misma dirección, pero lo inédito de nuestra experiencia es que logramos vincular la voluntad de las autoridades educativas, de los colectivos docentes, de lingüistas hablantes de las lenguas en las que estuvimos trabajando y de académicos que hemos dedicado nuestra carrera a documentar la diversidad lingüística de México.

Los ejemplos que incluimos en este artículo buscan ilustrar los desafíos a los que nos enfrentamos en este proceso y los logros de los equipos docentes que ahora cuentan con programas para la enseñanza de sus lenguas, no solo como asignatura, sino también como vehículo de generación y trasmisión de conocimiento. Esperamos que esta experiencia pueda seguirse replicando con otras lenguas y diferentes comunidades educativas, y que los diplomantes se conviertan en factores de cambio en favor del cumplimiento de sus derechos lingüísticos y los de sus estudiantes.

Agradecimientos

Damos las gracias al equipo de *Anales de Antropología* por la oportunidad de compartir nuestras experiencias y propuestas en este volumen, editado por Fidel Hernández Mendoza, editor asociado, y José Luis Hernández Jiménez, editor técnico, así como a los dictaminadores de nuestro artículo por sus valiosos comentarios.

Asimismo, agradecemos sinceramente a las autoridades y personal de la DGEI (SEP), con quienes trabajamos y coordinamos la propuesta de diplomados y capacitación docente.

Este enorme trabajo pudo lograrse con la comprometida participación de un amplio equipo CIESAS-*Nanginá* que militó incansablemente con muchos kilómetros y durante varios meses en este gran proyecto, a continuación, incluimos a todo el equipo:

Coordinación general: Mario E. Chávez Peón Herrero, Rolando Hernández Domínguez y Regina Martínez Casas. Coordinación académica: Angel Vicente-Ferrer. Apoyo logístico: Ana Lilia Escobar de la Cruz, Oswaldo Cruz López, Juan Manuel Cruz Carreño y Carlos Misael González Valseca. Programador y desarrollador de la plataforma y página web: Apolinar González Gómez. Plenaristas y apoyo académico: Juana Alvarado Paredes, Pedro González Gómez, Juan Clímaco Gutiérrez Díaz, Gabriela García Salido, Gilles Polian Marcus, Lourdes de León Pasquel, José Gómez Cruz, Jair Apóstol Polanco, Rodrigo Parra Gutiérrez, Saúl Santos García, Elías Pérez Pérez, Luiz A. Amaral, Pedro Cabascango Remache, Dorian Carlos Reyes Torres y José Guadalupe Álvarez Jiménez. Facilitadores por lengua: náhuatl: Angel Vicente-Ferrer, Juana Alvarado Paredes, Noé Méndez Ávila, Ana Lilia Escobar de la Cruz y Dominga Cruz Reyes; hñäh-nú/hñöhño: Severo López Callejas, Bernardo Faustino Caballero Barrón y Xochiquetzal Martínez Lozano; tutunakú: Gabriela Román Lobato, Faustino Montes Castañeda y José Santiago Francisco; popoluca: Salomé Gutiérrez Morales; me'phaa: Alejandra Mentado Basilio, Gregorio Tiburcio Cano, Iván Oropeza Bruno y Agustín Avilés; purépecha: Rolando Hernández Domínguez, Angélica Agustín Diego, Sergio Salmerón Madrigal y Manuel Bautista Medina; jñatjo/jñatrjo (mazahua): Gloria Vargas Bernal y Verónica Fidencio Núñez; ñomndaa (amuzgo): Afrodita Rojas, Abad Navarro Solano y Genoveva Santiago Encarnación; yaqui: Melquiades Bejjipone Cruz y Teodoro Buitimea Flores; náayeri (cora): Pedro Muñiz López y Andrés García Molina; o'dam/au'dam (tepehuano) de Durango: Virginia Flores Flores, Laura María Campuzano Volpe e Inocencia Arellano Mijares; ch'ol: Bernabé Sánchez Vázquez y Juan Jesús Vázquez Álvarez; maya: Fidencio Briceño Chel, Samuel Canul Yah, Gregorio Hau Caamal, José Concepción Cano Sosaya y Gerónimo Ricardo Can Tec; yokot'án (chontal): José del Carmen Osorio May y Juan Carlos Osorio Sánchez; tsotsil: Margarita Martínez Pérez, José Alfredo López Jiménez y Edrei González Hernández; tojol-ab'al: Beatriz Sántiz Pérez; tseltal: Sandra Rocío Cruz Gómez y Javier Gómez Sántiz.

Finalmente, estamos en deuda con los 800 profesores bilingües de educación indígena que comprometidamente participaron en los Programas Educativos aquí referidos y con quienes trazamos nuevos senderos pedagógicos y culturales.

Referencias

- Amaral, L., Autuori, J., Gomes, A. M. R., Saraiva Moreno, M. (2017). Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanöma. *Revista Lingüística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 13 (1), 104-125. Disponible en <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl> [Consulta: mayo de 2021].
- Bertely, M., Gachet, J. y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural*. Quito-México: Editorial Abya Aya-la-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Canger, U. (1988a). Nahuatl dialectology: A survey and some suggestions, *International Journal of American Linguistics*, 51 (1), 28-72.
- Canger, U. (1988b). Subgrupos de los dialectos nahuas, *B.A.R*, 402, 473-498.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (15/07/18). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: H. Congreso de la Unión.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.
- Chamoreau, C. (2012). Dialectology, typology, diachrony and contact linguistics, a multi-layered perspective in purépecha. *Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF-Language Typology and Universals)*, 65 (1), 6-25.
- Ethnologue* (s. f.). Disponible en <https://www.ethnologue.com/country/MX> [Consulta: 28 de febrero de 2019].
- Francis, N. (1997). *Malintzin. Bilingüismo y Alfabetización en la Sierra de Tlaxcala* (México). Quito: Abya-Yala.
- Galaburri, M. L. (2008). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García García, L. (2000). Lenguas, órdenes religiosas e identidad: siglos XVI-XVII en la Nueva España. R. Barceló *et al.* (Coords.) *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional. Vol. II*. (pp. 47-70). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdes Editores.
- Gortari, L. de, Chávez Peón, M. E. y Hernández, R. (2019). Situación de las lenguas indígenas en México. Las iniciativas del CIESAS. *Revista de la Universidad Iberoamericana*, 61, 14-17. Disponible en http://revistas.ibero.mx/ibero/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=4&id_volumen=47&id_articulo=835&id_sección=771&active=770&página=12&página=13&página=14&página=15&página=14&página=13&página=12 [Consulta: mayo de 2021].
- Hasler, J. A. (1954-55). Los cuatro dialectos de la lengua mexicana. *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, 14, 145-146.
- Hasler, J. A. (1958). La posición dialectológica del Pipil como parte del nahua del Este. *América Indígena* 8, 333-339.
- Hendrichs, P. R. (1945). Cuatro dialectos de la lengua nahua. Pedro R. Hendrichs (Ed.), *Por Tierras Ignatas, Viajes y Observaciones en la Región del Río de los Balsas* (pp. 78-129). México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Lastra, Y. (1986) *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- León Pasquel, M. de L. de (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martínez Casas, R. (2007). Diversidad y educación intercultural. Daniel Gutiérrez (coord.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas* (pp. 241-261). México: Siglo XXI editores.
- Martínez Pérez, M. (2016). Xchanel-xchanubtasel: Lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula. Tesis. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Miranda López, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.) *Los grandes problemas de México: Educación* (pp. 35-60). México: El Colegio de México.
- Pardo María, T. (1993). El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca. *Iztapalapa*, 29, 109-134.
- Pulido Mata, J. (ed.) (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Salmerón Castro, F. I., Porras Delgado, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México: Educación* (pp. 509-576). México: El Colegio de México.
- Santibáñez, L. y Martínez, J. F. (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México: Educación* (pp. 125-158). México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda lengua. Lengua Indígena. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018a). *Programa de Lengua Náhuatl*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018b). *Programa de Lengua O'dam/Au'dam*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018c). *Programa de Lengua Purépecha*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Material guía de trabajo para el taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, ciclo escolar 2019-2020*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tankersley, K. (2003). *The Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Tinajero Villavicencio, G. (2013). Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. A. Carrasco Altamirano *et al.* (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 133-156). México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. DE C.V.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: CLT/CEI/DCE/ELP/PI.
- Vicente-Ferrer, A. (2017). Formas nuevas para una lengua añeja: Análisis de la variación morfológica en el náhuatl de San Miguel Canoa, La Resurrección y San Andrés Azumiatla, Puebla. Tesis. México.