



DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y FORMACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA “LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA”

María Luisa Matus Pineda
REDIIN / CIESAS Unidad Pacífico Sur.
luisa_m21@hotmail.com

Elías Silva Castellón
REDIIN
eliassicp1@gmail.com

Gustavo Corral Guillé
REDIIN / CIESAS Unidad Pacífico Sur
gustavo.corral@gmail.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

Esta ponencia presenta la experiencia del proceso de formación docente del primer año de trabajo del proyecto PRONACES CONACYT, del ahora CONAHCYT “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 (REDIIN) y el CIESAS. Se hace un balance de los logros y retos en el proyecto, cuyo objetivo principal es contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas para la educación bilingüe indígena en México. Su fundamento es la trayectoria político-pedagógica de la red en escuelas y milpas educativas con base en el Método Inductivo Intercultural (MII).

El análisis de la experiencia considera los contextos educativos y políticos de las y los docentes participantes, caracterizados por su diversidad cultural y lingüística, necesidades de formación docente para la enseñanza, con abordajes pedagógicos de las lenguas indígenas desvinculados de las actividades comunitarias, así como carencia de materiales didácticos pertinentes. Se discute, la relación entre lengua, cultura y autonomía pedagógica, como parte del horizonte político de la REDIIN en general y del proyecto en particular. En el entendido que el desplazamiento de las lenguas indígenas se vincula con la persistencia de asimetrías y exclusiones históricas se evidencia la posibilidad de articular procesos educativos reflexivos, interculturales y descolonizadores, que sobre una base colaborativa, fortalezcan las autonomías comunitarias y el ejercicio de los derechos de sus hablantes al desarrollarse entre los actores la conciencia lingüística.

Palabras clave: diversidad lingüística, formación docente, interculturalidad

Introducción

En México la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), fundamentada en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), es el documento jurídico que reconoce los derechos individuales y colectivos de las diversas agrupaciones lingüísticas. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento a la pluriculturalidad del país y a la diversidad lingüística, la integración y la asimilación cultural aún definen gran parte de los sentidos que configuran la cultura escolar hegemónica.

Desde su institucionalización, en la década de 1990, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha representado un importante avance a nivel discursivo, pero no ha logrado plasmarse en la práctica. En lo que se refiere al uso de las lenguas indígenas en contextos escolares, en el peor de los casos, sigue siendo instrumental y transitorio como parte de un proceso de castellanización y, en el mejor de los casos, se reduce a la estandarización lingüística (Rockwell y Briseño, 2020), dejando de lado los conocimientos y valores propios que atraviesan las prácticas sociales del lenguaje. De allí que resulta difícil aspirar a reducir el centralismo que impide diversificar las prácticas educativas arraigadas a la histórica “aculturación planeada” (Dietz, 2005) y, por consiguiente, a que el estudiante de nivel básico alcance un aprendizaje significativo y situado, con la participación de actores locales.

El racismo lingüístico encarnado en los contextos escolares ignora las prácticas sociales de lenguaje que son culturalmente pertinentes y apropiadas (Baronnet y Morales-González, 2018) y, por el contrario, pone en el centro de la práctica pedagógica una alfabetización con un currículum monocultural y monolingüe en español. Evidentemente, eso ha ocasionado que la escuela tenga una responsabilidad importante en el acelerado desplazamiento de las lenguas indígenas en nuestro país.

Dados estos antecedentes, surge 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” desarrollado por la REDIIN y el CIESAS. Su objetivo principal es contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas de literacidad para la educación bilingüe indígena en México.

Este proyecto se fundamenta en la experiencia de más de 15 años de la REDIIN, caracterizada por relaciones horizontales entre sus integrantes, que son educadoras y educadores comunitarios, profesoras y profesores de educación básica indígena de los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán, así como acompañantes no indígenas procedentes de diversas instituciones académicas.

La REDIIN, principal instancia corresponsable del proyecto, tiene como fundamento político-pedagógico los principios del MII, que asume una perspectiva crítica de interculturalidad

(Dietz, 2017; Walsh, 2014) y que en resumen, podemos definir como una metodología educativa cuyas actividades pedagógicas se diseñan a partir de las mismas actividades sociales de las comunidades indígenas. De allí que la planeación de cada actividad pedagógica se fundamenta en la integración sociedad-naturaleza como un tejido de cuatro ejes temáticos presentes en todo momento de la vida comunitaria: el territorio, los recursos naturales, el trabajo y el fin social. Estos cuatro ejes de la sintaxis cultural de los pueblos indígenas son atravesados por los conocimientos y significados indígenas (Gasché 2008a; 2008b).

Bajo los principios del MII, la REDIIN continúa trabajando para construir una educación que fortalezca el ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades y sus docentes, así como el control cultural sobre sus lenguas y conocimientos. A partir de las necesidades de formación de las y los docentes para la enseñanza de lectura y escritura en contextos bilingües y multilingües de asimetría, decidimos atender la Convocatoria 2019 del ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), de los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (PRONAI) en la línea orientada al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social.

El colectivo de investigación-incidencia que participa en el proyecto es interdisciplinario, interinstitucional e intercultural. Está conformado por más de 150 docentes de cerca de 70 Centros de Educación Indígena y Milpas educativas comunitarias de los cuatro estados, así como por investigadoras e investigadores involucrados en la educación indígena intercultural y en la documentación, investigación y enseñanza de lenguas indígenas.

Diversidad sociolingüística y formación docente

El problema atendido se construyó, en la primera fase, denominada semilla, a partir de un diagnóstico sociolingüístico aplicado a 49 docentes y educadores de la REDIIN que resultó representativo de la enorme diversidad lingüística de México al involucrar a maestras y maestros hablantes de 5 de las 11 familias lingüísticas en México y 12 agrupaciones lingüísticas.

Tabla 1. Familias y lenguas REDIIN

Familia lingüística	Agrupación lingüística
Otomangue	Mazateco Ngigua Zapoteco Mixteco Chinanteco
Maya	Ch'ol Tseltal Tsotsil
Mixezoque	Ayuuk Zoque
P'urhépecha	P'urhépecha
Yutoazteca	Náhuatl

Es importante mencionar que muchos de los docentes, comuneros y comuneras involucrados activamente en el proyecto, participan de las actividades sociales comunitarias, el sistema de cargos, el trabajo colectivo y las prácticas de reciprocidad ritual, distributiva y laboral (Gasché, 2008a; 2008b). Asimismo, los educadores comunitarios mayas, y algunos docentes, son también campesinas y campesinos, expertos en el conocimiento de sus territorios.

Los resultados de dicho diagnóstico muestran, también, la complejidad de la problemática a atender destacando, entre otros factores: 1) falta de formación en las dimensiones pedagógica y sociolingüística de las lenguas en contacto en las comunidades y escuelas, 2) carencia de materiales y recursos didácticos y tecnológicos apropiados para impulsar espacios curriculares bilingües, acordes a la diversidad lingüística en la que desarrollan su trabajo docente, 3) excesivas cargas administrativas y rigidez de la normatividad vigente en las escuelas que desplazan la dimensión pedagógica y acotan la relación de las y los docentes con la comunidad y las infancias.

En este sentido, se construyó un proyecto integral y secuenciado, a tres años, que comprende:

1. Formación docente en las bases teórico-metodológicas del estudio del lenguaje, la literacidad y la enseñanza de las lenguas
2. Autodocumentación de las lenguas y variantes involucradas, por los propios hablantes
3. Análisis de conocimientos lingüísticos y culturales de los corpus documentados
4. Elaboración de estrategias pedagógicas inductivas e interculturales de enseñanza integral de las lenguas y apropiación de la lectoescritura, en contextos sociolingüísticos diversos
5. Diseño de materiales educativos en lenguas indígenas y español en un marco de coautoría
6. Sistematización de aportes a políticas, mecanismos y acciones de incidencia normativa y de apropiación social del conocimiento.

Durante 2022, el primer año del proyecto, se inició con la formación docente sobre las bases teóricas del campo del lenguaje y se avanzó en el proceso de autodocumentación lingüística (Haviland y Flores Farfán, 2007; Quatra, 2011). Ambas actividades evidenciaron el principal reto del proyecto: responder a la diversidad de escenarios sociolingüísticos presentes en la REDIIN. Entre otros aspectos a destacar de los distintos contextos y las diversas experiencias docentes de los participantes en el proyecto se encuentran los niveles de vitalidad y desplazamiento de la lengua en las comunidades de origen y de trabajo, así como su dominio oral y escrito, experiencias en la innovación docente para el fomento del uso de la lengua indígena en el aula y la concepción de la comunidad acerca de este tipo de actividades.

Al sistematizar las experiencias compartidas por las y los docentes, las violencias estructurales resultan evidentes, lo que debería impulsar acciones pedagógicas pensadas desde y con las comunidades de hablantes para contrarrestar el desplazamiento lingüístico y motivar iniciativas que impulsen espacios de formación acordes a la diversidad lingüística de las distintas comunidades (REDIIN, 2019).

Las lenguas desde una perspectiva integral y situada

La primera etapa del proceso de formación docente se realizó simultáneamente y en modalidad virtual en los cuatro estados participantes del proyecto y estuvo centrada en la introducción al campo del lenguaje y en la adquisición y aprendizaje de las lenguas. Especialistas en lenguaje, literacidad y cultura escrita compartieron en este espacio formativo algunas concepciones teóricas de la lingüística y la sociolingüística con aspectos como diversidad y variación lingüística, revitalización y valoración lingüística, literacidad y transmisión de la lengua oral.

En el desarrollo de las sesiones las y los maestros resaltaron la importancia de la oralidad frente a lo escrito en el trabajo de la revitalización de las lenguas. Así lo menciona un maestro ch'ol y presidente de la REDIIN "...actualmente hay una situación muy crítica con las lenguas en diversas comunidades de Chiapas y se ha recrudecido en los últimos años, incluso en las comunidades que tienen una vitalidad alta... la tecnología y los profesionistas se suman a las escuelas en el proyecto de castellanización y, aunque reconozco el papel de los lingüistas, lo importante es que los hablantes revitalicen la lengua..." (REDIIN- PRONAI, 2023, p. 6).

Por su parte, un maestro ayuuk refuerza la idea de la interacción comunitaria y familiar como condición necesaria para la revitalización lingüística, pues "...basta hacer una revisión de nuestra situación familiar, muchos de los padres no fueron a la escuela, pero sí socializaban y fortalecían la lengua..." (REDIIN- PRONAI, 2023, p. 9). Además, sostiene que los espacios comunitarios son en esencia, los que podrían fortalecer el uso de las lenguas. Es decir, no es solo una tarea de la escuela: "...hay que ir a diferentes ámbitos de la vida como la milpa. En esos espacios comunitarios se socializan las lenguas desde la acción y la actividad, desde las situaciones reales de comunicación en las comunidades..." (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 9).

De tal suerte que la oralidad se promueva desde la propia cultura y desde una visión integral que potencie también los conocimientos y valores propios de las comunidades. Como resalta otro participante "... hay que tener cuidado de no 'gramaticalizar' la enseñanza de la lengua y no descuidar que lo importante es el hablar y desde luego siempre desde las actividades..." (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 13). En congruencia con el MII, la visión es no separar la enseñanza de las lenguas de las actividades comunitarias, sino al contrario, que sean éstas últimas el vehículo que fortalezca el nexo lengua-cultura y contrarreste el manejo fragmentario y reduccionista de las lenguas en el currículo escolar.

Durante las sesiones, se resaltó también que la revitalización de las lenguas tiene una dimensión política que no se puede "obviar" como apunta un maestro ayuuk:

...la revitalización lingüística es un modo de honrar la resistencia de los ancestros por haber construido la palabra que se funda en la vida común. Por otro lado, permite conservar una forma específica de vida y de la relación Sociedad-Naturaleza y al recuperar la lengua se mejora el desarrollo de habilidades mentales y de análisis... (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 21)

Se analizó que el desplazamiento lingüístico es un fenómeno multifactorial en el que intervienen las políticas educativas, la imposición de lenguas hegemónicas, las ideologías lingüísticas, la migración, etc. Frente a lo anterior, se dijo que una forma de resistencia es la autodocumentación lingüística, un registro de la lengua pensado y elaborado por los mismos hablantes, con la finalidad de su análisis, su conservación y su divulgación, a través, por ejemplo, de la literacidad.

Al respecto Gasché (2019) sostiene que los acervos lingüísticos y culturales

...puede motivar a los miembros de los pueblos que hablan estas lenguas (pero cada día menos) a que las aprendan o las vuelvan a usar. Esto no significa adquirir capacidades lingüísticas, sino, reiniciarse en la visión del mundo (filosofía) y los valores socioculturales de sus pueblos mediante la comprensión y el aprendizaje de las formas de discurso que contienen y expresan esta filosofía y los valores sociales y éticos que motivan estas conductas diarias. Hemos observado que estas conductas siguen siendo practicadas en las comunidades indígenas, aún cuando no habla más la lengua (p. 231)

Debemos preguntarnos, según Gasché (2019), el valor social de la escritura de la lengua indígena, teniendo presente que los discursos orales requieren transmitirse también, ya que encierran valores sociales constitutivos de la sociedad indígena y crean en las nuevas generaciones las facultades retóricas correspondientes, que exigen el desarrollo de la memoria oral y gestual y en esa transmisión, la documentación adquieren una importancia mayor (pp. 233-234).

Reconocer también que existen muchos obstáculos y desafíos para la revitalización y enseñanza de las lenguas indígenas. En Oaxaca, por ejemplo, un maestro hablante del zapoteco del Istmo, mencionó que “... los padres de familia no podrían apoyar a los niños, porque tampoco saben escribir en su lengua, tampoco hay material didáctico...” Por su parte, la necesidad de tender puentes interdisciplinarios y fortalecer diálogos interculturales e interepistémicos entre docentes y académicos no pasa desapercibido. Una maestra p’urhépecha menciona al respecto “...el reto es definir de qué manera instituciones como la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), pueden acompañar el proceso de enseñar lectoescritura, así como definir cómo lidiar con contextos plurilingües...” En Puebla una maestra de una escuela en la que solo se usa el español dice “...ha sido difícil querer revitalizar el uso del náhuatl, pues he enfrentado la resistencia y el rechazo de los padres y las madres...”. Además, se resaltaron los altos niveles de diversidad lingüística y cultural, distancia territorial y fronteras geopolíticas, percepción y expectativas de la comunidad sobre los proyectos, compromisos éticos al interior del proyecto de revitalización, entre otros. En resumen, estas percepciones enfatizan no separar la enseñanza de las lenguas indígenas de las actividades comunitarias donde éstas adquieren sentido y resisten el desplazamiento.

Proceso de formación sobre bases de autodocumentación y trabajo de campo

Ya se ha señalado que reconocer la diversidad cultural y lingüística es apenas un punto de partida para la construcción de un modelo educativo intercultural bilingüe más equitativo, significativo y enfocado en lo formativo. Es necesario, además, generar mecanismos que permitan el ejercicio integral de los derechos culturales, lingüísticos y educativos dentro y fuera de la escuela. Eso sólo será posible con la participación activa de la comunidad en la creación de estrategias y materiales pedagógicos que den respuesta a las necesidades y expectativas con respecto a su lengua. En ese sentido, la incorporación al aula de las formas propias de aprendizaje, el reconocimiento de la comunidad como espacio educador y la participación activa de las niñas, niños, adolescentes, comuneros y docentes en las actividades comunitarias donde las prácticas lingüísticas adquieren sentido, representan pautas importantes en las estrategias encaminadas al aprendizaje infantil que surgirán a partir de este proyecto. Con esa finalidad, a lo largo del primer año se abordó la metodología de la autodocumentación lingüística para que las mismas maestras y maestros registraran los usos y prácticas sociales de sus lenguas al interior de sus comunidades.

El primer paso fue la creación de espacios de formación para socializar con docentes y educadores indígenas las bases metodológicas de la autodocumentación lingüística y delinear el propósito de cada grupo lingüístico en este ejercicio de documentación. Dicho proceso de formación comenzó con un taller en cada estado en el que los participantes aprendieron los principales aspectos técnicos, conceptuales y éticos de la documentación lingüística. Organizados por familias lingüísticas, abordaron también métodos y prácticas del trabajo de campo como son:

- La planeación de la grabación para trabajo de campo
- Los elementos básicos para registro de audio y video
- Cómo hacer la grabación, preferentemente centrada en alguna actividad social
- El equipo indispensable para garantizar una grabación de calidad

Posteriormente los equipos por lengua hicieron ejercicios prácticos de documentación en los que se utilizó de manera más extensiva la lengua indígena para la recreación de un evento comunicativo. El último componente de la formación consistió en la transcripción de las grabaciones con ELAN, programa que permite seleccionar el audio para sincronizarlo con cada segmento a transcribir y escucharlo las veces que haga falta.

Al finalizar el taller de autodocumentación y previo a salir a trabajo de campo, maestras y maestros, organizados en equipos, eligieron las actividades sociales a documentar y, tal y como apunta uno de los educadores comunitarios ch'ol "...hay muchas cosas que grabar: juguetes para niños, actividades de la cocina, el campo. Que sea diverso y útil, no sólo para los niños, sino para la comunidad en general" (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 135). En Michoacán un maestro p'urhépecha enfatizó sobre la necesidad de explicitar aquellas actividades que son significativas para la comunidad:

"Al final de la discusión fue aflorando la parte educativa inmersa en las actividades. ¿Qué les ha interesado a los niños y a los padres? Por ejemplo, la práctica alimentaria y la salud comunitaria llevaron a la decisión de documentar el empacho. También la importancia del pireri y el impacto que la música tiene en los niños y niñas llevó a decidir documentar ese tema en Cheranástico." (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 152)

Pero hubo otros equipos documentadores para los que el énfasis en la actividad estuvo más puesto en la refuncionalización y fortalecimiento de aquellas que se han perdido como el caso de un equipo de Oaxaca con la curación del espanto.

En un segundo momento, las y los docentes realizaron en sus comunidades de trabajo el registro de las lenguas o variedades de éstas en contextos reales de uso, para posteriormente sistematizar y transcribir los saberes recopilados. El corpora recopilado en campo contiene aproximadamente 18 horas de datos lingüísticos y culturales en actividades sociales diversas y representa el producto de incidencia más relevante del proyecto en su primera etapa. El producto es muy importante *per se*, pues representa un conocimiento cultural que responde al interés de las propias comunidades y que contiene también parte de su legado lingüístico. No obstante, los equipos transcribieron y tradujeron las grabaciones a través de ELAN, lo que constituyó un insumo para los primeros meses del año dos del proyecto en los que se reflexionó en colectivo sobre los rasgos generales de las lenguas, sus propuestas de escritura

y representaciones ortográficas, así como al nexo lengua-cultura-educación y la dimensión política de las lenguas indígenas.

Finalmente, en una tercera fase se diseñaron espacios de reflexión sobre todos los saberes implícitos en las actividades que cada docente o grupo de docentes juzgó pertinentes.

Los talleres relativos a la autodocumentación y el material recopilado en campo resultaron de mucha utilidad para el análisis de las lenguas indígenas, la reflexión en torno a su condición sociolingüística actual y la discusión sobre el nexo lengua-cultura. Las y los participantes pudieron, además, dialogar sobre el valor pedagógico de diversos eventos comunicativos que tienen lugar en las comunidades con el fin de valorar cuáles de ellos resultan relevantes y pertinentes para los propósitos del proyecto. Se mencionaron, entre otros, eventos relacionados con la alimentación, la revitalización de la lengua en niños y los saludos propios de la comunidad.

Cabe señalar que el proceso de registro no estuvo exento de dificultades importantes y en la reunión de seguimiento a la autodocumentación en Chiapas, uno de los participantes hizo un recuento pormenorizado de muchas de ellas:

...las personas tienen mucha desconfianza de para qué se usarán los videos, de que los documentadores lo vayan a vender y ganen mucho dinero, en algún caso se negaron a participar porque no iban a ganar nada, dificultades para la comunicación y el contacto, las personas no tienen tiempo para las grabaciones o justo en el momento les llegaron visitas o no les gusta que se les grabe, 'porque estoy muy fea' dijo una señora o en un caso, se fue la luz por tres días; problemas técnicos con el equipo, no prendieron el micrófono, parecía que no se había grabado porque la computadora no reprodujo los videos, por lo que se repitieron las grabaciones; las personas no aceptaban grabar donde se les propusiera, si no donde ellas decidieran, aunque las condiciones de luz no fueran las óptimas, en algunos casos se grabó de noche; en algunos casos no pudieron trabajar en equipo, por los tiempos y las distancias, por lo que una sola persona tuvo que hacer todo el trabajo, de grabación, de entrevista, de fotos, de diario; no fue posible eliminar muchos ruidos, como de animales, de lluvia. En general, las cámaras graban bien el video, pero no el audio, por lo que se debe retirar para lograr un buen enfoque. Alguien compró un cable más largo para el micrófono y alguien grabó el audio con su celular. Finalmente, en la gran mayoría de los casos, las grabaciones hubieron de hacerse con familiares o con los mismos documentadores que, en el caso de Chiapas, son campesinos-comuneros. (REDIIN-PRONAI, 2023, p. 178)

La experiencia resultó en un interaprender entre la diversidad lingüística, la tecnología y los recursos de los investigadores docentes y educadores comunitarios. Además, lo importante es que lo documentado nutrirá la construcción de materiales educativos y el diseño de las estrategias pedagógicas de la REDIIN para la enseñanza de las lenguas indígenas y su

lectoescritura contextualizadas en relación a la gran diversidad de contextos político-pedagógicos, socioculturales y territoriales que caracterizan las diversas regiones que abarca el proyecto.

Cierre

Frente a esta realidad compleja y multidimensional, la perspectiva inductiva intercultural posiciona a las lenguas en sus propios contextos socioculturales. Por lo que la enseñanza integral de las lenguas-culturas indígenas en las escuelas ha de formar parte de aprendizajes situados en sus espacios de uso social, donde adquieren sentido y significación.

La investigación de los contextos educativos, en este caso la autodocumentación lingüística, es fundamental para la formación docente en cualquier ámbito y nivel educativo. Porque dirigir o participar en un proceso investigativo permite adentrarse a problemáticas vividas y, a la vez, posicionarse a distancia con la finalidad de comprender mejor lo que está pasando y poder buscar vías que aporten a mejoras educativas y políticas pensadas desde y para la comunidad. La formación docente, específicamente en aspectos lingüísticos, aporta a la creación de una conciencia lingüística a nivel individual y colectivo como base para la formulación de estrategias tanto pedagógicas como políticas dirigidas a revertir el creciente desplazamiento de las lenguas indígenas en las comunidades.

Las experiencias de las y los docentes y educadores dan cuenta de que la escuela muchas veces es un obstáculo para socializar y consolidar el conocimiento de las lenguas indígenas, ya que históricamente la educación escolarizada ha sido destinada para reproducir la ideología política del Estado. Sin embargo, existen procesos de resistencia y apropiación de los pueblos, como la REDIIN lo ha demostrado, y es ahí donde la escuela se convierte en un importante espacio pedagógico propiciador de prácticas fundamentadas en actividades sionaturales donde la lengua indígena se practica y adquiere sentido.

Referencias

- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14 (2), 19-32. Universidad Autónoma Indígena de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En N. Grey y L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Abya-Yala.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>

- Gasché, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural indígena. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya-Yala.
- Gasché, J. (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya-Yala.
- Gasché, J. (2019). De lo oral a lo escrito. En: P. Golluscio, P. Pacor, F. Ciccone, y M. Krasan (Eds.) *Lingüística de la documentación. Textos fundacionales y proyecciones en América del Sur* (pp. 231-241). Universidad de Buenos Aires.
- Haviland, J. B. y Flores Farfán, J. A. (Eds.) (2007). *Bases de la documentación lingüística*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Quatra, M. (2011). Auto-documentación lingüística. *Language Documentation and Conservation*, 5, 134-156. <http://hdl.handle.net/10125/4495>
- REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. Red de Educación Inductiva Intercultural/INIDE-Universidad Iberoamericana/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg.
- REDIIN-PRONAI (2023). *Relatorías de la Etapa 1 del Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) No. 319150*. Documento de trabajo.
- Rockwell, E. y Briseño-Roa, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. El Toldo de Astier. *Memoria Académica*, 11(20-21), 31-40. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12106/pr.12106.pdf
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>