

Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México

Paisagem em línguas indígenas para o ensino e fortalecimento da identidade nas escolas indígenas de Oaxaca, México

Indigenous linguistic landscape for teaching and strengthening identity in indigenous schools in Oaxaca, Mexico

Lorena Córdova-Hernández ¹  <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

¹ Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México

Resumen. El paisaje lingüístico en contextos educativos indígenas fortalece procesos de enseñanza de lenguas originarias y la identidad cultural de toda la comunidad educativa. Este artículo describe los tipos de herramientas pedagógicas comunitarias y bilingües que desarrollan los profesores del nivel de educación indígena (inicial, preescolar y primaria) y que, posteriormente, forman parte del paisaje lingüístico del espacio escolar. Con un enfoque cualitativo se realiza el análisis de algunas imágenes del paisaje lingüístico producido por los docentes y las características de cada caso. Los resultados muestran que sobresalen diferentes tipos de paisajes, específicamente, con tres objetivos: 1) promover el aprendizaje de temáticas escolares en lengua indígena; 2) desarrollar la escritura alfabética en la lengua indígena; 3) fortalecer el conocimiento cultural y comunitario. A partir de ello, se concluye que el paisaje lingüístico adquiere funcionalidad en el aula durante y después de ser utilizado como herramienta pedagógica en las aulas de escuelas indígenas de Oaxaca. Asimismo, el paisaje en lenguas indígenas emerge de las necesidades contextuales de los docentes y, gracias a su trabajo pedagógico comunitario, estos paisajes se encuentran en constante actualización e incorporación de una variedad infinita de signos.

Palabras clave: paisaje en lenguas indígenas; educación comunitaria; enseñanza de lenguas; identidad; memoria cultural.

Resumo. A paisagem linguística nos contextos educacionais indígenas fortalece os processos de ensino das línguas indígenas e a identidade cultural de toda a comunidade educativa. Este artigo descreve os tipos de ferramentas pedagógicas comunitárias e bilingües que os professores do nível de educação indígena (inicial, pré-escolar e fundamental) desenvolvem e que, posteriormente, fazem parte da paisagem linguística do espaço escolar. Com abordagem qualitativa, analisa-se algumas imagens da paisagem linguística produzidas pelos professores e das características de cada caso. Os resultados mostram que se destacam diferentes tipos de paisagens, especificamente, com três objetivos: 1) promover a aprendizagem de temas escolares na língua indígena; 2) desenvolver a escrita alfabética na língua indígena; 3) fortalecer o conhecimento cultural e comunitário. A partir disso, conclui-se que a paisagem linguística adquire funcionalidade na sala de aula durante e após ser utilizada como ferramenta pedagógica nas salas de aula das escolas indígenas de Oaxaca. Da mesma forma, a paisagem nas línguas indígenas surge das necessidades contextuais dos professores e, graças ao seu trabalho pedagógico comunitário, estas paisagens estão em constante atualização e incorporam uma infinita variedade de signos.

Palavras-chave: paisagem em línguas indígenas; educação comunitária; ensino de línguas; identidade; memória cultural.

Abstract. The linguistic landscape in indigenous educational contexts is essential for strengthening indigenous language teaching and the cultural identity of the entire educative community. This article sets out the types of communal and bilingual pedagogical tools developed by teachers in indigenous education (preschool, kindergarten and primary) that subsequently form part of the linguistic landscape of the school space. A qualitative approach is used to analyze images of the linguistic landscape produced by teachers and the characteristics of each case. The results clearly show that different types of landscapes emerge with three distinct objectives: 1) promote the learning of school subjects in the indigenous language; 2) develop alphabetic writing in the indigenous language; and 3) strengthen cultural and community knowledge. The linguistic landscape gains functionality in the classroom when used as a pedagogical tool in indigenous schools in Oaxaca. Similarly, the indigenous language landscape arises from the contextual needs of teachers, and thanks to their community pedagogical work, these landscapes are constantly updated and incorporate an infinite variety of signs.

Keywords: indigenous linguistic landscape; community education; language teaching; identity; cultural memory

1. Introducción

En México, las políticas educativas hacia la población indígena han tenido como eje principal las lenguas originarias. Desde inicios del siglo XX este interés consideró tres grandes tendencias. En primer lugar, motivar en el proceso de alfabetización el bilingüismo transicional (lenguas indígenas-español) para poco a poco desplazar a la lengua indígena del aula. En segundo lugar, prohibir por completo el uso de estas lenguas y utilizar diferentes castigos para los estudiantes que la utilizaran con el fin de erradicarlas. Por último, desde inicios de la década de 1980, formentar en las comunidades indígenas que los estudiantes obtengan un bilingüismo equilibrado y atención educativa en ambas lenguas. Sin embargo, aunque estas tendencias pueden reconocerse como parte de la política educativa nacional, existen contextos educativos locales o específicos, como es el caso de Oaxaca, donde los profesores se han organizado desde hace varias décadas para propiciar una educación bilingüe que reconozca el valor de la diversidad lingüística. A partir de ello, se han generado diferentes estrategias en el aula que permiten promover una perspectiva educativa intercultural y motiva la enseñanza de estas lenguas como asignatura y dispositivo comunicativo de instrucción escolar. Una de estas estrategias es la producción de herramientas pedagógicas que, desde que son producidas, son parte del paisaje lingüístico del aula y son utilizadas como medio de enseñanza formal de lenguas indígenas y como medio de recuperación de la memoria cultural y fortalecimiento identitario (Córdova-Hernández y Valtierra Zamudio, 2021).

A nivel nacional, las lenguas indígenas se encuentran en riesgo de desaparición. En específico, en el estado de Oaxaca, entidad federativa en el que se hablan más de 16 lenguas indígenas, existen al menos cuatro lenguas con alto grado de desplazamiento. Por ejemplo, lenguas como el ixcateco cuentan con menos de una decena de hablantes, tuvo una ruptura de transmisión intergeneracional importante desde hace más de cinco décadas y las interacciones comunicativas en esta lengua son casi inexistentes. En ese sentido, aunque existen otras lenguas como el zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, entre otras, que cuentan con mayor vitalidad lingüística y que aún se transmiten intergeneracionalmente, esto no es extensivo a todas sus variedades lingüísticas.

En términos de revitalización lingüística, el escenario ideal es que estas lenguas vuelvan a ser retransmitidas a las nuevas generaciones desde edades muy tempranas en el ámbito familiar y comunitario. Sin embargo, aunque la educación formal y la escuela en particular ha sido el espacio en el que las ideologías coloniales y castellanizantes han permeado, en Oaxaca existen procesos organizativos entre docentes y comunidades indígenas en el que la escuela puede contribuir al cambio de las ideologías lingüísticas que motivan el desplazamiento de dichas lenguas y donde se pueden generar las condiciones necesarias para que la aprendan como segunda lengua (Meyer, 2016, 2018) e incluso para promover la relacionalidad, el respeto y la reciprocidad basada en el modo de vida y conocimiento comunitario (Briseño-Roa, 2023).

A nivel internacional y local, las propuestas para la enseñanza de lenguas indígenas en la escuela pueden ser iniciativas de revitalización-inmersión donde la recuperación de la lengua y cultura indígena se convierte en un camino hacia el bi/multilingüismo, las bi/multiliteracidades y la autodeterminación de los pueblos indígenas

(McCarty y Baker, 2023); métodos de enseñanza bilingüe y promoción de la literacidad en lenguas indígenas sobre todo a nivel inicial y básico tanto en comunidades de origen como en comunidades establecidas en nuevos territorios (Anthony- Stevens y Gallegos Buitron, 2023; Delgado-Gastélum et al., 2023); así como la difusión de repertorios lingüísticos y culturales de los grupos lingüísticos representados en el aula (Fernández Sepulveda, 2018; Ramírez Bustillos, 2024).

En Oaxaca, las propuestas lingüísticas y pedagógicas no surgen de manera aislada sino que son parte de un entramado de movilización y organización social y docente para el fortalecimiento de la educación pública, gratuita y con pertinencia social. En específico, estos procesos han surgido del movimiento sindical que la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNT-Sección XXII) ha emprendido desde hace varias décadas. Estas demandas y las acciones para justicia social que se han emprendido entorno a la defensa de la educación bilingüe y comunitaria, convierte a los profesores en activistas y defensores que trabajan en colectivo a favor de los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades educativas (Briseño-Roa, 2023; Bracho, 2024). Por lo tanto, existe una constante capacitación y actualización docente en las que los colectivos de profesores se organizan para desarrollar estrategias pedagógicas a favor de la diversidad lingüística y cultural.

A partir de lo anterior, la enseñanza de lenguas y el desarrollo de prácticas de literacidad se convierten en ejes fundamentales de los esfuerzos de reivindicación cultural. En Oaxaca, en el nivel de educación indígena —en específico, preescolar y primaria— el desarrollo de la lectura y la escritura se motiva a partir de la construcción de ambientes alfabetizadores en el aula que permiten a la niña o el niño un proceso de inmersión para interpretar colores, símbolos, imágenes de manera que puedan adentrarse a la cultura escrita de manera cotidiana y culturalmente pertinente (Ferreiro, 1998). La promoción de los ambientes alfabetizadores surge como tópico interés desde la formación académica de los docentes indígenas y, sin duda, se lleva a la práctica docente de manera cotidiana. Por lo tanto, cualquier salón de clases es utilizado para la construcción de ambientes alfabetizadores en lenguas indígenas. Esto sin dejar de reconocer que existen otros espacios como la comunidad, la familia o la escuela en general que pueden otorgar condiciones positivas para que los estudiantes comiencen su proceso de alfabetización (Vega-Villalobos y Arán-Sánchez, 2023).

Desde una perspectiva crítica y de revitalización lingüística, los esfuerzos de los docentes de educación indígena en la creación de ambientes alfabetizadores que privilegian la escritura alfabética de la lengua indígena pueden ser considerados como una reproducción de ideologías coloniales, pues su desarrollo durante siglos ha sido oral (Córdova-Hernández, 2019; Córdova-Hernández et al., 2024). Sin embargo, en algunos contextos, la escritura en lenguas indígenas tiene efecto importante. Por ejemplo, en el caso de la lengua ayuuk (mixe), la escritura contemporánea permite modificar el estatus de la lengua frente al español y motiva el activismo lingüístico dentro de las demandas étnicas, lo cual permite el fortalecimiento identitario y resignificación cultural (Sagi-Vela, 2021). Aunque no en todos los casos, el proceso de alfabetización en algunas lenguas indígenas es un mecanismo de defensa a partir de prácticas sociales e historias culturales que puede desembocar en procesos de autodeterminación indígena (Sánchez Tyson, 2024).

Los ambientes alfabetizadores se construyen a partir de múltiples elementos y artefactos que permiten la interacción de los estudiantes con los sistemas de escritura en las lenguas de interés dentro del aula. Estos pueden ser desde libros hasta obras de arte, recibos, calendarios, juegos, revistas, etc. Sin embargo, la intervención del espacio (paredes, techos, puertas, etc.) con diferentes signos son la estrategia didáctica más recurrente en el proceso alfabetizador en las escuelas de educación indígena del estado de Oaxaca. Esto significa que el espacio aúlico es intervenido con paisaje lingüístico como herramienta pedagógica, es decir, el paisaje lingüístico se construye para formar parte del proceso de enseñanza de las lenguas indígenas, procesos alfabetizadores y/o literacidad y fortalecer la conciencia lingüística (Gorter y Cenoz, 2024).

Los ambientes alfabetizadores promueven procesos de lectura y escritura. Sin embargo, el paisaje en lenguas indígenas además de fortalecer la alfabetización también fortalece el aprendizaje de lenguas, en este caso indígenas, sobre todo en contextos educativos donde éstas son la segunda o tercera lengua de los estudiantes. Es decir, en él se concentran elementos lingüísticos y culturales que permiten procesos de significación más amplios y culturalmente pertinentes, lo cual motiva a su vez que sea una creación colectiva, emergente y continua. Este tipo de paisaje puede incluir y modificar los métodos de enseñanza, toda vez que tiene características materiales efímeras, lo que genera la necesidad de constante modificación sin necesidad de aplicar normas estrictas como sí lo llega ser en el caso de los procesos de alfabetización centrados en escritura-lectura que privilegia la gramática.

Seals (2021) menciona que, en el caso de lenguas como el samoano en escuelas de Aotearoa Nueva Zelanda, el paisaje lingüístico permite procesos importantes y positivos de translenguaje, ya que acepta que los estudiantes pueden hacer uso de múltiples repertorios lingüísticos y reconoce diferentes formas de aprendizaje. Desde la reivindicación cultural, Shohamy e Pennycook (2022) hacen referencia a las “pedagogías del paisaje lingüístico”, las cuales permiten materializar políticas multilingües a partir de que los estudiantes desarrollan una conciencia crítica con respecto a la propiedad mutua del espacio y una conciencia crítica de los espacios multilingües. En contextos de conflicto lingüístico, como es el caso de muchas lenguas indígenas de Oaxaca con el español o con otras lenguas indígenas (Córdova-Hernández y Valtierra Zamudio, 2021), fortalecer esta conciencia crítica a través del paisaje lingüístico es un proceso de apropiación y reivindicación cultural necesario y pertinente.

Por lo tanto, el paisaje lingüístico es tanto una herramienta pedagógica como un artefacto cultural poderoso porque para generar actividades de aprendizaje, promover exploraciones comunitarias e identitarias e interpretar las políticas lingüísticas colonizantes y hegemónicas (Huebner, 2016). Con este telón de fondo, el presente artículo tiene como objetivo describir los tipos de paisaje que los docentes producen para fortalecer sus procesos de enseñanza en la lengua indígena y promover la identidad cultural en las aulas de las escuelas indígenas de este estado Oaxaca. Asimismo, analizar cómo estos paisajes permiten el aprendizaje de temáticas escolares en lengua indígena; cómo son las características del paisaje para fomentar la escritura alfabética en la lengua indígena; y, por último, cómo es el paisaje, cuyo objetivo es fortalecer el conocimiento cultural y comunitario.

2. Procedimiento metodológico

El proceso metodológico es de tipo cualitativo caracterizado por un estudio visual (Krompák et al., 2020) que se basó en la recolección de imágenes de paisaje lingüístico producido para diferentes escuelas indígenas de nivel primaria en lengua zapoteca de la región de la sierra norte de Oaxaca y la lengua chontal de la sierra sur de Oaxaca, todos ellos realizados entre 2016 - 2024. Las imágenes del paisaje analizadas representan el paisaje elaborado tanto por docentes indígenas, como por padres de familia y promotores culturales. Asimismo, algunas imágenes fueron tomadas por la autora del presente artículo, ya sea por realizar visitas de campo o por su participación interinstitucional en talleres para la elaboración de dicho paisaje en contextos educativos con profesores de educación indígena. Otras de ellas fueron facilitadas por el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca, centro dedicado a la investigación educativa y difusión de las lenguas indígenas de Oaxaca con quien la autora ha desarrollado diferentes procesos comunitarios de producción de paisaje lingüístico.

El paisaje para analizar es bimodal (palabra-imagen) y en algunos casos es monolingüe en lengua indígena o bilingüe lengua indígena-español. En específico, las categorías encontradas fueron tres. La primera tiene que ver con proceso de aprendizaje en lenguas indígenas. Es decir, aquel paisaje que se realiza a través de la traducción literal del contenido temático que generalmente se encuentra en español a la lengua indígena. La segunda está relacionada con los esfuerzos centrados en el fomento de la escritura alfabética en lenguas indígenas, las cuales son esfuerzos de estandarización lingüística y otros son esfuerzos de la escritura como reivindicación. La tercera se encuentra relacionada con el conocimiento cultural y comunitario, iniciales en las que se hace referencia a la flora, fauna, territorio, etc. y su representación escrita. Las tres categorías pertenecen al paisaje lingüístico de uso aúlico, por lo que no se hace referencia a señalética o paisaje de otra índole (por ejemplo, paisaje semiótico, multimodal, digital, etc.). Por lo tanto, estas tres categorías son utilizadas para la presentación de resultados.

3. Resultados

3.1 Aprendizaje de temáticas escolares

Una de las necesidades de la educación para comunidades indígenas de Oaxaca es tener herramientas pedagógicas lingüística y culturalmente pertinentes. Por lo general, las herramientas que se reciben del estado son mínimas y se encuentran en español o en una variante dialectal que no es la indicada. De esta manera, esta necesidad genera que los profesores elaboren prácticamente todas las herramientas que utilizarán durante un año escolar. En este contexto, el paisaje lingüístico que se encuentra en las aulas ha sido producido, sobre todo, para tratar de equilibrar la desigualdad social y ausencia de referentes o temáticas escolares en la lengua. Por ejemplo, la enseñanza de la numeración.



Figura 1. Caracol numérico para aprender a contar centenas del 100 al 1000 en lengua zapoteca de la Sierra Norte, Oaxaca.

Fuente: Foto de Lorena Córdova-Hernández.

El paisaje con temáticas escolares sirve como herramienta pedagógica no sólo porque permite acercar a la numeración en lengua indígena, sino que además trata de propiciar, a manera de juego, la participación de los estudiantes al pegar y despegar las palabras en zapoteco y buscar colocarlas en el espacio correcto. Por ejemplo, el caracol numérico (véase figura 1) es una réplica del caracol numérico que se compra en tiendas de material educativo. Sin embargo, la diferencia es que el caracol comercial es un rompecabezas, sólo tiene números de 1 al 10, es tridimensional y no contiene palabras. Por lo tanto, la adaptación al paisaje educativo zapoteco se realiza con otro objetivo didáctico y representando a las palabras. Así, aunque no es una herramienta pedagógica interesada en la escritura de la lengua, puede servir en otro momento para un ejercicio complementario de dicha naturaleza.

Aunado a lo anterior, existen intentos por desarrollar herramientas pedagógicas que se convierten en paisaje monolingüe en lengua indígena para conocer la numeración y que los estudiantes pueden inferir en un primer momento el nombre de la palabra debido a la imagen que acompaña.

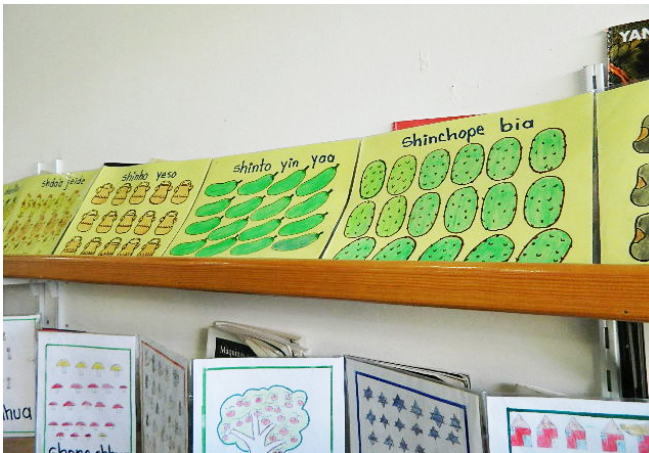


Figura 2. Numeración del número 15 al 17 en lengua zapoteca de la Sierra Norte, Oaxaca.

Fuente: Foto de Lorena Córdova-Hernández.

Como se ha dicho en líneas anteriores, la producción de este paisaje es colectiva. Sobre todo porque realizar un paisaje como el de la figura 2 es extenuante para una sola persona como lo puede ser para la o el docente, pues la meta de la numeración es llegar hasta el 100. Por lo tanto, para poder construir paso a paso esta meta, las madres de familia realizan por la tarde actividades o talleres en la escuela para desarrollar este tipo de paisaje. Es por ello por lo que, a diferencia de la figura 1 donde el paisaje es una réplica de una imagen o artefacto ya existente, en la figura 2 se puede observar que las madres de familia utilizan figuras de elementos de uso o consumo local: huraches, chile, nopales, entre otros. Nuevamente, aunque el objetivo pedagógico es promover la numeración en zapoteco, la intención también es mostrar cómo se escribe la lengua y que ese material se encuentre visible y disponible en el espacio aúlico e, indirectamente, se desarrolla una conciencia lingüística en torno a la numeración en lengua zapoteca.

Por lo tanto, aunque este tipo herramienta pedagógica no puede considerarse un proceso de promoción de las etnomatemáticas porque en realidad sigue la lógica occidental y del castellano, es importante reconocer que su creación incide de manera fuerte en la visibilización de la lengua y su uso como herramienta pedagógica y luego pasa a ser paisaje lingüístico en el espacio aúlico.

3.2 Escritura alfabética en lengua indígena

El desarrollo de la escritura alfabética en lengua indígena es un esfuerzo pedagógico y organizativo del magisterio oaxaqueño desde hace varias décadas. Su importancia es tal que, en muchas ocasiones, los profesores jubilados se convierten en promotores lingüísticos y culturales que promueven la escritura de la lengua indígena en diferentes foros o talleres. Asimismo, muchos promotores de la lengua, reconocidos por las comunidades como hablantes plenos, también generan esfuerzos importantes sobre la lengua.



Figura 3. Sagrada Tierra. Paisaje en las dos variedades de la lengua chontal de Oaxaca. Fuente: Foto de Reyes Hernández Cruz

La figura 3 pertenece a un cartel que se elaboró por profesores y promotores de la lengua chontal de Oaxaca con la asesoría técnica de instituciones como el CEDELIO, la Universidad Estatal de California en Los Ángeles y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. El chontal de Oaxaca, la tercera lengua en riesgo de desaparición

del estado tiene dos variantes dialectales. Estos carteles se han distribuido prácticamente en todas las escuelas de educación indígena de las comunidades chontales y son colocados en las paredes de los salones. El interés específico es motivar la visibilización de la lengua chontal, pero, a su vez, promover frases o ideas que los fortalece como pueblo chontal, ya sea por su organización o por su relación con la tierra o el medio ambiente. Asimismo, son parte de un ejercicio de literacidad para acercar a los consumidores del mismo a las diferentes posibilidades de representación de la lengua toda vez que se encuentra escrito en las dos variantes. Por su parte, el cuadro que se encuentra debajo de las dos frases es un espacio pensado para que, quien no reconociera las dos formas de escritura de la frase, pueda poner la versión que considere pertinente.

Los promotores reconocen que lengua y cultura no pueden ir separados. Es decir, que la promoción de la escritura y visibilización de la lengua tienen estrecha relación con los elementos ancestrales e identitarios.



Figura 4. Somos colibrí. Paisaje en las dos variedades de la lengua chontal de Oaxaca. Fuente: Foto de Reyes Hernández Cruz

El colibrí es la representación de *Fane Kantsini* quien, de acuerdo con la narrativa chontal, fue el señor o rey de la región chontal. De esta manera, asumirse como colibríes refiere a un ser que los protege a la vez que es parte de un razgo identitario. De esta manera, este paisaje, al igual que el anterior, se encuentra en diferentes escuelas de la región y motiva tanto a procesos de visibilización lingüística como procesos de escritura.

A diferencia de las propuestas del apartado 3.2, la perspectiva de desarrollar paisaje desde la cultura y pensamiento chontal permite evitar traducciones literales del español a la lengua indígena que muchas veces no tiene significación dentro de la población chontal. Asimismo, busca motivar a los lectores al desarrollo de prácticas de escritura multidialectales, reconociendo que una misma lengua puede tener diferentes formas de representación y que su exclusión no permite un proceso de reivindicación lingüística. En ese sentido, el paisaje construido desde la lengua no genera procesos normativos, sino que invita a la difusión de pensamientos e ideas que, a la par de visibilizar la lengua, motiva su escritura alfabética.

3.3 Fomento del conocimiento cultural y comunitario

El paisaje en lenguas indígenas en contextos escolares, como se observó en los dos apartados anteriores, busca revertir las relaciones asimétricas entre lenguas dentro del espacio escolar. Al respecto, es importante reconocer que en estos contextos también se ha producido un proceso importante por la recuperación del conocimiento y la vida cotidiana. Asimismo, en este tipo de paisaje se consideran versiones bilingües, lengua indígena-español, pero también paisajes que pueden dejar en su mínima expresión a la escritura alfabética y privilegiar otras formas de representación.

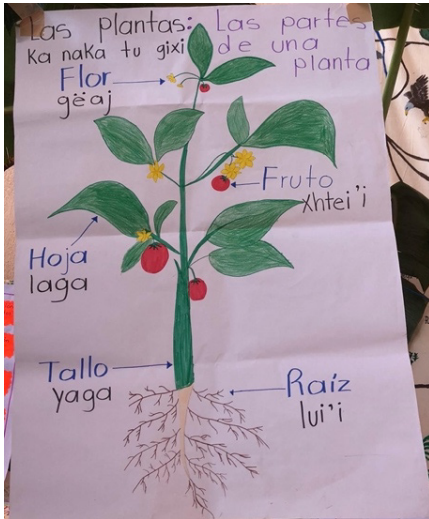


Figura 5. Las partes de una planta zapoteco de la Sierra Norte, Oaxaca.
Fuente: Foto de Cedelio

Las partes de una planta pueden no resultar importantes a simple vista. Sin embargo, este tipo de paisaje se puede utilizar para clases relacionadas con la biología o las ciencias naturales. Por ejemplo, en muchos casos el paisaje para abordar este tipo de temáticas es desarrollado a partir de las partes de la mazorca del maíz. Uno de los cultivos fundamentales para las comunidades mesoamericanas y que se puede hablar de su cultivo, así como de sus derivados e importancia nutricional. Por lo tanto, el desarrollo de este tipo de paisaje lingüístico bilingüe se convierte en una herramienta poderosa para vincular elementos de la vida y el ambiente cotidiano.

Así como el maíz o ciertos tipos de plantas son de vital importancia en las comunidades indígenas, también el territorio lo es. En el caso de Oaxaca, las comunidades cada día se encuentran en constante lucha por preservar sus límites territoriales históricos debido a la llegada de empresas mineras o por la llegada de nuevos grupos que invaden para de sus tierras.

En algunas regiones del estado de Oaxaca, el desarrollo de las cartografías comunitarias se ha convertido en estrategias de trabajo que vinculan de manera importante a las comunidades y a la escuela. En este vínculo, estas cartografías se construyen en colectivo, mediante recorridos comunitarios, y a su vez se incorporan

al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Reconocer el territorio es una herramienta importante para defenderlo y conservarlo. Asimismo, el reconocimiento de la toponimia permite entender elementos contextuales y culturales sobre todo en las nuevas generaciones o estudiantes. Por tal motivo, este tipo de paisaje se encuentra en los salones de las clases, pero debido a su materialidad (tela), es móvil y se puede utilizar a manera de anuncio en actividades escolares fuera del aula (festivales, encuentros pedagógicos, talleres, entre otros).



Figura 6. Cartografía comunitaria y toponimia en lengua zapoteca.
Fuente: Foto de Cedelio

El paisaje para el reconocimiento identitario permite el fomento de diálogo de saberes porque facilita el desarrollo de elementos multimodales. En él, lo importante es representar y visibilizar el medio comunitario y los elementos que lo conforman. Si bien la lengua es fundamental y el uso de la lengua escrita lo permite notar, el uso de la escritura es un recurso que ayuda a nombrar, pero no se busca con ello establecer procesos o normas de escritura. Asimismo, es necesario advertir que este tipo de paisaje es el menos frecuente. Sin embargo, su producción comienza a difundirse y con ello a tener mayor presencia en el contexto educativo.

4. Discusión

El paisaje en lenguas indígenas en contextos educativos permite la visibilización de estas lenguas en espacios donde históricamente han sido excluidas. Asimismo, permite reactivar el uso de la lengua o, en su defecto, su aprendizaje. Sin embargo, también permite fortalecer la formación de los docentes y el cultivo de la conciencia lingüística para el fortalecimiento identitario y memoria cultural (Malinowski, 2024). En términos de revitalización lingüística, el tipo de paisajes analizados, en su mayoría, todavía se centran en el desarrollo de prácticas letradas y existen una tendencia a la traducción literal de los recursos en español a la lengua indígena. Es decir, es menos frecuente que el paisaje emane desde la perspectiva lingüística y cultural de las comunidades.

Por lo tanto, el hecho de que la producción del paisaje en lenguas indígenas sea constante y modificable permite no hacer un uso reducido de los signos disponibles en el espacio y se incrementan las posibilidades y maneras en que pueden ser utilizados. Los tres tipos de paisaje analizados muestran iniciativas colectivas para la producción del paisaje y con ello se muestra que, si las lenguas y culturas indígenas se enseñan, utilizan y reivindican en colectivo se pueden construir muchas condiciones ideales y benéficas para revertir cualquier grado de desplazamiento.

Los ejemplos aquí mostrados no son los únicos y no representan todas las propuestas que los docentes de educación indígena generan en cada región y comunidad del estado de Oaxaca y en cada ciclo escolar. Sin embargo, es una invitación a comenzar a analizar su producción y, sobre todo, su uso como herramienta pedagógica. Es decir, es importante dejar de pensar en un proceso ornamental del paisaje en lenguas indígenas y comenzar a reconocer la manera en que la comunidad educativa que habla lenguas indígenas trabaja día a día para materializar una educación intercultural bilingüe y comunitaria. En estos tipos de educación, el paisaje lingüístico se convierte en una herramienta pedagógica indiscutible para llevar a cabo cualquier proceso de enseñanza de lenguas, revitalización lingüística y reivindicación étnica.

Referencias

- Anthony- Stevens, V., & Gallegos Buitron, E. (2023). Indigenous Mexican Teachers and Decolonial Thinking: Enacting Pedagogies of Reclamation. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(2), 144-164. <https://doi.org/10.1111/aeq.12450>
- Bracho, C. A. (2024). Demanding *Justicia*: the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers. *Globalization, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2341958>
- Briseño-Roa, J. (2023). Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 19(3), 593-602. <https://doi.org/10.1177/11771801231188181>
- Córdova-Hernández L. (2019). Construcción de acervos multimodales en lenguas indígenas: grafocentrismo, lectoescritura y procesos identitarios. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 6(6), 83-106. <https://go.oei.int/wbhi9tre>
- Córdova-Hernández, L., & Valtierra Zamudio, J. (2021). Geosemiótica y orden de interacción en comunidades indígenas de reciente creación. *Confluente. Revista de Studi Iberoamericani*, 13(2), 289-319. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12557>
- Córdova-Hernández, L., Valtierra Zamudio, J., & López Gopar, M. E. (2024). Comunidades indígenas. En E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.). *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 403-416). Routledge.
- Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M. G., & Carrasco-Altamirano, A. C. (2023). Initial Literacy: pedagogical Decisions and Definitions of a Teacher to Promote Oral and Written Language in an Indigenous Preschool. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 298-316. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
- Fernández Sepulveda, J. L. (2018). *Promoción de la lengua triqui en el aula. Una experiencia colaborativa en la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc en San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.

- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024). Education. En R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (pp. 171-186). Bloomsbury Academic.
- Huebner, T. (2016). Linguistic landscape: History, trajectory and pedagogy. *Manusya: Journal of Humanities*, 19(3), 1-11. <https://doi.org/10.1163/26659077-01903001>
- Krompák, E., Camilleri Grima, A., & Farrugia, M. T. (2020). A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: the relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review of Educational Research*, 14(1), 23-50. <https://cutt.ly/feUPlbgc>
- Malinowski, D. (2024). Language Learning. En R. Blackwood & Un Rønyneland (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (pp. 235–251). Bloomsbury.
- McCarty, T. L., & Baker, S. (2023). Indigenous Revitalization-Immersion Education in Native American Settings. En A. Freire, J., Alfaro, C., & de Jong, E. (Eds.). *The Handbook of Dual Language Bilingual Education* (pp. 348-359). Routledge.
- Meyer, L. M. (2016). Teaching our own babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 3(1), 5-26. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/181>
- Meyer, L. M. (2018). "Carrying on The Word That I Know": Teacher-Community Language Revitalization Collaborations in Indigenous Oaxaca, Mexico. En Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (Eds.). *The Routledge handbook of language revitalization* (pp. 384-394). Routledge.
- Ramírez Bustillos, A. L. (2024). *Promoción y fortalecimiento de una lengua indígena en el tercer grado de educación primaria. Ralámuli como difusión cultural en escuelas mixtas*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Sagí-Vela, A. (2024). La eficacia simbólica de la escritura en lenguas de tradición oral: Un acercamiento etnográfico al caso del ayuuk en México. *Altre Modernità*, (31), 425-439. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/23201>
- Sánchez Tyson, L. S. (2024). 'Learning to read and write is to defend yourself': Exploring Indigenous perspectives and reimagining literacies for self-determination in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 106, 102992. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2024.102992>
- Seals, C. A. (2020). Classroom translanguaging through the linguistic landscape. En D. Malinowski, H. H. Maxim & S. Dubreil (eds.). *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 119-141). Springer International Publishing.
- Shohamy, E. & Pennycook (2021). Language, Pedagogy, and Active Participant Engagement. Gaze in the Multilingual Landscape. En R. Blackwood & Un Rønyneland (eds.), *Spaces of Multilingualism* (pp. 32-47). Routledge.
- Vega-Villalobos, B. L. & Arán-Sánchez, A. (2023). Proceso de alfabetización inicial en estudiantes tarahumaras de una escuela primaria indígena: estrategias, materiales e incidencia del contexto. *Revista Ra Ximhai*, 19(2), 15-34. <https://cutt.ly/TeUPzipC>

Cómo citar en APA:

Córdova-Hernández, L. (2024). Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 71-82. <https://doi.org/10.35362/rie9616445>