

De la sensibilización a la revitalización lingüística: evoluciones de un proyecto de documentación intercultural

Fany Muchembled¹

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de dar a conocer los resultados de un proyecto escolar intercultural, internamente llamado "Proyecto Comcaac", el cual busca acercar a los alumnos de PrepaTec (Campus Hermosillo) con jóvenes de la comunidad seri de Punta Chueca. El objetivo principal del proyecto es desarrollar competencias multiculturales (actitudes, conocimientos, habilidades, y resultados internos, en términos de Deardoff, 2006, 2009), mediante actividades educativas basadas en la investigación. El proyecto busca además implicar a los alumnos de PrepaTec en la problemática de la pérdida del conocimiento indígena, especialmente de la transmisión lingüística. Los resultados nos permiten afirmar que el proyecto ha tenido un impacto positivo en la perspectiva multicultural de los alumnos de PrepaTec, tanto en sus actitudes como en el desarrollo de habilidades y conocimientos. En último lugar, el proyecto ha evolucionado, transicionando hacia la creación de material didáctico en *cmiique iitom* (también conocido como seri), y hacia la unión entre la colaboración intercultural y la revitalización lingüística.

Palabras clave: Educación intercultural, revitalización lingüística, cultura seri.

Abstract

The purpose of this article is to present the results of an intercultural school project, internally called "Proyecto Comcaac", which seeks to bring PrepaTec students (Hermosillo Campus) closer to young people from the Seri community of Punta Chueca. The main objective of the project is to develop multicultural competencies (attitudes, knowledge, skills, and internal outcomes, in terms of Deardoff 2006, 2009), through research-based educational activities. The project also seeks to

involve PrepaTec students in the problem of the loss of indigenous knowledge, especially linguistic transmission. The results allow us to affirm that the project has had a positive impact on the multicultural perspective of PrepaTec students, both in their attitudes and in the development of skills and knowledge. Ultimately, the project has evolved, moving towards the creation of didactic material in *cmiique iitom* (also known as seri), and towards the link between intercultural collaboration and linguistic revitalization.

Keywords: Intercultural education, linguistic revitalization, Seri culture.

Introducción

El "Proyecto Comcaac"² nace de la creencia de que el conocimiento y la colaboración son los primeros pasos para fomentar el respeto, la inclusión y la multiculturalidad. El objetivo principal de estas actividades es el acercamiento físico, intelectual y emocional de los alumnos de PrepaTec hacia jóvenes de la comunidad seri de Punta Chueca, con el fin de alcanzar la apertura y el conocimiento suficientes para entender la problemática del desplazamiento lingüístico, tomar consciencia de la importancia de la diversidad cultural, lingüística y ambiental, así como comprender las causas de la situación social y económica en la cual se encuentran las comunidades indígenas de México.

Como resultados globales de las distintas versiones de este proyecto, se puede puntualizar que el trabajo de campo efectuado por los jóvenes de Hermosillo, así como el hecho de estar en comunicación con jóvenes indígenas, ha tenido efectos positivos sobre sus actitudes hacia las comunidades indígenas: a grandes rasgos, los adolescentes han mencionado que la cultura de los *comcaac* es muy diferente y rica, se sorprenden de que los jóvenes seris no son tan distintos a ellos en cuanto a aspiraciones, gustos y actividades, y se dan cuenta que las

¹ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Correo electrónico: fany.muchembled@tec.mx

² Esta denominación es una referencia interna al conjunto de proyectos y actividades asociadas dentro de la institución (PrepaTec Campus Hermosillo /ITESM). No es un nombre oficial, y cabe aclarar desde el principio que no tiene ninguna relación con el proyecto del mismo nombre creado por la fotógrafa Margot Wholey.

comunidades indígenas no han sido tomadas en cuenta en el panorama nacional de desarrollo cultural, social y económico, por no decir rezagadas y olvidadas.

En este trabajo se presentan los procesos y resultados de una versión del proyecto (enero-mayo 2020), así como la última adaptación del mismo (marzo-abril 2021), la cual se ha planteado como una transición hacia una colaboración con más impacto. Después de presentar el contexto del proyecto (apartado 1) y su marco conceptual (apartado 2), el apartado 3 se enfoca en la implementación y resultados de la versión de enero-mayo 2020, el cual tiene como producto final una serie de libros ilustrados a partir de grabaciones y transcripciones (en español) de narrativa oral de los *comcaac*. El apartado 4 describe la adaptación de este proyecto, entre marzo y abril del 2021, en una serie de talleres piloto en Punta Chueca, los cuales marcan la transición del proyecto hacia la revitalización lingüística y la creación de libros ilustrados en *cmiique iitom*, dirigidos a la población hablante.

Contexto del proyecto

PrepaTec

PrepaTec es el nombre del instituto de bachillerato del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); ofrece dos programas para los estudiantes: bicultural y multicultural (Programa Multicultural PrepaTec, o PTM). En este último, hay un enfoque específico en la adquisición de competencias multiculturales (aprendizaje social y emocional, conocimientos, habilidades, comunicación y compromiso), a través del aprendizaje de dos lenguas extranjeras, y de "actividades centrales" como por ejemplo experiencias formativas en el extranjero, proyectos interdisciplinarios o aprendizaje basado en la comunidad.

El "Proyecto Comcaac" fue diseñado e implementado en esta línea de educación intercultural y competencias multiculturales, desde el campus Sonora Norte, ubicado en Hermosillo. Han estado involucrando grupos de distintos semestres, materias y departamentos, con un total aproximado de 160 alumnos participando a lo largo de 2 años –nos enfocamos aquí en la versión del proyecto que involucra los alumnos de 4to y 6to semestre, más específicamente el que se implementó en 2020- en los cuales intervinieron alumnos de:

- 4to semestre, con la materia "Interpretación artística y literaria" (departamento de Humanidades).
- 5to semestre, con la materia "Actores y perspectivas multiculturales" (departamento de Humanidades).
- 6to semestre, la materia "Proyecto Aplicado de Diseño y Tecnología" (departamento de Ciencias).

Involucrar a los alumnos desde las materias afines y con el apoyo de los profesores que las imparten nos ha permitido replicar el proyecto semestre tras semestre con las modificaciones que detallamos en el apartado 3. Sin embargo, esto nos sujeta también a la existencia de tales materias –las actualizaciones del currículo de la preparatoria y las demandas de la institución pueden limitar la participación de los alumnos. Por ejemplo, la materia de 6to semestre ("Proyecto Aplicado de Diseño y Tecnología"), siendo optativa, no fue abierta en el semestre enero-mayo 2021. Por esta razón, los alumnos de PrepaTec no se han involucrado aún en actividades de revitalización lingüística del seri, en el proyecto que se implementó en 2021, y que se describe en el apartado 4.

La comunidad seri y el cmiique iitom

Los seris se autodenominan *comcaac* "las personas, la gente"; es el plural de la palabra *cmiique*. Su idioma se llama *cmiique iitom*, o lengua seri; es una lengua aislada, hablada en el Noroeste de México, en la costa de Sonora. La población es de alrededor de 1000 personas (Marlett, 2006); en el Censo de Población y Vivienda del (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020 se contabilizaron 682 habitantes en Punta Chueca (*Socaaix*), de los cuales 553 son hablantes de *cmiique iitom*, y 329 habitantes en Desemboque (*Haxöl Iihom*), de los cuales 276 son hablantes; el mapa 1 ubica las localidades y el territorio de los *comcaac*. Según diversas fuentes (Catalogue of



Mapa 1. Ubicación del territorio de los *comcaac*, en Sonora (Basurto, 2008).

Endangered Languages, 2021; Eberhard *et al.*, 2021; Moseley, 2010; CDI, s.f.), la lengua está amenazada, vulnerable o en estado de extinción lenta.

La lengua seri es usada en varias interacciones sociales cotidianas, desde el hogar hasta el gobierno tradicional, excepto en dos ámbitos de importancia: en la iglesia, donde muchas de las pláticas y de los predicamentos se hacen en español (aunque también se utiliza la lengua seri en ciertas ocasiones), y en las escuelas (primaria, secundaria y preparatoria) de ambos pueblos, donde tanto la enseñanza y el material como las interacciones se hacen mayormente en español (Marlett, 2006: 2). Se puede agregar que los programas de televisión que se ven también están en español, además de la mayoría del contenido en redes sociales y el contacto con personas ajenas a la comunidad.

En el contexto escolar, la mayoría de los profesores no son miembros de la etnia y no hablan *cmiiq̄ue iitom*, siendo esto una de las preocupaciones de algunas de las familias de la comunidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014). Un estudio diagnóstico reciente menciona el creciente número de niños hablantes pasivos y no hablantes en El Desemboque, lo cual indica que estamos observando un cambio generacional con respecto a la transmisión de la lengua seri (O'Meara, c.p.). Hay que recordar que, por ser una comunidad étnica reducida, cualquier riesgo que corre la lengua se agudiza. En resumen, aunque al nivel superficial el *cmiiq̄ue iitom* no está en peligro inminente en su práctica oral, podemos ver indicadores de que la transmisión lingüística está disminuyendo, ya que se están registrando más jóvenes no hablantes o hablantes pasivos dentro de las nuevas generaciones.

Marco conceptual del proyecto

Multiculturalidad e interculturalidad

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad han sido utilizados desde el siglo xx a través de diferentes perspectivas y con distintas cargas ideológicas; han sido sinónimos en varios casos, notándose que "multicultural"³ proviene de una tradición anglosajona, mientras que "intercultural" proviene de una tradición europea, y se difundió a través de académicos latinoamericanos (Guilherme y Dietz, 2015; Ponzoni, 2014). Es evidente que ambas nociones se refieren a la coexistencia de diferentes grupos culturales, étnicos, religiosos o lingüísticos dentro de una sociedad o territorio determinado; sin embargo, "multicultural" describe la heterogeneidad y diversidad de una

sociedad, mientras que "intercultural" se centra en las relaciones entre individuos en contextos multiculturales (Piller, 2011, Guilherme y Dietz, 2015). Finalmente, hay que hacer otra distinción conceptual en cuanto al sufijo utilizado: "multiculturalidad" o "multiculturalismo", "interculturalidad" o "interculturalismo". Dietz (2009) considera que el sufijo "-idad" es la descripción de una realidad, un "Nivel Fáctico", mientras que el sufijo "-ismo" se refiere a una política o una propuesta, un "Nivel Normativo", por lo que:

- La "multiculturalidad" es el estado de una sociedad culturalmente diversa.
- El "multiculturalismo" es una política basada en el reconocimiento de la diferencia para lograr la igualdad.
- La "interculturalidad" es la existencia y la realidad de las relaciones interculturales.
- El "interculturalismo" es una política que busca el logro de la convivencia en la diversidad.

A partir de estas distinciones, podemos afirmar que el presente proyecto busca incidir en las relaciones interculturales, dentro de un país multicultural, pero de alguna manera segregado. En efecto, México es uno de los 8 países más diversos del mundo, cultural y lingüísticamente hablando (Eberhard, Simons y Fennig, 2021). De los 16 millones de personas indígenas que viven en este país, menos de siete millones hablan su lengua materna, y la cifra sigue disminuyendo. De los 364 lenguas o variantes de las 68 agrupaciones lingüísticas que se hablan en México, 64 se consideran en peligro de extinción, debido a diversos factores, como la migración, la mezcla de lenguas (*code-switching* o *code-mixing*), la imposición de una lengua dominante, la actitud negativa de los propios hablantes o la discriminación y desaprobación social hacia los indígenas y sus lenguas en la esfera pública (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003; Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2012).

La diversidad lingüística está sin duda íntimamente ligada a la diversidad cultural: la lengua media el pensamiento y la filosofía colectiva, transmite el conocimiento tradicional sobre las prácticas culturales y el entorno natural de los pueblos originarios, y evoluciona con su entorno, es decir, con los hablantes y sus prácticas culturales. La desaparición, debida a procesos históricos de dominación social y cultural dentro de los Estados Naciones, de las lenguas originarias en el mundo y en México, representa la pérdida de "una expresión insustituible de la experiencia humana" (UNESCO, 2003), la cual puede ser vivida como la pérdida de la identidad étnica y cultural original de los pueblos originarios (Bernard, 1992; Hale, 1998). Tratando de revertir esos procesos de puesta en peligro y desaparición de lenguas y prácticas culturales, surgen programas, proyectos e iniciativas de documentación y revitalización de lenguas en peligro (UNESCO, 2003), con el doble propósito de

³ En el apartado 2.1, las comillas alrededor de palabras son nuestras, con el objetivo de resaltar que estamos tratando con conceptos, en un afán de aclarar las definiciones de los mismos.

preservar los conocimientos lingüísticos y tradicionales para futuras investigaciones y generaciones de miembros de estas comunidades de habla, y de evitar la muerte irreparable de lenguas, conocimientos e identidades. En este tipo de proyectos, la participación de las comunidades es un componente clave (UNESCO, 2003), especialmente la generación de adolescentes que pueden haber sufrido alguna pérdida lingüística pero que todavía tienen la voluntad, la energía y la identidad para revertir el proceso (Beiras y Cuneo, 2019).

Educación para la interculturalidad

En este complejo contexto de pérdida lingüística y de aculturación en un país altamente multicultural, diverso, pero también segregado, es fundamental implementar un aprendizaje experiencial desde la educación básica y media que promueva el encuentro y la colaboración intercultural, es decir, una educación intercultural/multicultural práctica que ayude a desarrollar competencias interculturales/multiculturales para los estudiantes. Desde el punto de vista educativo, "intercultural" y "multicultural" son de nuevo casi sinónimos, aunque originados en la tradición de pensamiento europeo (para el primero) frente al anglosajón (para el segundo) (Torres y Tarozzi, 2020). Banks y Banks (2001) definen la educación multicultural como "una idea, una reforma educativa y un proceso que buscan crear oportunidades educativas iguales para todos los estudiantes, incluidos los de diferentes grupos raciales, étnicos y de clase social, y que se esfuerzan por cambiar y reestructurar el entorno escolar total". Ramsey y Vold (2003) hablan de "experiencias de aprendizaje orientadas al proceso que fomentan la equidad educativa, la conciencia y el respeto por la diversidad de nuestra sociedad y del mundo, y el compromiso de crear una sociedad más justa y equitativa para todas las personas". Es evidente que, dado que la desigualdad social y los estereotipos pueden reflejarse en el entorno escolar (por ejemplo, en el currículo, en la actitud de profesores y alumnos, en los libros de texto), el objetivo de la educación intercultural/multicultural es "lograr la convivencia, el respeto y el aprecio mutuo entre los alumnos para que este clima de comprensión y tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos" (Mata, 2004), abriendo la comunicación entre todo tipo de diversidad: étnica, religiosa, lingüística, de género, de orientación sexual (Merino, 2005), desarrollando competencias interculturales como conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conciencia crítica (Byram, 1997; Risager, 2011).

Educación para la interculturalidad necesita, en primera instancia, definir lo que es la cultura y cuál es su relación con la educación. Nieto (2008) la define de la exhaustiva manera siguiente: "los valores, las tradiciones, las relaciones sociales y políticas y la visión del mundo, siempre cambiantes, que son creados, compartidos y transformados por un grupo de personas unidas por una combinación de factores que pueden incluir una historia, una ubicación geográfica, una lengua,

una clase social y una religión comunes". De manera central, la cultura tiene que ser vista como algo dinámico, cambiante, híbrido, relacionado con un contexto histórico y socio-político específico. Claramente, cada individuo es una mezcla única de identidades culturales compartidas (Nieto, *ibid.*). Entendido este punto, se puede relativizar la importancia de nuestra propia cultura, y de esta manera acercarse a personas de culturas que consideramos distintas: el contacto intercultural puede tener lugar al entender que la perspectiva cultural del otro es tan relativa y de igual valor que la nuestra. El objetivo de la educación intercultural es, entonces, lograr un entendimiento crítico, y no sentimental, de las perspectivas culturales, tanto propias como ajenas (Nieto, 2008).

Para determinar el logro de una competencia intercultural global, es decir, la capacidad de confrontarse, comprender, y adaptarse a una cultura distinta,⁴ Deardoff (2006, 2009) propone un modelo que toma en cuenta cuatro componentes evaluables de la competencia intercultural: actitudes, conocimientos y habilidades, resultados internos, resultados externos. Los define de manera general para que se puedan generar indicadores adaptados a cada contexto de aplicación y estudio, es decir, según los objetivos del proyecto y según las culturas involucradas (Deardoff, 2009, 479). El componente más básico y determinante es la actitud hacia la diferencia: la autora la considera como punto de partida y requisito para el desarrollo de los otros tres componentes. Sin embargo, precisa también que se tienen que entender como elementos interrelacionados, que se nutren entre sí. A continuación se definen estos cuatro componentes; entre paréntesis se encuentran ejemplos específicos de cada componente que se requieren para desarrollar las competencias interculturales (Deardoff, 2006, 254, 256):⁵

- *Actitudes* como el respeto (valorar las otras culturas y la diversidad cultural), la apertura (hacia el aprendizaje intercultural y de personas de otra cultura, reteniendo su juicio), la curiosidad/descubrimiento (la capacidad de tolerar la ambigüedad o la inseguridad).
- *Conocimientos* tales como el autoconocimiento cultural, un conocimiento cultural profundo (que incluye el

⁴ "Las competencias interculturales se refieren básicamente a la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras." (Deardoff, 2020: 6).

⁵ Cabe mencionar que los resultados expuestos en este trabajo toman en cuenta los tres primeros componentes, dado que consideramos que el cuarto (resultados externos) necesitaría por una parte de un instrumento de evaluación preciso, a aplicar durante el proyecto (más específicamente durante el trabajo de campo), y por otra parte de una interacción más prolongada (o repetida) entre alumnos de PrepaTec y jóvenes seris.

contexto, y el impacto de otros modos de ver el mundo), conciencia sociolingüística y **habilidades** (observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar, relacionar).

- **Resultados internos**, es decir un cambio informado en el marco de referencia: adaptabilidad (a nuevos entornos culturales, a distintos estilos de comunicación), flexibilidad (capacidad de seleccionar estilos y comportamientos comunicativos apropiados), perspectiva etnorelativa, empatía.
- **Resultados externos**, es decir comunicación y comportamiento eficientes en una situación intercultural, basándose en actitudes, habilidades y conocimientos interculturales.

Dentro de la Teoría Fundamentada, Hammer *et al.* (2003) y Bennett (2017) definen un “Continuo de Desarrollo Intercultural”, el cual se puede medir mediante cuestionarios específicos patentados, y define etapas principales desde una mente “monocultural” (*monocultural mindset*) hacia una “mente intercultural” (*intercultural mindset*).

Buscamos, con el análisis de las reflexiones individuales de los estudiantes que participan en el proyecto, darnos una idea general del *mindset* de nuestros alumnos después de implementar el proyecto; cabe precisar que no estamos definiendo este *mindset* de manera precisa e individual como lo haría el cuestionario desarrollado por los investigadores, sino de ubicar de manera indicativa el grupo en el continuo. Las tres primeras orientaciones revelan una concepción más etnocéntrica de la realidad (es decir, que evitan la diferencia cultural), mientras que las tres últimas tienden a reflejar el relativismo cultural y étnico (es decir, que buscan la diferencia cultural):

- **Rechazo/negación**: la cultura propia es percibida como la única real, no se percibe la importancia de las diferencias culturales.
- **Polarización/defensa**: la cultura propia es percibida como la única viable, se hace una separación entre un grupo de “nosotros” y de “ellos”, “ellos” siendo criticados y vistos como inferiores.
- **Minimización**: elementos de la cultura propia son percibidos como universales, las diferencias antes consideradas como importantes e inefables se minimizan a favor de una percepción mayor de los puntos comunes.
- **Aceptación**: la cultura propia se vive como una entre todas las cosmovisiones, igualmente complejas, existe curiosidad hacia las diferencias culturales y se reconoce la complejidad cultural.
- **Adaptación**: cuando la experiencia de otra cultura lleva a percepciones y comportamientos apropiados a esta cultura, se desarrollan la empatía y la comprensión de la perspectiva ajena, expuestas en la comunicación efectiva.

- **Integración**: se experimenta dentro y fuera de distintas perspectivas culturales.

El proyecto: implementación y resultados

Mediante técnicas de trabajo de campo (observación, entrevista, grabación, fotografía, notas de campo, reporte), los alumnos de la PrepaTec Multicultural (4to semestre) realizan un trabajo de documentación cultural, enfocado en este caso a las narrativas y diseños tradicionales de la comunidad, pero también a la situación social, socioeconómica y de salud de los habitantes. El trabajo de campo se realiza como una interacción participativa, informal, entre jóvenes de la comunidad y adolescentes de la PrepaTec, permitiendo un acercamiento cognitivo, intelectual y empático entre los miembros de ambas culturas. Los datos recopilados durante este trabajo de campo se entregan en forma de reporte de investigación; estos reportes sirven de base para la ilustración y edición digital de los libros por parte de los alumnos de 6to semestre. Estos libros digitales sirvieron de inspiración para los talleres de redacción en *cmiique itom* en la comunidad.

En 2019, se recopilaron 8 narrativas tradicionales, entrevistando a Alberto Mellado y a David Morales, mientras que en 2020⁶ se grabaron 7 temas, enfocados a conocimientos y creencias tradicionales, entrevistando a René Montaña (todas las grabaciones se hacen en español, por razones evidentes de comprensión). El trabajo de campo inició en 2020 con una breve clase de iniciación a la lengua seri con el grupo completo, a cargo de René Montaña, antes de dividir el grupo en equipos de trabajo. Ambas versiones (2019 y 2020) siguieron el mismo proceso de implementación (con algunas adaptaciones).

Proceso de implementación

A. Alumnos de 4to semestre, PrepaTec Multicultural, materia: Interpretación artística y literaria.

1. Presentación del proyecto (incluyendo un video animado sobre el mito de la creación seri).⁷
2. Actividad de investigación y preparación.
 - a. Lectura de un artículo de difusión científica sobre la cultura seri, con enfoque antropológico (Ramírez y Córdova, 2014).
 - b. Preparación de preguntas a partir del artículo y según

⁶ La edición de enero-mayo 2020 benefició del apoyo financiero del fondo NOVUS para la innovación educativa (ITESM).

⁷ <https://68voces.mx/seri-el-origen-de-la-tierra>.

su equipo de trabajo (tradicción oral, sociedad y cultura, arte y diseños tradicionales).

c. Revisión de las preguntas antes del trabajo de campo: ¿son adecuadas? ¿Son relevantes? ¿Pueden ser respondidas por sus interlocutores?.

3. Trabajo de campo a Punta Chueca (ver fotografías 1 y 5). Repartición de los alumnos en 3 equipos de trabajo. Cada equipo está acompañado de un/a profesor/a de PrepaTec y de uno/a o dos jóvenes de la comunidad, quienes llevan el equipo a lugares y personas relevantes, y contestan sus preguntas. Terminando el trabajo de campo, los alumnos suben de manera individual su registro de campo (apuntes, fotografías, videos; ver fotografías 2 y 6) en una carpeta Drive. Los tres equipos de trabajo son:

- a. Grabación de tradición oral con equipo de video y sonido.
- b. Investigación y documentación social y cultural: vida cotidiana, problemáticas, recorrido por la comunidad.
- c. Investigación y documentación de arte, artesanías y diseños tradicionales.

4. Actividad de investigación y reporte (fotografías 3 y 7). En equipos de 3 a 4 alumnos (distintos de los equipos de trabajo de campo), redacción de un reporte de trabajo de campo con transcripción (literal) de un relato, acompañada de 10 fotografías (de las cuales 5 con comentarios), así como de apuntes personales relevantes a las historias transcritas y/o a las fotografías seleccionadas.

B. Alumnos de 6to semestre (PrepaTec, Materia: Diseño digital).

En equipos de 2 a 3 alumnos: Ilustración y edición de 2 historias a partir de 2 reportes completos del grupo de 4to semestre, mediante el uso de herramientas digitales (Photoshop, Illustrator, InDesign). Entrega: libros digitales (fotografías 4 y 8) e impresos (solo digitales en 2020).

C. Entrega final de ambos grupos:

El ensayo de reflexión final nos sirve para evaluar tanto el proyecto escolar en sí, como el impacto de estas actividades en las competencias multiculturales de los alumnos. Las preguntas abiertas fueron:

- En 2019: ¿Sentiste que el “Proyecto Comcaac” te ayudó a desarrollar tu compromiso hacia el problema de la conservación del conocimiento indígena? Si sí, ¿de qué manera? Si no, justifica.

- En 2020: ¿Qué representa para ti el “Proyecto Comcaac”? ¿Qué aprendiste? Enfoca tu ensayo a los siguientes conceptos, vinculándolos si lo consideras necesario: multiculturalidad, ciudadanía, motivación, investigación, colabo-

ración, conocimiento indígena. En conclusión, haz el balance de lo positivo y negativo de este proyecto, y haz propuestas para mejorarlo.

Productos y resultados 2019

Recibimos y aplicamos análisis de contenido a 33 ensayos finales, de los cuales 22 de alumnos de 4to semestre Multicultural (con trabajo de campo), de un total de 23 alumnos, y 11 de alumnos de 6to semestre (9 sin trabajo de campo-2 con trabajo de campo de un proyecto distinto un semestre anterior), de un total de 29 alumnos.

La revisión detallada⁸ de los ensayos finales de ambos grupos nos permitió determinar las palabras claves en tres de los cuatro factores de la competencia intercultural según Dearthoff (2006, 2009): actitudes, conocimientos/habilidades, y resultados internos. Cabe precisar que los resultados externos (comportamiento y comunicación en situaciones interculturales) necesitarían una observación directa detallada y guiada para ser presentados como resultados fiables.

La **actitud** predominante de los estudiantes hacia los conocimientos autóctonos es globalmente positiva (tabla 1). Las actitudes no se diferencian según el grupo, es decir, según si han realizado el trabajo de campo o no. Sólo un estudiante no mostró interés por los temas del conocimiento indígena y la pérdida de las lenguas, pero sí mostró interés y preocupación hacia los problemas sociales y económicos que enfrenta la comunidad. Los ejemplos (1) a (3), citas de los ensayos de los participantes, ilustran las actitudes positivas de los mismos (aunque tenemos que notar los matices de paternalismo en [1] al mencionar que se deben de “cuidar” las culturas, o la falta de conocimiento específico en [2], donde el participante piensa que no existe ningún registro escrito de estas narrativas).



Fotografía 1. Trabajo de campo 2019.

⁸ Siendo esta la primera versión del proyecto, el análisis cualitativo se hizo “a pie”, usando procesadores de texto y libros de cálculo comunes (a contrario de la versión siguiente).

| ACTITUDES | 4to | 6to | total |
|--------------|-----|-----|-------|
| Apertura | 13 | 4 | 17 |
| curiosidad | 4 | 3 | 7 |
| acercamiento | 2 | 3 | 5 |
| respeto | 2 | 1 | 3 |
| desinterés | 1 | 0 | 1 |
| TOTAL | 22 | 11 | 33 |

(1) *[El proyecto] promueve el respeto a otras culturas nativas. Hoy en día, todavía [sic.] hay mucha discriminación contra estos grupos. Al visitar su comunidad y escuchar sus historias, esta actividad me hizo abrirme más a la existencia de otras personas ajenas a nuestra cultura y pude apreciar la suya, porque ha estado aquí durante mucho tiempo y podría llegar a desaparecer si no la cuidamos.*

(2) *Al interactuar con los habitantes y recoger las tradiciones orales que no estaban registradas en ningún libro, me di cuenta de lo valiosas que son la escritura y la oralidad.*

(3) *Además, pude observar un estilo de vida en el que a pesar de las carencias, siempre se está con una buena actitud, ya que se han formado firmemente con los valores de la solidaridad y siempre buscan apoyar a los demás, aunque sufran carencias. La gente allí es muy amable, atenta y trabajadora.*

Tabla 1. Actitudes detectadas en alumnos participantes del proyecto enero-mayo 2019.

Por otra parte, casi en cada ensayo se observaron una o varias habilidades (ver tabla 2): "Escuchar" y "observar" (ejemplo 6) son las más mencionadas, especialmente entre los alumnos que hicieron trabajo de campo, así como "interactuar" (ejemplo 5) o "documentar". Llama la atención que los alumnos de 6to semestre, que no fueron al campo, cuando evidencian el desarrollo de habilidades (5 de 11 no evidencian ninguna), mencionan el hecho de "investigar" sobre la cultura para desarrollar ilustraciones que la respeten (ejemplo 4).

(4) *"Para poder realizar este proyecto fue necesario investigar sobre la cultura para saber cómo ilustrar las historias y saber qué características son importantes de ilustrar para que se entienda que se trata de este grupo."*

(5) *Esta actividad fue una de mis favoritas, implica no sólo la convivencia, sino también el uso de la cabeza, y nos invita a involucrarnos más con nuestro entorno.*

(6) *Escuchamos relatos de muchos tipos, desde situaciones históricas y hechos de tragedias de Comcaac, hasta plantea-*

mientos de creación y mitos de seres fantásticos y gigantes. Además, pudimos observar el estilo de vida de la comunidad, sus vulnerabilidades y los diferentes puntos de apoyo.

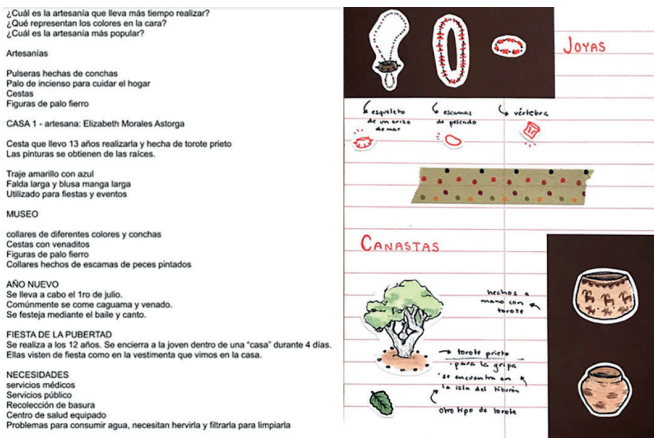
Los **conocimientos** demostrados por los alumnos son diversos; todos mencionan haber aprendido algo, aunque sea algún dato cultural superficial. Los temas van desde el conocimiento de los problemas sociales de la comunidad visitada (pobreza, rezago, falta de servicios públicos, contaminación), hasta temas culturales: mitos y leyendas (ejemplo 7, 8), temas de lenguas indígenas (bilingüismo, oralidad y escritura, lengua y cultura), desplazamiento cultural y lingüístico, relatividad cultural (similitudes, diferencias, perspectivas; ejemplo 9).

(7) *Me gustaron las historias que pudimos elegir y sería mejor poder compartirlas con más personas que también las admiran. Tenemos que ayudar a dar voz a los indígenas para que cuenten más historias de las que podemos aprender.*

(8) *Antes desconocía muchos aspectos de esta cultura, principalmente por indiferencia. Sin embargo, después de esta visita*

| HABILIDADES | 4to | 6to | total |
|--|-----|-----|-------|
| escuchar | 12 | 1 | 13 |
| observar | 18 | 0 | 18 |
| analizar | 7 | 0 | 7 |
| investigar | 0 | 3 | 3 |
| documentar/apuntar | 2 | 0 | 2 |
| interactuar/platicar/entrevistar/visitar | 8 | 2 | 10 |
| prestar atención | 1 | 0 | 1 |
| N/A | 0 | 5 | 5 |

Tabla 2. Habilidades detectadas en alumnos participantes en el proyecto enero-mayo 2019.



Fotografía 2. Notas de campo 2019.

... y de haber leído un poco sobre ellos, ahora conozco más detalles sobre su vida cotidiana, su lengua, sus costumbres y sus historias.

(9) En tercer y último lugar, me ayudó a darme cuenta de que todas las culturas son importantes. Independientemente de su procedencia, todas y cada una de las civilizaciones aportan algo a la sociedad al existir y aportar historia, tradiciones, perspectivas y cultura.

Los resultados internos apuntan a la empatía, flexibilidad o adaptabilidad de los alumnos (ejemplos 10, 11) hacia el nuevo conocimiento cultural (indígena). Detectamos tono y actitud condescendiente en dos ensayos de los 33 analizados (el ejemplo 12 menciona una cultura "obsoleta").

La fiesta de la Caguama/ La tortuga siete filos
Transcripción a entendimiento del alumno*

A decir verdad no es ninguna fiesta para la tortuga caguama, en realidad es la fiesta de pubertad de una niña transformada en este bello animal, al que se le trata con mucho respeto.
Érase una vez cuando a una niña se le murió a un familiar muy querido y comenzó a llorar, era tanta su tristeza que corrió hacia el mar y se perdió en él, transformándose en una caguama; y su piel de caguama se torno negra.



"...se le murió a un familiar muy querido y comenzó a llorar..."



"...era tanta su tristeza que corrió hacia el mar y se perdió en él..."

Como la niña se transformó en una caguama, se le hace una fiesta como si fuese una fiesta de pubertad, ya que ella no tuvo una. Se le atrapa y se le libera al 4to día, cuando acaba de celebrarse. Durante éstos cuatro días se le honra y festeja.

Tiene siete filos en su caparazón. Unos dicen que son la hermana que murió y los 6 hermanos que quedaron vivos. Otros dicen que por eso parece que está llorando. Esas mucosidades en sus ojos que parecen lágrimas, porque aunque es ahora una caguama, sigue llorando la muerte de su ser querido.

Es un animal considerado familia, se le habla con mucho respeto y por eso no se le caza ni se come cuando se le llega a ver. A diferencia de la caguama verde, ésta tiene la piel negra de tristeza.



"...se le hace una fiesta como si fuese una fiesta de pubertad..."

*Tomado del video MVI_9018.mov

Fotografía 3. Reporte de campo 2019.



Fotografía 4. Libros finales 2019.

(10) Esta actividad fue una de mis favoritas, implica no sólo la convivencia, sino también el uso de la cabeza, y nos invita a involucrarnos más con nuestro entorno.

(11) Gracias a los comcaac por compartir sus historias con nosotros y ayudarnos a estar siempre cerca de nuestra historia como humanidad y a no perder nunca el amor por nuestra cultura.

(17) Siento que la actividad que realizamos con la comunidad comcaac me ayudó a desarrollar un compromiso con otro problema, que es la condición de vida de sus habitantes y no la conservación de su lengua indígena. Cuando asistí, lo que vi era una comunidad en la miseria, cuya cultura estaba prácticamente olvidada y obsoleta.

Productos y resultados 2020

En el caso de la versión 2020, aplicamos análisis de contenido a 50 ensayos finales, de los cuales 28 de alumnos de 4to semestre Multicultural (con trabajo de campo) y 22 de alumnos de 6to semestre (19 sin trabajo de campo -3 con trabajo de campo de un proyecto distinto un semestre anterior). En esta ocasión, utilizamos el software de análisis MAXQDA 2020, con un enfoque deductivo-inductivo, buscando en los ensayos las categorías multiculturales mencionadas por Deardoff (2006, 2009), refinando en una segunda parte el análisis las subcategorías a partir del contenido de los ensayos.

El análisis preliminar de estos datos nos indica que el impacto del proyecto en las competencias interculturales es globalmente positivo, en ambos grupos de alumnos (tabla 3 y 4).

Las actitudes son principalmente positivas, desde el interés (18) y el acercamiento (19), hasta el agradecimiento y la empatía, en menor medida.

(18) "Es necesario saber de las culturas que nos rodean para poder vivir en armonía y ser mejores ciudadanos; hay que aprender que nuestra manera de vivir no es la única que existe, entenderla, y ayudarnos entre todos para poder vivir en paz."

| | Código madre | Código | Número de alumnos |
|---|---------------|--------------------------|-------------------|
| • | Actitudes | Agradecimiento | 2 |
| • | Actitudes | Acercamiento | 6 |
| • | Actitudes | Interes | 7 |
| • | Actitudes | empatía / comprensión | 2 |
| • | Actitudes | Aprecio | 1 |
| • | Actitudes | Vertical | 1 |
| • | Actitudes | Indiferencia | 1 |
| • | Conocimientos | Tradicional | 6 |
| • | Conocimientos | SocioEco | 11 |
| • | Conocimientos | Erróneo | 9 |
| • | Conocimientos | Cultural | 14 |
| • | Habilidades | Observar | 4 |
| • | Habilidades | Escuchar | 8 |
| • | Habilidades | Conectar / convivir | 14 |
| • | Habilidades | transmitir / interpretar | 5 |
| • | Habilidades | Preguntar | 1 |
| • | Habilidades | Entender | 3 |

Tabla 3. Resultados preliminares para el grupo de 4to semestre, edición 2020 (28 alumnos).

(19) *“me gustó que nos sacó a todos de nuestra zona de confort un poco, en el sentido de ir a un lugar relativamente lejos con personas que no conocíamos, yo que no conocía ni me sonaba ese lugar, fue una experiencia completamente nueva de la cual creo que también aprendí a tratar a las personas que se encuentran en un estatus diferente al mío.*

En cuanto a **habilidades**, se puede notar la aparición de una habilidad peculiar a cada grupo. Los alumnos de 4to semestre, a través del trabajo de campo, mencionan la capacidad y la importancia de “Conectar/convivir” (20), mientras que los

alumnos de 6to semestre, cuya tarea fue la de ilustrar las narrativas recopiladas, mencionan el “transmitir/ interpretar” como un aprendizaje importante y retador (21).

(20) *Convivir con chicas seris de mi misma edad me gustó mucho, se me hizo interesante buscar nuestras similitudes y diferencias en cuanto a gustos musicales, actividades, hobbies, moda, etc.*

(21) *Además creo que fue un verdadero reto representar esas palabras y leyendas en imágenes e ilustraciones que comunicaran lo que la historia quería decir.*

| | Código madre | Código | Numero de alumnos |
|---|---------------|--------------------------|-------------------|
| • | Actitudes | Agradecimiento | 4 |
| • | Actitudes | Acercamiento | 4 |
| • | Actitudes | Interes | 6 |
| • | Actitudes | Respeto | 3 |
| • | Actitudes | empatía / comprensión | 1 |
| • | Actitudes | Aprecio | 2 |
| • | Conocimientos | Tradicional | 6 |
| • | Conocimientos | SocioEco | 1 |
| • | Conocimientos | Erróneo | 2 |
| • | Conocimientos | Cultural | 11 |
| • | Habilidades | Observar | 1 |
| • | Habilidades | transmitir / interpretar | 11 |
| • | Habilidades | Comparar /relacionar | 2 |
| • | Habilidades | Entender | 9 |

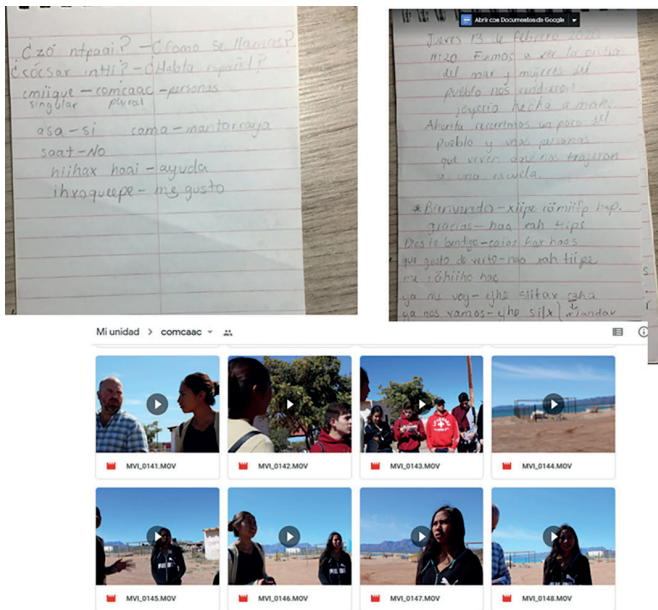
Tabla 4. Resultados preliminares para el grupo de 6to semestre, edición 2020 (22 alumnos).



Fotografía 5. Trabajo de campo 2020.

Finalmente, se puede apreciar que el grupo de 4to semestre demuestra conocimientos más diversos acerca del mundo seri: de tipo cultural, socioeconómico (22, 23), y acerca de la tradición oral. Nueve alumnos de este grupo mencionan algún dato erróneo (24) acerca de la cultura, sociedad o lengua seri, mientras que solo 2 alumnos del grupo de 6to semestre hacen algún tipo de error. Estas dos diferencias entre los grupos (conocimientos más diversos a la vez que más errores en el grupo de 4to semestre) se puede explicar por la cantidad de información a la cual los alumnos del 4to semestre han sido expuestos durante el proyecto (investigación previa, trabajo de campo, entrevistas...), comparados con el grupo de 6to semestre.

(22) *Aprendimos un poco de la lengua que hablan, nos enseñaron algunas frases y palabras básicas traducidas a la lengua COMCAAC [sic]. De igual manera, nos contaron sus leyendas que*



Fotografía 6. Notas y registro de campo 2020.

EL RESPETO

Los Comcaac tienen enseñanzas muy buenas a los niños. Los padres enseñan a los niños, en los tiempos anteriores, se muy fuerte, lo enseñan en una escuela, no por un aula universitaria, no. La pedagogía que tienen los Comcaac, las enseñanzas, era de noche. Por ejemplo, en el día todos hacían sus actividades, los niños juegan, pues todo el día, el padre haciendo sus tareas, los niños juegan, corren y pues ya llega la noche descansan. Los padres descansan, y los niños descansan, y ahí es el momento en el que las enseñanzas entran a la mente de los niños.

El momento en el que aprenden las principales enseñanzas que los padres les enseñan a sus hijos.

Enseñaban muchas cosas. Las enseñanzas principales que tienen los padres a los niños es respetar a la vida humana, respetar a los demás, respetar a las plantas, respetar a los mayores... Esas son las principales enseñanzas que tienen.

Respetar la vida humana, es una de las enseñanzas principales que los padres enseñan a sus hijos.



La base de todas estas enseñanzas es que no hay diferencia entre otras personas, para que tengan ese conocimiento, esas enseñanzas, que quiere en su mente, porque los padres enseñan a sus hijos que no hay diferencia entre los demás. Por ejemplo, si yo lo estoy viendo, me estoy viendo a mí mismo. Por qué siento hambre, siento cansancio, siento dolores, siento tristeza, siento alegría. Yo también, tengo todo. Y no hay... y si buscamos la diferencia, no vamos a encontrar, porque somos de un solo espíritu.

Y por esa parte es donde entra que respetar a los demás, porque las personas son un los niños son otros mentes, y cómo uno puede hacerse mal a su propio cuerpo? Todos queremos el bien, todos queremos estar bien, sanos. Como uno puede maliciar a otras personas o hacer daño a otras personas?



Fotografía 7. Reporte de campo 2020.

me parecieron muy bonitas. Definitivamente salí de ahí con más conocimiento del que pensaba tener.

(23) *Conforme los niños van creciendo, la mayoría deja de asistir a clases, es decir, mientras más grandes abandonan sus estudios. En prepa son alrededor de 48 alumnos y la colegiatura es de \$2000.*

(24) *Aprendimos algunas de sus tradiciones como la fiesta de la pubertad y la fiesta de la caguama. Año nuevo es el último día de junio, es decir que hoy sigue siendo 2019 en Punta Chueca [sic].*

Para resumir, podemos afirmar que el objetivo del proyecto se ha cumplido, al observar que los alumnos demuestran actitudes, conocimientos y habilidades dirigidas a la apertura y la multiculturalidad (Deardoff, 2006, 2009). La observación de los alumnos de ambos grupos, así como el análisis de los ensayos finales, nos permite afirmar que la mayoría de alumnos demuestra una mentalidad de minimización o aceptación, es decir, sienten curiosidad por las diferencias culturales y reconocen la complejidad cultural (Bennett, 2017). Las actividades basadas en la investigación (trabajo de campo, elaboración de informes, lectura de ensayos) permiten el desarrollo de habilidades específicas como la escucha, la observación, la interacción y la documentación. Además, trabajar con el conocimiento indígena recogido de primera mano, así como crear una reflexión sobre la transmisión cultural e intercultural, resulta ser un elemento motivador para los estudiantes –algunos alumnos del grupo de 6º semestre incluso mencionan que hubiera sido enriquecedor haber ido ellos mismos a recoger los relatos y empaparse del entorno de la comunidad seri (ejemplo 25):

(25) *Como propuesta de mejora agregaría que me hubiera gustado tal vez viajar a conocer a los Comcaac y poder observar factores de su cultura que nos servirían de apoyo al momento de diseñar.*

Enero-mayo 2021: hacia la revitalización⁹

El impacto del “Proyecto Comcaac” en las competencias multiculturales del alumnado participante tiene su contrapeso en el impacto hasta el momento casi nulo en la comunidad seri, fuera de los pequeños apoyos financieros a los jóvenes que colaboran con nosotros, y de la reducción de estereotipos y prejuicios hacia la población indígena en una pequeña porción de la sociedad no indígena (es decir, en los alumnos que han participado en el proyecto). Para remediar esta falta de impacto, y replicando el proceso al parecer eficiente de documentación-ilustración, hemos implementando una serie de talleres piloto de redacción y edición digital en Punta Chueca en marzo y abril del 2021. Estos talleres se realizaron en el marco de la convocatoria del fondo “PRONACES 2019-08 PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA ORIENTADOS AL FOMENTO DE LA LECTOESCRITURA COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL”, cuyo apoyo financiero nos fue otorgado en noviembre del 2020, y representan la primera etapa de un proyecto con duración de tres años; los fondos por parte de la misma convocatoria permitirán su implementación de 2022 a 2024.

En colaboración con un grupo de hablantes de *cmiiq ue iitom*, ya formados en la norma de escritura de la lengua, se planearon y llevaron a cabo 6 talleres, con alumnos de 8 a 17 años, a través de los cuales se observó que, si bien la gran mayoría de ellos (la asistencia fue variable, entre 5 y 19) tiene una comprensión alta del idioma hablado, no tiene las habilidades de producción escrita que se requieren para un taller de redacción. Se modificó el enfoque de los talleres hacia la comprensión oral y escrita, así como hacia la lectura en voz alta, en conjunto o de manera individual. Las clases de edición digital se hicieron mediante videotutoriales por la falta de conexión internet de calidad. A pesar de los obstáculos, los resultados fueron alentadores: la asistencia creció a lo largo de las sesiones (de 7 a 19); el entusiasmo de los participantes era palpable, tanto con los logros en cuanto a la lectura como con el trabajo de edición digital; los instructores se involucraron en la planeación de las sesiones y de la propuesta a largo plazo, así como en la documentación de las experiencias.

Las fotografías a continuación ilustran el proceso y algunos productos logrados en estos dos meses:

⁹ La implementación de estos talleres piloto fue posible gracias al apoyo financiero de PRONACES, así como al trabajo del equipo de trabajo comunitario y académico: René Montaña, Julia Montaña, Blanca Pérez, Jessica López, Carolyn O’Meara (UNAM), Jacqueline Forte (ITESM), Elin Emilsson (UPN) Stephen Marlett (SIL), Albert Alvarez (UNISON), y Oscar Miranda (ITESM).



Foto 9. Resumen colaborativo.

Conclusión

El “Proyecto Comcaac” de la PrepaTec ha demostrado ser eficiente en cuanto al aprendizaje multicultural de los alumnos. En efecto, los alumnos participantes del mismo muestran el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes (Dear-doff, 2006, 2009) que apuntan hacia un *mindset* de aceptación



Foto 10. Trabajo de edición digital (1).

de la diversidad cultural: la cultura propia se vive como una entre todas las cosmovisiones, igualmente complejas, existe curiosidad hacia las diferencias culturales y se reconoce la complejidad cultural (Bennett, 2017). Este proyecto representa además una gran motivación para los alumnos PrepaTec. Es importante, sin embargo, reconocer que necesita mejoras y ajustes. A nivel de implementación, hay que crear oportunidades para un mayor contacto entre los participantes de ambas culturales, ya sea de manera presencial (en trabajo de campo), ya sea de manera digital (en comunicación vía redes sociales, por ejemplo), para adquirir conocimientos acerca de niveles más profundos de la cultura. A nivel de investigación, podría ser muy interesante desarrollar un instrumento específico para medir los resultados internos y externos esperados en los participantes de PrepaTec, que tome en cuenta ambos puntos de vista culturales acerca de lo respetuoso y de lo apropiado: lo que se considera respetuoso en una cultura puede ser considerado inapropiado en otra cultura.

Por otra parte, si el proyecto está encaminado a la interacción colaborativa intercultural, por el momento la interacción real entre alumnos de PrepaTec y jóvenes de Punta Chueca sigue limitada (algunas horas en el trabajo de campo, algunos mensajes en línea), lo que limita también la colaboración hacia



Foto 11. Trabajo de edición digital (2).

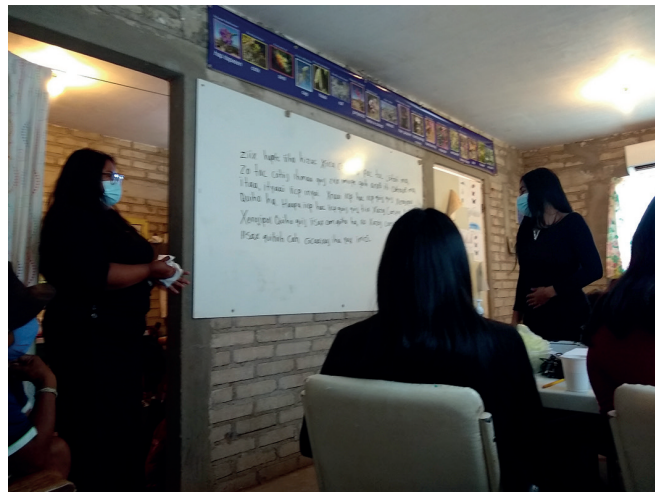


Foto 12. Lectura conjunta.

un objetivo común. No deja de ser un proyecto escolar, cuyo impacto se mide sobre los alumnos de la escuela, y sigue siendo de poco impacto para la comunidad seri que colabora con nosotros. Por estas razones, se busca en las próximas ediciones insertar este proyecto escolar en un proyecto de investigación e incidencia que tenga impacto en la creación de material didáctico en *cmiique iitom*, y fomente la colaboración intercultural en sus procesos.

La experiencia piloto de marzo-abril 2021, la cual busca revertir los procesos de pérdida de la transmisión del *cmiique iitom* a través del fomento a la lectoescritura en esta lengua, ha permitido elaborar un proyecto a más largo plazo, en el cual se abrirán espacios no solo de apropiación de su lengua escrita en medios digitales e impresos por parte de los hablantes de seri, sino también espacios de colaboración directa entre jóvenes seris y estudiantes de PrepaTec, para producir diseños e ilustraciones de textos, en *cmiique iitom*, dirigidos principalmente a niños y niñas de las comunidades del territorio seri. De esta forma, un proyecto meramente escolar, sin mucho impacto directo sobre las comunidades indígenas (como las versiones implementadas en 2019 y 2020), se transformaría en una colaboración con impacto social bidireccional, desarrollando por una parte las competencias multiculturales de los estudiantes de PrepaTec, y contribuyendo por otra parte a la revitalización del *cmiique iitom* mediante el fomento a la lectoescritura en niñas y niños de la comunidad.

Referencias

- Banks, J., y Banks, C (2001). *Multicultural education: issues and perspectives*. (4th ed). Wiley.
- Basurto, X. (2008). Biological and ecological mechanisms supporting marine self-governance: the Seri callo de hacha fishery in Mexico. *Ecology and Society* 13(2), 20. <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art20/>
- Beiras, V. y Cúneo, P. (2019). *En qom te lo conté*. El cambio de código como índice social en el rap *qom/toba*. *Lengua y migración/Lan-*



Foto 13. Último taller.

guage and Migration, (11:1), 51-72.

Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. En Kim, Y (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>

Bernard, H. (1992). *Preserving Language Diversity*. Human Organization 51(1), pp. 82-89.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Catalogue of Endangered Languages. (2021). University of Hawaii at Manoa. <https://www.endangeredlanguages.com/>

Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B. y Maldonado I. (8 de enero 2020). *Índice de reemplazo etnolingüístico*. Recuperado el 8 de enero del 2020. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35730/cdi-indice-reemplazo-etnolingustico.pdf>

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241–266.

Deardorff, D.K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Waxmann

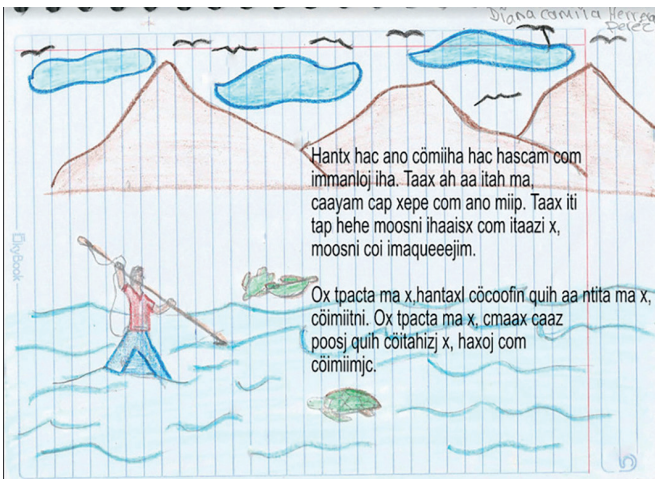


Foto 14. Primer texto ilustrado.

Muchembled, Fany. *Expedicionario* (4) 2022: 44-57

Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (Eds.). (2021). *Ethnologue: Languages of the World*. <http://www.ethnologue.com>

Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), pp. 1-21, DOI: 10.1080/17447143.2015.1015539

Hale, K. (1998). On endangered languages and the importance of linguistic diversity. En Grenoble, L.A. y L.J. Whaley (Eds.), *Endangered Languages; Language Loss and Community Response*, Pp. 192-216. Cambridge University Press

Hammer, M., Bennett, M. y Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relation*. (27), (Pp. 421–443).

INALI, 2012. *Documentación Lingüística. Informe de Rendición de Cuentas 2006-2012*. https://site.inali.gob.mx/pdf/INFORME_RENDICION_CUENTAS_CONSOLIDADO.pdf

INEE (2014). *Comca'ac, Desemboque de los Seris, Pitiquito, Sonora. Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Consulta-Desemboque.pdf>

INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado el 7 de marzo de 2022, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Marlett, S. (2006). La situación sociolingüística de la lengua seri en 2006. En Marlett, S. (Ed.). *Situaciones sociolingüísticas de lenguas amerindias*, (Pp. 1-6). SIL International y Universidad Ricardo Palma. http://lengamer.org/publicaciones/trabajos/seri_socio.pdf

Mata, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría Educativa* (16), (Pp. 49-64).

Merino, E. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría Educativa*, (17), pp. 81-96.

Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>

Nieto, S. (2008). Culture and Education. En Coulter, D. (Ed.), *Why do we educate?: Renewing the conversation*, (Pp. 127-142). National Society for the Study of Education.

Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction-approach*. Edinburgh, UK: EUP.

Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educ. Educ.*, 17(3), (Pp. 537-553). <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n3/v17n3a08.pdf>

Ramírez, A. y Córdova, J. (2014). Los comca'ac: una sociedad en

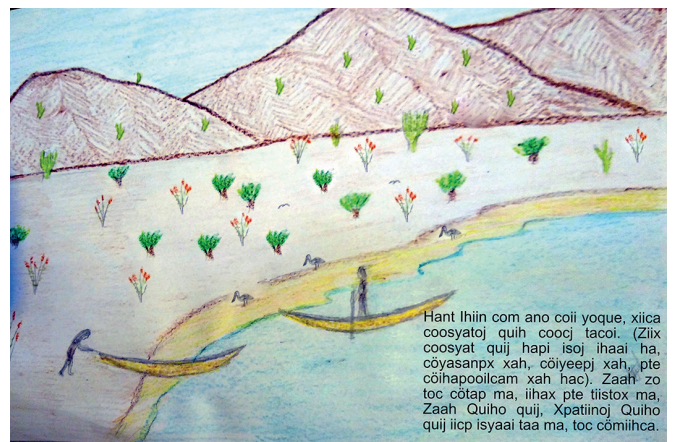


Foto 15. Segundo texto ilustrado (primera parte).

- tránsito. *Diario de Campo*, (4-5), (Pp. 25). <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/5720/6566>
- Ramsey, P., Williams, L. y Vold, E. (2003). *Multicultural Education : A Source Book*, Second Edition. Routledge
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4) (Pp. 485–499). <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- The Intercultural Development Continuum (IDCTM)*. (25 de febrero de 2020,). Intercultural Development Inventory. IDI, LLC. <https://idiinventory.com/generalinformation/the-intercultural-development-continuum-idi/>
- Torres, C. y Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalization, Societies and Education*, 18(1), (Pp. 7-18). DOI: 10.1080/14767724.2019.1690729
- UNESCO (2003). Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa

