

SEMBRANDO EL CORAZÓN DE NUESTRA PALABRA

LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO OBJETOS DE ESTUDIO
Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena · MÉXICO

Graciela Beatriz Quinteros



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades



la autora...

Licenciada en psicopedagogía y maestra en ciencias con especialidad en educación por el Instituto de Investigaciones Educativas del Cinvestav/IPN; pasante de doctorado en ciencias del lenguaje por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Docente de psicología e integrante del área de concentración en psicología educativa; adscrita al área de investigación: Estudios multirreferenciales sobre violencia, ética, cultura y educación e integrante del Programa Infancia.

Su trabajo de investigación, intervención y elaboración de programas de formación se centra en cuatro líneas que se articulan entre sí: diseño de enfoques participativos para la investigación e intervención con la infancia y la juventud; desarrollo de modelos curriculares (intercultural, bilingüe y multigrado) en el campo formativo del lenguaje y la comunicación (asignaturas Lengua indígena, Español secundaria y Conafe); estudios sobre la psicogénesis y sociogénesis de la escritura en el periodo de la alfabetización inicial de niños monolingües o bilingües. Estudios sobre las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena.

SEMBRANDO EL CORAZÓN DE NUESTRA PALABRA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Eduardo Abel Peñalosa Castro
Secretario general, José Antonio de los Reyes Heredia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rector de Unidad, Fernando de León González
Secretaria de Unidad, Claudia Mónica Salazar Villava

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Directora, Dolly Espínola Frausto
Secretaria académica, Silvia Pomar Fernández
Jefa del Departamento de Educación y Comunicación, Alicia Izquierdo Rivera
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

José Alberto Sánchez Martínez (Presidente)
Alejandro Cerda García / Gabriela Dutrémit Bielous
Álvaro Fernando López Lara / Elsa E. Muñoz García
Jerónimo Luis Repoll / Gerardo G. Zamora Fernández de Lara
Asesores: Rafael Reygadas Robles Gil / Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL

Jerónimo Luis Repoll (Presidente)
Mauricio Andión Gamboa / Elías Barón Levín
Alberto Carvajal Gutiérrez / María de Lourdes Patricia Femat González
Marco Alberto Porras Rodríguez / Maricela Adriana Soto Martínez
Jorge Alejandro Montes de Oca Villatoro / Armando Ortiz Tepale

Asistente editorial: Varinia Cortés Rodríguez

Primera edición: 29 de noviembre de 2019

D.R. © 2019 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, 04960
Sección de Publicaciones
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60
[pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx]
[http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig]
[http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico]

Diseño de portada: Iraís Hernández Güereca

ISBN: 978-607-2816-02-2

Agradecemos a la Rectoría de Unidad el apoyo brindado para la presente publicación.

Impreso y hecho en México

Sembrando el corazón de nuestra palabra

Las lenguas indígenas como objetos de estudio
Propuesta educativa intercultural
para primaria indígena. México

Graciela Beatriz Quinteros



2019, Año internacional de las lenguas indígenas

La propuesta educativa que se presenta en el libro *Sembrando el corazón de nuestra palabra. Las lenguas indígenas como objetos de estudio. Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena. México* fue elaborada en el contexto de la creación de la asignatura Lengua Indígena con la participación institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Departamento de Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades; bajo la coordinación general permanente de la Dirección de Área de Desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y con la participación de las direcciones de Educación Indígena de las Secretarías de Educación de los estados participantes.

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN
DE LAS ASIGNATURAS LENGUA INDÍGENA

Eleuterio Olarte Tiburcio
Dirección General de Educación Indígena

Juana Zacarías Candelario
Dirección General de Educación Indígena

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Graciela Beatriz Quinteros
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,

COORDINACIÓN GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE LAS ASIGNATURAS CH'OL, TOJOL-AB'AL; TSELTAL Y TSOTSIL (CHIAPAS)

Silvestre Hernández Clara
Departamento para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas,
Dirección de Educación Indígena, Chiapas

Alonso Méndez Guzmán
Coordinador estatal del diseño de los programas de estudio
de las lenguas indígenas de Chiapas, DEI

Teresa Pérez Cruz
Coordinadora de los programas de estudio,
Universidad Autónoma de Chiapas

ASESORES PEDAGÓGICOS

Roberto Luna Elizarrarás / Luis Alonso Coutiño Camacho
Rafael Burgos / Gloria Guadalupe Andrade Reyes
Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, CIESAS, Chiapas
Dionisio Toledo Hernández, Educación Comunitaria Indígena
para el Desarrollo Autónomo

COMISIÓN MAYA (PENINSULAR)

Federico Ek Can / Felipe Conrado Tzuc / Garbriel Ucan Chimal / Eliseo Pech Caamal
María Yolanda Caamal Chan / Modesto May Cituk / Norberto May Pat / Luis Alberto Cauich Tun
Elia María Quiñones Noh / Leny Rosalba Ku Cime / Héctor Daniel Simá Cabrera
Lorenzo Cen Chel / Santiago Arellano Tuz / Milner Rolando Pacab Alcocer
Ligia Zobeida Patrón Canché / Armando Jesús Cauich Muñoz / Rogelio Ake Mugarte
Luis Armando Tamay May / Luis Alfredo Canul Tun / Edgar Efraín May Chi
Norma Leticia Colli Kantun / Blanca Magdalena Colli Chim

COMISIÓN NÁHUATL

Eutiquio Jerónimo Sánchez / Margarito Hernández Ramírez / Jacobo Alvarado Cruz
Carlos de la Cruz Peña / René Domínguez Márquez / Celestino del Ángel Esteban
Saúl Franco Franco / Antonio Cruz Contreras / Juana Noriega Sánchez / Agustín Reyes Antonio
Celestino Medina Santos / Javier Campos Fuentes / Ansberto Rojas Bello / Benjamín García García
Refugio Ramírez Arroyo / Rafael Huerta Rivera / Lidia Espinoza Martínez

COMISIÓN TUTUNAKÚ

Eleuterio Olarte Tiburcio / Miguel Luis Aparicio / Ignacio Hernández García / Manuel Sosa Sánchez
Gabriela Lobato San Román / Melchor García Bazán / Juan Atzín García / Carmen Nicolás Santes
Ausencio Cortés Antonio / Irineo Santiago Ramos / Rosalía Jiménez
Sergio Rodrigo Santiago Núñez

COMISIÓN HÑAHÑU

Saturnino Melquiades Ambrosio Mezquite (Hidalgo) / Carolina Paredes Hernández (Estado de México)
Manuel Álvarez Florencio (Estado de México) / Evaristo Bernabé Chávez (Querétaro)
Mateo Salazar Pérez (Puebla) / José Bacilio Santiago / Diego Olguín Mezquite / Germán Peña Lara

COMISIÓN CH'OL

Marcos Arcos Mendoza / Sebastián Montejo Álvaro / Jorge Guzmán Gutiérrez
Daniel López Gutiérrez / Faustino Gutiérrez Pérez

COMISIÓN TOJOL-AB'AL

Pablo Gómez Jiménez / María Guadalupe Gómez Gómez / Ángeles Gordillo Castañeda
Luz Angelina Gómez Cruz / Adolfo Gómez Ruiz / Clemente Vázquez Vázquez
Vicente Cruz Gómez

COMISIÓN TSELTAL

Manuel Gómez López / José Luis Santiz Gómez / Juan de Jesús Hernández Moreno
Nicolás Pérez Jiménez / Dionisio Santiz Gómez / Aurelio Hernández Mendoza
Roberto Hernández López / Rolando Hernández Sánchez / Javier Gómez Sántiz
María Elena Gómez Navarro / Mario Hernández Jiménez

COMISIÓN TSOTSIL

Diego Ruiz Ruiz / Elías Pérez Pérez / Mariano Ruiz Lunes / Magnolia Bolom Pérez
Victoria Ramírez López / María Consuelo Pérez Pérez / Mario Álvarez Hernández

Índice

Presentación	9
Introducción. Una pequeña historia de un largo y complejo recorrido	13
Justificación	41
Derechos lingüísticos de los niños de pueblos indígenas	41
Recomendaciones internacionales	45
Propósitos	47
General	47
Específicos para primarias indígenas	47
Enfoque educativo	49
Educar desde la visión de los pueblos indígenas: los ideales de la educación para el buen vivir	49
Enseñanza situada y el problema de la transposición didáctica	51
Educación intercultural bilingüe y bi-alfabetización	53
Plurilingüismo y escenarios sociolingüísticos en la escuela	56
Enfoque del lenguaje: la noción de prácticas sociales del lenguaje	61
Las prácticas sociales del lenguaje definidas como acción social y práctica cultural	61
Diversidad social y prácticas del lenguaje	63
La mediación del lenguaje en las prácticas culturales	65
Las prácticas de la tradición oral como objetos de conocimiento	69
Las prácticas de la tradición oral y el problema de la transposición didáctica	69
La reflexión sobre el lenguaje y la reflexión intracultural	72
La reflexión intercultural crítica	75

La prácticas del lenguaje de la tradición escrita como objetos de conocimiento	77
La reflexión sobre el lenguaje escrito	81
Los retos del enfoque de alfabetización	83
Organización curricular	87
Ámbitos en los que se organizan las prácticas del lenguaje de tradición oral	88
Ámbitos en los que se organizan las prácticas del lenguaje de tradición escrita	102
Mapas curriculares y cuadros de contenidos mínimos	109
Del objeto de conocimiento al objeto de enseñanza	109
Cuadros de contenidos curriculares mínimos	115
Enfoque didáctico: proyectos didácticos y actividades recurrentes	121
El trabajo por proyectos y los contenidos de reflexión	121
Las actividades recurrentes, rutinarias y talleres	123
Dosificación de los aprendizajes esperados del lenguaje de tradición escrita	133
Propuesta de evaluación y perfil docente	173
Propuesta de evaluación	173
Funciones y perfil del docente	175
Bibliografía	183

Presentación

Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena. México

Los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas*, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), establecen el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Por ello, desde 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones.

En 2003 se inicia la construcción de una propuesta educativa para crear las asignaturas en lenguas indígenas. Este proceso culmina en 2006 con la producción de la primera versión del documento: *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica, Primaria indígena*, que se publica y distribuye en 2008. En ese documento se afirma:

[...] es importante distinguir estos parámetros respecto de los programas de estudio propiamente dichos que habrán de elaborarse para cada una de las lenguas [...] Con tal fin, se formarán comisiones estatales o interestatales de acuerdo con el área lingüística, integradas por hablantes de la misma lengua (SEP-DGEI, 2008:7).

A partir de este momento, se integran cuatro comisiones interestatales para organizar los primeros programas de estudio de las asignaturas Maya, Tutunakú, Náhuatl y Hñahñu, bajo la coordinación del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio, director del área de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la DGEI, y las secretarías de Educación de diversos estados; asesorados y acompañados por académicos de diversas instituciones de nivel superior de México y especialistas de organizaciones indígenas y academias de lenguas. La visión plural que surge de un trabajo colectivo organizado en comisiones permitió cumplir con el marco legal a

partir del cual los pueblos indígenas tienen derecho a participar en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas que les afectan.

En la reforma educativa de 2011, por primera vez se integra la asignatura Lengua Indígena en el Plan de Estudios como parte del campo formativo Lengua y Comunicación, así como Español como Segunda Lengua, a partir de los lineamientos establecidos en el documento de *Parámetros curriculares*:

Dada la diversidad lingüística en el país, se elaboraron los Parámetros curriculares que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio [...] los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua; y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y desarrollarán como lengua adicional la lengua indígena de la región (SEP, 2011:62).

De esta manera se avanza en el cumplimiento del mandato constitucional de ofrecer una educación pertinente, intercultural y bilingüe, acorde con la diversidad cultural y lingüística de México.

A pesar de que en el *Plan de estudios 2011*, las lenguas indígenas no aparecen en el cuadro que se presenta como “Mapa curricular” (SEP, 2011:41), se define un tiempo para la impartición de estas asignaturas:

Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo para el primer ciclo de educación primaria indígena, se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional (SEP, 2011:64).

Durante 2014 se integraron comisiones de cuatro lenguas de Chiapas: Tseltal, Tsotsil, Tojol-Ab’al y Ch’ol que inician el proceso de construcción de sus programas de estudio bajo la dirección del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio; posteriormente se integran otras comisiones con el mismo fin: Tepehua, Popoluca, Náayeri, Yaqui, Cora, Pina y Tének.

El avance en el trabajo según las líneas de acción contempladas en esta política curricular, así como los debates que se generaron al integrar las múltiples visiones de los representantes de diversas regiones del país, enriquecieron la primera versión del documento de *Parámetros curriculares*, logrando una visión más apropiada desde

el punto de vista cultural y lingüístico, y un enfoque de educación intercultural bilingüe más claro en cuanto a su puesta en práctica.

En 2016, el Modelo Educativo presentado por la Subsecretaría de Educación Básica integra nuevos lineamientos debido a que: “[...] ya no ha permitido a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectiva de futuro en la organización y en los contenidos educativos con los que la escuela trabaja” (SEP, 2016:14).

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica* (SEP, 2017), se incorpora la enseñanza de las lenguas originarias como objetos de estudio dentro del campo formativo Lengua y Comunicación, dirigida a niños hablantes de alguna lengua originaria que asisten a una primaria indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Su impacto puede ser aun mayor que en 2011, porque ya se cuenta con personal especializado, programas de estudio; libros y cursos para los maestros en servicio que pueden ponerse en práctica en corto y mediano plazo en la mayoría de los estados participantes.

A lo largo de 2016 y 2017 las comisiones, en conjunto con los asesores, se abocaron a adecuar la inicial propuesta de *Parámetros* según nuevas exigencias en materia de diseño curricular y en sus formatos. La propuesta que se presenta en este libro, para la impartición de las lenguas indígenas como objeto de estudio, es producto de la síntesis de quince años de trabajo. En los diferentes apartados se indican los cambios que se hicieron para adecuarlos después de la reforma educativa de 2017 (aprendizajes clave).

En su re-elaboración se retoma y reconoce el aporte de los hablantes de diversos pueblos (chol, chontal, huichol, hñähñü, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, purépecha, tutunakú, tseltal, yaqui, zapoteco, zoque y popoluca) que participaron en la elaboración de la primera versión de *Parámetros curriculares* publicada en 2008. Especial mención se requiere hacer a la coordinación general de este proceso a cargo del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio, de la DGEI, por su incansable labor, compromiso y liderazgo; así como a las autoridades de las secretarías de Educación y direcciones de Educación Indígena de todos los estados participantes, sin cuyo apoyo esta propuesta no hubiera sido posible.

El asesoramiento y co-coordinación académica de las diversas casas de estudio que participaron en distintos momentos de esta larga historia han sido indispensables: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) y el Programa Infancia; la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach); la Universidad Intercultural de

Chiapas (Unich); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Por último, es importante agradecer el enriquecimiento de esta propuesta gracias a las miradas críticas de los maestros, directivos y comunidades educativas, en cuyas escuelas se puso en práctica.

Graciela Beatriz Quinteros
Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Xochimilco

Introducción

Una pequeña historia de un largo y complejo recorrido

Esta nueva versión de *Parámetros curriculares* es producto de una construcción colectiva de enorme complejidad; por ello diseñamos una política curricular con varias líneas de acción a desarrollarse a corto, mediano y largo plazo, que sólo puede entenderse a partir de su devenir histórico. Tal es la razón por la que, a modo de introducción, resulta importante socializar su historia. Nunca existe una sola versión; por lo que esta versión, que relato desde mi punto de vista, es una entre tantas otras posibles.

En ningún momento pensamos esta propuesta como un final. Más bien esperamos que sea enriquecida a partir del debate que se generará por los múltiples actores que de una u otra forma participan en el sistema educativo; especialmente por el magisterio indígena responsable de su puesta en práctica que, como siempre, lo tendrá que adaptar, adecuar y enriquecer desde sus propias condiciones y formas de pensar.

Este relato fue construido a partir del diálogo con Cecilia Erna Gutiérrez González y Miguel Cornelio Cruz, a quienes agradezco profundamente por ayudarme a tomar esa distancia mínima que se requiere para pensar sobre su devenir histórico.

Concepción inicial de la propuesta y marcos referenciales

En 2003 inició un proceso de Reforma Educativa que impactó básicamente a dos niveles: preescolar y secundaria. Los programas de preescolar se publicaron en 2004 y los de secundaria se presentaron en 2006. El diseño de los programas de Español de secundaria estuvo a cargo de un equipo bajo la dirección de la doctora Celia Díaz Argüero, del cual formé parte.

Unos años antes, había participado en la edición del libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, de Delia Lerner (2001), publicado por el Fondo de Cultura Económica. La claridad e impacto de las ideas plasmadas en este libro dieron lugar a que se volviera referencia imprescindible para quienes elaborábamos los programas para secundaria.

Todos conocíamos el análisis de Delia Lerner sobre la problemática de la transposición didáctica y la descontextualización del conocimiento que provocaron que la escuela se aislara del mundo social al que debía servir. Gracias a este análisis –que la autora retoma de Chevallard (1998) y lo expande al trabajo con el lenguaje escrito en el contexto escolar– pudimos entender porqué la escuela suele destruir la naturaleza y función social de las prácticas y de los textos escritos al convertirlos en objetos de enseñanza.

Este análisis nos dio una clara visión de la necesidad de proponer un cambio radical en la definición misma del objeto de estudio y en el enfoque de enseñanza en el área de lengua y comunicación, que en esa época estaba más centrado en una visión lingüística y funcional. Estos programas de secundaria (2006) fueron los primeros en los que se adoptó el enfoque de *prácticas sociales del lenguaje*.

Los trabajos de investigación sobre la historia, las prácticas de la lectura y la escritura en Occidente (Chartier, 1992; Cardona, 1994; Cavallo y Chartier, 1998; Petrucci, 1999; entre otros), cobraron un nuevo sentido y nos permitieron generar una mirada más profunda sobre cuáles serían las prácticas del lenguaje escrito que había que integrar a la escuela, en la que parecía que sólo cabían la copia y el dictado. El propósito central de la alfabetización ya no sería enseñar las letras o los aspectos más normativos de la lengua escrita, sino integrar al niño a la cultura escrita por medio de su participación en comunidades textuales que comparten los textos que producen.

Fue en esta época, mientras se elaboraban los programas de secundaria, cuando tuvimos conocimiento del tema de las asignaturas en lenguas indígenas, que desde hacía algunos años era impulsado por el maestro Eleuterio Olarte Tiburcio, quien fuera director del área de Desarrollo y Fortalecimiento de las lenguas indígenas al interior de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dirigida por el antropólogo Rubén Viveros hasta el 2006. El maestro Olarte Tiburcio, al enterarse de los cambios que se proponían para el área de lengua, nos entregó su propuesta educativa para las asignaturas de las lenguas indígenas y nos pidió que le expresáramos nuestra opinión.

En los primeros diálogos que tuvimos con él, el maestro nos explicó el impacto que tendría la creación de las asignaturas en materia de derechos y en el rendimiento escolar de la niñez indígena; así como las bondades del enfoque intercultural

y bilingüe. Como originario del pueblo tutunakú, y desde su experiencia, el maestro Olarte conocía el impacto negativo que tenía para los niños alfabetizarse en un idioma que no entendían; y aseguraba que la castellanización ocasionaba bajos rendimientos escolares. Por otro lado, nos explicó que los niños tampoco aprendían el español de una manera adecuada porque no existía un programa oficial de Español como segunda lengua. Lo que más lo animaba era su férrea convicción de que si los niños aprendían a escribir en su lengua y en español de forma simultánea, desde un bilingüismo aditivo, se lograría un mejor aprendizaje en todas las asignaturas y se podría abatir el bilingüismo sustractivo aún vigente. Además, con la alfabetización en la lengua materna de los niños (L1) y de sus familias se lograría combatir la discriminación y su efecto devastador en la autoestima de niños y niñas, situación que él mismo había sufrido en su niñez. Por tales razones fue y sigue siendo un ferviente defensor del enfoque intercultural bilingüe y de la bi-alfabetización.

Platicamos sobre la transposición didáctica y la lógica descontextualizante de la escuela y su impacto en el trabajo con el lenguaje en el medio escolar. Coincidimos especialmente en la importancia de integrar la escuela a la vida social de su entorno. Terminamos convencidos de que el enfoque de prácticas sociales sería el más adecuado para las asignaturas en lenguas indígenas por concebir el lenguaje como un acto social y una práctica cultural, aun cuando debía discutirse y enriquecerse en la construcción de esta propuesta, tomando en cuenta la problemática particular del subsistema de Educación Indígena, la tradición oral y las condiciones de la vida comunitaria. Tales ideas impactaron en la adopción de un enfoque de enseñanza mucho más situado que el de Español, incluso actualmente; y en la construcción de una propuesta de alfabetización de corte ideológico.

El encuentro con el maestro Eleuterio fue impactante. El intercambio de nuevas miradas desde posiciones distintas (academia-funcionario, indígena-no indígena), nos permitió delinear nuestros retos e integrar nuevos referentes teóricos.

En mi caso, me vi obligada a adentrarme en la dinámica de la tradición oral con el fin de encontrar la forma de evitar que la escuela destruyera la naturaleza y dinámica particular de esta tradición y estos textos. Por tal razón, me acerqué a la perspectiva de Carlos Montemayor (1998) y otros especialistas, y comprendí su función como vehículo de transmisión y preservación de la cultura en el sostenimiento de un orden social, históricamente organizado. Dirigí y acompañé a la entonces tesante Gabriela Álvarez (2012), en el estudio que realizó en Veracruz y Chiapas por aquella época, el cual nos permitió acercarnos a la forma como los textos y las prácticas de estas dos grandes tradiciones, la oral y la escrita, convivían en la escuela. Tomamos conciencia de que, a pesar de estar profundamente conectadas, no dejan

de responder a dinámicas ancladas en horizontes de sentido y modos de interpretar el mundo muy distintos; por lo que concluimos que era necesario equilibrar y resguardar la naturaleza y función social de estos textos, desde el diseño curricular y la propuesta didáctica.

Otro referente central en nuestras reflexiones fue la antropología lingüística: de la mano de Alessandro Duranti (2000) tomamos decisiones sobre qué aspectos del lenguaje, en tanto acción social y práctica cultural, había que proponer que se indagaran y reflexionaran desde una visión intercultural y bilingüe. Su mirada fue central para determinar los contenidos de reflexión sobre el lenguaje y la reflexión intra e intercultural,¹ aun cuando nos costó varios años para darles su forma actual.

Diseño de nuestra política curricular: decisiones difíciles

Múltiples fueron las decisiones que tomaron durante el diseño de un enfoque intercultural y bilingüe, las cuales partieron del análisis de la problemática específica del sector de Educación Indígena, reportado como un punto rojo en distintas evaluaciones aplicadas en el país. En conjunto con el maestro Olarte Tiburcio y su equipo, especialmente la maestra Juana Zacarías Candelario, iniciamos esta labor sin tener mucha claridad hacia dónde nos llevaría, porque no partimos de algo preconcebido. Sin embargo, desde el inicio, era claro que se debían enfrentar fuertes resistencias del magisterio indígena, por tratarse de una propuesta educativa diferente a la que se opera en las aulas y por tener que enseñar a leer y escribir en sus lenguas.

Ambos coincidimos en que el momento era propicio: México estaba muy sensible por las recientes movilizaciones de los zapatistas, momento histórico en que se visibilizó la violencia estructural y las injusticias que pesaban sobre los pueblos originarios, por lo que el tema de educación indígena cobró importancia en el sector público.

Al dialogar sobre la problemática de la educación indígena, logramos tener una única certeza: se trataba de impulsar una nueva política curricular que no podía pensarse ni hacerse como siempre se han hecho los programas de estudio en México, que simplemente eran “reformas parciales”.

¹ En realidad, muchos son los referentes o especialistas cuyos aportes han sido considerados; éstos se incluyen en los apartados y se indican en la bibliografía, ya que esta Introducción tiene como propósito central ofrecer un marco histórico.

Entendimos que era necesario generar un cambio de mentalidad difícil de lograr por el horizonte colonial, que aún persiste en México, *reproduciéndose de modo endógeno en las mentalidades y las subjetividades, en la cultura y en la epistemología*, nombrado como “epistemicidio” por Boaventura de Sousa Santos (2010:8), por haber provocado una *vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos*. En el medio educativo, este horizonte colonial ha generado políticas de transición, aún asimilacionistas, y un bilingüismo sustractivo, a partir de instrumentar la castellanización; modelo en el cual el magisterio indígena ha sido formado, por lo que muchos de ellos han perdido su condición de bilingües² (Salmerón y Porras, 2010; Muñoz, 2003; Montemayor, 2001; Dussel, 1992). Como plantea Rainer E. Hamel (2001:22): en sus prácticas pedagógicas y creencias se deja ver “su actitud contradictoria [...] por un lado participan del discurso indigenista [...] por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan”. Enrique López (1997:5) remarca que tampoco “han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística”.

En función de esta situación era claro que esta labor no podía hacerse detrás de un escritorio, era necesario promover estas reflexiones con los maestros y abatir la castellanización; por lo que se debía construir una propuesta participativa que integrara a representantes de las distintas lenguas para su elaboración y al propio magisterio de educación indígena en distintos momentos del proceso. Sabíamos que si los programas de estudio no tenían cierta legitimidad y/o aceptación por parte del magisterio indígena; la propuesta de las asignaturas sería una política más, entre muchas otras, que nunca llegaría a las aulas a pesar de estar inscrita y fijada en múltiples documentos oficiales.

Esta evaluación nos llevó a crear una política curricular muy extraña en cuanto a su forma de ponerse en práctica: no podíamos elaborar los programas de estudio en un corto plazo, había que convocar a representantes de cada lengua, formarlos e integrar la participación de maestros en servicio. Los productos parciales serían compartidos y socializados durante el proceso, consultados, presentados en eventos, puestos en práctica en pilotajes con seguimiento.

Un proceo a largo plazo nos ayudaría a tener más claridad sobre sus posibilidades de implementación y más tiempo para intercambiar ideas con los representantes y maestros a partir de un diálogo intercultural para co-crear juntos una propuesta.

² Una de las razones por las cuales el perfil de las plazas del subsistema indígena (bilingüe) aún no se respeta.

Consideramos central integrar la visión y conocimientos de quienes participaran para adecuar el enfoque de prácticas sociales del lenguaje al contexto y problemática particular de las escuelas indígenas. Necesitábamos que este proceso se sintiera entre el magisterio para que pudieran tomar conciencia de la problemática, imaginar las asignaturas y debatir la propuesta que surgiera mucho antes de que se aprobara.

Al poco tiempo nos dimos cuenta que se trataba de un trabajo titánico muy diferente al de español, que sólo podría tener resultados a mediano y largo plazo. Este alargamiento del tiempo generaría muchos conflictos en términos institucionales, porque los funcionarios del sistema educativo están presionados para presentar resultados según los tiempos marcados por la administración pública y la lógica sexenal. En otras palabras, estaba claro que íbamos a enfrentar coyunturas políticas que nos podrían afectar seriamente, y así resultó.

Además de esta problemática en términos de la lógica temporal administrativa, sabíamos que nuestra visión participativa debía fomentar libertad y diferencias entre los programas de una y otra asignatura, ya que su construcción estaría en manos de representantes de cada región lingüística de México. Advertimos en ese momento que tal decisión generaría un conflicto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), porque históricamente ha ejercido su control mediante un currículo centralizado (Ornelas, 1995). Esto ha cambiado, siendo que hoy este control se ejerce a partir de indicar los aprendizajes esperados y operar políticas de evaluación del magisterio.

En otras palabras, en aquel momento pensamos que el sistema educativo no estaba en posibilidades de aceptar tal diversidad cultural y lingüística en materia curricular (que significaba crear más de 60 asignaturas, además de algunas variantes dialectales), por lo que concluimos que, antes de elaborar los programas de estudio, debíamos crear algún tipo de propuesta intermedia con principios generales que orientaran la elaboración de cada programa de estudio en aspectos básicos. Por tal razón, utilizamos el nombre genérico de *Lengua indígena. Parámetros curriculares*.

Esto nos obligó a tomar decisiones sobre cómo se integrarían las lenguas, cómo se organizarían sus representantes en todo el proceso y cómo se ajustaría a partir de la visión y conocimiento de los maestros en servicio. El problema fue que no existía ningún tipo de estructura representativa del sector educativo indígena en ese momento que pudiera aprovecharse para organizar las comisiones y, en términos administrativos, salvo excepciones, la mayoría de los representantes debían pertenecer a este sector.

Finalmente, el proceso se diseñó con distintas etapas y líneas de trabajo que se realizarían a corto, mediano y largo plazo; especialmente respecto a la integración

de las comisiones. Cuatro grandes momentos y/o acciones decisivas podrían considerarse en la historia de la creación de las asignaturas.

Primer momento o acción: primera versión de *Parámetros*

En un primer momento (de 2003 a 2006), el maestro Olarte Tiburcio convoca a la mayor cantidad posible de hablantes de distintas lenguas con el fin de generar principios generales que debían ser como un “paraguas común” para todas las asignaturas. Este es el origen de lo que más tarde se convertiría en los *Parámetros curriculares*. Personalmente, me animó el hecho de considerar que nuestro enfoque del lenguaje respondía a una visión cultural y que la mayoría de los pueblos indígenas de México tienen una misma matriz cultural mesoamericana. El término “parámetros” surgió al analizar el caso de Brasil, Estado profundamente federativo y diverso que durante muchos años no contó con una propuesta nacional hasta que se decidió por incorporar “parámetros curriculares”. Este periodo duró de 2003 a 2006, momento en que se edita *Parámetros curriculares*. Esta versión no se publicó ni distribuyó a nivel nacional en ese momento.

Para su construcción, nos reuníamos periódicamente. La primera reunión se realizó en mi casa de estudios: en la Sala de Consejo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. En grupos o plenarios se discutían los puntos según lo programado; a mí me tocaba sintetizar y escribir lo acordado al término de cada reunión. En la siguiente, se presentaba mi versión de los acuerdos y se integraban los cambios. A veces, se integraban pequeñas comisiones para tratar aspectos específicos conflictivos o difíciles de tratar. Luego continuábamos con los siguientes puntos. No fue fácil, hubo importantes discusiones, especialmente en torno a “literatura y tradición oral”; la demarcación de los ámbitos de estudio (actualmente denominados organizadores curriculares) y, especialmente, respecto al formato del documento y su estructura. Costó mucho trabajo lograr un formato y lenguaje adecuado, porque debía ser pertinente, comprensible y útil para los maestros y los representantes que lo usarían para elaborar los programas de estudio de cada lengua; al mismo tiempo, debía cumplir con los requisitos de una propuesta educativa acorde con los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Este momento coincide con el final de la administración del antropólogo Viveros y el ingreso de una nueva directora, la maestra Rosalinda Morales Garza. En esta coyuntura, el documento no se publica y no se distribuye por dos años. En 2008, el subsecretario de Educación Básica de aquel entonces, el maestro Fernando González,

es invitado a hacer una presentación en Inglaterra sobre política en México en materia de la educación en contextos multilingües, y descubre esta propuesta. La presenta y tiene una excelente recepción, por lo que la publica y se distribuye entre el magisterio indígena.

Este reconocimiento a nuestro modelo se dio en ese momento porque, al mismo tiempo que nosotros propusimos el cambio de enfoque de las asignaturas de lengua en México (en 2003), con base en las prácticas del lenguaje, Europa adoptó el mismo enfoque en sus esfuerzos por nivelar los currículos de la Comunidad Europea. En realidad, interpretamos esto tiempo después, cuando tuvimos la oportunidad de conocer el documento publicado por dicha Comisión.

Sus alcances y límites

Las condiciones en las que el documento *Parámetros curriculares* fue producido marcaron su potencial y sus límites, por lo que es interesante presentar los problemas a los que nos enfrentamos en ese momento.

Al principio, la palabra Asignatura era algo extraña para todos, nadie imaginaba claramente en qué consistía y lamentablemente pocos estaban convencidos de su implementación. Esta idea ganó peso a medida que se entendió, y esto resultó muy difícil: durante este primer periodo prevalecieron más las resistencias; esto es aún una problemática a considerar para su puesta en práctica.

Algo interesante que tuvo consecuencias sensibles en la estructura del documento fue que muchos de los representantes habían participado en propuestas educativas de sus pueblos. México cuenta con un gran historial de propuestas educativas para el sector indígena impulsadas por organizaciones, movimientos indígenas y direcciones de educación indígena de los estados. Si uno revisa estas propuestas, se ve claramente que están ancladas en la idea de un currículo integrado, organizado a partir de núcleos temáticos; idea que sintoniza con sus formas de pensar mucho más holísticas que las de la escuela oficial. Por tal razón, resultó problemático para estos representantes operar desde la lógica de contenidos curriculares sólo del área de lengua o del lenguaje. Lamentablemente, en ese momento, sólo podíamos integrar una propuesta en los términos de una asignatura de lengua. Sabíamos que era eso o nada. Decidimos seguir porque nuestro propósito político central fue abatir la castellanización por ser un instrumento de colonización con consecuencias fatales para los niños, para los pueblos y para el fortalecimiento de las lenguas indígenas,

muchas de las cuales han entrado en proceso de extinción.³ Esto generó nuestro primer diálogo intercultural que se expresó claramente en la forma como se determinaron los contenidos que ellos proponían; por ejemplo: el maíz, cultivos, arte culinario, plantas medicinales, unidades de medida, asambleas, elaboración de objetos artesanales, ceremonias, festividades, entre otros. A título personal, al inicio fue difícil imaginar cómo producir una propuesta para el área de lengua que la SEP pudiera aceptar con base en estos contenidos. Desde el enfoque de prácticas, nosotros pensábamos en actividades lingüísticas, social y culturalmente organizadas, no en temas. El enfoque de prácticas plantea problemas teóricos en este sentido. Por otro lado, les costaba mucho centrarse en prácticas del lenguaje o incluso en una reflexión sobre el lenguaje. Tampoco había mucha investigación ni géneros definidos que pudieran servirnos a estos fines.

El diseño curricular de la primera versión de *Parámetros*, basado en cuatro ámbitos, surge de este diálogo intercultural como una forma de respetar sus propuestas de contenidos pensados como “temas”. La solución –muy pragmática, por cierto– fue combinar los contenidos que proponían (ajenos a la tradición de lo que habitualmente se incluye en un programa para una asignatura de Lengua) con prácticas y portadores del lenguaje escrito, también objetos de estudio de las asignaturas.

Los ámbitos de “la vida familiar y comunitaria” y el de “estudio y difusión del conocimiento” permitieron integrar el estudio de las plantas (medicinales o con propiedades nutritivas) a partir de los herbarios; las unidades de medida y de tiempo de sus pueblos dieron vida a los calendarios y recetarios; las costumbres y tradiciones se plasmarían en diversos formatos de libros, libro-álbum, viñetas o historietas, entre otros; la producción artesanal de objetos o vestimentas se difundirían en manuales, instructivos, folletos y catálogos.

Por su parte, el ámbito de “la literatura, la tradición oral y los testimonios históricos” permitió integrar los textos de *La antigua y Nueva palabra* (“las palabras de la experiencia”, los consejos, los testimonios históricos, las narraciones, la palabra florida). El ámbito “intercomunitario y relación con otros pueblos”, permitió integrar la visión y problemática sociolingüística referida a las variantes dialectales, dándole un nuevo sentido a las prácticas letradas como forma de comunicación a distancia

³ Hay estudios que indican que incluso las lenguas mayoritarias como el maya y el náhuatl año con año pierden su número de hablantes por el descenso de su transmisión generacional en padres jóvenes. El efecto que tiene en los padres jóvenes el hecho de que desde el pre-escolar se les hable y se enseñe a escribir y leer en español. Para ellos es importante asegurar un buen rendimiento escolar de sus hijos.

entre integrantes de un mismo pueblo (mediante el correo intercomunitario o el intercambio de producciones). Como puede inferirse, subyace una propuesta que de forma implícita se expande más allá de la asignatura porque era la manera como los representantes la pensaban. Fue importante tomar conciencia de lo difícil que era para ellos contemplar el lenguaje como objeto de estudio.

En su momento, esta estructura cobró pleno sentido porque permitía cumplir con tres exigencias básicas: integrar la escuela a la comunidad, reflexionar e incorporar contenidos culturales propuestos por los propios actores y, en términos de alfabetización, generar comunidades textuales que trascendieran la escuela.⁴

Si bien esta lógica nos ayudó a integrar nuestras miradas y plantear una propuesta educativa, sabíamos que esta idea respondía a un primer diálogo intercultural que habría de cambiar con la elaboración de los programas de estudio. Así fue, y esta propuesta se modificó sensiblemente en algunos puntos, lo cual nos parecía totalmente lógico por tratarse de un proceso participativo. Pero este gran salto ocurriría mucho tiempo después.

Segundo momento: inicio de trabajo con las comisiones: formación de sus integrantes y primeras producciones

En 2008, nuestra propuesta recibe un fuerte impulso por la publicación y distribución del documento de *Parámetros* por parte de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP/DGEI, 2008), como se mencionó. Esto nos permitió avanzar en la organización de representantes por lengua para la construcción de los programas de estudio. Se decidió formar comisiones interestatales con el fin de integrar las diferencias regionales y variantes de los pueblos, especialmente en el caso de las lenguas que se hablan en varios estados. En este periodo, empezamos a trabajar con lo que hoy llamamos la primera generación de las comisiones integradas para la elaboración de las asignaturas Maya, Hñahñú, Tutunakú y Náhuatl.

En algunos casos, fue difícil convencerlos de que no se requerían versiones distintas de sus programas por la presencia de variantes dialectales regionales; esto

⁴ Para cumplir nuestra exigencia de lograr un documento inspirador, comprensible e imaginable para los propios maestros y representantes, además de integrar los propósitos y el enfoque de la asignatura, se incorporaron “sugerencias” de proyectos didácticos a modo de ejemplos.

ocurrió, por ejemplo, con la comisión de la asignatura Tutunakú. Al principio, sus integrantes hablaban de que requerían diferentes propuestas para cada una de las tres variantes que ellos distinguían. Dejamos que lo trabajaran, pronto se dieron cuenta de que estas diferencias no eran tan significativas y que era más importante que los tutunakús de distintos estados (Veracruz y Puebla) pudieran trabajar juntos. La visión de las variantes tiene que ver con identidad, no siempre son sustanciales sino producto de una fuerza marcada por la diferenciación y la relación con la “Otreidad”. Al menos en estas lenguas no fue necesario ninguna división interna; probablemente no es así en otras.

Considero que ese horizonte colonial presente en México, que tanto aculturó al magisterio indígena, afectó su identidad, el desarrollo histórico de las lenguas y su transmisión generacional; podría modificarse si se promueve una identidad lingüística y cultural construida con base en la idea de pertenencia a un “pueblo milenario” con una historia ancestral que se extiende mucho más allá de los límites de comunidades y regiones. El trabajo del maestro Olarte Tiburcio y la maestra Juana Zacarías con la normalización de varias lenguas indígenas siempre me pareció central en este sentido, por esta y otras razones que se presentan más adelante.

El proceso de trabajo que iniciamos con las comisiones durante la revisión de la primera versión de los *Parámetros* (2008) nos permitió darnos cuenta de que la apropiación de los conocimientos que se requerían para operar como diseñadores curriculares era muy difícil, lo cual también nos indicó las dificultades que tendría para los maestros en servicio. Entre los aspectos más problemáticos, encontramos:

1. La noción misma de prácticas sociales del lenguaje y nuestra propuesta basada en la participación directa de los niños en prácticas del lenguaje para luego reflexionar sobre ellas. Este enfoque, que propone Delia Lerner (2001), resulta difícil porque implica romper el muro entre escuela y comunidad; y operar más desde una lógica de enseñanza situada: los niños deben salir del salón para participar en las prácticas y distintos actores de la comunidad deben ingresar a la escuela en su función de enseñantes. De esta forma, el saber del maestro se complementa con el saber o el conocimiento distribuido socialmente en la comunidad. Esta idea trastoca sensiblemente la identidad del maestro y su forma de establecer ese contrato social que se genera entre quienes participan en cada acto educativo. Desde nuestra perspectiva, los maestros y maestras ya no deben pensar a sus escuelas aisladas de las otras instituciones de la comunidad, sino integradas a éstas a partir de este diálogo de saberes. Por tal razón se propone

que los conocimientos que se generan en la escuela sean socializados fuera de ésta, y viceversa, por medio de los textos tanto de la tradición oral como de la tradición escrita. Quizá este sea uno de los propósitos más difíciles de lograr: el muro que separa la escuela de la comunidad es enorme y tiene una larga tradición. Pero si se logra, la fuerza comunal imprimiría a la escuela una lógica distinta, especialmente por el hecho de que lograría que el magisterio ponga en práctica sus propios saberes, haciendo posible este diálogo intercultural necesario para la transformación histórica de la escuela en México. Pensando esta problemática desde el modelo educativo, producto de la reforma de 2017, para el caso de las escuelas en territorios indígenas, no considero pertinente la propuesta de que “la escuela debe estar al centro” ni que la comunidad educativa (no se menciona la comunidad en su conjunto ni sus autoridades tradicionales) debe participar en el espacio que se le asigna, fundamentalmente “extracurricular” o de control, entre otras funciones. En pláticas con el maestro Fausto Sandoval Cruz, de Oaxaca, sobre este punto, ambos coincidimos que, en realidad, es la comunidad la que debe estar en el centro porque la escuela nunca podrá lograr los cambios que requiere para operar desde un diálogo de voces con los pueblos indígenas. Su lógica responde más a un proceso de producción serial industrial que a una lógica comunitaria concebida desde la cosmovisión indígena (Rogoff *et al.*, 2010).

2. La propuesta de organizar el trabajo escolar a partir de proyectos didácticos y una enseñanza situada resulta compleja porque se distancia fuertemente de la lógica del trabajo escolar tradicional organizado a partir de “ejercicios simulados” y “unidades de enseñanza” atomizadas y distribuidas en una lógica temporal marcada por cada clase (Lerner, 2001). El libro de texto suele ser usado como el gran mediador y organizador de un acto educativo homogeneizante: todos leen lo mismo al mismo tiempo o realizan el mismo ejercicio. Por el contrario, nuestro enfoque impulsa la diversidad en sus múltiples dimensiones. Esto constituye un cambio que aún es difícil de asimilar para el magisterio cuyas prácticas cobran sentido en un sistema fuertemente jerárquico y vertical. Un enfoque intercultural requiere un diálogo de voces a partir de una estructura más horizontal.
3. La propuesta de alfabetización de forma bilingüe requiere grandes cambios en la manera como se expresa la cultura escrita en la escuela, empezando por la necesidad de integrar nuevas prácticas de lectura y escritura. Por otra parte, nuestro enfoque para primer ciclo exige comprender aspectos mínimos sobre

la complejidad en términos cognitivos que conlleva descubrir el principio alfabético, tema estudiado desde la psicología genética desde hace más de 40 años (Ferreiro y Teberosky, 1971; Vernon, 1991; Quinteros, 2007); así como comprender un enfoque de alfabetización de corte ideológico y una propuesta de enseñanza situada desde un enfoque socioconstructivista que permita a los docentes comprender cómo organizar ese encuentro humano entre alguien que aprende y alguien que enseña una práctica letrada en un contexto sociocultural particular. El éxito de nuestra propuesta requiere lograr un diálogo inteligente entre enseñante y aprendiz capaz de construir el andamiaje necesario para mediar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, desde sus posibilidades y condiciones sociales, culturales, económicas (Freire, 1997).

4. Otro problema crucial es que nuestro enfoque exige abandonar en múltiples aspectos la política de alfabetización que tan malos resultados ha generado históricamente, en específico: *a)* centrarse en las letras y no en el trabajo con los textos y los portadores, como si un niño no pudiera interpretar y producir textos por sí mismo o con otros, antes de conocer las letras;⁵ *b)* centrarse en la estructura de los textos y no en su función social (estudian la estructura de la carta pero nunca la envían, por lo que se trastoca la función social de estos textos); *c)* trabajar siempre de forma simulada (ejercicios hipotéticos) por lo que los niños nunca participan en una verdadera comunidad textual y se hace imposible cumplir con el propósito de integrarlos a una cultura escrita.

Nuestra propuesta implica generar comunidades textuales que produzcan textos capaces de traspasar los muros de la escuela. Esto todavía cuesta trabajo lograr en el medio escolar.

En función de estas problemáticas, tomamos la decisión de organizar el proceso de construcción de la propuesta curricular de cada asignatura con base en el mismo principio que guiaba nuestra propuesta con respecto a los niños: se aprende al participar y producir a partir de la práctica, para luego reflexionar y sistematizar lo aprendido desde la experiencia vivida (Lerner, 2001). Esto determinó la forma de proceder para la elaboración de los programas de estudio.

⁵ Para imaginar que esto es posible se invita al lector a revisar la actividad de “cantar una canción pequeña” al inicio de cada clase, que se presenta como actividad recurrente en cualquiera de los libros para el maestro de primer ciclo que se indican en la bibliografía.

Iniciamos con la selección de los contenidos que incluiríamos en lo que llamamos “el mapa curricular”, pero sólo para primer ciclo. La idea era no concluir los programas de estudio antes de pilotear o “poner en práctica” la propuesta didáctica en el aula; lo cual significaba que había que elaborar los libros para el maestro de estas cuatro asignaturas, pero sólo para el primer ciclo. Por tal razón, de forma conjunta con las comisiones y los especialistas de la dirección del área del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio, convertimos cada contenido del mapa curricular del primer ciclo en un proyecto didáctico, modalidad de trabajo en el aula para la enseñanza de las prácticas del lenguaje oral y escrito. De esta manera, los representantes aprendieron a desarrollar proyectos didácticos; adentrándose simultáneamente en la comprensión de su lógica y del enfoque de alfabetización.

El pilotaje sólo pudo concretarse en dos asignaturas: Maya y Tutunakú. Esto se realizó en Yucatán y Veracruz, durante 2008-2009 (Quinteros y Luna, 2009).

Aprovechamos este pilotaje para hacer un seguimiento puntual de todo un año escolar tanto de los proyectos didácticos que se integraron en los Libros para el maestro de las asignaturas Tutunakú y Maya, como del Libro para el maestro de Español como segunda lengua (Díaz y Zamudio, 2011).

Los productos obtenidos del trabajo de los docentes en el aula, como videos, observaciones de cuadernos, evidencias sobre el desarrollo de los niveles de escritura de los niños, productos de los proyectos didácticos y registro en audio de los testimonios de los maestros, fueron cruciales no sólo para la formación de los cuadros técnicos y representantes de las comisiones, sino también para mejorar la propuesta educativa en sí misma. Por otra parte, fueron productos que se utilizaron en el diseño de los dos últimos cursos de formación, de los tres que se publicaron por la SEP: *Curso de Parámetros curriculares I, II y III* (2009, 2010 y 2012).⁶

El pilotaje de casi un año escolar (nos faltó el último bimestre) sirvió para adecuar los aprendizajes esperados en materia del lenguaje escrito para el primer ciclo (primero y segundo grado) y entender la lógica temporal que seguían los niños en su apropiación progresiva de los principios que rigen un sistema de escritura alfabético. En este momento, Roberto Luna Elizarrarás se incorpora al equipo de la DGEI; su actuación fue central por sus conocimientos en materia del desarrollo de la escritura

⁶ Los cursos de Parámetros II y III cuentan con un DVD en el que se integran múltiples lecturas, videos, testimonios grabados en audio, presentaciones y material didáctico con información obtenida durante el seguimiento.

y de la alfabetización en contexto escolar. Lo mismo con respecto a nuestro equipo de Programa Infancia de la UAM-Xochimilco, cuya actuación fue crucial para la sistematización y análisis de esta compleja base de datos; especialmente la referida al análisis de las escrituras de casi mil niños evaluados en tres momentos: septiembre; enero y febrero; y marzo y abril.

Los proyectos didácticos que se pilotearon fueron ajustados a partir de lo aprendido durante este proceso, integrándose varias propuestas muy creativas de maestros. Además, los aprendizajes esperados para el primer ciclo con respecto al lenguaje escrito se organizaron por bimestres, tomando en cuenta los resultados del pilotaje sobre el tiempo del desarrollo de la escritura.

El pilotaje también permitió evaluar la recepción de la propuesta por parte de los maestros, distinguiendo perfiles distintos de docentes y puntos clave de sus resistencias. Fue una investigación interesante que nos ayudó a cambiar incluso el formato de presentación de los libros para el maestro y la forma como debían construirse: gracias a un maestro de la zona tutunakú, Eusebio Hernández, de la comunidad la Cruz de Veracruz, pudimos identificar que era necesario crear un formato de libro que sirviera tanto para los maestros que atendían grupos multigrado como para aquellos que tenían un solo grado.

Entendimos que cualquier propuesta práctica debía contemplar el trabajo multigrado, por lo que no podíamos diseñar de forma separada una propuesta para primer grado sin pensarla en su mutua relación con la propuesta para segundo. Años atrás me había tocado participar en la elaboración de la propuesta del *Manual del instructor comunitario de Conafe* (1992), de manera que la complejidad de una propuesta para grupos multigrado no me era ajena.

Pero lo más importante de este proceso de pilotaje fue que nos permitió entender que este proceso concebido a corto, mediano y largo plazo era necesario para que los maestros tuvieran la oportunidad de conocerlo poco a poco, ya que su puesta en práctica implicaba cambios de mentalidad, cambios en las condiciones de trabajo (perfil de las plazas) y cambios en su práctica e identidad como enseñantes.

El pilotaje tuvo además otra consecuencia afortunada. Nos permitió ampliar las comisiones integrando personal técnico de cada entidad federativa para apoyarnos durante el pilotaje, pero también para formarlos. Necesitábamos personal técnico que comprendiera esta propuesta en las diversas regiones de cada estado de la República cuando las asignaturas fueran aprobadas. En este momento surgió el concepto de “comisión ampliada”. El final de esta etapa y/o acciones coincide con la publicación de los cuatro Libros para el maestro de primer ciclo de estas asignaturas: Maya,

Tutunakú, Náhuatl y Hñahñú durante 2011; los cuales se reimprimieron y reeditaron en varias ocasiones; y con la integración de las asignaturas en Lengua Indígena al Plan y Programa de Estudios por primera vez en la historia de la educación indígena, cuando se realizó la reforma curricular de 2011. Pero la producción continuó y para lograr completar los productos se requirieron nuevas acciones.

El diplomado: de la práctica a la teoría

Esta formación en la práctica no fue considerada como el final de este proceso, ya que las comisiones debían sistematizar sus conocimientos sobre el enfoque de alfabetización y la propuesta para la elaboración de los programas de estudio. Por tal razón, se invitó a estas cuatro comisiones (Maya, Tutunakú, Hñahñú y Náhuatl) a participar en un diplomado que se realizó en Cuernavaca, Morelos, durante 2011-2012, coordinado por académicos de la UAM y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Morelos, con sede en esta misma ciudad.

Durante este diplomado, ellos tenían la meta de culminar el mapa curricular para todos los ciclos de la primaria (primero, segundo y tercero) y elaborar los guiones de los proyectos didácticos para cada contenido. Al finalizar, no fue posible concluir todos los productos, por lo que delegamos la responsabilidad a las comisiones, considerando que ya estaban preparadas para continuar por sí mismas.

De 2012 a 2015, la mayoría de las comisiones fijaron sus mapas curriculares (selección y distribución de contenidos por ciclo) y desarrollaron los proyectos didácticos para su puesta en práctica en los Libros para el maestro del segundo ciclo. Algunos se publicaron durante 2015 y otros hasta 2017.⁷

El periodo durante el cual se realizó el diplomado y se inicia la elaboración de los productos del segundo ciclo fue una época en la que se fortaleció nuestra línea de investigación y se afianzó el perfil de los representantes como investigadores. Su práctica investigativa, a su vez, tuvo un impacto central en la concepción misma de la propuesta plasmada en el documento original de *Parámetros curriculares* (2008): el análisis más sistemático sobre los aspectos y significados de las prácticas culturales y sociales del lenguaje como, por ejemplo, el del *Jétsméek* propuesta por la comisión

⁷ Los programas de estudio de estas cuatro asignaturas fueron construidos en versión preliminar durante 2015 y 2016 pero nunca fueron publicados. Estábamos frente a una nueva reforma educativa.

Maya, provocó grandes debates entre los integrantes de la comisión. Estas discusiones les permitieron objetivar el lenguaje y descubrir múltiples aspectos. La comisión Tuntunakú, a raíz de la elaboración de un proyecto, sufrió un gran conflicto por el que varios integrantes estuvieron a punto de desertar: tomaron conciencia de que “habían incluido contenidos y valores ajenos a sus comunidades porque correspondían más bien a prácticas del lenguaje del mundo hispano”. Este problema los llevó a asumir el compromiso de constituirse como *guardianes de su propia lengua*, término coloquial que seguimos utilizando con las comisiones (Quinteros y Corona, 2009:683).

La comisión Náhuatl, al estar integrada por representantes de siete estados distintos, logró identificar diferencias notorias de una misma práctica en las distintas regiones: sus datos lo demostraban. En su caso, los debates provocaron la necesidad de volver a tomar acuerdos sobre la selección de los contenidos, tomando en cuenta regiones y estados.

Estas discusiones y debates sobre los significados y aspectos particulares de cada contenido curricular les permitió comprender de forma más extensa cómo convertirlos en objetos de enseñanza, visualizándolos como prácticas culturales y acciones sociales: los contenidos de reflexión intra e intercultural cobraron pleno sentido y se distinguieron con más facilidad de los contenidos de reflexión sobre el lenguaje y la lengua. La selección de los aprendizajes esperados para cada práctica se determinó con más claridad. De esta manera, la lectura de Alessandro Duranti (2000) cobra un lugar central en nuestra perspectiva y el diseño curricular empieza a concebirse de una forma distinta: los ámbitos de la propuesta original de Parámetros curriculares, producto de un primer diálogo intercultural, ya no resultaban pertinentes y surge una nueva forma de definir los objetos de enseñanza.

En otras palabras, fuimos conscientes de que surgía una nueva propuesta educativa, aun cuando nos llevó más tiempo definir el diseño curricular que se gestaba. En ese momento era imposible lograrlo, porque estábamos centrados en el análisis de cada práctica, construir nuestra propuesta didáctica y plasmarla en los Libros para el maestro de segundo ciclo, en el que los contenidos se organizaban por bimestre. El diseño curricular, su estructura y formatos, incluyendo la definición de los ámbitos, sólo podía definirse al momento de elaborar los programas de estudio.

Fue uno de los momentos más creativos y productivos en el que se registraron cambios significativos considerados como el aporte de los representantes de la primera generación: dejaron de concebir los contenidos como temas, al pensarlos como prácticas culturales y acciones sociales.

Al terminar el diplomado, era necesario continuar acciones que permitieran fortalecer la línea de investigación, así como sostener la red y la formación de los representantes. Con este fin, invité a integrantes de estas comisiones a participar en un proyecto de investigación financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2012–2013). De este trabajo surgió el libro *Las prácticas del lenguaje en contextos de tradición indígena. Del objeto de conocimiento al objeto de enseñanza*, el cual co-coordiné con Yolanda Corona (Quinteros y Corona, 2013).

Un hecho afortunado fue que algunos integrantes reportaron que “informantes” (para nosotros narradores) de las comunidades a los que entrevistaron u observaron se apropiaron de la reflexión que provocaron en ellos. Al ser maestros conocidos de la comunidad, generaron una gran confianza en la población que se identificó tanto con el estudio que, más tarde, los buscaban para darles más información, incluso sobre aspectos que ellos ni siquiera habían pensado. Esto fue reportado sólo por algunos integrantes de las comisiones, pero siempre consideré que aquí hay uno de esos “efectos colaterales” que terminan siendo un nuevo observable.

Lamentablemente, diversos sucesos motivaron cambios importantes de los integrantes de las comisiones que habían sido formados para continuar su labor durante los siguientes años. Este problema se hizo más crítico al iniciar el proceso de la reforma educativa en 2016, porque se suspendieron todos los permisos y muchos de ellos tuvieron que volver a sus centros de trabajo. Las coyunturas políticas siempre resultan puntos críticos en el proceso de propuestas de política pública que requieren ser operadas a mediano plazo, como lo son las que se llevan a cabo con una visión participativa.

A pesar de ello, en términos institucionales y económicos logramos sortear una serie de conflictos difíciles de resolver, gracias a la colaboración y apoyo de los directores de Educación Indígena de múltiples estados de la República. En este sentido, merecen todo nuestro reconocimiento y agradecimiento.

La gestión del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio desde la DGEI permitió contar con los recursos que se requería para las reuniones de las comisiones en diversas partes del país con el fin de terminar todos sus productos. Su poder político y liderazgo genuino no sólo se imprimió por su pensamiento, honradez e incansable trabajo que lo caracteriza, sino porque, de forma paralela, dirigió el proceso de normalización de la escritura de algunas lenguas indígenas. Mucho antes de esta etapa, él ya tenía la idea de que no se podía crear una asignatura para una lengua indígena, si no se contaba con las normas de escritura acordadas.

*Libros cartoneros y el proceso de la normalización de las lenguas:
el origen de la escuela como casa editorial*

El proceso de normalización de las lenguas Maya, Tutunakú, Hñahñú y Náhuatl, que el maestro Eleuterio Olarte Tiburcio coordinó desde 2002, tuvo un gran éxito porque, desde mi punto de vista, fortaleció la autonomía de los hablantes para determinar tales normas, al estar conformado por hablantes que se reunían en lo que fue llamado *Talleres Interestatales de Normalización de la Escritura*. En 2009, la DGEI traspasa esta labor al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), por lo que el maestro entrega sus registros para que dicha institución pudiera seguir con esta importante labor.

Esta línea de acción nos permitió tomar conciencia de la importancia que tiene pensar la formación de los maestros a partir del intercambio de textos. Como expresa Celia Mesa Zamudio (2011): un proceso de análisis lingüístico e ideológico muy profundo sucede ante la decisión de la norma ortográfica, que ella investigó, participando en algunos de los talleres que se llevaban a cabo en 2008 para determinar la normalización del tutunakú. Nuestras discusiones sobre este tema, así como las resistencias de los maestros a enseñar a escribir y leer en sus lenguas originarias, nos llevó a considerar que era necesario integrar a los docentes a una tradición escrita que ellos mismos tendrían que reinventar, porque “nuevos lectores crean nuevos textos” (Chartier, 1992).

Por tal razón, durante 2009 iniciamos talleres de escritura y lectura con maestros en servicio con el fin de neutralizar sus resistencias para escribir en sus lenguas. Así surge una acción que cobró importancia a nivel nacional: la elaboración de libros cartoneros (también llamados artesanales) en lenguas indígenas. Son miles los maestros que han participado en estos talleres en todo el país. Su éxito propició que la SEP lo nombrara como línea estratégica nacional.

Al inicio, solicitamos el apoyo a una editorial cartonera de Cuernavaca: La ratona cartonera, a cargo de Raúl Silva y Silvia Reardón, para el diseño y operación de estos talleres.⁸ Ellos fueron quienes escribieron la unidad dedicada a este tema en el *Curso de Parámetros curriculares III*, e impartieron los primeros talleres con los maestros. Posteriormente, dichos talleres estuvieron a cargo del maestro Eleuterio y, muy especialmente, de la maestra Juana Zacarías Candelario, también de la DGEI. La maestra perfeccionó de forma significativa el diseño de estos talleres que, al poco

⁸ Se puede acceder a su blog en esta dirección [<http://laratonacartonera.blogspot.com/>].

tiempo, no sólo se realizaban para aprender a encuadernar libros con técnicas artesanales y materiales reciclados; sino que permitió que los docentes y directivos, desde una lógica comunitaria, pensaran sobre lo que ellos consideraban importante de escribir en sus lenguas, además de ampliar muchos conocimientos inherentes a la cultura escrita (las partes de un libro, diseño gráfico de portadas; la creación de logos, la idea de colecciones, entre otros).⁹ El primer taller se organizó en la lengua tutunakú en la comunidad de Zihuateutla, Puebla, en 2009.

Estos talleres se volvieron cruciales como línea de acción de nuestra política curricular en función de múltiples propósitos: 1) afianzar el conocimiento del proceso de estandarización y normalización de sus lenguas; 2) generar comunidades textuales para la recreación de una cultura escrita; 3) enriquecer los acervos escolares desde su propia visión; 4) formar a los maestros a partir de su integración a la cultura escrita de una forma libre y alternativa; 5) promover que cada escuela se convirtiera en una casa editorial a partir del reciclado de cartón.

Como mencionábamos antes, la mayoría de los maestros nunca habían escrito o leído libros en sus lenguas, por lo que consideraban que no tenían la competencia para hacerlo. Estos talleres les mostraron su capacidad para publicar libros escritos por ellos mismos, desde sus intereses y puntos de vista, lo que les permitió empoderarse. En su momento, nombramos a estos talleres de producción de textos en lenguas indígenas “Editoriales Cartoneras Indígenas. Una alternativa de apoyo a la asignatura Lengua Indígena”. Hoy suele conocerse como “libros artesanales”, lo cual desde mi punto de vista no es adecuado, porque pierde parte de su esencia en cuanto a su origen: ser parte de un movimiento emancipatorio impulsado por casas editoriales “cartoneras” en América Latina.

Esta línea nos permitió imaginar la escuela como una casa editorial, por lo que la maestra Juana Zacarías, en sus reuniones, pedía a los maestros que inventaran sus logos.

⁹ La maestra Juana Zacarías se dedicó a organizar estos talleres desde la lógica del trabajo comunitario, el intercambio y la reciprocidad. Participaban de 100 a 200 maestros que se reunían durante una semana. Cada maestro debía elaborar un libro durante el taller y usualmente se compromete a realizar varias copias del mismo para intercambiar con otros docentes. El objetivo era y sigue siendo que estos materiales circulen a nivel local.

Tercer momento: integración de nuevas comisiones

Al mismo tiempo que la primera generación de comisiones antes mencionadas se dedicaba a completar los libros para el maestro del segundo ciclo, en 2014 se inicia el proceso de creación de otras asignaturas, consideradas como la segunda generación, correspondientes a cuatro lenguas de Chiapas: Tsotsil, Tseltal, Tojol-Ab'al y Ch'ol. Luego se integró la comisión de Náayeri en Nayarit; y las de Tepehua y Popolucua de Veracruz, consideradas como la tercera generación.¹⁰

El trabajo se complicó mucho y realmente fue difícil atender tantas comisiones. Se organizaron reuniones con la presencia de todas ellas para tomar acuerdos.

Fue central la decisión de solicitar a universidades locales de cada región lingüística la coordinación de los procesos de investigación y de elaboración de los programas de las asignaturas a partir de la segunda generación.¹¹ En todos los casos, fungieron como co-coordinadores: la DGEI, mediante la Dirección del área del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio y la dirección de Educación Indígena de las secretarías de cada estado participante (se trata de comisiones interestatales en muchos casos). La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, continuó dando asesoría o asumiendo la co-coordinación académica en momentos clave, así como compartiendo nuestra experiencia y propuestas con los académicos que se integraban, entre otras acciones.

En el caso de Chiapas, dos universidades colaboraron: la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) fue la institución sede y responsable del proceso de investigación de las prácticas, momento previo a la elaboración de los programas de estudio de estas lenguas. Fue central la coordinación de los académicos participantes de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) durante la elaboración de los programas de estudio de estas cuatro lenguas; en tanto sede e institución responsable de estos productos.

El ingreso de esta segunda generación introdujo nuevos debates en esta red de comisiones, frente a los cuales tomaron distintas posiciones, por lo que los programas

¹⁰ Hubo otras comisiones de esta tercera generación con las que el maestro Eleuterio Olarte y su equipo trabajó, pero en las que yo no participé. Desconozco el trabajo con asignaturas que la DGEI inicia desde otras direcciones.

¹¹ En el caso de las lenguas de Veracruz se solicitó la coordinación de estas asignaturas a académicos de la Universidad Veracruzana Intercultural. Lamentablemente la situación terrible que imperaba en ese momento en el estado de Veracruz impidió que el proceso se diera en los tiempos previstos.

de las asignaturas se diferencian en nuevos aspectos: el primero se dio en torno a la noción misma de prácticas sociales del lenguaje, que las comisiones de Chiapas se apropiaron pero como prácticas “socionaturales”, noción que integran en sus programas de estudio publicados (2016). A pesar de que se dio el debate, las otras comisiones no asumieron esta noción.

El segundo fue la definición de nuevos ámbitos, que ya se había gestado durante el diplomado, por lo cual cambia la estructura de los contenidos curriculares. Esto permite avanzar en la elaboración de los programas de estudio. Los nuevos ámbitos se convirtieron en verdaderos ámbitos “de sentido”.¹²

Chiapas se diferencia de las otras porque determinaron los ámbitos en función de un eje temporal socionatural, utilizando el “calendario socionatural”. El concepto “socionatural” y este dispositivo son aportes del Método Inductivo Intercultural de la Unión de Maestros de la nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI), originalmente trabajado por Gasché en la amazonia peruana y luego enriquecido en el trabajo conjunto con dicha organización.

En este sentido, todo nuestro reconocimiento a los maestros de esta organización que aceptaron participar en las comisiones en algún momento del proceso y enriquecieron estos programas con sus perspectivas. Nosotros conocimos su propuesta durante el diplomado realizado en Cuernavaca, cuando nos hicieron el favor de aceptar nuestra invitación a presentarla en uno de sus módulos para que las comisiones de la primera generación la conocieran. También se invitó a formar parte de las comisiones a educadores, académicos de universidades de Chiapas y especialistas que participan en la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) (Bertely, 2015:77; Sartorello, 2016); recuerdo a Elías Pérez Pérez y a Raúl Gutiérrez, quienes siempre generaban debate, imprimiendo un gran dinamismo al trabajo colectivo.

Cuarto momento: adecuación de los programas de estudio

Entre 2016-2017, la mayoría de las comisiones lograron terminar sus programas de estudio, al menos en versión preliminar; pero, a partir de la reforma, tuvieron que ser adecuadas. Este es el momento en el que se sistematizan los aprendizajes esperados

¹² En el documento publicado en 2017 (*Aprendizajes clave*) se da libertad para que cada comisión introduzca los ámbitos que considere pertinentes, siguiendo esta lógica; pero en las reuniones logramos pensar todos juntos los ámbitos posibles.

para el lenguaje de la tradición escrita para toda la primaria indígena por ciclo y por grado que se integran al final de este libro. También puede encontrarse en el programa de estudio de la asignatura Maya, ya adecuado (2018).

No tengo conocimiento sobre lo que ha sucedido con todas las asignaturas y desconozco la versión final de los programas de estudio producto de la reforma (2017-2018). Es posible que, al adecuarlas, las propuestas originales de los programas de estudio (2016) hayan perdido parte de su esencia, al tener que enunciar los contenidos curriculares con base en la noción de aprendizajes esperados; al cambiar sus formatos con restricciones en cuanto a la extensión del documento; o por modificaciones que distintas instancias de la DGEI o de la Subsecretaría podrían haber integrado. De todas formas, es posible conocer estas versiones previas, porque algunas han sido editadas como documentos preliminares y otras han sido oficialmente entregadas o incluso publicadas.

Lamentablemente, este momento fue un periodo complejo y crítico al interior de la propia DGEI, en el que los debates se hicieron más intensos debido a que existía otra propuesta educativa también en curso desde 2008, basada en un enfoque diferente; coordinada desde otras direcciones de área de la misma institución. Como algunos otros coordinadores, ya no continuamos participando en la elaboración de los materiales, razón por la que desconozco totalmente los actuales Libros para el maestro producto de la reforma de 2016-2017, aunque sé que se solicitó que se adecuaran los del primer ciclo y que se elaboraran nuevos libros de texto para los niños.

Estructura y dinámica del modelo participativo

Antes de cerrar esta historia me parece importante explicar la estructura y dinámica del proceso participativo que generó una base social e hizo posible la diversificación y regionalización de los programas de estudio. Aun cuando esto no responda cabalmente a los anhelos de las organizaciones indígenas que lo reclaman en términos mucho más autónomos y comunitarios, para nosotros, lo que era una utopía, hoy es posible. Esta dinámica, con sus límites y posibilidades, se ordenó en tres niveles:

1. El primer nivel corresponde a la elaboración de “lineamientos generales” (*Parámetros curriculares* en su origen), que se constituye como el marco legal a nivel nacional por lo que está a cargo del poder central. La DGEI convocó a los representantes. No debería ser igual en el futuro. Tengo la impresión de que

el poder central a nivel de la Subsecretaría recién toma plena conciencia de lo que significa “la Asignatura Lengua indígena” (nombre genérico) cuyos “lineamientos generales” (antes concebidos como “*Parámetros curriculares*”) ordenan las disposiciones legales de un número mayor de asignaturas a todas las que se integran en los Planes y Programas de Estudio. Esta toma de conciencia, tengo la impresión, puede ser el punto crítico por el cual el poder central vea los beneficios de su regionalización de forma mucho más autónoma y descentralizada; pudiendo de esta forma dar más presencia a las secretarías de los estados de la República y sus direcciones de Educación Indígena; las cuales han tenido una participación permanente y central en este proceso. Recordemos, por ejemplo, que los representantes fueron seleccionados por los propios estados.

2. El segundo nivel corresponde a la elaboración de los programas de estudio y libros para el maestro, y se organiza por regiones lingüísticas que operan a nivel estatal o interestatal, por representantes que forman parte de comisiones que tienen la responsabilidad en materia de los contenidos curriculares. Por tal razón, sus productos se diversifican. Esta historia ha demostrado que el impulso del cambio y del mejoramiento del modelo (lineamientos) se da por las discusiones en las regiones lingüísticas: el modelo teórico siempre surge desde la práctica, momento en el que se gesta, pone a prueba, se ajusta o cambia para adecuarse a la realidad de los hechos y cumplir con su misión.¹³ Por tal razón, es necesario repensar este nivel y tal vez formalizarlo, considerando múltiples temas aún no resueltos: la autonomía, el perfil de sus actores, la función de los representantes, la participación de autoridades tradicionales, organizaciones de comunidades definidas desde los propios pueblos, entre otros muchos problemas. Esto evitaría algunos problemas que pueden generarse entre el poder central/nacional y el poder regional/estatal o interestatal. Es decir, no todo debe resolverse desde arriba hacia abajo. Por ejemplo: en la actual reforma, el poder central sólo debería haber revisado los programas de estudio para verificar que cumplieran con los lineamientos generales establecidos en el primer nivel, marco legal. Nunca entendí la necesidad de tener que “normalizarlos” y adecuarlos en aspectos que no se contemplan en “lineamientos generales”, en tanto marco legal vigente. En realidad, estos programas siempre estuvieron co-coordinados por

¹³ Ha sido central sostener siempre una red de comisiones con momentos para trabajar de forma conjunta, intercambiar puntos de vista, tomar acuerdos; porque la diversidad es lo que genera la necesidad de explicar o aclarar los puntos de vista, aportando un análisis indispensable para todos.

el propio poder central: ¿por qué cambiarlos? De hecho esto nos permite plantear un ejemplo típico de transposición didáctica: cuando se nos pide modificar la enunciación de nuestros contenidos en términos de aprendizajes esperados; desde una concepción de diseño curricular distinta a la nuestra; necesariamente se cambia el significado y la naturaleza de los contenidos mismos: forma y contenido están profundamente entrelazados. Por otra parte, imagínese lo que significa traducir estos aprendizajes esperados en las lenguas originarias, teniendo que cumplir con una restricción de páginas muy fuerte. De todas formas, las comisiones lo hicieron de la mejor manera posible, a pesar de los tiempos, las condiciones para su producción y los problemas en torno a la composición de las comisiones; algunas ya muy debilitadas en este momento. Para evitar este tipo de situaciones es que se creó esta organización de tres niveles.

3. El tercer nivel corresponde a la participación de los actores locales: personal directivo de sectores; directivos, asesores, maestros en servicio, comunidades, entre otros. Ellos modifican necesariamente lo planteado por los otros niveles: Actualmente, tienen derecho a proponer nuevos contenidos según el principio de flexibilidad curricular; además, ellos son los que operan los programas de estudio en el aula, siempre a partir de sus interpretaciones y puntos de vista. Por tal razón, cuando se los consulta, siempre terminan integrando nuevos cambios. La intervención del maestro Eusebio, antes mencionada, lo demuestra: permitió que las comisiones y coordinadores repensáramos algo que creíamos resuelto.

La fuerza que el pilotaje imprimió a las asignaturas en las zonas donde se hizo un acompañamiento a los docentes fue notable, lo mismo en cuanto a su impacto en los productos. La experiencia indica que tal acción es una forma de enfocar la formación de los maestros. Hay otras experiencias que así lo indican, como la realizada en Nayarit, coordinada por la doctora Celia Díaz Argüero con resultados positivos comprobados a partir de una investigación realizada durante 2010 con financiamiento de Conacyt (Díaz, Zamudio y Quinteros, 2010). Por otro lado, no existe hasta el momento un planteamiento claro en materia de formación de maestros. La idea de las comisiones ampliadas y la formación de “cuadros técnicos” en los estados se hizo pensando en este sentido, siempre bajo la convicción de que “se aprende participando y produciendo”.

Como conclusión, considero que la lógica de relaciones creó una dinámica con una interdependencia positiva entre los tres niveles que, aunque sólo se haya logrado de forma incipiente, permitió operar de lo general a lo regional y a lo particular, y viceversa.

A modo de cierre de esta historia, resta enumerar los principales aportes desde mi punto de vista: una propuesta intercultural crítica y bilingüe para organizar el trabajo con el lenguaje oral y el lenguaje escrito, concebidos como prácticas culturales y acciones sociales, que facilita operar una política lingüística flexible en el contexto escolar para trabajar en contextos multilingües; y que además puede integrarse de forma más explícita con otros campos del saber, desde un planteamiento de currículo integrado; sea cual fuere el mismo. Existen muchas propuestas de este tipo en México.

Una estructura participativa cuya dinámica permitió ir desde lo central a lo regional y a lo local; y viceversa, cuando al inicio, muchos maestros no querían participar porque pensaban que finalmente las decisiones se tomarían sólo “desde arriba”.

Un avance importante en cuanto al propósito de abatir la castellanización y promover el cumplimiento del perfil bilingüe de estas plazas: hoy muchos maestros están solicitando talleres para aprender sus lenguas maternas.

La apropiación de los maestros de los libros cartoneros ha sido tan contundente que miles de ellos han superado sus mitos, miedos y resistencias para leer y escribir en sus lenguas, e incluso han entendido la importancia de escribir desde su propia voz; aun en los casos de maestros que no operen la asignatura. Algunas escuelas incluso comienzan a operar como casas editoriales en sus comunidades. Por tal razón ya no es un impedimento el no contar con materiales escritos en su lengua para impartir la asignatura.

Sembrando el corazón de nuestra palabra está dedicado especialmente al magisterio de Educación Indígena; porque tenemos la obligación de explicarles a ellos, en primer lugar, las razones por las que se tomaron tantas decisiones que definieron la propuesta educativa para impartir las asignaturas Lengua Indígena, lo cual se comprende mejor cuando se conoce el modo como fueron producidas. No dudamos que constituye sólo un primer paso que esperamos pueda ser mejorado aún más por todos los que de una u otra manera participarán en los debates que surjan a partir de su socialización y puesta en práctica. Lo único que realmente importa es que los niños y niñas de las escuelas indígenas reciban una mejor educación intercultural y bilingüe; y se cumplan sus derechos culturales y lingüísticos en las instituciones de educación pública.

Agradezco al maestro Eleuterio Olarte Tiburcio y a la maestra Juana Zacarías Calendario la oportunidad de acompañarlos en esta labor que considero constituye un cambio histórico en materia de educación indígena. Este libro también está dedicado con mucho cariño a ellos y a las autoridades educativas y compañeros de las

comisiones, de quienes pude descubrir su fortaleza, tenacidad y resistencia a lo largo de un periodo de trabajo arduo que duró quince años. Ha sido un honor conocer la naturaleza y dinámica de sus tradiciones culturales, sus formas de pensar, vivir y sentir; así como comprender las formas y dinámicas de las prácticas del lenguaje de sus tradiciones orales, tal como se dan en la vida comunitaria de sus pueblos.

Justificación

Derechos lingüísticos de los niños y los pueblos indígenas

Desde 1992 el Estado mexicano reconoce constitucionalmente a los pueblos originarios asentados en las diferentes regiones del país. En 2001 se aprobó una nueva modificación constitucional que refrenda el reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural de la nación mexicana, ahora en el artículo 2:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...] A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: [...] IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

En esta adenda constitucional se ratifican el reconocimiento del carácter plural de la nación mexicana y la responsabilidad de las autoridades para establecer las políticas necesarias para garantizar la vigencia de sus derechos y la participación de los pueblos y comunidades.

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es, en gran medida, resultado de los planteamientos hechos por diversas organizaciones indígenas del país: en los Acuerdos de San Andrés sobre “Derechos y cultura indígena” se establece que el gobierno federal se obliga a:

[...] la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

Demandas similares se han planteado desde hace, al menos, dos décadas por diversos grupos indígenas organizados.¹

El reconocimiento de la diversidad lingüística se sustenta también en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 –del cual México es signatario– que expresa en su artículo 28:

[...] que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna y que se les ofrezcan oportunidades para que aprendan la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos.

Con el objeto de fortalecer los derechos de los pueblos originarios, en marzo de 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la reforma a la fracción IV del artículo séptimo de la Ley General de Educación. Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades, además de promover el uso y desarrollo de sus lenguas. Respecto de la educación bilingüe expresa en el artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.

Con la reforma del artículo o de la Ley General de Educación se establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen el derecho a recibir educación en lengua indígena y en español, como manifiesta la reforma a la fracción IV de dicho artículo:

¹ ELIAC. Propuesta de iniciativa de Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Escritores en Lenguas Indígenas, A.C., México, 1995; Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua (Reunión Técnica Regional sobre Educación Bilingüe Bicultural). UNESCO/CREFAL, III, 1980; Declaración de Santa Cruz (II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe), Santa Cruz, Bolivia, 1996; Mayaón, A.C. Bases para la oficialización del Mayathan. CNCA/PACMYC/DGCP, Mérida, 1992.

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Con el propósito de proteger los derechos de los niños, se emitió la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en cuyo artículo 37 se reconocen los derechos a un mejor crecimiento y desarrollo humano, a una vida digna y a una cultura propia:

Niñas y niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social.

El reconocimiento de México como una nación plural incluye el derecho de los pueblos originarios a hablar su lengua y el derecho de los niños a recibir una educación bilingüe. La educación debe proporcionar los medios para que los hablantes de alguna lengua originaria puedan ejercer su derecho de estudiar su lengua materna como objeto de estudio y usarla como medio de interacción social en su comunidad y en su escuela. Este cambio se prevé impactará en el desarrollo de las lenguas mismas, en cuanto a la revitalización y ampliación de las prácticas sociales del lenguaje escrito en lenguas originarias. En las comunidades, la escuela es una institución de gran relevancia para el desarrollo del uso oral y escrito del lengua.

En el *Programa especial para el desarrollo de los pueblos indígenas*, publicado en 2014, a la letra se dice:

El respeto a los derechos de la población indígena, así como la superación de sus rezagos sociales son un mandato constitucional y por ello una tarea y compromiso irrenunciable de las instituciones del Estado mexicano [...] ello requiere respetar y recuperar la vitalidad de las formas de organización y participación de los pueblos y comunidades indígenas [dado que se reconoce que ésta] no ha sido suficientemente reconocida en el diseño de las políticas públicas, lo cual se considera que se trata de una situación no sólo discriminatoria y excluyente sino que resta eficacia a la acción gubernamental.

Por tales razones, el documento encomienda:

[...] la armonización constitucional [que aún no se ha cumplido]: el establecimiento de las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los Pueblos Indígenas en cada entidad federativa, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas. [Con el fin de abatir esta situación se establece]: Fortalecer la planeación participativa y la coordinación de los programas gubernamentales que inciden en el desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En el Programa Sectorial para la Educación, emitido por la Secretaría de Educación Pública 2013–2018 (2013:56), en el Objetivo 3, se enuncia la necesidad de: “Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias”.

Por último, en 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emite *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Con base en los indicadores educativos, el documento muestra el enorme rezago que este sector enfrenta, por “la débil pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa y la falta de equidad en la asignación de los recursos humanos y materiales” (INEE, 2017:8). En este mismo documento se indica:

[...] para hacer efectivo el derecho a la educación es necesario que las políticas educativas se alejen de la uniformización y el centralismo y se tome en cuenta la diversidad de las comunidades originarias y les dé participación en el proceso de diseño curricular [...] resulta imprescindible considerar que existen derechos específicos para NNA de los pueblos y comunidades indígenas, mismos que responden a la exigencia de que la educación conserve su naturaleza de fundarse desde la cultura que le es propia al grupo social que la recibe y a partir de esto se amplíe a conocimientos, valores y otros elementos esenciales para cohabitar en una sociedad nacional e internacional multicultural (INEE, 2017:8-9).

Tres son las directrices que se proponen para cumplir con el mandato del marco legal vigente y modificar la situación de rezago, exclusión e inequidad (INEE, 2017:26):

Directriz 1. Fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena.

Directriz 2. Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y base de la pertinencia y la calidad de la educación que reciben.

Directriz 3. Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena.

Recomendaciones internacionales

Desde 1953 la UNESCO ha promovido el uso de la lengua materna en la educación primaria (UNESCO, 1953). Esta posición ha sido ratificada y ampliada en 2003, tanto para ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a los niños de minorías lingüísticas como para contribuir a difundir los valores del pluralismo cultural (UNESCO, 2003). Ambas consideraciones son válidas y aplicables a las poblaciones originarias de México, ya que en las escuelas indígenas de todo el país todavía prevalece la tendencia a castellanizar: la lengua indígena aún está ausente en las actividades educativas o, en el mejor de los casos, se le usa en los primeros grados como lengua de instrucción oral.

Consideraciones similares se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos acordada en Barcelona en 1996, en la cual se establece el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el derecho al uso de la lengua en público y en privado, y el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura. Más directamente vinculada con el tema educativo, y como resultado de una reunión convocada para actualizar la visión de la UNESCO acerca del papel de la educación en un mundo multilingüe, en 2003 se dieron a conocer tres directrices que orientan el uso de las lenguas minoritarias en la educación:

La UNESCO apoya la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basándose en la experiencia y los conocimientos de los educandos y los docentes.

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover la igualdad social y la paridad entre los sexos, y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

En la Declaración Universal de la UNESCO² se señala la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural para la identidad y dignidad de los pueblos, para garantizar los derechos humanos y el desarrollo y para impulsar la creatividad de los pueblos. En ese marco se proponen 20 orientaciones generales para poner en práctica los principios de la Declaración. Entre éstas se destaca:

Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna– en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.

Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de programas escolares como la formación de docentes.

Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales propios de la cultura, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

² Adoptada por la 31a reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001.

Propósitos

General

El propósito general de las asignaturas Lengua materna y Literatura. Lenguas Originarias es que los estudiantes conozcan los recursos de su lengua y se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje que favorezcan su participación autónoma en diversos ámbitos de la vida social; la construcción de conocimientos básicos para la vida y el trabajo; el fortalecimiento de su identidad y la valoración de la diversidad de su entorno social y natural para el “buen vivir” en armonía consigo mismo y con los otros seres.

Para ello es preciso que desarrollen el lenguaje oral y escrito de forma bilingüe; valoren la riqueza de su lengua y de su tradición oral y cultural; sean capaces de una reflexión intra e intercultural crítica; desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y se integren a la cultura escrita, como usuarios capaces de participar en comunidades heterogéneas con diversos propósitos e interlocutores, desde sus formas de ser, pensar, sentir y valorar el mundo.

Específicos para primarias indígenas

1. Desarrollar su autoestima, autonomía y fortalecer su identidad, mediante la valoración de su lengua y su cultura; y la toma de conciencia del poder que las palabras tienen para vivir en armonía consigo mismo, con los otros y con la madre naturaleza.

2. Desarrollar su capacidad para expresar opiniones, puntos de vista y tomar acuerdos como sujetos responsables que promueven una vida digna, con base en el conocimiento de sus derechos lingüísticos y culturales, en tanto ciudadanos de una nación plural.
3. Valorar la riqueza de la diversidad lingüística, cultural y natural, así como de un bilingüismo equilibrado, como un enriquecimiento cognitivo y cultural de las personas y las naciones.
4. Tomar conciencia del valor de su lengua, de sus variantes dialectales y de sus múltiples funciones, así como de su capacidad para mediar, representar y reflejar el orden social, institucional, artístico y cultural de su pueblo.
5. Participar y apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje de la vida familiar y comunitaria, tomando conciencia de las normas lingüísticas, principios culturales y sociolingüísticos que las rigen; así como del valor de las enseñanzas y conocimientos que transmiten.
6. Utilizar las formas lingüísticas pertinentes y la convenciones y reglas que les permitan expresarse, comunicar sus intenciones y lograr sus propósitos comunicativos; al interactuar con otros seres naturales o sociales y participar en las prácticas culturales de distintos ámbitos de la vida social.
7. Utilizar y recrear el lenguaje de manera analítica y reflexiva para participar en actividades literarias o lúdicas; así como para organizar el pensamiento y su discurso, compartir lo que saben y construir nuevos conocimientos tanto en el contexto escolar como en el comunitario.
8. Apropiarse de los recursos lingüísticos, gestuales y no verbales del arte de composición, narración y oratoria de la tradición oral que se requieren para gozar e interpretar las enseñanzas, conocimientos y valores de sus ancestros que se actualizan y transmiten en voz de narradores y oradores.
9. Reflexionar sobre los recursos gramaticales, retóricos, expresivos y estéticos de su lengua para valorar su riqueza y mejorar su producción, interpretación y corrección de textos orales y escritos, tomando conciencia de las normas que los rigen y sus diferencian con otras lenguas y culturas.
10. Promover el fortalecimiento de su lengua, ampliando y recreando las prácticas del lenguaje escrito en nuevos espacios institucionales, formas textuales y funciones, al integrarse en nuevas comunidades textuales, con distintos propósitos e interlocutores, de la vida escolar, comunitaria e intercomunitaria.
11. Vincular los contenidos lingüísticos y culturales con la construcción de conocimientos y habilidades básicas para la vida y el trabajo.

Enfoque educativo

Educar desde la visión de los pueblos indígenas: los ideales de la educación para el buen vivir

Comprender las formas de concebir la educación de los pueblos indígenas conlleva adentrarse en la visión del mundo, los imperativos éticos y principios culturales de la civilización mesoamericana que la mayoría de las culturas de México comparten, lo cual no significa que no posean formas culturales particulares. Tal conocimiento resulta esencial para sintonizar la práctica escolar con el proceso de socialización y de enculturación de los niños y niñas indígenas.

La organización comunitaria o la comunalidad es una característica esencial de la vida social de los pueblos indígenas y está fuertemente anclada en el trabajo colectivo, la reciprocidad y el intercambio (Wood, 2013; Barabas, 2003): “Esta mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia” (Maldonado, 2015:152).

Catherine Wood (2013:61) ubica a la reciprocidad como uno de los cuatro aspectos claves de la organización social de los pueblos indígenas. Maldonado, por su parte, considera que esta actitud permanente de dar y recibir es una fuerte obligación moral por la que “todo el que recibe algo está obligado a devolver lo mismo, ya sea trabajo, dinero o alimentos” (Maldonado, 2015:154). Estos imperativos éticos se manifiestan en los ideales educativos de los pueblos indígenas.

Las traducciones de testimonios de los nahuas prehispánicos realizadas por Miguel León Portilla destacan los conceptos de “corazón fuerte” y “rostro sabio” como ideales educativos de un hombre educado (maduro):

Entre los diversos atributos del *temachtiani* o maestro náhuatl, podemos distinguir claramente dos clases. Por una parte, aquellos que se refieren a hacer que los educandos tomen un rostro, lo desarrollen, lo conozcan y lo hagan sabio. Por otra, los que lo muestran humanizando el querer de la gente (*itech netlacaneco*) y haciendo fuertes los corazones. El corazón es el órgano al que atribuían el dinamismo de la voluntad (1958:192-194).

José Antonio Paoli resalta el fortalecimiento de la autonomía como un ideal de la educación tseltal, concepto que se define desde una perspectiva comunitaria: supone una dialéctica entre “personalidades fuertes, perfectamente individualizadas y estructuras comunitarias consistentes [...] Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición”. La educación es realmente buena si se orienta a formar “mujeres verdaderas y hombres verdaderos” (Paoli, 2001:57). La noción de mujeres y hombres verdaderos se articula con la noción de *Lekik Kuchlejal*, vida y espíritus buenos; “el buen vivir”, concepto que Bertelly considera una categoría ética y étnico política central *que da sentido a La nueva educación*:

[...] el Buen Vivir remite a una forma de vivir o coexistir en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del Cosmos y de la vida; en equilibrio con toda forma de existencia, reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe (2015:81-83).

En síntesis, el ideal educativo es formar mujeres y hombres verdaderos, *que puedan tener lekil kuxlejal*, vida y espíritu buenos; dueños de un rostro sabio y un corazón fuerte y comprensivo; con iniciativa personal, sin dejar la tradición (autonomía); respetuosos, solidarios y capaces de un “buen” vivir en armonía y en equilibrio con todo lo que existe; rigiendo su vida con sabiduría y fortaleza.

En la fundamentación de los programas de estudio de las lenguas Tseltal, Tsotsil, Tojol-Ab’al y Ch’ol (2016) se resalta esta noción de buen vivir, por la cual introducen el concepto de “prácticas socio-naturales del lenguaje” en su definición de contenido.

La descripción de las prácticas educativas en sus pueblos coincide con esta visión de educar y estos ideales educativos: los aprendices, sin importar la edad, son

considerados como sujetos capaces de aprender y de tener una participación valiosa en las tareas diarias, integrándose a la vida comunitaria de una forma mucho más intensa que en la cultura citadina moderna. Los padres, las madres, los abuelos, los hermanos mayores son los que les enseñan las actividades y formas de participación necesarias para la vida cotidiana; así como la tradición y los valores que hacen de los sujetos hombres y mujeres verdaderos, que saben convivir de manera armónica con su entorno (el buen vivir) y favorecen el desarrollo de su pueblo, entendiendo a éste como una unidad entre lo social y lo natural. El papel de los ancianos, se menciona, es de alta relevancia para vincular al pequeño con la vida de la trascendencia, “pues ellos han cultivado la capacidad para acercarse y comunicarse con todos los elementos del Cosmos, y son ellos los encargados de enseñar a los otros a descubrir el significado y dar sentido a los mensajes que éste (el Cosmos) revela a los seres humanos” (Comisión Ch’ol, 2016:33).

Las investigaciones sobre la educación en contextos indígenas comunitarios en México confirman esta visión plasmada por los representantes en sus programas de estudio: los niños están acostumbrados a aprender a hacer cosas mediante su “participación intensa” en actividades cotidianas en conjunto con sus madres, padres y hermanos. La observación y la escucha atenta son consideradas como una forma de participar tan importante como la participación en el hacer (Mondiano, 1974; Paradise, 1991; Rogoff, 1993, 2014; Correa, Mejía y Rogoff, 2015).

En resumen, estos imperativos éticos de una vida comunitaria y los ideales educativos de los pueblos indígenas constituyen fuerzas que deben ser consideradas en la construcción de propuestas educativas culturalmente situadas; por lo que resultan centrales para lograr una práctica educativa en la escuela con un mínimo de pertinencia cultural. Ernesto Díaz Couder expresa la necesidad de pensar la escuela de forma distinta, debido a que la perspectiva individual domina la lógica de esta institución:

[...] se da por hecho que el aprendizaje es algo individual, que ocurre en la mente de cada niño y se expresa en el desempeño individual. Pensar en una forma distinta de organizar las actividades escolares, e incluso de reformular la evaluación de los aprendizajes [...] constituye un gran reto (Díaz Couder, 2011:7).

Enseñanza situada y el problema de la transposición didáctica

Un enfoque educativo que toma como principio la búsqueda de pertinencia cultural en la educación y la comunalidad significa afrontar un cambio radical de la lógica

escolar: en el modo de producir los conocimientos, en la forma de organizar el currículo y en la lógica de las relaciones o contratos sociales que se dan en su seno o con la comunidad en su conjunto.

La enseñanza situada: romper el muro que separa a la escuela de la vida social

Por motivos complejos propios a la tradición escolar que explican Delia Lerner (2001) y Chevallard (1998) a propósito del problema de la “transposición didáctica”, la escuela ha construido un muro que la separa de la vida social. Autoras como Bárbara Rogoff (2014) y Delia Lerner (2001) muestran cómo la fuerza descontextualizante del modo de producir el conocimiento en la escuela provoca la sustitución del espacio vivencial en situaciones simuladas, textos transgredidos en sus formas y funciones; y desnaturalizados de las prácticas culturales que los producen. Las prácticas sociales de la tradición oral son, por lo tanto, transgredidas en sus formas, como se mencionó. Esto sucede también con las prácticas de lectura y escritura, mismas que terminan divorciándose de la cultura escrita a la que se busca integrar a los niños: “Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad” (Lerner, 2001:52).

El enfoque de enseñanza situada (Lave, 2001) busca contrarrestar los efectos de esta problemática de la descontextualización y evitar que el lenguaje se destruya, fragmente y pierda su sentido original con el fin de ser enseñado: “Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican [...] La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo” (Lerner, 2001:51). Lerner nos invita a preguntarnos qué podemos hacer para evitar que la escuela destruya el lenguaje con el fin de estudiarlo.

Su respuesta es romper el muro que la separa de la vida social; conservar y preservar sus funciones, sus formas, su arte y, sobre todo, dejar que los niños accedan por sí mismos a los sustratos de significación más profundos. Para lograr este propósito se adoptó el enfoque de enseñanza situada (Daniels, 2003; Wenger y Sánchez, 2001; Díaz Barriga, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993) y se han tomado decisiones en el diseño curricular y en la modalidad del trabajo en el aula. En ambos casos, la enseñanza se rige por la vinculación de un propósito didáctico con un propósito social.

Para afrontar este reto, se propone seleccionar prácticas del lenguaje desde el punto de vista de representantes de cada pueblo; respetar los ideales y prácticas educativas ancestrales y generar un diálogo de saberes entre la comunidad y la escuela para que sus formas de representar y comprender el mundo se enriquezcan mutuamente.

Cuando las prácticas y expectativas escolares y la de los niños *contrastan*, advierte Ruth Paradise (1991:74), se genera un conflicto intercultural con serias consecuencias: “la incompatibilidad o el choque entre comportamientos y expectativas de orden cultural, de no ser tomados en cuenta, pueden dificultar el aprendizaje”.

Tales son las razones por las que se considera que el estudio de los usos del lenguaje no puede organizarse fuera de las actividades humanas instituidas, ni con independencia de los significados sociales y convenciones que organizan y dan identidad a las dinámicas de la vida social. En este sentido, es necesario que el maestro investigue y genere un diálogo con las autoridades y actores que portan los saberes locales para enriquecer su punto de vista; así como promover que los niños participen en las prácticas, favoreciendo su experiencia vívida por medio de la observación y la escucha atenta.

La integración de las asignaturas en lenguas indígenas constituye un cambio histórico en Educación Indígena. Será necesario recorrer un largo camino para generar el cambio que se requiere en la forma de operar de la escuela y establecer relaciones con su entorno natural, social y cultural.¹

Desde el punto de vista político, se requiere voluntad y una visión participativa, procesual a largo plazo; desde el punto de vista teórico, asumir las consecuencias pedagógicas de una enseñanza situada y una definición del lenguaje como acción social y práctica cultural. Desde el punto de vista institucional, se requiere que la escuela rompa los muros que la separan de la vida social.

Educación intercultural bilingüe y bi-alfabetización

El enfoque de la asignatura Lengua Indígena integra una propuesta educativa que se caracteriza por ser bilingüe, intercultural y estar centrada en la bi-alfabetización. La educación intercultural se entiende como:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la

¹ Véase video con testimonios de maestros que exponen un proyecto que, de forma concreta, integra a la escuela con la comunidad. Este video forma parte del curso de Parámetros curriculares II, a propósito de la discusión sobre el bilingüismo [<https://www.youtube.com/watch?v=bSmjVPIgVTE>].

diversidad cultural [...] En el plano de la interculturalidad, el sujeto individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural (CGEIB, 2006:25).

La interculturalidad se refiere a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía que buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (Salmerón y Porras, 2010: 530).

De acuerdo con lo expuesto en el documento *El enfoque intercultural de educación. Orientaciones para el maestro de primaria*, publicado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), en México, dichas relaciones no son equitativas y están marcadas por profundas “asimetrías valorativas como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo” que se manifiestan en asimetrías sociales, económicas y políticas; y en la educación, por la “carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo” (Schmelkes, 2001; en CGEIB, 2006:20-21).

Por tal razón, en el caso de las escuelas indígenas resulta indispensable que este diálogo intercultural conlleve una reflexión crítica por la necesidad de descolonizar las prácticas y los discursos a partir de los cuales se ha constituido el saber escolar; por los que suelen desvalorizarse las formas de producción de conocimientos de los pueblos indígenas, sus formas de ser y concebir el mundo.

Bilingüismo

En función de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, ya presentados en el apartado de justificación, los niños y niñas tienen derecho a una educación bilingüe. Cumplir con este mandato legal y constitucional exige afrontar nuevos retos. En el contexto de las asignaturas se debe abatir la tradición castellanizante de la escuela que generó la hegemonía del español y un bilingüismo sustractivo, con el concomitante deterioro del uso de la lengua indígena en el medio escolar y en otras instituciones públicas.

El enfoque de *Parámetros curriculares* (SEP/DGEI, 2008) siempre se pensó desde una propuesta bilingüe y de bi-alfabetización, por lo cual incluye la impartición

de la asignatura de Español como Segunda Lengua. Desde el inicio, se propuso que ambas asignaturas (Lengua Indígena y Español como Segunda Lengua) debían articularse de forma estrecha para establecer un puente entre ellas y facilitar la labor docente; aun cuando cada una incorpora distintos contenidos, propósitos y aprendizajes esperados. Esto, en función de que los procesos de desarrollo del lenguaje que se generan en un niño que aprende una segunda lengua son distintos a los que se generan en un niño que reflexiona sobre su lengua materna.

La asignatura Segunda Lengua. Español hoy forma parte de los Planes y Programas de estudio (SEP, 2017) con el fin de que los niños no hablantes de español puedan tener una educación de calidad en este sentido; pero antes se diseñaron y pusieron en práctica y piloteo los *Libros para el maestro* de primero y segundo ciclo elaborados por Celia Díaz Argüero y Celia Zamudio Mesa, publicados en 2012 y 2015, respectivamente.

Bi-alfabetización

La bi-alfabetización es necesaria y tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos, ya que los conocimientos que tienen en todos los demás campos formativos del Plan y Programas de estudio están escritos en Español. En el pilotaje o seguimiento antes citado (Quinteros, 2009), se comprobó que los *Libros para el maestro* de primer ciclo obtuvieron buenos resultados y fueron bien acogidos por los maestros.

En función del enfoque de bi-alfabetización, los niños aprenden a leer y escribir en ambas lenguas, siendo que, en primer ciclo (primero y segundo grado), las prácticas de lectura y escritura, así como los textos y portadores que se producen, se centran más en la lengua indígena.

Todas las lenguas indígenas de México han adoptado el sistema de escritura alfabético por lo que comparten dicho sistema con el español. Los estudios en el desarrollo de la escritura en el niño desde el enfoque psicogenético (Vernon, 1991; Quinteros, 1997) muestran que la principal dificultad que tienen para aprender a escribir es descubrir y comprender el principio alfabético; porque se trata de una noción compleja que no es “enseñable” de forma directa y que implica la toma de conciencia del sistema fonológico de su lengua: es decir, el niño debe descubrir y reconstruir las unidades fonológicas (fonemas consonánticos y vocálicos). En otras palabras, producir escrituras regidas por un sistema alfabético exige procesos complejos

metacognitivos y metalingüísticos. La alfabetización en sus lenguas les ayuda a aprender a escribir en otras lenguas que se rigen por el mismo principio alfabético, porque tal conocimiento es transferible de una lengua a otra.

Estudios realizados durante la puesta en práctica de las asignaturas (pilotaje en dos zonas indígenas con alumnos de primer ciclo, antes citado), mostraron que con nuestro enfoque de alfabetización, que es el mismo para ambas lenguas, los niños producen escrituras alfabéticas al final de su primer año escolar o a inicios de su segundo grado; aun cuando todavía tengan que resolver problemas de tipo ortográfico, como cualquier otro niño. Esto es un gran logro si se toma en cuenta que los niños indígenas de nuestra muestra inician la escuela primaria con niveles de escritura más bajo que los niños hispanos (pre-silábicos frente a silábicos).

En función de esta propuesta de bi-alfabetización se deberá enfrentar un segundo reto: orientar la formación de los maestros indígenas para descolonizar sus prácticas y desmontar el aparato ideológico de la tradición escolar con el fin de revertir la indiferencia o resistencia que prima en el magisterio con respecto al uso del lenguaje escrito en sus lenguas. En este sentido, es vital que se generen espacios de formación para que los maestros redescubran la riqueza de su lengua cuando la hayan perdido para cumplir con el perfil bilingüe del docente de Educación Indígena; y se animen a producir e interpretar textos en sus lenguas maternas, en conjunto con los niños y actores de la comunidad durante su proceso de alfabetización. Dicha acción debe complementarse con otras que incluyan como propósito abatir los mitos profundamente arraigados que han generado una visión equivocada del valor de las lenguas indígenas, muchas veces consideradas como “dialectos” y no lenguas verdaderas.

Plurilingüismo y escenarios sociolingüísticos en la escuela

El tercer reto se refiere a la diversidad de situaciones sociolingüísticas en el medio escolar: México se reconoce como nación pluricultural, por lo que tanto el español como las lenguas indígenas son lenguas nacionales. En realidad, todos estamos inmersos en una nación pluricultural (interacción entre culturas diversas que están en contacto) y multilingüe. En contextos de tradición indígena, todos los niños y niñas tienen acceso y algún grado de inmersión en las prácticas culturales de tradiciones y lenguas en contacto; y algún nivel de bilingüismo, aunque en el primer ciclo suele ser muy incipiente.

Esta situación es parte de la realidad sociocultural de los niños que habitan en comunidades indígenas, por lo que capitalizar esta diversidad y valorarla son formas

concretas y naturales de cumplir con el mandato constitucional plasmado en los propósitos.

Aun cuando no existen datos estadísticos claros, es común observar la existencia de niños hablantes como no hablantes de una lengua originaria, con distintos grados de bilingüismo, en un mismo salón o escuela a lo largo de la educación primaria.

La asignatura de las lenguas indígenas como segunda lengua es central en este sentido. Sin embargo, si la mayoría de los niños son hablantes y sólo algunos no hablan la lengua indígena de su comunidad se puede operar una política lingüística flexible que capitalice esta diversidad lingüística en la escuela a favor de los educandos. Múltiples realidades favorecen esta política:

- La diversidad de situaciones sociolingüísticas (niños hablantes y no hablantes) no se correlaciona con la situación de estos niños en términos culturales, ya que todos comparten la tradición cultural de sus pueblos y están inmersos en una situación multilingüe que favorece su inmersión, tanto fuera como dentro del contexto escolar. Las lenguas indígenas tanto como el español son lenguas nacionales.
- Las fronteras lingüísticas no coinciden con las fronteras culturales: aprender una lengua siempre implica adentrarse en una cultura educativa; sino toda la práctica en sí misma es objeto de estudio.
- El enfoque de prácticas sociales del lenguaje no concibe la lengua como unidad a partir de la cual se organiza la práctica educativa; sino toda la práctica en sí misma es objeto de estudio.
- El enfoque de enseñanza situada exige la participación de los niños en los contextos donde los discursos son producidos, por lo que se abren espacios de inmersión muy importantes en la adquisición de cualquier lengua. Este enfoque se fortalece con el estudio y la reflexión del lenguaje y la lengua.
- Al promover el trabajo colaborativo, los niños actualizan sus competencias comunicativas plurilingües de forma natural mediante las cuales rompen las barreras de la comunicación porque viven en una misma comunidad, comparten una tradición cultural, prácticas comunicativas y horizontes de sentido que les permiten “entenderse”, más allá de las palabras; y jugar desde sus condiciones de ser niños y niñas.
- En todos los niveles, se promueve la competencia interlingüística de traducir textos de una lengua en otra, tanto a nivel oral como escrito, según el nivel educativo; siendo una prioridad en el tercer ciclo. Esta competencia se entiende

como un conocimiento esencialmente operativo que se adquiere con la práctica, por medio del cual se rompen barreras utilizando todos los recursos que el hablante tiene a su alcance, no sólo lingüísticos. Tal competencia se potencia al integrar ambas lenguas como objetos de estudio, ya sea como primera o segunda lengua; y un enfoque de bi-alfabetización.

- En términos de la propuesta de alfabetización tampoco existe problema alguno, porque el propósito de integrar al niño a una cultura escrita trasciende las fronteras lingüísticas. El lenguaje escrito tiene su propia especificidad: su naturaleza simbólica y dinámica son distintas a la tradición oral. Sus objetos (portadores y textos) dependen de un modo de comunicación gráfico: visual, “especializado”, descontextualizado de un tiempo y espacio físico particular. Tal es la razón, por lo que el sistema de escritura alfabético, históricamente, se desarrolló a partir del contacto entre culturas.

Como se planteó en el punto anterior, todas las lenguas originarias de México, al igual que el español, se rigen por el principio alfabético, cuya comprensión o apropiación es transferible de una lengua a otra. Por otro lado, apropiarse de una práctica del lenguaje escrito, como por ejemplo, escribir una carta, no se restringe a escribir en una lengua u otra; porque tal actividad, la forma del texto epistolar y el lenguaje que se usa (más o menos formal) depende del contexto institucional. Por ejemplo, si al escribir una carta no se sabe cómo funciona el correo ni cuánto tarda en llegar al destinatario, no se puede tomar decisiones sobre lo que se informa en ella.

En las clases multigrado de primer ciclo, como por ejemplo, una que hemos observado en zona maya a cargo del maestro Rogelio Ake Mugarte, hoy integrante de la comisión Maya, se pudo constatar la presencia de un niño no hablante del maya, siendo que la mayoría eran maya hablantes. Durante el pilotaje se observó que el niño que hablaba sólo español participaba de forma periférica en la escritura de un texto con todo su equipo, apoyado por algunos niños, especialmente, por aquellos que tenían algún nivel o grado de bilingüismo, lo cual es cada vez más común. De esta manera, aprendía el maya de forma natural.

Al darnos su testimonio sobre la problemática de la diversidad sociolingüística, el maestro nos comentó que no tenía inconveniente con esta situación, porque cuando tenía un niño no hablante, luego de trabajar con sus compañeros, le otorgaba un tiempo y su apoyo para escribir el portador o texto en español con el fin de que lograra los aprendizajes esperados. El resultado es que el niño, según el maestro, quería aprender el maya para hablar como sus amigos. Para este maestro no era

difícil en lo más mínimo operar de esta manera, porque comprendía que el enfoque de prácticas sociales del lenguaje y el enfoque de alfabetización facilitaban este tipo de situaciones.

Tales son las razones y situaciones por las que una política lingüística con estas premisas promueve que los niños generen formas de comunicación propias a los contextos multilingües que favorecen: la inmersión en ambas lenguas (español y lengua indígena), la naturalización de una diversidad lingüística que beneficia a todos, la promoción del valor del bilingüismo y la solidaridad entre alumnos. De esta manera, la creación de este tipo de ambientes de aprendizaje fortalece las competencias de los niños y niñas como traductores de forma práctica.

Cuando se combina una educación bilingüe con una política lingüística flexible y libre en la escuela, diversas experiencias han demostrado que, de forma espontánea, cada salón establece formatos, códigos y reglas de interacción que promueven un bilingüismo equilibrado.

La diversidad lingüística y cultural, lejos de considerarse un impedimento, puede capitalizarse como un bien cognitivo, social y cultural, que impulsa a que los estudiantes asuman un perfil bilingüe equilibrado y una identidad plural, propia a un mundo pluricultural. Esta configuración de una identidad plural (Lahire, 2004) potencializa el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores: el conocimiento de las convenciones pragmáticas de los actos de habla, el valor de la reciprocidad; la autoconfianza y la autonomía. Sin embargo, es importante que cada comunidad educativa determine la situación sociolingüística y sociocultural de sus educandos para tomar decisiones sobre la organización social de las actividades.

Con base en estas premisas, se considera que se trata de una realidad que puede ser afrontada por el maestro: los niños que no hablen la lengua originaria podrán aprender con el apoyo del resto del grupo; al mismo tiempo, en la hora de Español como Segunda Lengua, estos niños suelen retribuir el apoyo de sus compañeros y liderar algunas actividades, dado su dominio de español como lengua materna (L1).

En resumen, se propone una política lingüística que promueve un uso más libre y flexible del lenguaje como medio de instrucción y de comunicación en la escuela acorde con contextos multilingües; lo cual se complementa con las asignaturas de Español y Lengua Indígena, tanto como L1 y L2.

La comunidad educativa será la única que puede tomar decisiones sobre cómo poner en práctica su política lingüística y qué asignaturas integrar, operando todo lo que el sistema educativo le ofrece para capitalizar esta diversidad a favor de los alumnos.

Enfoque del lenguaje: la noción de prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje definidas como acción social y práctica cultural

La noción de prácticas sociales del lenguaje define a los usos del lenguaje como actividades sociales históricamente organizadas y normadas por la cultura. Son modos de interacción social que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de reglas, disposiciones, nociones y formas de pensar e interpretar los textos (SEP, 2011).

Se trata de actividades complejas que se organizan con base en las regulaciones sociales y éticas, así como disposiciones culturales o simbólicas que orientan los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a las entidades de la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales; dar consejos, tomar acuerdos en una asamblea o planificar un trabajo colectivo; enseñar a otros una técnica para elaborar objetos artesanales; relatar narraciones de La palabra antigua o comunicarse a distancia por medio de un texto impreso. Leer textos de La nueva palabra y registrar acontecimientos o leer nuestra memoria histórica, entre muchas otras. En este sentido, las prácticas sociales del lenguaje son prácticas culturales al igual que cualquier otra, como las productivas agrarias. La diferencia entre una y otra es que, en la primera, el producto es un discurso que se enuncia por medio de un texto; mientras que en la práctica productiva agraria el producto es el maíz o el alimento. La noción de prácticas sociales del lenguaje es una forma de entender los usos del lenguaje como acción social y práctica cultural.

En nuestras vidas es evidente que el lenguaje, en cualquiera de sus formas, es imprescindible para participar en actividades que se realizan en conjunto con otras personas; por tal razón, una de sus principales funciones es la comunicación. En la vida cotidiana, por ejemplo, las personas normalmente se comunican (interactúan) alternando el uso de la palabra, actividad lingüística que nombramos como diálogo. El trabajo colectivo es una actividad que suele ser muy compleja; sería imposible llevar a cabo tareas conjuntas sin usar el lenguaje: hay que ponerse de acuerdo, explicar, planificar de forma conjunta, entenderse. En la vida comunitaria, las asambleas cumplen un papel central para tomar acuerdos sobre diversos asuntos. En festividades anuales se relatan las historias y, como plantea Carlos Montemayor (1998:13), los relatos “no tienen como fin primordial la diversión, sino el fortalecimiento de tradiciones, creencias o datos religiosos y geográficos”.

El lenguaje nos permite interactuar no sólo con otros seres humanos sino también con seres no humanos. Los rituales orales que se dirigen a las entidades se diferencian del lenguaje cotidiano y representan un rasgo cultural de gran importancia en el área mesoamericana. Tal es la razón por la que las comisiones han integrado diferentes rituales orales como objetos de estudio; especialmente aquellos que se realizan durante el ciclo agrícola, por ser el maíz de origen divino y la base de la alimentación de sus pueblos.

Nótese que, en todos los casos, los usos del lenguaje son verbos; porque el lenguaje es ante todo una acción social, una actividad interactiva, por lo que no es conveniente estudiarlo fuera del contexto ni separado de las acciones, los objetos, la sintonía de nuestras emociones, miradas y gestos que acompañan las voces (Duranti, 2000). El lenguaje es una actividad interactiva que abarca mucho más que la construcción de oraciones o textos.

Para comprender el sentido profundo y la fuerza o el poder de la palabra no basta la conciencia o “intención” del participante concebido como un sujeto individual que realiza una acción particular para lograr su objetivo (perspectiva pragmática, presente en el enfoque funcional y comunicativo).

Estos usos del lenguaje tienen “validez” y una forma socialmente reconocida porque se tratan de actos instituidos en un proceso histórico, culturalmente organizado, objetivado por medio de una tradición oral o escrita que le antecede y actualiza su valor cada vez que se repite el acto. Si una persona no comparte o no es parte de un pueblo cuyo horizonte de sentido se ancla en la civilización mesoamericana, en la que se establecen relaciones con seres naturales y entidades sagradas en su vida cotidiana, no entenderá la esencia de lo que sucede en un rito oral para curar un

enfermo o para pedir perdón a la tierra por herir su rostro, al momento de labrarla. Es decir, su fuerza deviene de un horizonte de sentido, una visión del mundo y una tradición compartida que le dan a cada acto una validez y un poder que se vive como real en una sociedad y, por lo tanto, algo necesario para el sentido común. He aquí la importancia del acto verbal como social y culturalmente instituido, es decir como práctica social del lenguaje.¹

En resumen, el lenguaje cumple un papel activo y efectivo para comunicarnos y lograr esa comprensión mutua que se requiere para sintonizar nuestras vidas, participar en las actividades de nuestra comunidad; pero también es central en la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, en el registro de la memoria colectiva; o en la difusión y distribución de los conocimientos.

Su función comunicativa no se restringe a comunicarse con otros humanos y no humanos, ya que el lenguaje nos permite comunicarnos con nosotros mismos y nos hace conscientes, convirtiéndose en un instrumento valioso para organizar el pensamiento, reflexionar y construir conocimientos, representar el mundo o planificar y regular nuestras acciones. “El lenguaje media toda la vida social y tiene múltiples funciones en la vida privada y pública [...] damos sentido a nuestra experiencia; nos comunicamos a través del tiempo y del espacio, entre muchas otras funciones” (SEP/DGEI, 2008).

Diversidad social y prácticas del lenguaje

En nuestro mundo, la diversidad no es una excepción sino la norma. Como hablantes somos conscientes de que las lenguas, los discursos, los usos, los propósitos y las formas de los textos cambian en el transcurso del tiempo y entre grupos de personas. Se puede decir que el lenguaje está vivo y se instituye en los procesos sociales, históricos y culturales. Esto es patente para las lenguas cuya dispersión geográfica y contacto con otras lenguas a lo largo de su historia han dado lugar a un sinnúmero de variantes dialectales, originando nuevos léxicos, expresiones canónicas, códigos, y/o transformaciones fonológicas, entre otras posibilidades.

¹ Al respecto, Bourdieu (1982) plantea que lo que suelen olvidar los lingüísticos que ponen de relieve el poder de las palabras para hacer cosas, es que la acción lingüística puede darse en la medida en que hay un sistema de disposiciones compartido por la sociedad, “habitus”, en sus términos.

En la cotidianeidad, también nos hacemos conscientes de que la forma como hablamos cambia porque el lenguaje representa las diferencias de un orden social establecido en el seno de una comunidad. Todo niño sabe que no puede hablar con su padre como lo hace con su compañero; y todo adulto sabe que para dirigirse a las entidades es necesario utilizar un discurso altamente estilizado y formalizado.

La sociedad no es un grupo homogéneo de personas, un grupo compacto sin diferencias, por lo que los usos del lenguaje se distribuyen socialmente y se expresan en discursos más o menos formalizados que operan en distintos niveles, ámbitos o instituciones: en la forma del habla que se da entre distintas personas (niños y adultos, autoridades y no autoridades, seres humanos y no humanos), en los discursos institucionalizados en grupos específicos (periodistas, campesinos, maestros) o en los discursos que se dan en tradiciones que expresan cambios sociohistóricos de larga duración (las prácticas de la tradición oral y de la tradición escrita) (Duranti, 2000).

Todos comparten sus saberes que heredan de una tradición que los antecede, que se “institucionaliza” pero que ellos mismos actualizan y recrean; acumulan, conservan, reproducen y transmiten como parte de su responsabilidad. Es decir que cada grupo genera sus propios discursos en los que inscribe y transmite sus conocimientos.

Las condiciones históricas de los procesos de larga duración expresan la tensión de fuerzas que influyen y dan forma a estas tradiciones que se conservan y recrean a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las autoridades tradicionales deben respetar ciertas formas discursivas en sus actos cívicos, según el arte de la lengua o composición de textos formalizados. Es central que la armonía entre el gesto, la palabra y el objeto se preserve para que la palabra ejerza su poder, como sucede, por ejemplo, cuando se realiza una ceremonia de cambio de autoridad en la que se entrega el bastón de mando al mismo tiempo que se expresan discursos con características ceremoniales. Lo mismo pasa con los narradores, los campesinos, los curanderos, los artesanos, los músicos, entre otros.

Muy distintas son las prácticas de la comunicación en la tradición de la cultura escrita en la que los textos informativos se diferencian de los textos literarios; al contrario de la tradición oral en la que estas distinciones no tienen cabida. Los periodistas, entre otros, se especializan en la producción de distintos tipos de textos informativos: noticias, crónicas, reportajes, porque participan en instituciones dedicadas a la comunicación pública: los periódicos, la radio, la televisión. Ellos son los que impulsan los cambios del discurso periodístico y proponen nuevos textos, especialmente en aquellos momentos en los que nuevos lectores se integran a estos círculos o comunidades textuales, por lo que sus productos se adaptan y cambian sus formas (Chartier, 1992).

Los periódicos, por ejemplo, han evolucionado en el tiempo, tanto en su forma material, como en la organización de la información. Sus diferencias con la comunicación de sucesos actuales en las comunidades son notorias ya que la naturaleza misma de estos discursos parten de principios, reglas de interacción social y funciones sociales distintas. Acceder a los sustratos de significación profunda de los saberes que distintos grupos preservan es fundamental para establecer una relación con nuestro mundo social y natural de manera armoniosa, adecuada, efectiva y cordial. Por tal razón:

[...] adquirir un lenguaje es como poder acceder a un enorme lienzo y a cientos, y aun miles, de colores, pero el lienzo y los colores proceden del pasado: son herencias a mi disposición. Mientras aprendemos a utilizarlos, encontramos que los que viven cerca de nosotros tienen opiniones firmes sobre cuáles han de elegirse, en qué proporciones, qué combinaciones caben y con qué propósitos [...] Adquirir un lenguaje significa formar parte de una comunidad de personas que participan en actividades comunes a través del uso, si bien nunca completo, de una gran variedad de recursos comunicativos compartidos. En este sentido, adquirir un lenguaje significa formar parte de una tradición, compartir una historia, y por tanto, tener acceso a una memoria colectiva, repleta de historias, alusiones, opiniones, recetas, y otras cosas que nos hacen humanos. No adquirir un lenguaje, o tener únicamente un conjunto muy limitado de sus recursos, significa verse privado de ese acceso (Duranti, 2000:447).

La mediación del lenguaje en las prácticas culturales

Vivir en sociedad y compartir la vida con otros es el destino de todo ser humano, por lo que es necesario que cada sujeto individual trascienda su experiencia personal y subjetiva, caótica y efímera; y se comporte de acuerdo con un orden socialmente establecido; un orden compartido, no como tuyo o mío, sino nuestro. Un orden público y válido, superior a la dimensión privada, que se nos presente como un ideal, un deber ser, capaz de darnos un mínimo de seguridad, estabilidad y certeza; guiar nuestras conductas, dominar nuestras emociones; marcarnos la forma como debemos actuar en una colectividad. Cuanto más compleja es la vida social, más representaciones o significados socialmente compartidos se requieren para la comprensión mutua de respuestas e intenciones.

La cultura en este sentido es vital para la organización de la sociedad en su conjunto, porque instala la necesidad de un orden intersubjetivo en el mundo social. Por tal motivo, las actividades humanas se organizan a partir de ideales y de *un deber*

ser que surgen de los significados compartidos que grandes colectivos o grupos dan a sus experiencias de forma espontánea y práctica en la vida cotidiana.

Con el transcurso del tiempo, estos significados compartidos se vuelven conocimientos sólidos que instituyen una visión del mundo a partir de la cual se ordenan las formas de interacción entre todos los seres, humanos y no humanos. Se exteriorizan y objetivan en discursos, en tanto comportamientos simbólicos y prácticas discursivas, convirtiéndose así en objetos colectivos y públicos que materializan verdaderas tradiciones y disposiciones del pensamiento de sentido común. Las personas sienten la fuerza de estos discursos y los consideran válidos, convirtiéndolos en instrumentos poderosos por medio de los cuales interpretan sus vidas y dan sentido a sus experiencias subjetivas.²

Los usos del lenguaje en tanto comportamientos simbólicos y prácticas discursivas, así como los objetos lingüísticos en todas sus formas, ocupan un lugar central en los procesos de construcción de identidades colectivas (construcción de las personas como sujetos sociales) porque nos proveen de ese tejido público que permite entendernos, reconocernos y darle significado a nuestras vivencias. Tal es la razón por la que Montemayor (1998:7) destaca que las culturas indígenas de México permanecen vivas, entre otras causas, por el soporte esencial del idioma; particularmente, “por la función que la tradición oral desempeña en la ritualización de la vida civil, agrícola y religiosa”. La cultura es el proceso por el que las actividades se organizan, se estructuran y adquieren nuevas formas. Al respecto White (1992) menciona:

Los antropólogos colocan al comportamiento simbólico como lo más específico del sujeto humano. Con la palabra el hombre crea un nuevo mundo, un mundo de ideas y filósofos [...] Este mundo simbólico no está hecho sólo en el presente, sino en el pasado y el futuro también. La temporalidad no es una sucesión de episodios discontinuos, sino que es un continuo que se extiende indefinidamente en dos direcciones: desde la eternidad hasta la eternidad (en Cole, 2003:116).

En resumen, los discursos en tanto comportamientos simbólicos (instrumentos de mediación semiótica) y prácticas discursivas (actividades interactivas) median

² Sin embargo, es importante remarcar que tales ideales se distinguen de los “valores reales de una relación” que son “el conjunto de las conductas de las personas implicadas en la relación” siempre flexibles. La distancia entre los valores ideales y los reales muchas veces genera contradicciones en nuestra vida cotidiana, surgiendo así valoraciones negativas de ciertas conductas (Gasche, 2013:41).

todas las prácticas culturales, y sus formas son válidas gracias a que están regidas por normas, reglas, principios, creencias y conocimientos. El lenguaje siempre ocupa un lugar central en las interacciones sociales que se dan en el seno de cualquier práctica cultural, esté orientado por propósitos políticos como las prácticas del ejercicio del poder o medie la vida en el hogar.

Las prácticas de la tradición oral como objetos de conocimiento

Dos son los objetos de estudio u objetos de conocimiento que se integran en las asignaturas de las lenguas indígenas: las prácticas del lenguaje de la tradición oral y las prácticas del lenguaje de la tradición escrita. Con el fin de contrarrestar la hegemonía del español y el modo de producción del conocimiento descontextualizado de la escuela; el diseño curricular de las asignaturas de Lenguas Indígenas contempla a la tradición oral y a la tradición escrita como dos contenidos que deben estar claramente diferenciados en la organización curricular, dado el impacto que sus modos de interpretación y producción tienen, al convertirse en objetos de estudio en el contexto escolar.

Las prácticas de la tradición oral y el problema de la transposición didáctica

El problema antes mencionado con respecto a la transposición didáctica, aunado al hecho de que la escuela es una institución que se rige por un modo de producción del conocimiento descontextualizado; exige tomar las precauciones y cuidados para que no se transgredan los modos de producción, los sentidos y las formas de los textos de tradición oral, al ser enseñados en el contexto escolar (convertidos en objetos de enseñanza) y analizados en función de un modo de interpretación de tradición escrita (Álvarez y Quinteros, 2013:193). Basta mencionar el significativo conflicto intercultural que se genera entre las dos definiciones o conceptos de la tradición oral: la versión escolar que la representa como mitos y leyendas: *como narraciones o*

historias ficticias y “maravillosas”, versión en la que es sinónimo de “lo alejado de lo histórico y verdadero”; y la versión de los pueblos indígenas para quienes dicha tradición es “La palabra de los ancestros” o “La antigua palabra” (Álvarez y Quinteros, 2013:193; León Portilla, 2004).

Desde el punto de vista de los pueblos originarios, la tradición oral se concibe como la palabra de los ancestros, figuras de autoridad máxima en el establecimiento del orden social y la transmisión de valores y enseñanzas. Son la vía de transmisión de la cosmovisión, de conocimientos filosóficos, religiosos, económicos, artísticos, tecnológicos y políticos que las generaciones adultas transmiten a las jóvenes. Los relatos, junto con los tejidos, pinturas, diseños gráficos, danzas, música, son las bibliotecas de estas civilizaciones (Álvarez, 2012:30).

La tradición oral integra un conjunto de formas discursivas, prácticas y textos muy diversos que se utilizan en el seno de múltiples prácticas culturales con distintas funciones: cantos, rezos, ritos orales, conjuros, consejos, narraciones, entre otros. Todos ellos son centrales en el sostenimiento de las culturas con base en una cosmovisión y un proyecto civilizatorio propio (Montemayor, 1998). No todos exigen el mismo grado de especialización, ni son expuestos de la misma manera o con el mismo nivel formal. De todas maneras, siempre deben ser narrados conforme a la tradición, lo cual exige el conocimiento del contenido del relato y algunos elementos básicos propios a la forma de estos textos y al arte de narrar. En este sentido se puede afirmar que los relatos de tradición oral son:

[...] un sistema de organización literaria, un método de composición o versificación que permite formalizar ciertos elementos rítmicos, temáticos, lógicos, metafóricos, a partir de los cuales es posible crear modelos que se puedan engarzar en forma rítmica, metafórica o temática para construir sin escritura obras complejas [...] son el vehículo para conservar y propagar memoria de una sociedad y cultura (Montemayor, 1998:7).

La tradición oral se rige por un arte de composición artística que debe ser conocido por quienes las transmiten y poseen este conocimiento; de esta forma se asegura que no se pierda ni transgredan sus sentidos o significados profundos, ni sus funciones sociales.

Estos textos circulan y son transmitidos de generación en generación con la función clara de fortalecer, conservar y transmitir el conocimiento ancestral y los contenidos del orden de lo sagrado; entre otros aspectos culturales básicos.

Es por ello que, en el mundo indígena, no hay una demarcación que separe o distinga textos literarios de textos informativos, como claramente aparece en la asignatura de Español, por ser una distinción importante en la tradición escrita.

Esta forma de circular de los textos de la tradición oral en contextos comunicarios se marca por una dinámica muy particular: no respeta fronteras y se actualiza por medio de múltiples versiones de un mismo relato, como sucede con “La llorona”. Este relato no tiene un original, porque se actualiza en función de la realidad de cada comunidad con el fin de incorporar rasgos propios de cada contexto, lo que le permite recrearse a través del tiempo y del espacio; acomodarse a la forma de vida de las comunidades; traspasar fronteras y tener existencia propia. De esta manera, la tradición oral registra el impacto de su convivencia durante siglos con múltiples culturas. Este dinamismo es fundamental porque representa *la vida misma de los pueblos* (Montemayor, 1998:7).

Esta capacidad de transformación de los relatos es propio al arte de composición de estos textos, cuyos mecanismos permiten que se adapten al aquí y ahora de cada comunidad, sin perder su esencia, asegurando que la fuerza de los saberes ancestrales y los marcos de comportamiento se preserven a lo largo del tiempo (Zires, 1999). Para lograr esto, el arte de composición de estos relatos crea el encadenamiento entre “La palabra de los ancestros” con las interpretaciones que configuran la cotidianidad de un grupo social actual. De esta manera, el pasado se neutraliza y se actualiza en un continuo presente en el que la tradición intelectual y espiritual de un pueblo permanece viva y se actualiza conforme a los cambios que suceden a través de su historia. Gracias a este dinamismo, las enseñanzas de los ancestros marcan las coordenadas de la vida de una persona dentro de una sociedad en el presente.

Como explica Gabriela Álvarez en su tesis (2012), no cualquier relato es parte de una tradición oral ni cualquier persona conoce su arte de composición, pero el lenguaje siempre está sujeto a restricciones de forma, contenido y contexto, lo cual lo hace predecible.

Las narraciones siempre remiten a un orden cósmico, como sustrato último de significación, relacionado con la circularidad del tiempo, el estar y el ser; por lo que la información o los contenidos culturales que se integran en estos discursos, al contrario del pensamiento occidental, no buscan explicar los objetos, ni se preocupan por lo objetivo; no afirman, sino que están consagrados a lo absoluto, a lo indecible (Kusch, 1978:74; Álvarez, 2012:44). Por tal razón, preguntarse si es verdad o no lo que se relata en la tradición oral, al contrario de la apreciación de la leyenda, no tiene el menor sentido. Interpretar estos discursos desde otra tradición que los

transforma en mitos, leyendas y cuentos; no es apropiado: los sustratos de significación más profundos de estos discursos sólo pueden ser interpretados, comprendidos y apropiados desde la misma cultura donde tienen su génesis; siempre y cuando se respete su arte de composición.

La reflexión sobre el lenguaje y la reflexión intracultural

Todos los seres humanos tenemos la facultad de convertir a la lengua en objeto de estudio y observación. Benveniste (1974) se refiere a esto como facultad metalingüística. Todo hablante tiene un conocimiento implícito (inconsciente) sobre la gramática de su lengua; pero la actividad metalingüística o la actividad de reflexionar sobre la lengua convierte este conocimiento en un saber consciente y sistemático.

Como los usos del lenguaje reflejan la cultura y el orden social de un pueblo; la lengua es uno de los rasgos o elementos culturales más importantes en la construcción de la identidad cultural. Tal es la razón por la que la reflexión intra e intercultural y la reflexión sobre el lenguaje oral están íntimamente relacionados:

La reflexión sobre el lenguaje permite que los estudiantes comprendan la importancia que tiene el lenguaje en la dinámica de la vida social y cultural para conseguir sus propósitos. Para la antropología lingüística, por ejemplo, el objetivo es: “comprender cómo a través de los usos particulares de la lengua se mantienen, reproducen o desafían las distintas versiones particulares del orden social; y la noción de persona (o yo) que forma parte de tal orden” (Duranti, 2000:319).

Desde este punto de vista, la escuela no sólo debe enseñar para que el niño pueda cumplir sus objetivos comunicativos en situaciones específicas; sino que, además, debe educar a sus alumnos para que puedan ser hombres y mujeres capaces de recrear y transformar el entorno en el que habitan en un mundo mejor para el “buen vivir”.

Los temas de reflexión intracultural que se indican en los programas de estudio de las asignaturas tienen por función afianzar la identidad; y valorar la propia cultura y los conocimientos ancestrales de forma consciente y crítica. Para ello, se requiere problematizar la dinámica del poder de la palabra tal como se da en el seno de la vida social.

Reflexionar de forma consciente y crítica para descubrir las condiciones socio-culturales que dan forma a nuestras vidas y a nuestras creencias es una forma de afianzar la identidad: por qué hacemos las cosas de cierta manera, qué lugar ocupamos

en este orden social (condición de ser niño o niña; abuelo, mujer u hombre), cuáles son nuestros ideales, necesidades y derechos. Se trata de reflexionar sobre el conjunto de rasgos culturales que funcionan como elementos significativos entre el grupo y una parte de su cultura (Bonfil, 1991).

Estos rasgos culturales son parte de una cosmovisión y forma de vida que se manifiesta y actualiza en cada práctica cultural de una comunidad, por lo que la participación de los niños en estas prácticas les permiten reflexionar críticamente sobre tales elementos de su cultura. Tal es la razón por la que, en las asignaturas, la participación de los educandos en las prácticas sólo es un punto de partida: si en la escuela no se reflexiona sobre la actividad lingüística en tanto actividad discursiva que media todas las prácticas culturales; el niño no entenderá el poder de estas palabras o su fuerza ilocutiva, ni los mecanismos o métodos intelectuales que lo posibilitan.

En resumen, el estudio del lenguaje y la lengua requiere un análisis intracultural; lingüístico y sociolingüístico de los elementos que conforman las prácticas discursivas:

- El contexto, ámbito social de sentido y propósitos sociales en función de los grupos sociales que participan.
- La estructura de la participación: las reglas que ordenan la forma como los participantes interactúan con intenciones compartidas y usan el lenguaje de acuerdo con un orden social establecido.
- El sistema o secuencia de acciones de la práctica y los objetos que sirven de instrumentos o son productos de las acciones.
- Los gestos, la disposición del cuerpo en el espacio, los movimientos y los silencios que se requieren para transmitir y/o acceder a los significados.
- Los sustratos de significación: las nociones codificadas, conocimientos, valores y enseñanzas de una cosmovisión ancestral que se actualizan y recrean (los modos de interpretar, comprender y representar el mundo; y las relaciones entre los seres humanos, no humanos y las entidades).
- La producción de los discursos en tanto conocimiento lingüístico y cultural: la forma discursiva o tipo de discurso, sus momentos o estructura global en tanto práctica cultural; formatos textuales (plegaria, rezo, canto), el registro (nivel de formalidad). Análisis de frases, expresiones y palabras relevantes para interpretar sus significados profundos; métodos intelectuales y lingüísticos que dan poder y belleza a las palabras (paralelismos; comparaciones, metáforas, difrasismos, juegos simbólicos). Análisis sintáctico para comprender cómo se ordenan las palabras en la oración (verbos, nombres, adjetivos) y análisis morfo-sintáctico o de

partículas significativas (morfemas reverenciales, entre otros). Recursos estilísticos y lingüísticos que producen expresiones bellas. La entonación y el ritmo del lenguaje en tanto recursos sonoros que dan expresividad y fuerza al discurso.

En el contexto escolar, los niños pueden enriquecer estas reflexiones a partir de lo que ellos mismos observan o se preguntan; o mediante los aspectos que el maestro proponga por considerarlos relevantes. Tal reflexión debe hacerse de forma integral en momentos que resulte natural y pertinente, por lo que estos contenidos de reflexión no se trabajan todos en un mismo momento, sino cuando resultan necesarios en función de los propósitos didácticos y sociales que el docente determine al trabajar cada contenido curricular (cada práctica).

A modo de ejemplo, presentamos los contenidos de reflexión intracultural y del lenguaje del *Jéstméek'*,¹ *práctica ceremonial propuesta por la comisión Maya*:

- La descripción y significado del *Jéstméek'*. Los valores que se promueven y su relevancia en la vida social de la comunidad.
- Expresiones corporales que acompañan las palabras de la celebración de *Jéstméek'* y significado de la posición del bebé.
- Significado de los números de las vueltas y su relación con la vida natural y social de la comunidad.
- El papel de los participantes y la importancia de los padrinos en nuestras vidas.
- La escucha atenta y el comportamiento que se debe tener durante la ceremonia.
- Tiempo, lugar y espacio de los distintos momentos en los que se dan los discursos del *ajk'ulel* o *ajk'uleb*.
- Aspectos relevantes de los discursos formales en la ceremonia: significado de algunas expresiones y palabras.

Este ejemplo, como otros, es tomado de los libros para el maestro, los programas de estudio y proyectos didácticos propuestos por las comisiones durante el proceso de construcción de esta propuesta educativa (del 2009 al 2016).²

¹ Ceremonia en la que se nombran al padrino y madrina del bebé.

² En la reforma educativa (SEP, 2017), los contenidos de reflexión se acotan y adaptan por enunciarse como aprendizajes mínimos esperados para cada práctica en cada grado escolar.

La reflexión intercultural crítica

Como se mencionó en un apartado anterior, en este momento histórico es necesario reconocer que la coexistencia de distintas culturas en contacto en un mismo territorio, generalmente, son motivo de profundas asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder; por lo que la interculturalidad requiere plantearse como un proceso social amplio: “una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida que busca el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas” (CGEIB, 2006: 22).

En el caso de las escuelas indígenas, resulta indispensable que este diálogo intercultural conlleve una reflexión “crítica”. Por tal motivo, en los programas de estudio se integran contenidos de reflexión intra e intercultural críticos, a partir de un análisis comparativo “contrastivo”.

Los contenidos de reflexión intercultural tienen por objetivo que los niños y niñas comprendan las semejanzas y diferencias entre ciertos rasgos de las prácticas de sus modelos culturales con respecto a otros, especialmente el hispano, para fortalecer su autoestima, la autoafirmación en su cultura y abatir la discriminación; pero también para reconocer y valorar la apropiación de elementos culturales que enriquecen sus vidas, tomando en cuenta el hecho de que la diversidad cultural, lingüística y natural son un motor del desarrollo y del conocimiento humano en su conjunto. Tres son las dimensiones a las que apuntan los contenidos de reflexión intercultural que se integran en los programas de estudio que marcan formas como los maestros pueden intervenir:

- La primera dimensión sobre la que se debe trabajar es *epistemológica* cuyo propósito es que la comunidad educativa comprenda que no existe un tipo de conocimiento único y superior al de los demás; por lo que la diversidad de formas de conocimiento debe articularse a partir de un diálogo de saberes crítico que “posibiliten mirar la realidad en toda su complejidad, de forma más integral [...] que implica el reto de comprender otras culturas y la manera como éstas impactan en nuestras vidas” (CGEIB, 2006:26).
- La segunda dimensión es la *ética*, “el elegir”, que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, para desarrollar la autonomía de los educandos y “su capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores...”.
- La tercera dimensión es la *lingüística* “que considera la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo” (CGEIB, 2006:24-26). En esta dimensión lo central es trabajar para lograr un bilingüismo aditivo “con el fin de superar la situación

de disglia en que se encuentran los idiomas indígenas en relación con el español: es decir, superar la subordinación y el uso restringido al que han sido relegados” (CGEIB, 2006:27).

Los contenidos de reflexión intercultural que se integran en los programas de estudio se distinguen y articulan con los contenidos de reflexión intracultural antes mencionados. En el ejemplo del *Jéstméek* del programa de estudio de la asignatura Maya, la comisión integra la reflexión sobre las diferencias profundas que marcan la naturaleza y función de ser padrino o madrina en el mundo maya con respecto a esta noción en el mundo occidental hispano.

En el caso de la asignatura Tojol-Ab'al, la comisión propone “investigar sobre la preparación de la *jnantikju'um* (nuestra Madre Tierra) para el cultivo de la *jnantikixim*, con los expertos de los conocimientos tradicionales y con los expertos en la utilización de las nuevas tecnologías”. Como reflexión intercultural se propone que los niños reflexionen y dialoguen sobre las ventajas y desventajas del trabajo tradicional y el uso de las nuevas tecnologías. Con esta información se propone la difusión de sus opiniones y conocimientos sobre las técnicas ancestrales y las modernas a partir de la producción escrita de un texto apelativo para difundirlo entre la comunidad.

Esta propuesta didáctica del trabajo en el aula resulta ser muy eficaz y fácil de operarse en el medio escolar porque propone un diálogo intercultural crítico como un diálogo de saberes a partir del análisis comparativo o contrastivo entre rasgos, valores, aspectos concretos de las prácticas que se investigan o estudian en el espacio cotidiano de los niños (enseñanza situada). Como plantea Miguel Bartolomé (1997:84-85): “el ámbito de lo cotidiano es el espacio fundamental para la concreción de la conciencia social de un grupo humano; espacio en el cual la cultura se despoja de su papel de norma ideal, para pasar a asumirse como desempeño real”; en el que mejor se manifiesta la riqueza de la diferencia y la alteridad de la acción; es ahí donde los significados culturales pueden ser visibles como conductas concretas.

La prácticas del lenguaje de la tradición escrita como objetos de conocimiento

En el campo de la tradición del lenguaje escrito no hay una respuesta universal a ¿qué es leer? más bien, plantea Chartier, la respuesta dependerá de la diversidad de formas como se da ese encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector en una cultura, en una época y en una sociedad o comunidad textual determinada: los estudios realizados por Chartier (1992) sobre la historia de las formas de leer han mostrado rasgos importantes que distinguen a las diversas comunidades de lectores: los textos se leen en “formas diferentes por lectores que no mantienen la misma relación con el texto escrito [...] nuevos lectores crean nuevos textos” (Chartier, 1992:50–52).

Las prácticas de la lectura y de la escritura se han desarrollado históricamente, al igual que las prácticas de la tradición oral; por lo que no es posible hablar de “la cultura o tradición escrita” sino de múltiples tradiciones. Esta misma idea está en la base del modelo ideológico de la alfabetización impulsado por Barton y Hamilton (2004), Gee, (2004) y Street (2003), quienes plantean que leer no es una acción neutral sino una práctica social:

[...] es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral [...] las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y la escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser [...] las versiones determinadas siempre son “ideológicas”, siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003; cit. en Kalman, 2008).

La historia de Occidente nos ofrece múltiples prácticas que fueron adoptadas o abandonadas en distintas épocas. Sus destinos estuvieron sujetos a las nuevas formas

de vida de una sociedad: nuevas necesidades, nuevos lectores y nuevos textos. El surgimiento de nuevas tradiciones y nuevas prácticas incide en la mentalidad de una época con respecto a su relación con el lenguaje, con los textos y con las formas de interpretar y de pensar (Chartier, 1992). Tal es la razón por lo cual es importante que la comunidad educativa reflexione sobre estas lecciones de la historia y de esta visión ideológica de la cultura escrita, dado que la escuela es una institución que puede revitalizar y ampliar las prácticas letradas de las comunidades, que suelen ser restringidas. Esto implica tomar conciencia de que “las prácticas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras” (Barton y Hamilton, 2004:113).

Tales son las razones por las que, desde nuestra concepción, no se puede hablar de leer y escribir en infinitivo, porque toda práctica de lectura y escritura siempre ocurre en un contexto activo y colectivo en tanto actividades que son ejecutadas para servir a propósitos y contextos sociales específicos (Gee, 2004). Distintos grupos de personas o instituciones contextualizan la forma como se producen, interpretan y circulan los textos que se leen y escriben. Por tal razón, aprender a leer y escribir también significa saber cómo participar en estas comunidades o instituciones asociadas a la cultura escrita.

En resumen, cada comunidad educativa deberá descubrir cuáles son las necesidades y propósitos sociales específicos que se requieren atender en su comunidad a nivel local o regional, de tal forma que la escuela pueda incidir en la recreación de la cultura escrita, con pertinencia cultural y lingüística.

Las prácticas de lectura

Las prácticas de la lectura fueron cambiando a lo largo de los siglos. En la propuesta curricular se integran aquéllas que son esenciales para incorporar a los niños a una tradición escrita: la lectura exploratoria; la lectura en voz alta; la lectura en silencio (o lectura autónoma); la lectura intensiva (releer un mismo texto) y extensiva (leer un poco de todo).

La práctica de la lectura exploratoria es central para que los niños conozcan los diversos objetos (soportes o portadores en los que se inscriben los textos): libros, revistas, folletos, etiquetas, tarjetas, cuadernos, carteles, agendas, calendarios, herbolarios, catálogos, postales, cartas, entre otros. También es útil cuando uno requiere buscar información específica en distintos materiales.

La lectura silenciosa es una forma de leer para sí mismo y se caracteriza porque el texto se lee con los ojos y el proceso de interpretación es directo: no requiere de una oralización previa. La lectura en voz alta, por el contrario, se interpreta, escuchando. En la modalidad de escuchar leer a otro, puede seguirse la lectura en el propio texto; o puede simplemente escucharse sin siquiera ver el texto leído.

Lo que cambia de una lectura en silencio a una lectura en voz alta es algo profundo y esencial: la convención cultural por medio de la cual se define la relación misma del texto con la voz, la declamación y la escucha. La lectura silenciosa es más difícil porque el lector interpreta el significado de forma directa. En la lectura en voz alta, la interpretación está mediada por la voz.

La lectura en voz alta fue privilegiada en sociedades con una cultura oral prestigiosa como en la Grecia antigua, cultura que tenía una fuerte valoración de la palabra oral, la escucha y la oratoria, como sucede en las comunidades de pueblos originarios. Esta lectura en voz alta es más acorde a esta forma de pensar lo escrito desde un modelo oral del lenguaje, razón por la cual nuestra propuesta de alfabetización promueve la lectura en voz alta bajo la modalidad de lectura coral, lectura comentada, leer con otro, o escuchar leer a otro.

La lectura intensiva o la práctica de releer varias veces un mismo texto o párrafo tiene un gran valor en la lectura con fines de estudio, porque se requiere memorizar definiciones o reflexionar sobre el contenido: analizarlo. Es una forma de leer muy analítica, consciente y selectiva. Se diferencia claramente de la práctica de la lectura extensiva, muy característica de una sociedad citadina en la que se lee cualquier cosa que “caiga en las manos” por la proliferación de muchos materiales de lectura, tanto libros como revistas, folletos, manuales, etiquetas, carteles, señales, periódicos, entre otros. En esta modalidad o práctica de lectura no se presta tanta atención al texto (López, Freixa y Chartier, 1999).

La lectura y la escritura están fuertemente integradas en prácticas como leer lo que se escribe o escribir lo que se lee, cuya importancia se advierte cuando se lee para controlar o evaluar lo que uno escribe, durante o al final del proceso de escritura; o cuando se escribe un resumen o una reseña sobre algo que se ha leído previamente. En primer ciclo, la práctica de leer lo que se escribe es fundamental si se acompaña con la señalización.¹

¹ En los Libros para el maestro (2011) se indica que señalen letra por letra lo que escriben mientras silabeen la palabra escrita para controlar la cantidad de letras que ponen. De esta forma, su función (controlar) adquiere un propósito didáctico específico: comprender la relación entre partes orales y partes escritas, noción necesaria para comprender el principio alfabético.

Para saber cómo participar en una práctica de lectura, por ejemplo, cómo leer para estudiar; se requiere conocer los soportes o portadores en los que los textos se inscriben: la forma como se organizan; sus funciones sociales (con qué propósitos fueron escritos y a qué lectores fueron dirigidos); los ambientes o ámbitos sociales de sentido por donde circulan y las técnicas o métodos intelectuales que dan forma al lenguaje que se escribe.²

Las prácticas de escritura

En nuestra propuesta de alfabetización también se integran distintas modalidades o formas de escribir: escribir por sí mismo y escribir con otros.

Para que los niños aprendan a escribir requieren escribir por sí mismos (escritura espontánea) porque les permite probar sus hipótesis o creencias acerca de cómo se escribe; sentir el placer de producir un texto con algún fin específico, desarrollar su autoestima, su seguridad, su interés. Esto sólo se puede lograr si abrimos espacios para que los niños enfrenten este reto y creen un vínculo propio y personal con la escritura.

Durante el primer ciclo, esto lleva a que el maestro entienda la importancia de las escrituras que producen los niños de forma espontánea, aun cuando no sean convencionales, porque en ellas se manifiesta lo que ellos pueden hacer solos, por sí mismos, según lo que lograron comprender del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe desde sus propias maneras de pensar. Promover la escritura espontánea exige que el maestro establezca un nuevo contrato social con sus estudiantes basado en el respeto a sus producciones y sus formas de pensar; al mismo tiempo que ofrece su ayuda y mediación para que los niños enfrenten nuevos retos, según sus posibilidades. En estas situaciones el maestro anima al niño y le reconoce lo que ya aprendió y corrige sólo aspectos que considera que el niño ya es capaz de comprender y modificar.

² Por ejemplo: en los textos de física se explican las leyes a partir de experimentos y demostraciones; en cambio, en matemáticas suelen desarrollarse los algoritmos y procedimientos matemáticos (como la multiplicación y la división). En ambos casos, se trata de comunidades textuales cuyas formas de producir conocimientos son distintas. Esto es importante en el medio escolar cuya obligación es enseñar al niño a interactuar con distintos textos con fines de estudio con el objetivo de que comprendan cómo deben interpretarse.

Las prácticas de la copia y el dictado siguen presentes por ser parte de la tradición del maestro y por ser útiles en contexto de enseñanza. Por medio del dictado, niños muy pequeños, que aún no saben las letras o no saben escribir, pueden hacerlo participando en una práctica de escritura colectiva por dictado al maestro. Esto les permite observar cómo se escribe y participar en el acto de escritura, aportando ideas para encontrar la mejor forma de enunciar lo que se quiere decir. Esta práctica es muy útil en el primer ciclo, por lo que se propone como actividad recurrente para primer grado en los libros para el maestro: Tutunakú; Náhuatl, Maya y Hñahñú (2011).

La copia es otra forma de escribir, pero en este caso, el niño no controla el mensaje ni el lenguaje que se escribe. Sin embargo, la copia es parte de la tradición escolar y es útil como forma de registro.

Existen prácticas en las que es necesario leer para escribir, como sucede en el caso de la producción de un texto como el resumen o en el caso de la revisión de textos, en el que la lectura es fundamental para valorar y evaluar lo que se escribe. La revisión de textos de forma colectiva o colaborativa es una práctica que toda persona que se integra a una tradición escrita debe hacer de manera sistemática.

En cualquier comunidad textual, todo buen escritor revisa su texto por sí mismo o con otros. Tal acción requiere aprender un vocabulario especializado para hablar de los textos que se comparten (párrafo, letra, título, página, portada, índice, entre otros términos). Por tal razón, compartir lo que se lee o hablar sobre lo que se escribe se consideran prácticas que deben llevarse a cabo en el aula.

La reflexión sobre el lenguaje escrito

Los contenidos de reflexión del lenguaje escrito dependen de la planificación que el docente hace para organizar el trabajo en el aula, considerando que se busca integrar a los niños a la cultura escrita. Por tal razón, dependen del ciclo en el que se trabaja; del tipo de prácticas de lectura y escritura; del tipo de texto y portadores (soporte material del texto); y de los propósitos y destinatarios. Se trata de aspectos generales y relevantes para la producción e interpretación de textos. Como se aprende participando, todas las prácticas del lenguaje escrito son actividades que el niño requiere aprender cómo se hacen para participar; en este sentido, “su hacer” siempre será un motivo de reflexión durante la práctica (reflexión en acto).

Sin embargo, muchas decisiones deben tomarse al participar, por lo que es necesario que los niños reflexionen sobre aspectos específicos de las prácticas y de los

objetos de la cultura escrita (portadores y textos) con el fin de poder producirlos, interpretarlos, editarlos, compartirlos y hablar sobre ellos en el seno de una comunidad escrita. Éstos son:

Reflexión sobre la lengua escrita en tanto sistema de escritura alfabético (relaciones fono-gráficas registradas en un alfabeto) y en tanto sistema ortográfico. Conocer las normas que regulan el uso correcto de signos y recursos gráficos para la representación escrita de los constituyentes en palabras, frases, expresiones y oraciones: la ortografía de las palabras, el uso de mayúsculas y minúsculas; la tilde (acentos que se marcan); la unión o separación de elementos por medio de signos o espacios en blanco; el uso de signos de puntuación; y el uso de diacríticos y otros signos (saltillo, comillas, guiones cortos y largos). Apropiación de un metalenguaje básico para hablar sobre la lengua y el lenguaje escrito (palabras como párrafo, punto, oración).

Reflexión sobre el lenguaje que se escribe. Tomar decisiones sobre cómo enunciar lo que se quiere decir y seleccionar la forma de expresión y palabras más adecuadas entre las disponibles, tomando en cuenta la pertinencia cultural, lingüística y contexto comunicativo (destinatarios, propósitos y espacio social).

Formas de organizar la información en la oración. Decisiones sobre el orden de las palabras y los constituyentes en la oración (sintaxis) y procedimientos gramaticales más adecuados a las necesidades comunicativas específicas. Procedimientos para lograr estilos cohesionados y articular todos los elementos de las oraciones y facilitar su comprensión.

Formas de organizar los textos según el tipo de texto y género discursivo, y su edición en portadores textuales. Construcción de títulos y subtítulos, cuando se tratan de textos formados por distintas unidades. La estructura que da forma a los textos (estructura de una carta). Organización del texto en párrafos según sus funciones (párrafo de inicio o de cierre) o cargas informativas. Estrategias para lograr una mejor cohesión textual o para darle coherencia al texto escrito (darle una unidad al conjunto de ideas que faciliten acceder al significado global del texto o lo que se quiso decir). La relación entre texto e imágenes (ilustraciones o gráficas) y su disposición en la página. El uso de imágenes o ilustraciones (para aclarar una información o para ilustrar lo que se dice). Uso de recursos gráficos para organizar información (cuadros, gráficas, pantallas que resaltan información). Las características de los portadores (sus

funciones sociales y la forma como se organiza el texto en cada portador). Los paratextos (prefacios, prólogos, página legal, índice, glosarios).

A modo de ejemplo, se presentan los contenidos de reflexión sobre el lenguaje escrito propuestos en la asignatura Maya para el proyecto antes mencionado: *Jetsméek'*. En la secuencia didáctica se propone: registrar los conocimientos que investigan sobre la ceremonia, participar en una lectura exploratoria para obtener información específica y escribir una carta para agradecer a sus padrinos con sus reflexiones sobre el *Jetsméek'*. Los contenidos de reflexión son:

- Formato y función de esquemas gráficos para planificar una investigación, y para organizar y registrar la información obtenida.
- Formas efectivas de explorar, compartir textos y buscar información específica (uso de índices, títulos, etcétera).
- La producción de un resumen: supresión de lo irrelevante, selección de lo relevante y re-escritura del texto fuente.
- El lenguaje expresivo y función social de textos epistolares.
- Revisión del texto escrito: ortografía y uso de signos de puntuación, al analizar la estructura de oraciones y frases. Uso de nexos para la coherencia de un texto. Uso del diccionario como material de consulta.
- Formas como se distinguen los géneros femenino y masculino en la lengua maya y análisis de sustantivos para descubrir las formas como se obtiene el plural. El uso de sustantivos y de adjetivos en las descripciones.
- Claridad y asertividad en la expresión del propio punto de vista sobre un tema específico.

Los ejemplos presentados se obtuvieron de las versiones de los programas de estudio antes de haber sido adecuados a los formatos de la reforma educativa de 2017-2018.

Los retos del enfoque de alfabetización

Las prácticas del lenguaje de tradición escrita que se proponen como objetos de estudio integran acciones que los usuarios hacen al leer y escribir de distintas maneras y con múltiples funciones en diversos contextos o comunidades textuales, según propósitos y destinatarios específicos. Es decir, lo que Delia Lerner (2001) ha llamado

los “quehaceres del lector y del escritor” o lo que hacen las personas letradas cuando leen o escriben en función de prácticas específicas.

Los contenidos de reflexión sobre el lenguaje escrito y los aprendizajes esperados que se proponen se refieren a estos quehaceres, en tanto aspectos mínimos que todo alumno debería aprender según el grado escolar. Por tal razón, tales quehaceres, al incorporarse al medio escolar, adquieren un fin didáctico porque corresponden a lo que el maestro debe “enseñar”. Su reto será siempre no sustituir el fin social de la práctica por centrarse solamente en el propósito didáctico. El reto es enseñar el lenguaje sin destruirlo, coordinando, siempre, el fin social de la práctica con el fin didáctico.

En este sentido, el primer reto es ser consciente del problema de la transposición didáctica antes referido: como en el caso de las prácticas sociales del lenguaje oral, se debe preservar la forma como las prácticas letradas son llevadas a cabo por los usuarios en contextos o comunidades textuales específicas.

Al igual que en el caso del lenguaje de tradición oral, es necesario que el maestro se asegure que el niño aprenda lo que realmente hacen las personas que leen y escriben, ya que el propósito general de la alfabetización es integrar al niño a la cultura escrita; respetando la naturaleza y formas en que tales prácticas se llevan a cabo en la vida social. Por ejemplo: si en el medio escolar, los niños sólo copian lo que el maestro dicta, entonces no aprenderán a escribir por sí mismos, ni podrán tomar decisiones sobre el lenguaje que se escribe (cómo enunciar lo que se dice) al momento de escribir un texto. Esta práctica anula muchas acciones y decisiones que escriben hacen o toman en distintos momentos de la producción de un texto: si sólo copian no aprenderán cómo se planifica un texto o cómo se revisa, por lo que siempre serán dependientes de otros para valorar o evaluar sus propias producciones, y no lograrán la autonomía.

Los niños no sólo tienen que aprender la ortografía, la puntuación, la forma de los textos o cómo se organizan los portadores. También deben aprender cómo se hace un resumen, cómo se revisa un texto, cómo se lee en voz alta un relato para captar la atención del oyente; cómo se presenta una conferencia; cómo se dicta para que quien escriba pueda hacerlo. Esto requiere participar con responsabilidad, vivir la experiencia, reflexionar durante el acto y sistematizar lo que se aprende.

Integrar al niño a la cultura escrita se asocia con un enfoque de enseñanza que favorece la autonomía, como se plantea en los propósitos. Esto no quita que la copia o el dictado puedan ser muy útiles y necesarios en algunos momentos, como en el caso de los niños de primer ciclo, ya explicado, que aprenden a escribir por medio

de una escritura colectiva por dictado del maestro. Pero incluso en estos casos, ellos siempre tienen la oportunidad de participar y de expresar sus ideas.

La alfabetización real ocurre cuando la persona se convierte en un usuario que participa en una comunidad textual y comparte con otros los textos que produce o interpreta: aprender a escribir una carta incluye saber cómo usar la oficina de correos y cómo funciona, porque de otra forma no es posible enviarla, ni se sabe cuándo es probable que llegue. Leer un periódico implica saber que las noticias no son ni tan objetivas ni tan neutras ya que todo periódico tiene cierta tendencia ideológica. Tales son los motivos por los que otro gran reto es que el maestro, al diseñar sus actividades didácticas, promueva que los niños interactúen con textos reales e interlocutores auténticos con propósitos sociales específicos; de forma tal que los usos que hagan de los textos tengan consecuencias en sus vidas cotidianas o en las vidas de la comunidad en la que participan.

Para lograr esto, la escuela debe convertirse en una comunidad textual que traspase sus muros para integrarse a la comunidad donde habita; lo cual también es una forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística de la tradición escrita.

En este sentido, se espera que la comunidad educativa participe activamente en aumentar los acervos de las bibliotecas de su escuela con materiales que recolecten o con productos que elaboren por sí mismos. También se espera que participen activamente en la circulación de los materiales de su entorno; los elaboren para enriquecer los acervos de otras instituciones de la comunidad; o para intercambiarlos con otras escuelas; es decir, que sus textos tengan fines sociales y circulen en los espacios sociales donde sea necesario; que hablen sobre ellos y los compartan o recomienden, según apreciaciones personales.

Tales son las razones por las que el tercer reto es hacer de la escuela una casa editorial capaz de generar una comunidad textual. Esta es la acción central y necesaria para cumplir con el propósito general de integrar a los niños a la cultura escrita. Por eso, invitamos a los directivos y docentes a que conviertan sus escuelas en verdaderas casas editoriales (artesanales) para lo cual deberán crear su propio logo editorial.

De manera muy especial, se fomenta la producción, interpretación y circulación de libros “cartoneros”, que se encuadernan de forma artesanal, a partir del reciclado de cartón u otros materiales; y se distribuyen de mano en mano. Este portador es ideal para socializar los conocimientos que generan los niños al investigar en sus comunidades y/o al participar en diversos proyectos didácticos en los que recopilan o producen textos por sí mismos.

Esta es una forma concreta que muestra que la escuela puede funcionar como una casa editorial y una comunidad textual que comparte lo que lee y escribe desde su propia voz (Quinteros, Corona y Zacarías, 2016).

Esta forma de concebir la alfabetización va mucho más allá de pensar que sólo se trata de enseñar las letras, las normas de escritura o la forma de los textos. Aprender a escribir y leer implica integrarse en el mundo de la cultura escrita; y conocer y compartir múltiples soportes o materiales escritos, que son los objetos que habitan y median las relaciones entre escribas y lectores en un mundo letrado.

Organización curricular

El diseño curricular de las asignaturas se ha pensado con el propósito de distinguir a las prácticas de tradición oral de las de la tradición escrita. Tal distinción resulta necesaria por las profundas diferencias en cuanto a su naturaleza, cosmovisión, horizontes de sentido, formas de ser interpretados, arte de composición y valores que expresan, entre otras.

Las prácticas sociales del lenguaje oral y los discursos que se proponen se organizan a partir de los ámbitos de la vida cultural, en los que distintos grupos sociales participan para el sostén y organización de la vida comunitaria (artesanos, políticos, narradores) porque, como se explica en el siguiente punto, son éstos los espacios que dan sentido a las prácticas del lenguaje oral; y determinan sus funciones y las formas de los textos y discursos.

Las prácticas sociales del lenguaje escrito también se organizan en ámbitos pero, en este caso, se decidieron a partir de considerar los “quehaceres del lector y del escritor” tal como éstos se dan en la vida social; pero también en su calidad de ser objetos de enseñanza. En este sentido, los ámbitos cobran sentido a partir del enfoque de alfabetización y la propuesta didáctica, que definen la forma como se organiza su enseñanza en el contexto escolar. Al leer estos ámbitos, el lector podrá identificar su relación con respecto a la noción de secuencias o proyectos didácticos.

Esta distinción entre la forma como se organizan ambas prácticas (tradición oral y tradición escrita) es la razón por la que se requiere presentarlas en dos cuadros distintos. Las prácticas sociales del lenguaje de la tradición oral que se especifican en cada programa de estudio (asignatura) han sido seleccionadas por los integrantes de cada comisión.

El cumplimiento del marco legal vigente exige que sean los representantes de las comisiones interestatales los responsables de seleccionar estas prácticas en tanto contenidos curriculares mínimos (SEP, 2017). Por tal razón, los programas de estudio de cada lengua indígena son diferentes, aun cuando los ámbitos y las prácticas del lenguaje escrito sean los mismos para todas las asignaturas, ya que las tradiciones letradas no respetan fronteras lingüísticas y todas las lenguas se escriben a partir de un sistema de escritura alfabético.

Las prácticas de la tradición oral seleccionadas por las comisiones deben considerarse como contenidos mínimos, ya que el programa de estudio o currículo de cada lengua será finalmente completado por las comunidades de cada escuela, en función del principio de flexibilidad curricular.

Ámbitos en los que se organizan las prácticas del lenguaje de tradición oral

Todas las sociedades se organizan y crean estructuras específicas en las que participan distintos grupos o persona para satisfacer las necesidades vitales de la comunidad o pueblo. Cada uno de estos grupos o personas heredan una tradición cultural que ellos mismos recrean, acumulan, conservan, reproducen y transmiten como parte de su responsabilidad. Las prácticas culturales son los componentes básicos de una sociedad que proporciona el fundamento y los horizontes de sentido del discurso; así como los significados y las normas que regulan y dan sentido a las prácticas.

El diseño curricular se fundamenta en el reconocimiento de que “la interacción social mediada por el lenguaje es una dimensión constitutiva de toda la praxis humana, cuyo poder simbólico es crucial para entender el ‘mundo de la vida’” (Habermas, 1987:84); o como plantea Alessandro Duranti (2000) “el análisis de la lengua como herramienta social conceptual es a la vez producto e instrumento de la cultura”. La escuela podrá “movilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizajes con diversidad de contextos [...] donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente” (SEP, 2016:13).

Tales son las razones por las que los programas de estudio de las asignaturas integran ámbitos, en tanto organizadores curriculares, que agrupan múltiples prácticas culturales organizadas en función de los distintos contextos sociales que rigen el sostenimiento del orden social de la vida comunitaria. Cada ámbito, a su vez, permite comprender el horizonte de sentido en el que las prácticas del lenguaje o los

discursos y palabras que se enuncian adquieren un sentido y poder particular. Tres o cuatro¹ son los ámbitos que están presentes en las asignaturas de la primera generación con el fin de organizar y distribuir los contenidos curriculares para los tres ciclos de primaria indígena, entendiendo que el primer ciclo integra a primero y segundo grado; el segundo, a tercero y cuarto; y el tercero, a quinto y sexto:²

- Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía.
- Producción artesanal, intercambio, comercio y ayuda mutua para el buen vivir.
- Organización política y comunitaria, tradiciones y memoria histórica; derechos y obligaciones que fortalecen nuestra identidad.

Esta organización curricular permite a los docentes operar bajo la idea de un currículo integrado ya que una educación intercultural no puede reducirse sólo a la asignatura Lengua Indígena. Esta organización posibilita que el maestro identifique dentro de los otros campos formativos, prácticas culturales relativas a estos ámbitos y los trabaje de forma integrada o simultánea con los contenidos referidos al análisis del lenguaje y la lengua, favoreciendo de esta manera la reflexión intercultural, al articular contenidos de sus tradiciones con los conocimientos disciplinares.

Múltiples fueron los formatos que se probaron como posibles. En momento primó la idea de ubicar ámbitos y temas (como discursos). Esta estructura facilita al docente imaginar tipos de contenidos o prácticas del lenguaje, discursos o textos que ellos podrían seleccionar o trabajar en la asignatura, que se asocian con alguna práctica cultural. Posteriormente, los temas desaparecen.

En algunos formatos o asignaturas, las prácticas se enunciaron con un verbo en infinitivo, pero primó más su enunciación en segunda persona del plural, como un “nosotros inclusivo”, pronombre personal que se distingue en las lenguas indígenas.

¹ Las prácticas de la alimentación y la salud fueron vistas como un ámbito independiente en algunas versiones y/o asignaturas; en esta descripción se integran al primero. En el marco legal (SEP, 2017) como se mencionó antes, se dejó libre la determinación y enunciación de los ámbitos, dado que se trata de una clasificación que puede pensarse desde distintos puntos de vista, como ocurrió con las comisiones tanto de la primera como de la segunda generación: es decir, no pueden homologarse. Pero todos los programas integran ámbitos por ser buenos indicadores del equilibrio o “peso” de la estructura curricular.

² Esta organización es más adecuada para primarias indígenas por el alto porcentaje de escuelas multigrados.

A continuación se presenta un cuadro en el que se integran varios ejemplos de temas para cada uno de estos ámbitos. Luego se presenta otro en el que se integra el tipo de prácticas sociales del lenguaje que han sido propuestas por distintas asignaturas, por ciclo y ámbito. En ninguno de los dos casos se indica para qué ciclo, son sólo ejemplos. Luego se descubre cada ámbito.

Ámbitos	Temas referidos a las prácticas sociales del lenguaje
Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía	<ul style="list-style-type: none"> • Discursos ceremoniales y consejos de nuestros mayores para vivir en armonía con el Cosmos, el Hombre y la Naturaleza. • Consejos y advertencias para la protección de los cultivos y la crianza los animales. • Invocaciones a las entidades para la protección y el buen vivir. • Narraciones de La Palabra Antigua. • Diálogos con nuestros mayores sobre cómo interpretar los mensajes de los animales. • Narraciones, consejos e indicaciones sobre la salud y la preparación de medicamentos para el buen vivir.
Producción artesanal, intercambio, comercio y ayuda mutua para el buen vivir	<ul style="list-style-type: none"> • Narración y/o descripción del proceso de elaboración artesanal de objetos, herramientas y/o indumentaria tradicional e interpretación de sus simbolismos. • Descripción y/o narración de las prácticas de intercambio, de comercio y del trabajo colectivo /(ayuda mutua) desde la perspectiva de nuestro pueblo. • Narraciones e indicaciones del proceso de elaboración de alimentos; y descripción de sus beneficios o propiedades nutritivas para la salud. • El uso de lenguaje persuasivo en el intercambio y trueque de productos y mercancías; valor de la equivalencia y las unidades de medida. • Diálogo para solicitar la ayuda mutua y el establecimiento de acuerdos para organizar el trabajo comunitario.
Organización política y comunitaria, tradiciones y memoria histórica; derechos y obligaciones que fortalecen nuestra identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Testimonios y relatos sobre hechos del pasado y del presente para fortalecer nuestra identidad. • Describir y narrar experiencias, anécdotas y vivencias para dejar testimonio de la vida personal, familiar y comunitaria. • La Palabra Nueva o reciente y la recreación del lenguaje en la vida cotidiana con propósitos expresivos y estéticos: La palabra florida, textos líricos y dramática de la cultura infantil (proverbios, adivinanzas, rimas, canciones), jugar con las palabras. • Descripción y /o narración del desarrollo de festividades, celebraciones; y relatos sobre la historia de la vida de sus actores. • Narración y descripción de las ceremonias cívicas y prácticas de gobierno y/o distribución territorial. • Oratoria en la elección de autoridades tradicionales, en las prácticas de impartición de justicia y en el establecimiento de acuerdos en las asambleas comunitarias. • Prácticas rituales de marcaje de identidad cultural y personal: nacimientos, la presentación del niño, casamiento. • Indagación de los derechos de los niños y niñas; lingüísticos y culturales; y promoción del respeto a la diversidad social, cultural y natural para el buen vivir.

Ámbitos	Maya	Tutunaku	Ch'ol
Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía	Participamos y escuchamos la ceremonia ancestral del <i>ch'a'cháak</i> .	Interpretar mensajes de la naturaleza para tomar medidas de prevención y protección de la vida natural y social.	Seguimos los consejos de los mayores para saber cómo recolectar el caracol (y otros alimentos comunes en la región) y mantener viva el agua.
La alimentación, la salud y el buen vivir	Recopilamos recetas orales de las comidas tradicionales a base de chaya y cuidamos el valor nutricional de nuestros alimentos.	Narrar la curación de enfermedades con la utilización de plantas y mediación de las deidades.	Compartimos conocimientos sobre la crianza de animales y la preparación de los alimentos regionales para el bienestar de la salud.
Producción artesanal, intercambio, comercio y ayuda mutua para organizar trabajos colectivos	Escuchamos las indicaciones y conocimientos de las mujeres artesanas mayas para elaborar el <i>u chuuyil nook'</i> (bordado).	Expresar recomendaciones y señalar la conveniencia de seguir las para participar en las actividades comunitarias y colectivas como la faena y la ayuda mutua.	Compartimos y seguimos las indicaciones y los consejos para la elaboración de los utensilios de cocina, con armonía, paciencia y respeto.
La organización política y vida social de nuestro pueblo; y los derechos que fortalecen nuestra identidad	Escuchamos narraciones y testimonios históricos sobre el <i>ba'ate'el táambal</i> (Guerra de castas) y sobre la vida de sus héroes.	Escuchar la historia de vida de personas destacadas de la comunidad para educar a los jóvenes.	Hablamos y escuchamos las variantes de nuestra lengua como identidad y derecho cultural del pueblo Ch'ol.

Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía

La vida de las comunidades indígenas es inseparable de sus tierras y territorios, así como la propiedad comunal (o ejidal), porque son receptáculos identitarios que permiten la reproducción del mundo indígena y son fuente de los recursos que se generan con la agricultura, la recolección, la pesca y la caza, el trabajo artesanal, entre otras.³ Por tal razón, la protección de la madre naturaleza es vital. Los territorios indígenas cuentan con la mayor biodiversidad de especies en México.

Desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, el espacio territorial y el tiempo son concebidos como una unidad en estrecho vínculo con la naturaleza, por lo que las temporadas climáticas marcan el funcionamiento de las actividades diarias. Por tal motivo, las asignaturas correspondientes a las lenguas de Chiapas: Tseltal, Tsotsil, Tojol-Ab'al y Ch'ol, además de definir el lenguaje como prácticas sionaturales, integran los contenidos a partir de un calendario sionatural:

[...] se encontró que era relevante articular lo que se aprende en la escuela con el tiempo- espacio sionatural de la comunidad; especialmente, con las tres grandes temporadas climáticas anuales (calor, lluvia y frío) que han regido las prácticas culturales del pueblo tsotsil desde tiempos ancestrales, dado su estrecho vínculo con la naturaleza y la Madre Tierra [...] También, permite identificar que algunas prácticas pueden ocurrir en diferentes momentos del año, sin una temporalidad específica (Comisión Ch'ol, 2014:46).

Todas las culturas generan formas de inscribir el territorio y el espacio geográfico en un mundo simbólico: el marcaje de los parajes o lugares de reunión, la determinación de los lindes de milpas y sembradíos, la actividad de nombrar los espacios por medio de topónimos o la simbolización de los cerros y las cuevas; son formas de inscribir el territorio y el espacio geográfico en el sistema simbólico de una cultura que permiten, “además de identificar lugares de importancia en relación con la sabiduría comunitaria, acceder a narrativas de la palabra indígena sobre acontecimientos en la propia comunidad” (Cervantes *et al.*, 2013:19).

En este ámbito, todas las asignaturas integran prácticas de producción agrícola a cargo de los campesinos, quienes han aportado la invención de instrumentos,

³ El crecimiento de la población, entre otras causas, ha provocado que las poblaciones se replieguen y, al mismo tiempo, se formen rancherías o asentamientos en otros territorios y poblados, constituyéndose redes que se integran en una comunidad más amplia.

técnicas y conocimientos sobre la preparación de la tierra, los cultivos y el cuidado de las plantas. Los recolectores de plantas, los yerberos, representan el grupo que porta un saber muy complejo, por lo que ejercer esta práctica exige años de especialización y ser transmitida de generación en generación. Esta transmisión de enseñanzas a las nuevas generaciones se estructura en prácticas discursivas que se dan a partir de narraciones y consejos; dichos y refranes, “las palabras de la experiencia”, entre otros. Especial atención se da al lenguaje especializado que utilizan para describir las propiedades de las plantas, los cuidados que se deben tener, su naturaleza, su espíritu.

La ritualización de la vida civil y agraria en el mundo indígena representa un rasgo cultural que distingue a los pueblos originarios de otros pueblos. Por medio de discursos ceremoniales, rituales orales que se practican durante todo el ciclo de producción agrícola, se invocan a las entidades para hacer peticiones, agradecer o lograr su intermediación para la protección de los cultivos, las personas y la comunidad.

Estas ceremonias y ritos orales son actos performativos que buscan lograr efectos específicos sobre las potencias para convencerlas de ayudar a los hombres en diversas situaciones y conservar el equilibrio de los ciclos de la naturaleza para vivir en armonía entre los seres humanos y no humanos; con el cosmos y con la naturaleza. Por ser del orden de lo sagrado, estos discursos ceremoniales están altamente formalizados con un estilo propio basado en el uso de fórmulas o paralelismos; la repetición, difrasismos (pares metafóricos) y el ordenamiento estructurado de frases, métodos, recursos o estrategias discursivas; que los distinguen del lenguaje cotidiano.

La reflexión sobre los recursos semánticos y cognitivos “de pensar algo en términos de otra cosa” que se utilizan en estos discursos, como las metáforas y metonimias, permiten a los aprendices descubrir los mecanismos intelectuales y los juegos simbólicos que dan poder a las palabras de estos discursos tan elaborados y elegantes; así como valorar el arte de su lengua y adentrarse en la cosmovisión de sus pueblos.

La importancia de estos discursos es central para los pueblos indígenas, como lo plantea un rezador, Don Adolfo, quien enseña la ceremonia del Xochitlalistli a niños nahuas de una escuela de la sierra de Zongolica, con el fin de que “entiendan más lo divino, mucha palabra de sabiduría”⁴ (Jerónimo, 2013:141-174).

⁴ Esta fue la forma como este rezador, narrador y autoridad de la región comprendió el encargo de la escuela para participar en un proyecto didáctico de niños de primer ciclo en el que se le pedía narrar a los niños relatos de su tradición oral. Investigación realizado por Eutiquio Jerónimo Sánchez, incluida en el libro *Las prácticas sociales del lenguaje de tradición indígena* [<https://www.youtube.com/watch?v=vOBoV6dA8Hs>].

La comunicación con los animales, así como la observación y estudio de sus comportamientos también se consideran dentro de este eje, ya que la interpretación de sus mensajes y comportamientos se consideran advertencias (presagios o premoniciones) de gran valor para prevenir fenómenos naturales peligrosos para los cultivos o las personas. La relación con los animales es estrecha en estos pueblos, por lo que realizan prácticas dirigidas a enseñar los cuidados que requieren para su protección, así como para su crianza, ya que tienen un valor especial.

En este ámbito también se integran las prácticas de salud y de curación que realizan distintos personajes de su comunidad: hueseros, curanderas, parteras, entre otros. En ellos se describen los procesos de elaboración de medicamentos a base de plantas medicinales; y se integran sus propiedades curativas y características, incluyendo los modos de recolección para su protección, asegurando su reproducción. Cuando se trata de prácticas curativas, se incluyen la forma de platicar y dar consejos de los especialistas, quienes muchas veces recurren a narraciones para asegurarse la comprensión de las advertencias que se les dan a los enfermos en caso de no cumplir con las indicaciones.

Los sistemas curativos tradicionales y la atención biomédica occidental coexisten en todas las regiones del mundo, pero los sistemas tradicionales tienen una función particularmente vital en las estrategias curativas de los pueblos indígenas. Según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), al menos 80% de la población de los países en desarrollo utiliza los sistemas curativos tradicionales como principal fuente de atención sanitaria.

Por último, cabe destacar la importancia de considerar en este ámbito, los consejos de los abuelos y padres para vivir en armonía con todos los seres a partir de una serie de textos como los refranes, los consejos o las narraciones que se comunican para el buen vivir en equilibrio.

Producción artesanal, intercambio, comercio y ayuda mutua para el buen vivir

Las prácticas de producción artesanal de objetos culturales o bienes se integran por ser necesarias para la subsistencia del ser humano en dichas culturas; se tratan de objetos, instrumentos o herramientas, indumentaria tradicional, entre otros, como la elaboración de juguetes tradicionales, que son utilizados en la vida cotidiana.

La producción artesanal es una actividad productiva muy creativa que, a diferencia del trabajo en serie o modelo de producción industrial, usa los recursos y materias primas locales y se realiza en forma manual, con poca o ninguna intervención

de energía mecánica. Cada objeto o pieza es única y distinta a las demás. Normalmente, dicha producción se lleva a cabo en talleres familiares o comunitarios.

Los discursos que se integran como objeto de estudios permiten a los niños aprender los procesos de elaboración de estos productos, así como sostener la escucha atenta de las indicaciones, descripciones y narraciones; consejos y “palabras de la experiencia” que se usan para transmitir los cuidados de la Madre Tierra durante la obtención de la materia prima; y las enseñanzas sobre cómo producirlos, usarlos y cuidar la estética y calidad de los productos.

Las equivalencias, unidades de medida y expresiones de cantidad o cuantificadores; así como las operaciones de conteo o medición que se utilizan en la elaboración de los objetos o en su comercialización e intercambio; también se integran como objetos de estudio; porque las lenguas indígenas poseen su propia nomenclatura para la numeración y muchas de ellas clasifican las cosas según diversos atributos o formas.

A lo largo de la historia, las actividades artesanales han sido bienes que se producen con fines económicos, sirviendo para el sustento, gracias a la creatividad y belleza de las artesanías. Por tal razón; en este ámbito, se propone la reflexión sobre el uso del lenguaje persuasivo, característico de los discursos para la transacción, el regateo y el convenir que se dan en prácticas de trueque, intercambio y comercio. La mayoría de las comisiones también han integrado el diálogo para solicitar la ayuda mutua o el establecimiento de acuerdos para organizar el trabajo comunitario.

Catherine Good resalta el sentido que tiene para los pueblos originarios el trabajo colectivo, la faena o el *tequitl* (en náhuatl), así como el imperativo ético de la reciprocidad:

[...] las relaciones sociales surgen de la circulación del trabajo o *tequitl*, se constituyen en el flujo de la fuerza o *chichahualiztli* [...] Los lazos rituales y biológicos que convencionalmente se reconocen como grupo doméstico, o de parentesco, o de la cosmovisión se configuran de acuerdo a estos principios (Good, 2013:61).

La ayuda mutua, “la mano vuelta” o el trabajo colectivo son esenciales en la organización de las unidades domésticas y la vida comunitaria. “La estructura social depende de la circulación del trabajo y de los bienes en redes de intercambio recíproco. El amor y el respeto sólo existen si se manifiestan en constantes intercambios” (Good, 2013:62). Esta lógica de las relaciones es diferente a la de una sociedad moderna de acumulación y consumo, por lo que se consideró clave promover una reflexión intra e intercultural.

Dentro de este ámbito se han ubicado las prácticas culinarias o gastronómicas de los pueblos indígenas. La gastronomía encierra el espíritu de un pueblo, su esencia, su alma, heredada de una tradición prehispánica que se conserva y recrea en el transcurso del tiempo a partir del contacto con otras culturas. La riqueza de esta tradición ha sido reconocida como un aporte culinario al mundo.

La diversidad gastronómica indígena se nutre de la diversidad de ecosistemas que proveen los ingredientes para la elaboración de los alimentos con fines nutricionales, medicinales, festivos y religiosos. Las prácticas gastronómicas permiten a los niños adentrarse en el aprovechamiento y conocimiento de los recursos naturales de su región a partir de actividades como la recolección, la agricultura, la ganadería, la pesca o la caza, según el entorno. La crianza de animales de traspatio también es integrada como contenido cultural en los programas, ya que enriquecen la cultura gastronómica de cada pueblo. Múltiples son las prácticas para la obtención, preparación y conservación de los ingredientes o alimentos, y diversas son las creencias, ritos, ceremonias, sistemas clasificatorios, que, en su conjunto, conforman lo que denominamos cultura alimentaria de un pueblo.

Para los pueblos indígenas, comer es algo más que satisfacer una necesidad básica. Es un acto que los vincula con lo sagrado, ya que los alimentos, así como los conocimientos y las técnicas que les permiten obtenerlos y elaborarlos, son un legado de sus dioses y ancestros; los dioses crearon a los hombres para que los honraran y los alimentaran.

El maíz de origen divino es parte de la creación del mundo y su domesticación dio origen a la agricultura. El origen divino de los alimentos es un elemento fundamental en la organización social y productiva de los pueblos indígenas, gracias a lo cual, preservaron su soberanía alimentaria y su autodeterminación. Se transmiten a partir de recetarios, de forma oral o escrita, con formatos textuales propios y diferentes a los que se producen en otras culturas.

La tradición alimenticia y culinaria de los pueblos indígenas pueden considerarse una fuerte barrera a los embates del colonialismo, y por lo tanto, una de sus formas más eficaces de resistencia cultural. Sin embargo, lamentablemente, está siendo sustituida por enlatados y refrescos, los cuales no sólo poseen escaso o ningún valor nutritivo, sino que los convierte en poblaciones dependientes de productos foráneos. Por tal razón, la inclusión de estas prácticas resultan motivo de una reflexión intra e intercultural en todas las asignaturas.

En honor a este valioso legado se requiere dar a conocer, promover y proteger esta tradición que ha sido transmitida a partir de las formas discursivas propias a la tradición oral de los pueblos. El reconocimiento de su valor cultural, nutritivo y gastronómico, garantiza la autoafirmación y la soberanía alimentaria de los pueblos para el buen vivir y el vivir en armonía.

Fuertemente vinculada con la gastronomía indígena está la producción de objetos artesanales, como la cestería y la cerámica. El rico simbolismo de las figuras que adornan cestas y vasijas, al igual de las que adornan la indumentaria tradicional; es quizás el elemento que les imprime mayor fuerza y valor estético; por lo que su interpretación se considera un contenido cultural que acerca a los niños a otros lenguajes, iconografías y sistemas simbólicos de sus pueblos. En las culturas de tradición indígena lo estético o artístico no está separado de la actividad productiva, por lo que tales productos son útiles y bellos; su valor supremo es la satisfacción solidaria de necesidades colectivas.

Organización política y comunitaria, tradiciones y memoria histórica; derechos y obligaciones que fortalecen nuestra identidad

La vida social de los pueblos indígenas de México gira en torno a su comunidad. Gracias al compromiso y fuerza identitaria que la vida comunitaria imprime en los sujetos, los pueblos han podido sostener una identidad étnica o colectiva que traspasa fronteras.

Son múltiples las prácticas rituales, festividades o celebraciones que marcan el sentimiento de pertenencia a un grupo social. El nacimiento, la presentación del niño, el casamiento, el Día de Muertos, entre otros, tienen como fin el marcaje de identidad cultural y personal: son eventos que cohesionan la comunidad y la identidad colectiva de los pueblos; por lo que son objeto de reflexión en todas las asignaturas.

El flujo de bienes y la organización del trabajo colectivo que estas festividades requieren confieren una dimensión temporal que reproduce el grupo en la historia. Su organización es muy compleja, por lo que se establece un sistema de “cargos” o autoridades cuyas funciones se distribuyen conforme a una tradición que fija las necesidades y obligaciones de los participantes. En las festividades está presente la tradición oral de los pueblos, dado que cuentan con la animación de la música, la danza, el canto, la lírica y los diálogos tradicionales, que portan discursos con significados profundos que actualizan su cosmovisión.

La cosmovisión de los pueblos originarios concibe a los niños y las niñas como sujetos sociales por lo que se les considera capaces de expresarse, opinar, organizarse, decidir y actuar en estos espacios de la vida social. Por tal motivo, las fiestas o celebraciones son espacios de práctica formativa y socialización.

Reflexionar sobre las prácticas de la tradición lírica de sus pueblos permite a los niños tomar conciencia de los recursos lingüísticos y características particulares con los que cuentan sus lenguas para generar ellos mismos nuevos textos y re-crear el lenguaje desde un espíritu lúdico y estético. Por tal razón, todas las asignaturas otorgan un espacio curricular para que los niños y niñas: describan, narren y compartan sus experiencias a partir de un lenguaje expresivo; y reflexionen sobre la importancia y función social de las fiestas y celebraciones.

En sus propuestas se destacan también los valores asociados con el trabajo colectivo o la recopilación y la memoria de textos de la tradición lírica de su región.

Las prácticas de gobierno y las de impartición de justicia son centrales en cualquier sociedad, en las poblaciones indígenas tales prácticas se enmarcan en una cosmovisión distinta, por lo que la reflexión intercultural es necesaria.

Cada comunidad indígena tiene sus propias autoridades, cuyas formas de elección se definen por usos y costumbres a partir de actos rituales y ceremonias, como los que se celebran cuando hay un cambio de autoridad. Dichas autoridades se encargan de resolver los asuntos internos y de representar a su comunidad en espacios externos.

Las autoridades conforman un complejo sistemas de cargos, organizado *en una jerarquía que combina elementos religiosos y civiles*; que van desde los muy modestos, como topil o alguacil, a los más elevados, como mayordomo, gobernador o presidente municipal. En la cima de estos sistemas se ubican: “los consejos de ancianos o principales, la autoridad suprema en muchos pueblos” (Navarrete, 2008:53).

En las culturas indígenas no existe una división entre lo sagrado y lo profano, por lo que las autoridades cumplen funciones en ambas esferas de la vida social. Como ejemplo se presenta una práctica propuesta por la comisión Náayeri para su programa de estudio: *Bá’akan apuan majtyujta’aben*, cuya traducción podría ser “la elaboración de las flechas para el espacio macro”. Se trata de una práctica ceremonial compleja en la que se pide la mediación de las deidades para proteger a la población. Por tratarse de una práctica sagrada, intervienen autoridades que forman parte del Consejo de ancianos, como el gobernador tradicional y el principal que dirigen los protocolos de cada ceremonia por sus conocimientos de la tradición.

Las asambleas cumplen una función central en la vida comunitaria; desde tiempos milenarios, es el espacio en el que se deliberan los asuntos internos del pueblo. La toma de decisiones se da por consenso y la resolución de conflictos internos se da mediante el derecho consuetudinario (no escrito) con base en reglas que son parte del sistema jurídico de cada pueblo indígena. Dicho sistema está en estrecha relación con las fuerzas de la naturaleza, como resultado de la visión global de la existencia donde todo está relacionado. Por tal razón, no sólo se resuelven conflictos entre humanos, sino también los del hombre con la naturaleza. Este orden social y jurídico se inscribe en un orden cosmogónico y está basado en La Antigua Palabra, profundamente ligada a la acción.

La palabra concentra aquí toda la fuerza de mando: la fuerza creadora o legislativa y la fuerza de aplicación o ejecutiva. Es una fuerza que no tiene necesidad de mostrarse para imponerse [...] que se produce y reproduce por, para y en el único lugar capaz de albergar la paz, la armonía, la risa y el conocimiento: el corazón del hombre (González, 1994:76).

Los acuerdos tomados por mayoría en las asambleas se tienen que cumplir. El buen arreglo supone la reconciliación, entrar en razón y comprensión entre las partes en conflicto:

En un arreglo de un problema se da el *sujtesel o'tanil*, expresión tseltal que significa “regresar al corazón”, el arrepentimiento. El arreglo entre las partes supone sistemas de mediación y para ser mediador se necesita tener autoridad moral en la comunidad (Paoli, 2002:189).

José Antonio Paoli (2002:83) destaca la presencia de juegos simbólicos en el uso del lenguaje:

[...] que se organiza a partir de reglas, protocolos, ritos, formalidades, formulismos, expresiones de cortesía, entre otras. Se trata de expresiones que se usan para marcar pautas de integración intersubjetiva y proyección de valores y significados.

En las asambleas, al tomar la palabra, por ejemplo, se pide perdón ante todos los presentes; con esta expresión, lo que se busca es agradecer el haber tomado la palabra en nombre de todos y compartir la opinión. Siempre es importante la escucha atenta, la humildad y el intervenir con gran propiedad en los momentos precisos.

Múltiples son las prácticas jurídicas o de gobierno que las asignaturas integran, además de las ya presentadas, como las prácticas colectivas de tenencia de tierras. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, así como los derechos humanos y los derechos de los niños y niñas, son contenidos que se incluyen por ser parte del conocimiento que todo ciudadano debe conocer.

En las asignaturas sobresalen las prácticas de memoria histórica en las que se dan testimonios no sólo del presente sino del pasado, lo cual es esencial para la cohesión de una identidad cultural.

CALENDARIO SOCIONATURAL

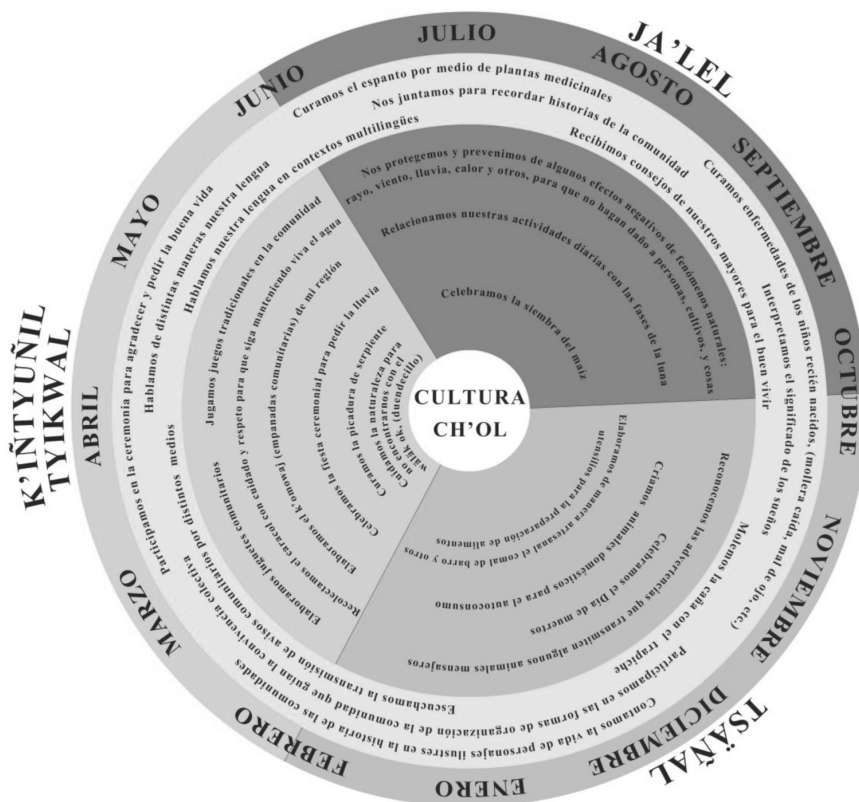
En el caso de las asignaturas de las lenguas de Chiapas: Ch'ol, Tseltal, Tsotsil, Tojol-Ab'al, los contenidos curriculares (objetos de conocimiento) se organizan en el calendario socionatural de prácticas culturales, en el cual los ámbitos se determinan a partir de las temporadas; siendo que esta organización y dispositivo es el que ellos proponen para presentar los contenidos en las escuelas:

Desde la cosmovisión de los pueblos Mayas, el tiempo y el espacio territorial se conciben como una unidad, ya que se relacionan y se ajustan mutuamente para el funcionamiento de las actividades diarias en las comunidades. Por ello se encontró que era relevante articular lo que se aprende en la escuela con el tiempo-espacio socionatural de la comunidad; especialmente, con las tres grandes temporadas climáticas anuales (calor, lluvia y frío) [...] algunas prácticas pueden ocurrir en diferentes momentos del año, sin una temporalidad específica (Asignatura Ch'ol, 2016:45).

En sus programas, de todas maneras, como parte de la fundamentación, integran un segundo cuadro organizado por ámbitos que ubican las prácticas culturales desde sus propias formas de concebir estos ámbitos de sentido. Esta organización curricular se utilizó en todas las asignaturas para poder evaluar el peso o el equilibrio del diseño curricular en relación con los campos del saber y los ambientes sociales y culturales que cada asignatura integró realmente, para su reflexión y análisis. Todas las asignaturas comenzaron con mapas curriculares que proponían muchos más contenidos o prácticas de los que se integraron finalmente, al surgir el principio de flexibilidad curricular. En esta fase hubo que tomar decisiones sobre cuáles quedaban y cuáles no; esto último costó mucho realmente. Esta organización funcionó como

un dispositivo que ayudó en esta selección, porque “ambitos” que no se trabajaban desde ninguna práctica, significaba que una parte de la vida ·socionatural, política o cultural no se reflexionaría de forma particular. Por ejemplo, algunas asignaturas tomaron conciencia de que en su diseño curricular el ámbito relacionado con la vida política o la memoria histórica no estaba cabalmente incluido en su mapa curricular.

Por tal razón considero que esta organización de las prácticas a partir de considerar ámbitos de la vida social y cultural, resultó ser muy funcional para tomar decisiones sobre la selección de los contenidos curriculares en tanto objetos de conocimiento.



Objeto de conocimiento (de sólo dos temporadas)		
Temporalidad	Práctica cultura (PC)	Práctica sacionatural del lenguaje (PSNL)
Lluvia	Nos protegemos y prevenimos de algunos efectos negativos de fenómenos naturales: rayo, viento, lluvia, calor y otros, para que no hagan daño a personas, cultivos y cosas.	Tomamos en cuenta las recomendaciones y consejos de nuestros mayores para evitar los daños que provocan algunos fenómenos naturales.
	Relacionamos nuestras actividades diarias con las fases de la luna.	Comentamos consejos y tomamos acuerdos sobre la relación que tiene la luna con las actividades de la comunidad.
	Celebramos la siembra del maíz.	Pedimos al dueño de la naturaleza que nos dé una buena cosecha y le ofrecemos nuestros obsequios de agradecimiento.
Frío	Reconocemos las advertencias que transmiten algunos animales mensajeros.	Comentamos el significado de los mensajes que los animales nos transmiten para nuestra seguridad.
	Celebramos el Día de Muertos.	Escuchamos lo que se dice y hace en nuestro pueblo para recordar a nuestros muertos.
	Criamos animales domésticos para el autoconsumo.	Compartimos conocimientos sobre la crianza de animales y la preparación de los alimentos regionales para el bienestar de la salud.
	Elaboramos de manera artesanal el comal de barro y otros utensilios para la preparación de alimentos.	Compartimos y seguimos las indicaciones y los consejos para la elaboración de los utensilios de cocina, con armonía, paciencia y respeto.

Ámbitos en los que se organizan las prácticas del lenguaje de tradición escrita

En el contexto de las asignaturas de Lenguas Indígenas, los ámbitos que se proponen para organizar las prácticas del lenguaje escrito integran como contenidos de enseñanza los quehaceres del lector y del escritor o, como se planteó antes: lo que hacen las personas letradas cuando producen, interpretan, intercambian o comentan según sus propósitos y destinatarios o interlocutores específicos (Lerner, 2001): los niños

tienen que aprender cómo se usa el lenguaje escrito en el contexto escolar con distintos propósitos; especialmente con respecto a los usos del lenguaje con fines de estudio. Con este fin, el maestro propone múltiples reflexiones sobre las prácticas y los objetos (textos, portadores, lenguaje que se escribe) a partir de diálogos con los niños.

Los ámbitos que se proponen para organizar estas prácticas y sus quehaceres facilitan al maestro la comprensión de cómo articular las prácticas sociales de la tradición oral con las prácticas de la tradición escrita al ser enseñadas en el aula, tomando en cuenta que el uso del lenguaje escrito no sólo es un objeto de conocimiento en sí mismo sino que, además, es un instrumento central para la investigación, el registro, el análisis, la organización de información; o la conservación y difusión de las prácticas de la tradición oral. El lenguaje escrito no sólo es un importante medio de comunicación a distancia sino un mediador de los procesos de pensamiento y de múltiples actividades cognitivas complejas que requieren “registrarse” para poder ser pensadas. Esto es así en todas las áreas del conocimiento.

En este sentido, si en tanto objetos de conocimiento ambos tipos de prácticas (letradas y lenguaje oral tal cual se dan en el medio social) debían presentarse en cuadros diferentes (por razones ya explicadas con respecto a la transposición didáctica); en el momento de enseñarlas (convertir estas prácticas en objetos de enseñanza) deben integrarse en secuencias didácticas de forma estratégica, porque las prácticas letradas son un medio para planificar, registrar, recopilar o difundir las prácticas de la tradición oral.

Los niños deben aprender cómo planificar una investigación y registrar lo que se va a estudiar sobre una práctica; o saber cómo clasificar la información que se obtiene en la comunidad, utilizando medios gráficos como los cuadros de doble entrada, cuadros sinópticos y las tablas. O cómo leer estas tablas para comprender la información que contienen; cómo registrar textos de la tradición oral que se recopilan en la comunidad sin desvirtuar su naturaleza y funciones, al convertirlos en textos escritos. Al hacer presentaciones de los resultados de sus estudios o investigaciones deben saber cómo elaborar su cartel expositivo. O si su interés los lleva a profundizar sus conocimientos obtenidos de fuentes orales a partir de fuentes escritas, deberán saber cómo encontrar información específica en los libros o en páginas de internet, por ejemplo.

La estrategia consiste en elaborar proyectos didácticos que se conforman por secuencias de actividades que, en general, inician con la investigación de las prácticas culturales de la tradición oral en la comunidad (enseñanza situada) para luego

analizarlas en función de los contenidos de reflexión; y registrarlas y difundirlas por medio del lenguaje escrito en distintos espacios, entre otras posibilidades.⁵

Seis son los ámbitos (o ejes) que articulan y organizan a las prácticas de la tradición escrita:

1. *Investigar en la comunidad a partir de fuentes orales.* La práctica investigativa ocupa un lugar central en la propuesta de las asignaturas, ya que en la mayoría de los casos, se requiere que los niños indaguen sobre sus prácticas culturales y sociales del lenguaje a partir de la observación y participación directa en las prácticas; y/o un diálogo o plática con sus mayores o actores de la comunidad que son portadores de los saberes (fuentes orales). Por ejemplo, toda investigación inicia con la planeación del estudio y continúa con el registro de la información obtenida, con base en lo cual pueden reflexionar de forma más profunda a partir de su experiencia vivida.

El uso de la lengua escrita es indispensable en todo este proceso, por lo que los quehaceres del lector y el escritor que se proponen sobre la práctica investigativa y se dosifican como aprendizajes esperados para los tres ciclos de primaria indígena, son:

- Planificar una investigación.
- Participar, registrar información y compartir la experiencia.
- Reflexionar sobre el lenguaje y las prácticas que se estudian.
- Organizar, clasificar y conservar la información que se obtiene.

2. *Estudiar sobre temas o prácticas culturales a partir de fuentes escritas.* En los proyectos didácticos, es usual que se le solicite a los niños recurrir a fuentes escritas de sus acervos o de otras instituciones o medios (biblioteca, internet) para ampliar la información que obtienen en sus investigaciones, reflexionar sobre las prácticas que estudian (intra e intercultural y sobre el lenguaje); integrar los conocimientos de otros campos formativos o estudiar temas de su interés. Esto también suele suceder cuando los niños se interesan por temas particulares que proponen en las asambleas escolares o en los talleres y actividades recurrentes, entre otras situaciones posibles. Esta práctica de estudio conlleva reflexionar sobre múltiples aspectos o quehaceres del lector y el

⁵ Aun cuando el trabajo por proyecto es una modalidad central para organizar el trabajo en el aula, cabe destacar que no es la única, ya que también se integran actividades recurrentes y talleres.

escritor, se dosifican como aprendizajes esperados para los tres ciclos de primarias indígenas, a fin de que el niño aprenda a:

- Explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura.
- Seleccionar un material e identificar información específica.
- Leer y releer con fines de estudio.
- Elaborar resúmenes a partir de un texto fuente.

3. *Registrar y difundir el conocimiento que se estudia o investiga en materiales impresos.*

Nuestro enfoque postula que se aprende participando y produciendo por lo que se promueve que los niños produzcan conocimientos, participando en la vida comunitaria con fines sociales específicos. Con esto se busca que el conocimiento no sólo se conciba como un capital personal sino como un bien común; y que se respete la lógica de relaciones o imperativos éticos que rigen un orden social desde una perspectiva comunitaria. En función de esta exigencia, cualquier propuesta didáctica debe coordinarse con un fin social.

En este ámbito se ubican las prácticas que permiten la socialización del conocimiento y el intercambio de portadores y textos entre la propia comunidad educativa; entre la escuela y otras instituciones de la comunidad; o a nivel intercomunitario o comunicación pública. Los quehaceres del lector o escritor sobre los que se reflexiona y se dosifican como aprendizajes esperados con el fin de que el niño aprenda a:

- Producir y editar los textos para difundir experiencias y los nuevos conocimientos.
- Participar en la edición y diseño de un portador.
- Participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos.

4. *Escuchar, recopilar y registrar textos líricos o poéticos de La Antigua y La Nueva Palabra.*

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con los textos líricos y poéticos (el canto y la danza, las rimas, las rondas, los poemas, los textos con esquemas rítmicos como las adivinanzas y dichos, entre otros) tienen la intención de que los alumnos comprendan y aprecien el arte de composición de los textos de tradición oral, adentrándose en la apreciación estética del lenguaje y su fuerza creativa, imaginativa y evocadora; los efectos emocionales de los patrones sonoros; y el poder de los métodos intelectuales y los juegos simbólicos propios a los textos líricos y poéticos que imprimen su fuerza evocadora.

Múltiples son los formatos textuales de la tradición oral en los que puede apreciarse el arte de la lengua y múltiples son los textos que tienen un carácter lúdico, imaginativo, evocativo que tanto fascinan a niños y adultos, cuando los escuchan en eventos sociales o cuando sus mayores los comparten en el seno familiar. La reflexión sobre los recursos lingüísticos, sociolingüísticos e intelectuales es indispensable para que los niños comprendan y valoren el arte de su lengua. Por tal razón, en este ámbito los quehaceres del lector y el escritor, a partir de los cuales se proponen los contenidos de reflexión y aprendizajes esperados tienen por fin que el niño aprenda para los tres ciclos de primaria indígena a:

- Participar en eventos escolares y de la comunidad para escuchar y compartir textos líricos o poéticos.
- Seleccionar y registrar textos líricos o poéticos.
- Escuchar, registrar y recopilar textos con lenguaje poético y esquema rítmico.

5. *Escuchar, recopilar y registrar relatos de La Antigua o La Nueva Palabra.* Los textos de la tradición oral son contruidos con base en un arte de composición que el niño debe conocer para acceder a los sustratos de significación más profundos de estos textos; así como a los saberes y enseñanzas o información cultural que portan, como hemos mencionado antes. Carlos Montemayor (1998:7) define el arte de composición como:

[...] un sistema de organización literaria, un método de composición o versificación que permite formalizar ciertos elementos rítmicos, temáticos, lógicos, metafóricos, a partir de los cuales es posible crear modelos que se puedan engarzar en forma rítmica, metafórica o temática para construir sin escritura obras complejas.

Siguiendo el mismo esquema que en el ámbito anterior, se trata de que los niños reflexionen sobre estos textos y aprendan las características que los hacen tan distintos con respecto a otros textos y usos del lenguaje. Con este fin, se proponen quehaceres del lector y el escritor que el maestro puede poner en práctica con el fin de que el niño aprenda a:

- Escuchar relatos de La Antigua o La Nueva Palabra.
- Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales
- Editar y armar un portador impreso, en audio o digital.

6. *Escribir textos originales, recreando narraciones o textos líricos de La Antigua o La Nueva Palabra.* En este ámbito se integran quehaceres del lector y escritor que son parte de esta práctica de escribir textos originales, inspirándose en la estructura, naturaleza y función de los textos de la tradición oral, tanto narrativos como líricos, a partir de técnicas o métodos de recreación del lenguaje. De esta manera, desde su propia voz, los niños y niñas profundizan aún más sus conocimientos sobre el arte de la lengua para construir textos bellos por sí mismos (escritura espontánea), sintiendo el placer de un acto de creación personal. Al compartirlos en diferentes formatos, impresos, digitales o en audio, participan de forma activa en una comunidad de lectores que comparten lo que leen o escriben en sus lenguas maternas. Los quehaceres del lector y escritor que se proponen en este ámbito para los tres ciclos de primaria indígena buscan que el niño aprenda a:

- Recrear un texto narrativo.
- Recrear un texto lírico o con esquema rítmico.

Mapas curriculares y cuadros de contenidos mínimos

Del objeto de conocimiento al objeto de enseñanza

Una vez que cada comisión definió los objetos de conocimiento o contenidos mínimos en sus mapas curriculares (que tuvieron más claro gracias a sus investigaciones) logrando definir: los ámbitos y las prácticas culturales y del lenguaje; sus contenidos de reflexión (lo que es importante enseñar) y sus aprendizajes esperados (lo que todos los niños deben aprender como mínimo según su grado escolar); tuvieron que convertirlos en “objetos de enseñanza”.

Este proceso se llevó a cabo cuando se planificaron los guiones de proyectos didácticos para cada contenido curricular, modalidad del trabajo en el aula que se explica más adelante.¹ Esta planificación de guiones les permitía describir cada contenido de sus mapas en un cuadro particular que denominamos “cuadros de contenidos mínimos”.

El reto de convertirlos en objetos de enseñanza se centraba en tener que integrar las prácticas del lenguaje escrito (y sus quehaceres del lector y del escritor). Es decir, debían definir qué textos y portadores se iban a proponer que se enseñaran (trabajarán) a propósito de cada contenido o práctica, como el *Jetsméesek'* por ejemplo. Como imperativo del modelo de diseño curricular, debían afrontar el reto de determinar un propósito social, tomando en cuenta los propósitos didácticos ya determinados. Por

¹ Los proyectos didácticos fundamentalmente son secuencias de actividades didácticas que se proponen para trabajar aspectos específicos de las prácticas culturales y del lenguaje oral y escrito.

ejemplo, en el caso de la ceremonia del *Jetsm'éek'*, la comisión Maya propuso como propósito social hacer una carta de agradecimiento a sus padrinos, incorporando en ella sus reflexiones sobre el significado y valor que ellos tienen en sus vidas. Por tal razón, proponen hacer un evento en el que invitan a sus padrinos y les entregan la carta. Todo el proceso se desarrolló en cuatro momentos:

- El primero fue seleccionar e investigar las prácticas culturales en cuyo seno cobra sentido el lenguaje de la tradición oral en tanto objetos de conocimiento para cada ciclo escolar.
- En un segundo momento, las comisiones determinaron los aspectos de estas prácticas sobre los cuales se requiere promover una reflexión consciente para asegurar que los alumnos los aprendan, tomando en cuenta sus posibilidades, según su grado escolar. En este momento toman decisiones sobre qué tipo de reflexiones es conveniente proponer para cada contenido o práctica, apoyándose en los lineamientos generales sobre los contenidos de reflexión. En función de éstos tuvieron que plantear los aprendizajes esperados.²
- En un tercer momento, tuvieron que adentrarse en la propuesta de alfabetización: analizar las prácticas del lenguaje escrito organizadas por ámbitos; los quehaceres o contenidos de reflexión sobre los objetos y sus aprendizajes esperados.³
- En un cuarto momento, se integraron las prácticas culturales y del lenguaje oral con las del lenguaje escrito; se elaboraron los guiones de proyectos didácticos, que fueron luego ampliados en los Libros para el maestro. Estos guiones de proyectos didácticos sirvieron de base para enunciar mejor los contenidos en el mapa curricular y en los cuadros de contenidos curriculares mínimos, momento en el que se indica lo que se debe enseñar (promoviendo una reflexión) y aprender (aprendizajes esperados).

² Como se explica antes, estos contenidos y aprendizajes esperados sólo pueden ser determinados por cada comisión, por lo que no pueden ser dosificados de forma general.

³ Es importante remarcar que todas las asignaturas comparten la propuesta y contenidos de enseñanza sobre el lenguaje escrito. Los programas de estudio de todas formas se diferencian porque son múltiples las posibilidades que tienen para obtener un objeto de enseñanza al integrar los objetos de conocimientos según un fin social. Para las comisiones esto fue muy difícil porque el modelo estaba en construcción y no había un documento tan sistemáticos como el que tenemos en este momento sobre el lenguaje escrito. De todas formas fueron apoyados por especialistas que conocían lo que se trabaja a nivel de primaria.

A continuación se muestra un fragmento del mapa curricular que corresponde a la asignatura Maya, a modo de ejemplo. Este formato que se utilizó en su momento servía para ubicar los objetos de conocimiento y su transformación en objeto de enseñanza. Este no fue el último formato que se utilizó; posteriormente, los mapas curriculares sólo indicaban los objetos de conocimiento (PC: práctica cultural y PSL: práctica social del lenguaje) y los objetos de enseñanza, sin ámbitos y distribuidos por bimestre, como se muestra en el segundo ejemplo correspondiente a la asignatura Ch'ol.

En el ejemplo del mapa curricular maya, obsérvese que los objetos de conocimiento son los mismos para los grados de un mismo ciclo (primero y segundo grado del primer ciclo, por ejemplo). Esta decisión se tomó con el fin de favorecer y facilitar el trabajo del maestro multigrado. Sin embargo, los objetos de enseñanza (organizados a partir de un proyecto didáctico) son distintos para cada grado, así como lo que se enseña y se aprende de forma específica.

Ejemplo de mapa curricular. Asignatura Maya (organizado por ámbito. Versión anterior a la reforma)

Ámbito: Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía

Temas	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Ceremonias y consejos de nuestros mayores para vivir en armonía con el Cosmos, el Hombre y la Naturaleza	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>U TSIKBALIL K CHI'IBALO'OB</i></p> <p>PSL: Dialogamos y compartimos los consejos de nuestros abuelos y las enseñanzas de las narraciones que se dan en el <i>U tsikbalil k chi'ibalo'ob</i>.</p>	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>MAAYA PAAX</i></p> <p>PSL: Participamos en el <i>Maaya paax</i> (música maya).</p>	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>CH'A'CHÁÁK</i></p> <p>PSL: Participamos en la ceremonia ancestral del <i>Ch'a'cháák</i>.</p>
	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS (OBJETOS DE ENSEÑANZA):</p> <p>1° GRADO</p> <p>Organizar representaciones de los diálogos con nuestros mayores a modo de juegos dramáticos.</p>	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS (OBJETOS DE ENSEÑANZA):</p> <p>3° GRADO</p> <p>Elaborar un álbum de los elementos e instrumentos de la música <i>Maaya paax</i>.</p>	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS (OBJETOS DE ENSEÑANZA):</p> <p>5° GRADO</p> <p>Escribir un artículo de divulgación sobre el <i>Ch'a'cháák</i>.</p>
	<p>2° GRADO</p> <p>Producir una historieta a partir de una narración que nos relatan nuestros abuelos.</p>	<p>4° GRADO</p> <p>Elaborar un cuadernillo con textos narrativos sobre la historia de la música tradicional.</p>	<p>6° GRADO</p> <p>Escribir un reportaje de la ceremonia del <i>Ch'a'cháák</i> de forma bilingüe para un periódico.</p>

continúa...

Ejemplo de mapa curricular. Asignatura Maya (organizado por ámbito. Versión anterior a la reforma)

Ámbito: Protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía			
Temas	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Consejos, advertencias y palabras de la experiencia de nuestros mayores para nuestra protección; el respeto a los animales y el cuidado de nuestros cultivos	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>JOLCH'AK</i></p> <p>PSL: Recorremos el <i>Jolch'ak</i> (brechado) y escuchamos las advertencias de nuestros mayores para nuestra protección y equilibrio con la naturaleza.</p>	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>TOMOJ'CHI'</i></p> <p>PSL: Interpretamos los significados del comportamiento inusual de los animales y sus mensajes que nos advierten sobre fenómenos de la vida.</p>	<p>PRÁCTICA CULTURAL: <i>U MEYAJIL KOOL</i></p> <p>PSL: Participamos en el <i>u meyajil kool</i> (trabajo de la milpa) y escuchamos los consejos para vivir en armonía con la naturaleza.</p>
	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS</p> <p>1° GRADO</p> <p>Colocar letreros en espacios públicos.</p> <p>2° GRADO</p> <p>Elaborar y colocar señales preventivas para colaborar en la solución de problemas de la comunidad.</p>	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS:</p> <p>3° GRADO</p> <p>Elaborar un álbum de aves cantoras de su región con la descripción y el significado que se le atribuye a sus cantos.</p> <p>4° GRADO</p> <p>Elaborar un cuadernillo con las palabras de la experiencia de nuestros mayores sobre el significado del comportamiento de animales.</p>	<p>PROYECTOS DIDÁCTICOS:</p> <p>5° GRADO</p> <p>Elaborar artículos de divulgación para promover el respeto entre el hombre y la naturaleza en relación con el <i>U meyajil kool</i>.</p> <p>6° GRADO</p> <p>Indagar y elaborar una monografía sobre los procesos del trabajo de la milpa.</p>

Fragmento de mapa curricular: Asignatura Cho'ï (2016). Tercer ciclo

Bimestre	I	II	III	IV	V
PSNL*	Tomamos en cuenta las recomendaciones y consejos de nuestros mayores para evitar los daños que provocan algunos fenómenos naturales.	Dialogamos para la toma de decisiones comunitarias en asamblea y mediante nuestros representantes.	Compartimos y seguimos las indicaciones y los consejos para la elaboración de los utensilios de cocina, con armonía, paciencia y respeto.	Reconocemos la importancia de las variantes regionales de nuestra lengua, como un derecho del pueblo originario.	Contamos historias del trabajo de nuestros pueblos para guardar la memoria de los hechos pasados.
5o grado	Indagamos los consejos y recomendaciones de las personas mayores para cuidarnos de los peligros de los rayos y las lluvias que ocurren en nuestro pueblo, y elaboramos un folleto preventivo.	Investiguemos qué personas se desempeñan como autoridades tradicionales en la comunidad y las funciones que cada una tiene para darlas a conocer en un folleto informativo.	Investiguemos los procedimientos de elaboración de utensilios de cocina tradicionales para difundirlos en un libro cartonero.	Investiguemos sobre nuestros derechos lingüísticos y elaboremos carteles para promoverlos.	Escuchemos las historias de los antiguos cargadores y trabajadores de las fincas y elaboremos un libro de relatos históricos.
OE**	Investiguemos cómo y por qué han cambiado las temporadas de vientos, rayo, lluvia, calor y frío en nuestra comunidad o región y narremos experiencias de la comunidad en un libro cartonero.	Participemos en las asambleas escolares y escribamos las actas de acuerdos en lengua Ch'ol para su difusión.	Investiguemos los usos de los utensilios de cocina tradicional que hay en nuestras casas y escribamos textos descriptivos para elaborar un catálogo.	Investiguemos sobre la diversidad de la lengua Ch'ol y elaboremos artículos o monografías para promover el aprecio de nuestras variantes.	Escuchemos las historias del trato que se daba a los trabajadores en las fincas y elaboremos un libro de relatos históricos.

* PSNL: Práctica sociocultural del lenguaje.

** OE: Objeto de enseñanza.

Cuadros de contenidos curriculares mínimos

Cada uno de los contenidos del mapa curricular se expande y describe de forma más específica en un cuadro organizado con tres columnas: en la primera, se indica la secuencia didáctica para trabajar las prácticas y los usos del lenguaje oral y escrito; en la segunda, se indican los contenidos de reflexión; y en la tercera se indican los productos o metas. Al final del mismo se integra un cuadro con los aprendizajes esperados para cada grado. Como ejemplo de este diseño de los programas de estudio antes de ser adecuados, se presenta un cuadro de la asignatura Ch'ol (2016). Como se mencionó antes, estos formatos fueron adecuados en el contexto de la reforma (SEP, 2017-2018). En los nuevos programas, el diseño curricular que se propone no distingue lo que el maestro debe enseñar (contenido de reflexión en nuestro enfoque) de lo que todo niño debe aprender como mínimo (aprendizaje esperado), según nuestra propia concepción. Sólo se indican aprendizajes esperados. Tampoco se integra un mapa curricular como los presentados, a mi juicio más claros para los maestros en servicio. Por último, cabe recordar que se tratan de contenidos curriculares (prácticas) mínimos en función de la flexibilidad curricular.

Luego del cuadro de la asignatura Ch'ol se integra un ejemplo propuesto de cuadro de contenido de la Asignatura Maya ya adecuado en el nuevo formato de los programas de estudio.

Práctica cultural

Relacionamos nuestras actividades diarias con las fases de la luna

Práctica sacionatural del lenguaje

Comentamos consejos y tomamos acuerdos sobre la relación que tiene la luna con las actividades de la comunidad

Primer grado	OBJETO DE ENSEÑANZA Opinemos sobre las influencias de la luna en la vida de las personas, los animales y las plantas, y elaboremos un tendedero de palabras con imágenes y nombres.
--------------	--

Usos del lenguaje	Contenidos de reflexión	Productos
<p>Visitemos a personas mayores de la comunidad para escuchar narraciones sobre la influencia de la luna en los cultivos, animales y personas.</p> <p>Conversemos para compartir lo que aprendimos sobre las narraciones y los consejos escuchados.</p> <p>Dictemos al maestro los nombres de las fases de la luna para elaborar colectivamente un cuadro sobre lo que se puede hacer con animales y plantas en cada fase.</p> <p>Dictemos los nombres de animales y plantas correspondientes a cada fase.</p> <p>Copiemos los nombres de los animales y plantas y elaboremos dibujos para ilustrarlos.</p> <p>Revisamos, con ayuda del docente y los compañeros, que la escritura de los nombres sea igual a la del modelo.</p> <p>Pasemos en limpio los nombres y las imágenes en carteles para el tendedero de palabras.</p> <p>Comparemos la escritura de nombres para identificar los que inician de manera parecida.</p>	<p>INTRA E INTERCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales influencias de las fases de la luna en las actividades de la comunidad. • Las ventajas del cultivo con la influencia a las fases de la luna. • Las diferencias posicionales (tamaño y forma) de las fases de luna. • Las consecuencias de no respetar las fases de la luna en los cultivos, en nuestra vida y otros. <p>LENGUAJE ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de las narraciones que cuentan los ancianos para dar consejos sobre la luna: partes de la narración (inicio, desarrollo y conclusión); advertencia o consejo relacionado con la historia contada. • Matices en la expresión de sentimientos y tonos de voz en la narración. • Mensaje central o consejo del discurso de un adulto acerca de la luna, para ponerlo en práctica en la vida. <p>LENGUAJE ESCRITO, TEXTOS Y PORTADORES TEXTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información en un cuadro de doble entrada. • Forma gráfica de las letras. • Direccionalidad de la escritura. • Correspondencia global entre oralidad y escritura. • Semejanzas sonoras y gráficas entre palabras que comienzan con la misma letra. • Nombres de los cultivos y animales que inician con las mismas letras. • Mayúsculas y minúsculas en el inicio de palabras. 	<p>Cuadro sobre actividades y cuidados que debemos tener con plantas, animales y personas en cada fase de la luna.</p> <p>Tendedero de palabras con imágenes y nombres de plantas y animales.</p>

Práctica cultural	
Relacionamos nuestras actividades diarias con las fases de la luna	
Práctica sacionatural del lenguaje	
Comentamos consejos y tomamos acuerdos sobre la relación que tiene la luna con las actividades de la comunidad	
Segundo grado	OBJETO DE ENSEÑANZA Investiguemos los consejos de nuestros mayores sobre la influencia de la luna en nuestra vida y elaboremos carteles.
Usos del lenguaje	Contenidos de reflexión
<p>Visitemos personas mayores de la comunidad para que nos hablen sobre los consejos relacionados con la influencia de la luna en la cosecha, el cuidado de la salud, el corte de madera, etcétera.</p> <p>Escuchemos de personas mayores historias antiguas sobre la relación entre las personas y la luna.</p> <p>Platiquemos sobre la influencia de la luna en distintos aspectos de la vida de las personas y las plantas.</p> <p>Comentemos por qué nuestros abuelos la consideraban nuestra madre y por qué la salvaban del tigre.</p> <p>Escribamos colectivamente textos breves con los consejos sobre cómo debemos tomar en cuenta la influencia de la luna en la cosecha, el cuidado de la salud, el corte de madera, etcétera.</p> <p>Elijamos cuáles de los consejos que escribimos vamos a incluir en carteles para difundir su sabiduría, y cómo los vamos a ilustrar para que sean llamativos y comprensibles.</p> <p>Elijamos un título para incluir en todos los carteles que invite a valorar y a tomar en cuenta los consejos de los mayores sobre la luna.</p> <p>Revisemos, con ayuda del docente y los compañeros, la escritura de los consejos elegidos, asegurándonos de que se comprenda el mensaje y utilicemos la ortografía convencional de la lengua Ch'ol.</p> <p>Elaboremos los carteles para pegarlos en lugares públicos de la comunidad.</p>	<p>INTRA E INTERCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por qué nuestros abuelos y abuelas consideran a la luna como nuestra madre. • Las distintas formas que salvaban la madre luna cuando el tigre amenazaba. • Vinculación de la luna con nuestra vida diaria. • Importancia de las fases de la luna en los cultivos, en los animales y en nuestra vida. Consecuencias de no tomarlas en cuenta. • Ciclo de la siembra, doblado y cosecha de maíz y otros cultivos. • Formas de concebir la luna en el pueblo Maya-Ch'ol y otras culturas. <p>LENGUAJE ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas que tienen los mayores para comunicar los consejos sobre la influencia de las fases de la luna en nuestras actividades. • Narraciones que cuentan para validar los consejos. • Contenidos y partes de un consejo; situaciones en que se dicen. • Escucha atenta y respetuosa de las narraciones de los mayores. <p>LENGUAJE ESCRITO, TEXTOS Y PORTADORES TEXTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras que indican secuencia temporal: primero, después, mientras y por último. • Tiempos verbales al referirse a la siembra de los cultivos, entre otros. • Frases adjetivas para describir cantidad y tamaño de los cultivos, por ejemplo: <i>iwuty-lakpák'äbche'tyoty'usty'ustyäl, tyoñtyoñtyäl</i> (así el tamaño grande la cosecha etcétera). • Usos de palabras glotalizadas en la escritura de frases y oraciones, por ejemplo: <i>tsa' kpäk'äch'ujmtyi pomol uw</i> (sembré mi calabaza en luna llena).
Productos: carteles para difundir el conocimiento sobre la influencia de la luna en la cosecha y en otras actividades.	

Práctica cultural

Relacionamos nuestras actividades diarias con las fases de la luna

Práctica sociocultural del lenguaje

Comentamos consejos y tomamos acuerdos sobre la relación que tiene la luna con las actividades de la comunidad

Aprendizajes esperados	Primer grado	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las partes de una narración oral y el mensaje que contiene. • Identifica la forma gráfica de las letras y la direccionalidad de la escritura. • Utiliza una secuencia de letras o pseudoletas ordenadas linealmente cuando escribe, aun cuando todavía no controle la cantidad o el tipo de letras. • Atiende las similitudes gráfico-sonoras entre palabras que se asemejan por su sílaba inicial.
	Segundo grado	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el contenido de una narración. • Distingue palabras que indican secuencia temporal. • Reconoce los tiempos verbales de presente, pasado y futuro. • Hace uso de frases adjetivas que describen cantidad y tamaño. • Sabe escribir palabras glotalizadas. • Escribe textos sencillos de manera espontánea, atendiendo al principio alfabético de escritura, aun cuando no logre hacerlo de acuerdo con la convención.

Ámbito: protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía

PC: Tomojchi'

PSL: Interpretamos los significados del comportamiento inusual de los animales y sus mensajes que nos advierten sobre fenómenos de la vida

TERCER GRADO

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD
A PARTIR DE FUENTES ORALES

- Aporta saberes y experiencias sobre el *tomojchi'* de las aves cantoras. Comprende propósito de estudio: difundir características y la importancia de sus mensajes para la comunidad. Acuerda aspectos a indagar y preguntas, formato de registro y técnica de observación. Anota nombres de las que indaga su equipo, registra tareas. Asume su responsabilidad.
- Observa un tiempo a un ave cantora; registra sus observaciones, integra dibujos (físicas, conductuales, hábitos, social, cantos). Lee en voz alta su texto y, con ayuda, integra más detalles. Corrige según normas de escritura y aspectos formales de su lengua indicados para esta práctica.
- Escucha las enseñanzas y relatos de sus mayores o invitado. Se dirige con respeto. Identifica presagios y augurios; cómo se dicen y su importancia.

ESTUDIAR A PARTIR
DE FUENTES ESCRITAS

- Explora materiales impresos o digitales. Conserva fotos. Con ayuda, selecciona uno para que le sea leído (español); o lo lee y usa diccionario bilingüe. Identifica títulos, temas y vocabulario de otros campos (especie, ornitólogos, morfología). Selecciona lo relevante y lo resume, incluye datos de texto. En plenaria, relaciona la información de fuentes orales y escritas con sus observaciones y los mensajes de las aves (hábito nocturno y canto). Valora los saberes ancestrales y la observación. Escribe su texto y lo intercambia para su revisión. Corrige según normas de escritura.
- Explora libros álbum de aves, acuerda formato: imagen-texto. Reescribe e integra sus resúmenes y elabora su texto con este formato. Ordenan sus textos por orden alfabético, agrega diseño estético y número de página.

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO
EN MATERIALES IMPRESOS

- Participa en edición de libro álbum. Diseña página, distribuye texto e imágenes. Integra título, portada y presentación. Lo encuaderna, participa en organización del festival de la aves. Redacta programa y lo difunde. Expone y lee partes del libro álbum. Difunde la importancia de las aves.

continúa...

Ámbito: protección y equilibrio con la naturaleza para vivir en armonía

PC: Tomojchi'

PSL: Interpretamos los significados del comportamiento inusual de los animales y sus mensajes que nos advierten sobre fenómenos de la vida

CUARTO GRADO

RECOPILAR TESTIMONIOS Y TEXTOS NARRATIVOS
DE LA ANTIGUA Y LA NUEVA PALABRA

- Aporta saberes: recopila información sobre los animales que mantienen viva la creencia del *tomojchi'*. Los enlista en orden alfabético, selecciona el que indaga con su equipo, según propósito de estudio. Acuerda aspectos a indagar, preguntas, formato registro y técnica de observación.
- Registra observaciones que hace del animal (características físicas, conductuales, hábitos). Lee a otros su texto y, con su ayuda, lo mejora. Corrige según normas de escritura y aspectos de su lengua indicados para la práctica. Sistematiza estos conocimientos.
- Explora, lee o escucha leer relatos sobre animales de La antigua o la Nueva Palabra. Identifica la trama y simbolismos de los animales. Comprende las enseñanzas; y significados de estos animales para el pueblo maya.
- Recopila testimonios de fuentes orales sobre la creencia del *tomojchi'*. Graba, toma nota, hace dibujos o toma objetos evocadores. Los comparte con otros equipos y escucha testimonios obtenidos por otros equipos.

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO
EN MATERIALES IMPRESOS

- Con ayuda, los registra y titula: Indica la fuente al inicio. Reconstruye las escenas, las ilustra y narra lo que sucede en cada una. Agrega descripciones. Expresa el augurio o presagio a modo de cierre, lo registra como lo dice la gente. Intercambia opiniones sobre los sucesos, expresa los efectos emotivos y enseñanzas de estas historias. Intercambia interpretaciones y relatos similares; identifica diferencias y semejanzas. Leen sus textos, los mejoran y re-escriben a partir de sus efectos.
- Participa en edición del libro sobre relatos sobre el *tomojchi'* de los animales: deduce título, apartados y orden de los textos, diseño de página y técnica de encuadernado. Aporta ideas para el prólogo, explica el valor de los animales para la protección y su significado para los mayas. Lo encuaderna, participa en la presentación del libro; lee algunos fragmentos. Saca copias, lo intercambia con otras escuelas. Invita y difunde el evento.

Enfoque didáctico: proyectos didácticos y actividades recurrentes

El trabajo por proyectos y los contenidos de reflexión

La modalidad del trabajo por proyectos didácticos se pensó para lograr operar una enseñanza situada que promueva la integración de la escuela a la comunidad donde habita. De esta manera, se busca contrarrestar el problema antes presentado con respecto a la transposición didáctica y la enseñanza del lenguaje en el contexto escolar.

El término “trabajo por proyectos” tiene sus raíces en la “Escuela nueva” de principios del siglo XX y en la obra de Dewey y de Kilpatrick.

[...] un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo (Camps, 2003:33).

Los proyectos didácticos especifican las secuencias de acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta (productos específicos) y los propósitos didácticos (aprendizajes esperados) y sociales (bien común) previamente determinados.

Estos proyectos integran los contenidos curriculares referidos a la tradición oral y a la tradición escrita de manera articulada; dan sentido al aprendizaje, favorecen el intercambio y la solidaridad entre iguales; y brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía y la responsabilidad social de los educandos.

En un proyecto didáctico todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar siempre que lo que enseña constituya un reto para los estudiantes. El trabajo por

proyectos didácticos se rige por un principio: se aprende produciendo y participando. De esta manera, se procura respetar el proceso de socialización que rige la educación en sus hogares.

Los propósitos sociales, el “bien social común”, son los que infunden la fuerza al cambio; por lo que la escuela debe integrarse a la comunidad y no a la inversa. De esta manera se podrá cumplir con el propósito plasmado en el Modelo educativo 2016:

Sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia en los otros la diversidad de capacidades y visiones [...] emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos (SEP, 2016:38).

Si no se adopta esta modalidad de trabajo en el aula y se vuelve a los ejercicios; la escuela nunca podrá superar esa fuerza des-contextualizadora que la aísla; ni contrarrestar los efectos de la transposición didáctica (Lerner, 2001) con serias consecuencias en el rendimiento de los alumnos.

Como ejemplo de un proyecto didáctico se presenta el seleccionado y puesto en práctica por la comisión Tutunakú para Primer ciclo, que se presenta en *El libro para el maestro Tutunakú* (2011:99): “Colocar letreros y señales preventivas en espacios públicos”. Su impacto en una comunidad de Veracruz ha podido ser registrado a partir del testimonio de la directora y maestros.

El proyecto inicia con un recorrido que el maestro multigrado realiza con los niños por las calles cercanas a la escuela con el fin de observar si hay carteles y señales, para qué creen que sirven y en qué lengua creen que están. Al tomar conciencia de que son pocos y están en español, a pesar de que en sus casas se habla el tutunakú; los maestros invitan a los niños a participar en un proyecto didáctico para modificar esta situación y colocar carteles y señales preventivas en tutunakú.

La participación de los niños y niñas en este recorrido no es suficiente para comprender la problemática en la comunidad. Por tal razón, el maestro interviene y dialoga con los niños, promoviendo una reflexión intra e intercultural y una reflexión sobre el lenguaje. El maestro decide en qué momento debe hacer un alto para reflexionar aspectos particulares.¹ Finalmente los niños comprenden la necesidad de que en su comunidad existan carteles escritos en su lengua. En conjunto

¹ Testimonio de este proyecto y su descripción del proceso: [<https://www.youtube.com/watch?v=bSmjVPIgVTE>].

con sus padres y maestros elaboran los carteles y los colocan en el lugar que ellos mismos han propuesto.

Las actividades recurrentes, rutinarias y talleres

Además de los proyectos didácticos, se proponen actividades recurrentes (en algunos momentos pueden convertirse en rutinarias) que se presentan en distintas modalidades: juegos didácticos, talleres, entre otros. Las actividades recurrentes se distinguen de los proyectos didácticos porque no tienen una meta ni un tiempo específico. Se trata de actividades que se pueden realizar en distintos momentos con diferentes fines.

Todas estas modalidades de las actividades recurrentes o rutinarias son valiosos dispositivos para el maestro porque posibilitan modificar la homogenización que caracteriza la vida en el aula y una enseñanza centrada en el que enseña, en la que todos deben hacer lo mismo.

Una enseñanza centrada en el que aprende obliga a la escuela a abrirse a una diversidad de opciones y situaciones didácticas que el maestro pueda operar en un mismo salón y simultáneamente, aun siendo multigrado. El docente puede elegir las modalidades que se proponen cuando, por ejemplo, un grupo termina una tarea antes que otros; cuando requiere salir del salón o atender de forma más personal a un grupo de niños, entre otros. Estos tiempos que suelen ser “tiempos muertos” pueden convertirse en momentos de un aprendizaje significativo.

En todos los ciclos de la primaria se propone como actividades recurrentes talleres abiertos, flexibles y libres que la propia comunidad educativa podrá decidir por sí misma, cumpliendo con La nueva visión educativa que propone flexibilidad curricular; una mayor autonomía de la escuela y una práctica educativa centrada en el que aprende.

Cada comunidad educativa tendrá la responsabilidad de equilibrar los tiempos para el desarrollo de los proyectos didácticos y para las actividades recurrentes, siendo que ambos son formas complementarias de trabajar en el aula. En conjunto con la comunidad educativa, los maestros serán los que tomen las decisiones sobre cuál juego, actividad o taller pondrán en práctica en tiempos determinados a lo largo de todo el periodo escolar, en cada ciclo. En los programas se proponen:

Actividades rutinarias y la asamblea escolar “Nuestras palabras”

En la escuela, las rutinas son parte de la tradición escolar y ocupan un gran tiempo; lamentablemente suelen convertirse en “tiempos muertos” en el sentido de que no se capitalizan en función de los que aprenden. Tal es el caso del pase de lista en primer grado. Sin embargo, esta actividad puede organizarse a partir de un fin didáctico: aprender a reconocer su nombre en la lista o aprenderse el nombre escrito de los compañeros. Son múltiples las situaciones rutinarias que los maestros pueden aprovechar, si coordinan sus fines sociales con fines didácticas, lo cual implica realizar tales actividades de ciertas maneras.

Un ejemplo distinto de actividades rutinarias son las asambleas escolares o “Nuestras palabras” que se propone por su poder para generar una forma de consenso con espíritu comunitario. En este espacio, los niños pueden tomar la palabra; expresar su opinión, exponer sus puntos de vista y llegar a acuerdos para el buen vivir en armonía. La propuesta educativa de las asambleas escolares ha sido construida por iniciativa de UNICEF-CIESAS Pacífico Sur (2006–2013) y puesta en práctica en amplias regiones de México, mostrando el poder de transformación que tiene en la vida de la escuela.

El correo intercomunitario

El propósito de promover el correo intercomunitario es impulsar el intercambio libre de cartas y productos elaborados en los proyectos didácticos o producciones de los distintos campos formativos o asignaturas con niños y maestros de otras escuelas y/o regiones con otras variantes. Esta decisión parte del reconocimiento de que en las comunidades han surgido nuevas necesidades de comunicación a distancia través del lenguaje escrito con una amplia variedad de propósitos comunicativos: intercambiar mensajes mediante tecnologías de información y comunicación como: cartas, recados para ser leídos en la radio o altoparlantes; mensajes de celular; correo electrónico; comentarios en sitios de internet (páginas de videos, foros de discusión o blogs), y conversaciones en línea (*chats*). Esta propuesta de trabajo se retoma de la escuela Conafe que ha venido impulsando con gran éxito el correo intercomunitario.

La biblioteca escolar

El trabajo con la biblioteca escolar se propone como una acción recurrente, de forma libre, con el fin de propiciar la participación de los alumnos en el funcionamiento de la biblioteca: la organización, clasificación, conservación, y circulación de los materiales. El uso de la biblioteca permite trabajar en función de los aprendizajes esperados de las prácticas del lenguaje escrito: ser capaz de explorar y consultar materiales para conocer nuevos portadores y textos; saber cómo buscar y seleccionar información específica de manera eficaz con fines de estudio; así como enriquecer el acervo bibliográfico de la escuela con la producción de materiales realizados por ellos, como los libros cartoneros.

La circulación de los materiales de la biblioteca permite reproducir en la escuela las prácticas de lectura y escritura que existen fuera de ella; y acercar a los niños al mundo de los libros y de la cultura escrita. Se propone la modalidad de préstamo a domicilio (biblioteca circulante) con el fin de crear una comunidad de lectores y escritores que traspase los muros de la escuela. Esta modalidad de taller sigue los lineamientos del Programa Nacional de Lectura. Por ser la lectura una actividad que requiere realizarse de forma sistemática y convertirse en una práctica “habitual”, se establece que los alumnos y maestros (especialmente de primero y segundo ciclo) creen programas de lectura para que, durante la primera media hora de clases, por lo menos un día a la semana, durante todo el año; lean y compartan textos en lengua indígena según sus intereses.

Los talleres

Los talleres han sido retomados de instituciones de prestigio que los han adaptado al contexto escolar con gran éxito en diversas regiones del país. Tales propuestas se incluyen en documentos adjuntos, así como en materiales disponibles en internet para que los docentes tengan una guía para llevarlos a cabo.

Producción de Libros Cartoneros

El propósito de este taller es promover que los alumnos editen y publiquen materiales que ellos mismos producen para aumentar los acervos de la biblioteca y generar comunidades textuales en lengua indígena con propósitos comunicativos y

destinatarios reales. El taller promueve que las escuelas se convierten en verdaderas casas editoriales a partir de la producción de materiales elaborados de forma artesanal por medio de la técnica de libros cartoneros. De esta manera, los niños se integran a la cultura escrita, recuperando la forma de los discursos presentes en su cultura, como por ejemplo: los relatos de La palabra antigua, las palabras de la experiencia, consejos de los mayores, entre otros.

En la actualidad, es difícil imaginar una cultura escrita al margen de los libros. Sin embargo, en la mayor parte de los pueblos indígenas de México, existen muy pocos materiales impresos de este tipo que circulen socialmente.

La radio escolar

La radio, como medio de información y entretenimiento, tiene una gran influencia en todos los grupos de edad y goza de una fuerte presencia en el medio rural e indígena. La radio es un recurso de gran potencial y alcance que puede aprovecharse como medio de difusión de los conocimientos que han producido en distintos campos formativos o asignaturas; de expresión de opiniones y puntos de vista sobre problemas específicos, o medio para anunciar sucesos actuales de relevancia para la comunidad. Entendida como un dispositivo didáctico, la producción radiofónica busca que los y las participantes se apropien de las prácticas radiofónicas: elaboración de guiones, locución, grabación, edición –mezcla y musicalización– y masterización.

De esta manera los niños pueden recrear la información en textos radiofónicos en distintos formatos de una forma propositiva libre, creativa y lúdica. Para poner en práctica “la radio en clase” no necesariamente se tiene que contar con un equipo especializado, basta con tener una buena idea, saber elaborar un guion radiofónico, poseer una computadora, un micrófono, un par de bocinas y un *software* para la edición de audios. Si en la escuela o en la comunidad no se poseen estos recursos, aun así se puede “hacer radio”, en forma de representación teatral, o entablar una relación institucional con radios locales o comunitarias que les permitan hacer sus producciones radiofónicas, previamente planeadas en el contexto escolar. Los docentes tendrán a su alcance la propuesta “La radio en clase”: una herramienta didáctica de gran potencialidad y alcance, elaborada por Paola Siesa, Miguel Cornelio y Ana Carolina Peña (CIESAS/UNICEF/IEEPO) con sugerencias e indicaciones específicas.

Teatro y arte dramático

El propósito fundamental de este taller es utilizar al teatro como un medio para representar y reflexionar la cultura y la cosmovisión de su pueblo, al mismo tiempo que los niños desarrollan su oratoria por medio de la representación vívida y aprenden la escritura de textos en forma de guion teatral. El teatro en la escuela propicia el desarrollo integral de los niños: en su lenguaje, su pensamiento, su capacidad de colaborar con otros, y en su sensibilidad hacia el mundo social y natural.

Según los ciclos escolares, los niños podrán participar y elaborar propuestas desde el arte de composición de obras dramáticas, comenzando en primer ciclo con la improvisación y juegos dramáticos en los que representen diversas situaciones de su mundo social y natural a partir de improvisar situaciones o imitar personas o animales. El taller de teatro también es un espacio de recreación literaria en el cual los estudiantes pueden recrear textos narrativos en verdaderas obras, lo cual desarrolla su creatividad, su autoestima y oratoria; y amplía sus conocimientos sobre el lenguaje que se escribe, más que para ser leído, para ser representado ante una audiencia.

La tradición oral: La palabra antigua o La palabra de los ancestros

Los momentos en los que los docentes no pueden atender sus grupos son las ocasiones para compartir narraciones de la tradición oral de forma más flexible y abierta, en eventos organizados desde la perspectiva comunitaria, invitando a narradores y personas mayores, conocedoras de la tradición oral o La palabra antigua, para que les narren a los niños, relatos e historias que transmiten valores y enseñanzas desde su cosmovisión. Este espacio se propone con el fin de generar un vínculo más fuerte con la comunidad y darle un valor central a la tradición oral, previniendo cualquier desplazamiento que el trabajo con el lenguaje escrito pueda generar.

Juegos didácticos de primer ciclo para la alfabetización inicial: algunos ejemplos

En primer ciclo, priman los juegos didácticos como memoramas y loterías, el uso de carteles con canciones que se cantan incluyendo secuencias didácticas, porque son dispositivos que propician la comprensión del sistema de escritura y el uso de un espacio gráfico; y permiten a los niños reflexionar sobre el sistema de escritura

(el principio alfabético) y conocer juegos gráficos propios a la tradición escrita. El carácter lúdico de estos juegos favorece la motivación del niño por ser propio al modo de ser de la niñez.

Estos juegos han sido integrados en los libros para el maestro de primer ciclo de las asignaturas Maya, Náhuatl, Hñahñú y Tutunakú en el 2011.² Su puesta en práctica, ha mostrado su fuerza para impulsar los aprendizajes esperados de forma lúdica, creativa y colaborativa.

Canción pequeña o rima para dar la bienvenida

Previamente elija cantos o rimas de la cultura infantil de su región para dar la bienvenida a los niños; es importante que sirva para que los niños se la aprendan de memoria. Cante esta canción junto con los niños todos los días, los primeros 10 minutos de clase; pero, semana con semana, cambie la forma de realizar esta actividad, procurando que siempre tengan un reto, algo nuevo por aprender sobre la lectura y la escritura. Por tal razón es importante que cambie el procedimiento cada semana como se indica a continuación

PRIMERA SEMANA

Simplemente cante la canción con ellos tratando que la memoricen. Al hacerlo todos dan palmadas para marcar el ritmo. Los niños pueden hacer mímicas y seguir el ritmo con palmadas o instrumentos sencillos.

Lo importante es que los niños aprendan a concentrarse y percibir atentamente la sonoridad de las palabras; es decir, simplemente cómo suenan. De esta manera, sin alterar el ritmo o la sonoridad del canto, los niños podrán percibir cortes naturales en el lenguaje.

La capacidad de concentrarse en la forma como suena una palabra es importante para aprender a escribir en un sistema de escritura alfabético que, justamente, representa el aspecto sonoro del lenguaje.

² El lector puede obtener estos libros en el Programa infancia bajo el título *Libros para el maestro* [<http://www.uam.mx/cdi/publicaciones.html#indigena>].

SEGUNDA SEMANA

Una vez aprendida la canción, escríbala en una cartulina grande y péguela a la vista de todos. Mientras la cantan señale el texto con un puntero, línea por línea. Esto seguramente le exigirá cantarla de una manera un poco más lenta que la semana anterior. Lo importante es que los niños vean cómo se lee, cómo dice lo que se canta.

De un momento puramente oral ahora se pasa a un encuentro entre la oralidad y la escritura, entre la forma como suenan las palabras y la forma como se escriben. Ahora no sólo cantan la canción sino que también la leen o ven como se lee y reconocen dónde dice lo que se canta. Esta actividad les va a servir para entender nuestro sistema de escritura y descubrir que la escritura representa lo que se dice.

Cuando hayan comprendido la actividad, puede darles más retos, por ejemplo, decirles que cuando usted deje el puntero en una palabra, todos tienen que dejar de cantar; y cuando retome la canción para continuarla, remarque bien los primeros sonidos o sílabas de la palabra con la que empiece. También puede acelerar o retardar el señalamiento del texto para que canten más despacio o más rápido. De esta manera, tienen que acomodar el ritmo del canto a la señalización de las partes escritas.

TERCERA SEMANA

Cuando los niños ya puedan seguir la canción sin dificultades o se la sepan de memoria, puede señalar una de las líneas de la canción o verso y pedirles a los niños que anticipen cómo termina. También puede pedirles que anticipen una palabra o que digan la primera sílaba.

Primero esto lo hace de manera natural, a medida que cantan. Por ejemplo, usted deja de cantar para que los niños continúen, asumiendo sólo la función de señalar el texto con su puntero. Poco a poco, va cambiando hasta que llegue el momento en que sólo lean y no la canten: *A ver niños, ¿qué podrá decir aquí?* Si no lo descubren solos, puede leerles una parte de la línea o verso para que lo terminen o darles pistas: *A ver empieza con “paaa”*.

Esta actividad no sólo les sirve para aprender a leer ya que la estrategia de anticipación es muy importante, sino que también podrán reconocer inicios de palabras y recortes silábicos, lo cual es indispensable para que aprendan a escribir.

CUARTA SEMANA

Confiando en que ya se saben el texto de la canción de memoria y que lo pueden ubicar bastante bien en los versos o líneas escritas en cada estrofa, pida a los niños que identifiquen una palabra que aparece escrita varias veces. Aquí los niños tendrán que señalar en el texto la palabra repetida. Seguramente encontrará tales palabras repetidas en los estribillos o nombres de personajes si es una ronda. Deje que se acerquen y la marquen con su dedo.

Comparando escrituras iguales en el texto, aprenden que palabras iguales se escriben igual y palabras diferentes se escriben diferentes. Ésta es una noción muy importante para avanzar en su escritura. Se trata de que aprendan a leer o reconocer configuraciones de letras que es mucho más efectivo que aprender a reconocer letra por letra.

Siempre ayude a sus niños a pensar cuando se equivoquen, dándoles información pertinente para que aprendan a percibir los nombres escritos y las letras según sus rasgos. Recuerde que ellos escriben según la forma como comprenden nuestro sistema de escritura y que, por lo tanto, sus errores siempre tienen una razón de ser por ser producto de su forma de pensar, de percibir y de escuchar.

Por eso, siempre respete sus formas de escribir y trate de comprender sus razones, cuando les ayuda a cambiar sus ideas y su forma de percibir la palabra escrita y la palabra oral. Por ejemplo, puede ayudarles diciendo:

¿Cómo saben que ahí dice...? ¿cómo te diste cuenta? Si se equivocan puede decirles: No, miren ese nombre es distinto, fíjense que ese empieza con... y el nombre que buscamos empieza con... Miren, esta letra es la... fíjense que tiene una bolita arriba y el palito lo tiene al costado, en cambio buscamos una que empiece igual que esta, ya ven tiene dos palitos, uno acostado y el otro derecho. A ver aquí ¿creen que podrá decir otra vez el nombre que buscamos? ¿Por qué? ¡Ah! Porque empieza con esta letra, y ¿cómo se llama? ¿Para qué otro nombre sirve? a ver fíjense esta letra en su tendadero del alfabeto, ¿cuál es? Si se equivocan, puede decir: A ver ahí no dice ese nombre ¿qué creen que pueda decir?

Comparando escrituras iguales en el texto, aprenden que palabras iguales se escriben igual y palabras diferentes se escriben diferentes. Ésta es una noción muy importante para avanzar en su escritura. Se trata de que aprendan a leer o reconocer configuraciones de letras que es mucho más efectivo que aprender a reconocer letra por letra.

Si usted es maestro multigrado realice estas actividades (pasar lista y canción) con todo el grupo (inicial y avanzado). Si usted es maestro de segundo grado y tiene muchos niños que aún no escriben de forma convencional, durante el primer bimestre realice esta actividad. En este caso, trabaje con la canción escrita y expuesta (empiece con lo que se indica para la segunda semana).

Sólo podrán pasar a otra canción una vez que finalicen la actividad con los cuatro pasos descritos. Los maestros de primer grado deben guardar estas cartulinas porque en los siguientes bimestres harán como proyecto una antología con estas canciones para llevárselas como recuerdo de su primer año, por lo que cada niño tendrá que copiarlas.

*Cartel con nombre de niños para pasar lista todos los días a inicio de la jornada escolar.
Primer grado o nivel inicial*

La actividad de pasar lista es una rutina escolar de gran importancia. En este apartado se indica al maestro cómo convertirla en una actividad didáctica que le sirva a los niños para aprender a escribir y reconocer su nombre. Se trata de un cartel en el que todos los días, al inicio de la jornada escolar (no importa qué asignatura le toque en ese momento), los niños registrarán su presencia en el cartel con una palomita o marca personal. Es decir, de ahora en adelante, serán los propios niños los que registren su asistencia en este cartel. Calcule un tiempo de hasta 20 minutos el primer mes de clases, porque los niños recién están aprendiendo las letras; después no le llevará más de 10 minutos. Además tome en cuenta lo siguiente:

Si tiene muchos niños haga tres carteles, con 10 nombres cada uno en promedio (ejemplo de clase con 30 niños) y los coloca en una pared a la vista de todos, uno junto al otro. De esta manera varios niños pasan simultáneamente sin molestar-se, y el maestro puede dar información a los niños como se indica en las sugerencias.

Durante los primeros meses del ciclo escolar, la lista empieza con los nombres y luego los apellidos. Cuando todos los niños logren reconocer bien su nombre puede iniciar las listas con los apellidos para que siempre tengan un reto que enfrentar y aprendan algo nuevo. Cuando ya reconozcan bien sus nombres y apellidos, puede pedir a distintos niños que se turnen para pasar lista a todo el grupo, de tal manera que enfrenten el reto de reconocer los nombres de sus compañeros. Cuando dos o más niños lleven el mismo nombre propio no utilice colores ni alguna otra marca

para diferenciar un nombre de otro, diferencie estas escrituras con el apellido o segundo nombre de estos niños.

Es importante que cada semana, cada lunes, se cambie el orden de los nombres de la lista. Para evitarse mucho trabajo escriba bien claro y grande los nombres de los niños en tiras de papel, péguelas en un afiche cuadriculado. De esta forma puede cambiar el orden de la lista sin tener que volver a escribir los nombres todas las semanas.

Sugerencias para que los niños aprendan más sobre el sistema de escritura

Siempre revise que marquen su asistencia en la casilla que corresponda y, si se equivocan de nombre, aproveche la oportunidad para hablar de las letras: darles información, señalarlas, nombrarlas y enseñarles cómo deben observar y “leer” sus nombres. El objetivo de esta actividad es que los niños reconozcan su nombre escrito entre los de sus compañeros (reconocimiento del nombre propio):

¿Cómo sabes que ahí dice tu nombre?, ¿cómo te diste cuenta? No, mira ése no es, ése es un nombre que empieza con “pa” y el tuyo tiene que empezar con esta letra... ¿cómo podemos saber en dónde dice María y en dónde dice Mariana?, ¿ahí: qué crees que pueda decir? De esta manera también aprenden las letras del sistema de escritura de su lengua.

Dosificación de los aprendizajes esperados del lenguaje de tradición escrita

Todas las asignaturas de lenguas indígenas comparten los mismos contenidos curriculares referidos a las prácticas del lenguaje escrito en función de un enfoque de alfabetización común. Los aprendizajes esperados que se indican en los siguientes cuadros han sido dosificados por grado y organizados según los ámbitos del lenguaje escrito, a lo largo de los ciclos (primero, segundo y tercero) que conforman la primaria indígena. Este formato ayuda a los maestros de las escuelas multigrados.

En los cuadros se indican los aprendizajes esperados que se trabajan de forma particular en cada caso. De esta manera, en distintos momentos, los docentes reflexionan con los alumnos acerca de aspectos que resultan pertinentes, según las tareas, reflexiones que surgen, necesidades o decisiones que deben tomar los alumnos.

Cabe destacar el papel importante que las asignaturas en lenguas indígenas pueden cumplir para revitalizar, ampliar y fortalecer las prácticas del lenguaje escrito, las cuales son restringidas en muchas comunidades. Estamos en un momento histórico en el que es posible tal acción ya que, como lo expresa Miguel León Portilla:

Algo inesperado y maravilloso ocurrió durante el último cuarto del siglo veinte. Un número creciente de mesoamericanos tomó la pluma, la máquina de escribir o la computadora y produjo trabajos literarios [...] Nació así la *Yancuic Tlahtolli*, La nueva palabra. Ella ha comenzado a difundirse (León Portilla y Shorris, 2004:19).

PRIMER CICLO

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES		PRIMER CICLO	
Primer grado		Segundo grado	
	<p>PARTICIPA EN LA PLANEACIÓN DEL ESTUDIO BAJO GUÍA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte saberes y experiencias, identifica lo que le interesa y lo que le gustaría saber. Comprende los propósitos de estudio. • Participa en el dictado colectivo de preguntas orientadoras para la plática. Imagina aspectos que podrían observar y qué objetos evocadores juntar. Sabe qué tiene que llevar. Participa en dictado colectivo de una invitación. 	<p>PARTICIPA EN LA PLANEACIÓN DEL ESTUDIO CON APOYO DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte saberes y experiencias. Comprende los propósitos de estudio. Escribe preguntas sobre el tema o lo que quiere saber. • Participa en la escritura colectiva de preguntas orientadoras. • Imagina aspectos que podrían observar y qué objetos evocadores juntar. Elabora una lista de lo que llevará. • Participa en la escritura colectiva de una invitación. 	
	<p>SABE CÓMO PARTICIPAR SIGUIENDO INDICACIONES DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa siguiendo indicaciones. Respeta las reglas sociales. Observa y escucha con atención; recoge objetos evocadores. • Comenta lo que recuerda de forma libre. Dicta al maestro sus impresiones en la integración colectiva de la experiencia. 	<p>SABE CÓMO PARTICIPAR RESPETANDO REGLAS SOCIALES Y ACUERDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus preguntas o comentarios, sigue acuerdos y reglas. Observa y escucha con atención. Reúne objetos evocadores. • Comenta su experiencia de forma libre. Comparte sus notas con palabras claves o textos sencillos y dibujos. 	
	<p>ANALIZA EL LENGUAJE Y EXPRESIONES CLAVES BAJO LA GUÍA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa alguna fórmula de cortesía. • Bajo la guía del maestro, reflexiona sobre aspectos específicos del lenguaje y de su lengua indicados para cada práctica. • Escucha e integra las observaciones de sus compañeros y describe mejor los objetos, paisajes y personas. 	<p>ANALIZA EL LENGUAJE Y EXPRESIONES CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa fórmulas de cortesía y de respeto básicas. • Distingue diálogos de narraciones. • Con ayuda del maestro, reflexiona sobre aspectos específicos del lenguaje y su lengua indicados para cada práctica. • Enriquece sus descripciones sobre objetos y personas con ayuda. 	
Planificar una investigación	Participar, registrar información y compartir experiencia	Reflexionar sobre el lenguaje	

continúa...

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES		PRIMER CICLO	
Primer grado		Segundo grado	
Reflexionar sobre las prácticas que estudia	<p>COMPRENDE ASPECTOS DE LA PRÁCTICA A PARTIR DE SUS EFECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende los conocimientos y valores que son aprendizajes esperados (reflexión intra e intercultural) en cada práctica. Expresa lo que considera que aprendió y los efectos de su experiencia. • Valora las enseñanzas y los conocimientos de sus mayores. 	<p>IDENTIFICA FUNCIÓN SOCIAL Y ASPECTOS RELEVANTES DE LA PRÁCTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende los conocimientos y enseñanzas que son aprendizajes esperados (reflexión intra e intercultural) en cada práctica. • Comenta sus vivencias. Toma conciencia de sus efectos y lo que aprendió. Distingue habilidades que adquirió durante la práctica. 	
	<p>CLASIFICA Y REGISTRA INFORMACIÓN POR DICTADO COLECTIVO AL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra información con sus palabras, se apoya en dibujos. O participa en dictado colectivo de textos que ilustra. Completa por dictado colectivo gráficas sencillas. Aporta ideas. Escucha leer mientras sigue la señalización del maestro en las gráficas. • Escribe, copia o dicta entradas léxicas de nuevas palabras claves o expresiones que analiza según aprendizajes esperados. Aprende progresivamente el orden alfabético para su ubicación. 		<p>CLASIFICA Y REGISTRA INFORMACIÓN EN FORMATOS PREESTABLECIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra anécdotas, descripciones o información sobre la práctica, según aprendizajes esperados. Se apoya en dibujos. • Participa en el dictado colectivo al maestro para integrar información en textos o gráficas; o lo hace escribiendo por sí mismo. Lee o sigue una lectura y señalamientos del maestro para ubicar información en formatos gráficos sencillos. • Escribe o dicta entradas léxicas de nuevas palabras en el diccionario del salón. Utiliza el orden alfabético para su registro o ubicación.
Organizar, clasificar y conservar la información			

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		PRIMER CICLO	
Primer grado		Segundo grado	
Explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura	EXPLORA EN LA BIBLIOTECA Y EN ESPACIOS PÚBLICOS TEXTOS EN SU LENGUA	EXPLORA EN LA BIBLIOTECA Y EN ESPACIOS PÚBLICOS TEXTOS EN SU LENGUA	EXPLORA EN LA BIBLIOTECA Y EN ESPACIOS PÚBLICOS TEXTOS EN SU LENGUA
	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue nuevos portadores y los nombra. Identifica para qué sirven. Explora textos e imágenes. Distingue los escritos en español y en su lengua. Valora los textos escritos en su lengua. • Localiza materiales en su aula. Usa el tendedero como fuente de información. Usa el Álbum de letras. Aprende el orden alfabético. • Identifica título. Sabe nombrar indicadores textuales para su grado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue portadores que trabaja. Sabe nombrarlos. Identifica función y organización de la información. Valora la presencia de su lengua escrita en su comunidad. • Integra nuevos materiales en el aula. Agrega palabras en el Álbum de letras, con oración. Conoce el orden alfabético. • Reconoce y sabe nombrar los indicadores textuales para su grado. 	
	PARTICIPA EN ACTIVIDADES RUTINARIAS Y RECURRENTES	PARTICIPA EN ACTIVIDADES RUTINARIAS Y RECURRENTES	PARTICIPA EN ACTIVIDADES RUTINARIAS Y RECURRENTES
Seleccionar un material e identificar información específica	<ul style="list-style-type: none"> • Explora materiales para la programación de lecturas y actividades de la biblioteca: propone textos. Expresa qué le gustó y de qué trata. • Recomienda textos en la cartelera, indica el título. Escribe de forma espontánea, el maestro escribe debajo lo que dice. • Conoce las reglas y sabe jugar los juegos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha leer o lee por sí mismo, mientras explora un material. • Participa en el préstamo o intercambio de materiales. Comenta de qué trata, por qué lo eligió, sus gustos e impresiones. • Adquiere el hábito de hablar sobre ellos. Los recomienda en la cartelera o en la programación de lecturas. Escribe reseñas. 	
	SELECCIONA MATERIALES DE SU INTERÉS O DE OTROS CAMPOS FORMATIVOS	SELECCIONA MATERIALES DE SU INTERÉS O DE OTROS CAMPOS FORMATIVOS	SELECCIONA MATERIALES DE SU INTERÉS O DE OTROS CAMPOS FORMATIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un material según un propósito o interés. Comenta de qué trata. Se apoya en imágenes, palabras claves, títulos. • Infiere qué podrá decir en materiales de su entorno o la escuela. Escucha leer o lee algunos fragmentos para verificar con ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un material. Se apoya en títulos e imágenes. Lee para verificar de qué trata. Conserva el número de página para localizarlo. • Identifica información específica. Se apoya en indicadores textuales o lectura de párrafos. Anticipa qué podrá decir y con otro. 	

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Leer y releer con fines de estudio	<p>PARTICIPA EN PRÁCTICAS DE LECTURA CON LA GUÍA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha atentamente la lectura en voz alta, siguiendo o no la señalización que hace el maestro; o lee textos ya conocidos bajo la guía de otro. Hace comentarios. • Relee palabras o frases para verificar, señalando lo escrito y silabeando. Infiere lo que sigue en un texto y confirma su predicción. 	<p>PARTICIPA EN PRÁCTICAS DE LECTURA CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha la lectura en voz alta, siguiéndola o no en su ejemplar. O lee por sí mismo textos sencillos. Expresa sus interpretaciones. • Lee por partes un texto con otros: predice o infiere lo que sigue y confirma predicción. • Propone significados de palabras desconocidas. Relee para verificar.
	<p>COMPARTE SU LECTURA PARA PROFUNDIZAR SU COMPRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus dudas o pregunta, durante o después de la lectura. • Expresa sus interpretaciones y escucha a otros. • Valora el texto con sus palabras. Plantea nuevas preguntas. 	<p>COMPARTE SU LECTURA PARA PROFUNDIZAR SU COMPRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta o comenta para aclarar dudas o ampliar información. • Intercambia puntos de vista. Valora el texto y expresa lo que aprendió. Plantea nuevas preguntas y busca más información.
Elaborar resúmenes a partir de un texto fuente	<p>ELABORA RESÚMENES BAJO LA GUÍA DEL MAESTRO O EN FORMA COLECTIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en dictado colectivo de notas y resúmenes, ve cómo se escribe; aporta ideas, recupera el sentido. Copia lo que se dicta. • Identifica alguna información. Expresa sus ideas y escucha las de otros. Aporta ideas en la reconstrucción del texto que resume. Integra dibujo y oraciones. Registra su título en ficha. 	<p>ELABORA RESÚMENES CON UN PROPÓSITO Y CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recupera el sentido y aporta ideas sobre cómo enunciar mejor. • Expresa la idea que considera más relevante. Relee y selecciona información específica. Reescribe el texto con sus palabras. • Elabora ficha de lectura: Escribe título. Indica página.

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES IMPRESOS PRIMER CICLO	
Primer grado	Segundo grado
<p>PRODUCIR TEXTOS SENCILLOS BAJO LA GUÍA DEL MAESTRO</p> <p>Producir y editar los textos para difundir experiencias y los nuevos conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue indicaciones del maestro para organizar información. Se apoya en modelo (“sabías qué”, libro álbum, lámina, periódico). • Escribe título y un texto sencillo con sus palabras. El maestro escribe debajo si no se entiende. Utiliza imagen como soporte (libro álbum). Respeta el formato acordado. Progresivamente, integra nuevas letras con VSC. Utiliza un tendedero del salón como fuente de información sobre las letras. • Escribe de forma colectiva por dictado al maestro. Aporta ideas sobre cómo escribir algunas partes o enunciar mejor lo que se dice. 	<p>PRODUCIR TEXTOS SENCILLOS CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información según portador, se apoya en un modelo. • Escribe título y textos sencillos por sí mismo, se apoya en la imagen. Aporta ideas sobre cómo enunciar mejor lo que escribe. Escribe de forma convencional, aun cuando no marque sistemáticamente vocales largas; tonos y glotales. Respeta formato preestablecido. • Revisa su texto con ayuda del maestro, toma en cuenta normas de escritura para su grado escolar.
<p>PARTICIPA EN LA EDICIÓN Y ARMADO DEL PORTADOR BAJO LA GUÍA DEL MAESTRO</p> <p>Participar en la edición y diseño del portador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la escritura de la portada por medio del dictado al maestro. Aporta ideas sobre lo que se dice y cómo se escribe, mientras ve cómo escribe el maestro. Conoce el logo de su escuela. • Aporta ideas al diseño gráfico de cada página (margen, distribución textos e imágenes, colores de fondo, entre otros). • Participa en el armado del libro (tapas y contratapas). Asume la tarea que se le asigna, en la elaboración de láminas expositivas. 	<p>PARTICIPA EN REGISTRO DE INDICADORES TEXTUALES BAJO GUÍA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los diferentes apartados del portador y participa en su edición: redacta palabras preliminares o agradecimientos. Integra página legal, título de portada, logo de su escuela. • Integra diseño gráfico de cada página (bordes, ilustraciones, colores). Distribuye y organiza texto e imagen en cada página (lámina expositiva, libro-álbum, periódico mural). • Participa en el armado del libro, láminas expositivas u otros portadores en conjunto con un adulto: tapas y contratapas.

continúa...

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES IMPRESOS PRIMER CICLO		
	Primer grado	Segundo grado
Participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos	<p>PREPARA UNA EXPOSICIÓN COLECTIVA O ESCUCHA EXPOSICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora carteles para saber cómo son. Elabora cartel expositivo: integra imagen y texto breve por dictado colectivo o de forma espontánea. Maestro escribe debajo si no se entiende. Revisa y corrige con ayuda del maestro, según sus posibilidades. • Al exponer, se apoya en el cartel. Escucha exposición de otros con atención, expresa comentarios de forma libre. 	<p>PREPARA UNA PRESENTACIÓN ANTE UNA AUDIENCIA O ESCUCHA EXPOSICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora carteles como modelos para mejor su presentación. Comprende su función como ayuda para la exposición. • Al exponer, se apoya en el cartel y se expresa con claridad. Escucha con atención las exposiciones de otros. Plantea preguntas y expresa comentarios.
	<p>PARTICIPA EN ASAMBLEAS Y ACTIVIDADES RECURRENTE O RUTINARIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha con atención las ideas de otros en la asamblea. Respeta el turno para hablar cuando aporta sus ideas. • Participa en la elaboración de los juegos didácticos y juega de forma recurrente tanto en la escuela como en su casa. Participa en las actividades rutinarias (pase de lista, trabajo en biblioteca). 	<p>PARTICIPA EN ASAMBLEAS ESCOLARES Y TALLERES QUE SE PROPONEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha las ideas de otros en la asamblea. Registra con palabras claves o dibujos acuerdos o información central. Reconoce el rol de los moderadores. • Participa en actividades recurrentes (asamblea y trabajo en biblioteca) y rutinarias (pase de lista u otras). Asume su responsabilidad, aporta ideas y colabora en el trabajo en equipos.

ESCUCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Participar en eventos escolares y de la comunidad para escuchar y compartir textos líricos o poéticos	<p>ESCUCHA TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS Y COMENTA SUS IMPRESIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en eventos de canto o recitación: se comporta de manera adecuada. Memoriza algunos textos. Presta atención a los movimientos y danzas. Sigue el ritmo con sus palmas o gestos. • Escucha leer textos líricos. Sigue la lectura en su ejemplar, bajo señalamiento del maestro. Participa en una lectura coral; o lee en voz alta los textos ya memorizados, cuida entonación y volumen. 	<p>ESCUCHA TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS Y REFLEXIONA A PARTIR DE SUS EFECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha con atención, canta o recita textos. Menciona sus gustos. Sabe nombrarlos. Memoriza algunos. • Participa en lecturas corales: cuida entonación. • Escucha leer en voz alta o sigue una lectura en su texto por sí mismo. Relee partes de un texto. Identifica la escritura en verso.
	<p>COMENTA SOBRE LOS EFECTOS SONOROS Y POÉTICOS DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa las emociones que le produce la sonoridad del verso y la melodía del canto. • Identifica características prosódicas y fonológicas del maya según aprendizajes para su grado, Silabifica. Descubre onomatopeyas. • Comparte las imágenes que evoca. Expresa la emoción que le provocan. Identifica unidades reiterativas escritas. Descubre qué palabras que se dicen igual se escriben diferente. 	<p>COMENTA SOBRE PATRONES SONOROS E IMÁGENES DE LOS TEXTOS POÉTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica sonoridades, ritmos y rimas similares, bajo la guía del maestro. Identifica características prosódicas y fonológicas del maya según aprendizajes esperados para su grado. • Comenta sobre los efectos del lenguaje poético: Describe las imágenes que el texto le evoca y expresa sus sensaciones. Identifica comparaciones sencillas, unidades o versos que se reiteran y apócopies.

continúa...

ESCUCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Seleccionar y registrar textos líricos o poéticos	<p>REGISTRAR TEXTOS POR MEDIO DEL DICTADO COLECTIVO AL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y selecciona textos de la biblioteca para que le sean leídos o selecciona los que más le gustan. • Participa en el registro de los textos seleccionados y de la portada mediante escritura colectiva por dictado al maestro. • Incluye logo. • Aporta ideas sobre cómo escribir. • Cuida la estructura en verso. • Copia y corrige su texto en función de sus posibilidades • Progresivamente integra más letras con valor sonoro convencional. 	<p>PROPONE TEXTOS PARA SU RECOPIACIÓN Y PARTICIPA EN SU REGISTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y selecciona textos para leer con otros de forma recurrente. • Selecciona textos para recopilar. Aporta criterios y propósitos. • Participa en el registro de los textos de forma colaborativa. Identifica la estructura en verso y las estrofas. • Revisa su texto y lo corrige según normas de escritura. Identifica características prosódicas, fonológicas o morfológicas de su lengua según aprendizajes esperados para su grado.
	<p>ESCUCHA, REGISTRA Y RECOPILA TEXTOS POR DICTADO COLECTIVO AL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha, disfruta y distingue el efecto lúdico, rítmico o poético en adivinanzas, u otros textos. Comenta de forma espontánea. • Aporta ideas en la selección y recopilación colectiva de textos. • Explora acervos de la biblioteca para seleccionar textos que quiere que sean leídos y participa en el registro. Identifica los escritos en verso. 	<p>ESCUCHA, REGISTRA Y RECOPILA TEXTOS DE FORMA COLABORATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta y juega con las palabras. Reconoce su efecto lúdico y poético (trabalenguas, acertijos). Memoriza los que le gustan. Comparte sus interpretaciones. Distingue la estructura en verso. • Selecciona textos que le gustan para su recopilación. Comenta de forma espontánea sus motivos. Registra textos en conjunto con compañeros. Explora la biblioteca e identifica los escritos en verso.
Escuchar, registrar y recopilar textos con lenguaje poético y esquema rítmico		

ESCUCCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Escuchar relatos de La antigua o nueva palabra	<p>ESCUCHA EL RELATO DE UN NARRADOR Y COMPARTE SUS IDEAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta sobre lo que trata, sobre otras versiones que conoce y sobre sus experiencias. Reconoce enseñanzas y propósitos. • Participa en la reconstrucción colectiva de episodios con ayuda del maestro; los dibuja y ordena secuencialmente. 	<p>ESCUCHA CON ATENCIÓN Y DISFRUTA EL RELATO DE UN NARRADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus ideas sobre el relato y sus enseñanzas, desde sus saberes y experiencia. Identifica alguna diferencia o semejanza, si conoce otras versiones. • Participa en la reconstrucción colectiva de episodios. Identifica la secuencia; la ilustra y comenta lo que sucede. Con ayuda docente relaciona las enseñanzas con su vida en la comunidad.
	<p>RECONOCE ALGUNOS SIGNIFICADOS DE PERSONAJES, OBJETOS Y ESPACIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagina y describe personajes, objetos y ambiente. Los dibuja. Mejora sus descripciones de forma oral, con ayuda del maestro: agrega características significativas y elementos faltantes. • Recopila saberes, otras narraciones o versiones de sus mayores y las comparte con sus compañeros. Las memoriza. Con ayuda del maestro, ordena las secuencias de acciones. 	<p>RECONOCE SIGNIFICADOS DE PERSONAJES, ACCIONES, OBJETOS Y ESPACIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda del maestro, descubre la relación entre los personajes principales, al recrear los diálogos a modo de juego dramático. Advierte sus significados o motivos a partir de sus descripciones, objetos asociados o sus acciones. Comenta sobre ellos.

continúa...

ESCUCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales	<p>PARTICIPA EN LA ESCRITURA COLECTIVA DE RELATOS, APOYÁNDOSE EN DIBUJOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra el título, aporta ideas sobre cómo se escribe o es mejor enunciar los episodios, apoyándose en dibujos. O afronta reto de escribir de forma espontánea. El maestro anota lo que quiso decir, si no se entiende. • Revisa y corrige nombres de personajes, de lugares importantes o sagrados, según normas de escritura. Conoce aspectos formales de su lengua indicados para su grado. • Participa en juegos didácticos de su salón para mejorar sus descripciones orales. 	<p>PARTICIPA EN EL REGISTRO DE RELATOS JUNTO CON UN COMPAÑERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el título del relato y el texto. Aporta ideas sobre cómo enunciar cada episodio. Se apoya en dibujos. Escribe lo que sucede en cada uno a modo de pie de imagen o libro ilustrado. • Revisa el texto con el maestro. Mejora su escritura y sus descripciones a partir de propuestas que le hacen. Decide y corrige de acuerdo con normas de escritura y aprendizajes esperados sobre aspectos formales de su lengua indicados.
	<p>PARTICIPA EN EDICIÓN DE PORTADORES COLECTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define el tipo de portador a elaborar (fichas, poemario, cancionero, refranero, galería de personajes), para socializar textos recopilados. • Elabora el portador según aprendizajes esperados que se indican en el cuadro de Materiales impresos. Elabora las invitaciones a familiares por escritura colectiva. Presenta sus trabajos. 	<p>PARTICIPA EN LA EDICIÓN DE PORTADORES COLECTIVOS O CON OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige el tipo de portador a elaborar (poemario, cancionero, refranero, fichas, galería de personajes), para socializar los textos. • Elabora el portador según lo que se indica en aprendizajes esperados en el cuadro de Materiales impresos. • Elabora las invitaciones a familiares por medio de escritura colectiva, para la presentación o exposición de sus trabajos.
Editar y armar un portador impreso		

ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES RECREANDO NARRACIONES O TEXTOS LÍRICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
Recrear un texto narrativo	<p>RECREA UN TEXTO CAMBIANDO ELEMENTOS O A PARTIR DE JUEGO DRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la recreación colectiva de un texto narrativo sencillo: propone cambiar algún elemento del relato (Ej.: personajes), conservando algo del texto fuente (valores: perezoso y trabajador). • Participa en la recreación colectiva de un texto para ser representado a modo de juego dramático: distingue un episodio, propone diálogos. Proyecta su voz. Integra gestos. Se coordina con sus compañeros. 	<p>RECREA UN TEXTO CAMBIANDO ELEMENTOS O A PARTIR DE JUEGO DRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda del maestro, recrea un texto narrativo sencillo en conjunto con un compañero: cambia algún elemento del relato (personajes u otro) y conserva algo del texto fuente. • Recrea por grupos un texto para ser representado a modo de juego dramático: distingue un episodio, improvisa diálogos, proyecta su voz. Integra gestos. Se coordina con sus compañeros.
	<p>PRODUCE UN TEXTO A PARTIR DE IMÁGENES O INSPIRÁNDOSE EN LA TRADICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la planificación de un texto sencillo o anécdota de forma colectiva. Se apoya en imágenes seriadas. Escribe frases adjetivas por dictado al maestro o por sí mismo de forma progresiva. El maestro escribe debajo lo que quiso decir. • Escribe por dictado colectivo al maestro textos narrativos o anécdotas, inspirándose en su tradición. Propone título e integra dibujos. O escribe por sí mismo de forma progresiva; se apoya en imágenes que produce primero. • Revisa el texto, colectivamente. Quita reiteraciones de palabras. Agrega adjetivos y/o comparaciones. Corrige según normas de escritura. Analiza aspectos formales de su lengua de acuerdo con los aprendizajes esperados para su grado. 	<p>PRODUCE UN TEXTO NARRATIVO APOYÁNDOSE EN IMÁGENES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apoya en imágenes o formatos preestablecidos para planear un texto, en colaboración con algún compañero. Narra con sus palabras el episodio en el recuadro y recrea el diálogo en los globos. • Revisa el texto, con ayuda del maestro o intercambia con compañeros. Corrige según normas de escritura. Quita reiteraciones de palabras. Agrega adjetivos, comparaciones. • Analiza palabras o expresiones tomando en cuenta aprendizajes esperados indicados sobre aspectos formales de su lengua, bajo la guía del maestro. • Escribe relatos o anécdotas a modo de historietas a partir de sus experiencias y vivencias cotidianas.

continúa...

ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES RECREANDO NARRACIONES O TEXTOS LÍRICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		PRIMER CICLO
	Primer grado	Segundo grado
	RECREA UN TEXTO LÍRICO, CAMBIANDO PALABRAS Y CONSERVANDO RITMO	RECREA UN TEXTO LÍRICO, CAMBIA PALABRAS, SE INSPIRA EN LA TRADICIÓN
Recrear un texto lírico o con esquema rítmico	<ul style="list-style-type: none"> •Recrea colectivamente un texto lírico o con esquema rítmico de la tradición infantil, cambiando palabras y conservando el esquema rítmico. Integra gestos y movimientos que acompañan el canto bajo la guía del maestro. •Revisa el texto colectivamente, atiende normas de escritura. Agrega adjetivos y/o comparaciones. Analiza, bajo la guía del maestro, palabras o expresiones tomando en cuenta aprendizajes esperados indicados sobre aspectos formales de su lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> •Recrea con su equipo un texto lírico de la tradición infantil: cambia palabras y conserva el esquema rítmico. Integra movimientos o gestos que acompañan el canto. •Recrea un texto lírico en colaboración con otro a partir de la combinación de versos de distintas poesías. •Revisa el texto colectivamente atendiendo normas de escritura. Agrega adjetivos y/o comparaciones. Analiza, con apoyo del maestro, palabras o expresiones tomando en cuenta aprendizajes esperados indicados, sobre aspectos formales de su lengua.

SEGUNDO CICLO

	INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES	SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Planificar una investigación	<p>PLANIFICA Y ORGANIZA LA INDAGACIÓN A PARTIR DE FUENTES ORALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporta sus conocimientos previos y escucha los de otros. • Registra los propósitos de estudio. Elabora una guía sencilla con preguntas orientadoras para una plática y una lista de aspectos a observar. Asume tareas de preparación de la práctica. • Participa en la escritura de una invitación, usa expresiones pertinentes. Cumple con la reciprocidad. 	<p>PLANIFICA Y ORGANIZA LA INDAGACIÓN A PARTIR DE FUENTES ORALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporta aspectos a indagar al acordar los propósitos de estudio. • Elabora un guion de preguntas y una guía de observación. • Registra acuerdos, elabora listas de actividades para realizar; asume tareas. Utiliza expresiones de cortesía y respeto. Aporta ideas para cumplir con la reciprocidad. • Elabora invitaciones y participa en visitas previas según se requiera.
	<p>Participar, registrar información y compartir la experiencia</p>	<p>PARTICIPA, TOMA NOTAS Y COMPARTE SU EXPERIENCIA DE FORMA ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa y se expresa de forma adecuada según normas, y reglas de interacción. Cumple tareas según indicaciones que se le dan. • Observa, escucha con atención y pregunta o comenta. Recoge objetos evocadores para recordar y hacer mejores descripciones. Dibuja y toma nota sobre lo que considera relevante o le impacta. • Aporta recuerdos, en la reconstrucción colectiva de la experiencia.

continúa...

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES		SEGUNDO CICLO	
Tercer grado		Cuarto grado	
Reflexionar sobre el lenguaje	<p>INTERPRETA EL LENGUAJE DE FORMA INTEGRADA CON OTROS ASPECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta significados de enunciados o fragmentos del lenguaje. • Comenta la función social y propósitos de las prácticas y los textos. • Distingue lenguaje altamente formalizados de otros informales. • Atiende aspectos del uso del lenguaje o formales de su lengua que se indican como aprendizajes esperados en cada práctica. 	<p>INTERPRETA EL LENGUAJE DE FORMA INTEGRADA CON OTROS ASPECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta significados y sentidos de expresiones del lenguaje, al reflexionar sobre los textos. Integra alguna información no verbal para la comprensión de cómo se da fuerza a las palabras. • Reconoce el tipo de texto que escucha. Comprende aspectos formales de su lengua indicados como aprendizajes esperados. 	
	<p>DETECTA ASPECTOS RELEVANTES QUE REQUIERE COMPRENDER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detecta sus dudas, intereses particulares y preguntas sobre aprendizajes esperados indicados en la práctica. • Descubre aspectos relevantes sobre los cuales requiere indagar más (reflexión intraintercultural). • Toma conciencia del valor de los conocimientos y habilidades que adquiere para su difusión. 		<p>DESCUBRE ASPECTOS RELEVANTES QUE REQUIERE PROFUNDIZAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera preguntas y dudas que requiere aclarar sobre la práctica que estudia. Identifica algunos aspectos relevantes. Aporta información al grupo y emite opinión fundada. Centra su atención en lo indicado como aprendizajes esperados para cada práctica. • Toma conciencia del valor de conocimientos y habilidades que adquiere y el propósito de su difusión.
	<p>RECONSTRUYE LA EXPERIENCIA, CLASIFICA Y REGISTRA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye su experiencia globalmente; o narra anécdotas; o describe algún aspecto específico de la práctica según aprendizajes esperados y lo ilustra. Emplea recursos gráficos con ayuda del maestro para integrar, organizar y conservar la información. Escribe por sí mismo nuevas palabras en el diccionario del salón. 		<p>RECONSTRUYE LA EXPERIENCIA, CLASIFICA Y REGISTRA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye la experiencia a partir de textos que escribe por sí mismo. Integra semblanzas, anécdotas, testimonios. Los ilustra. • Participa en la integración, clasificación u organización de la información colectiva. • Explora, propone y usa recursos gráficos con ayuda del maestro.
Organizar, clasificar y conservar la información			

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura	<p>EXPLORA NUEVOS PORTADORES Y TEXTOS EN LAS BIBLIOTECAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y distingue nuevos portadores, sus formatos y funciones. Sabe nombrarlos. • Reconoce de qué tratan. Sabe nombrar nuevas partes del libro e indicadores gráficos. Explora información en página (textos-pantallas) y, con ayuda, aprende a buscar en internet. 	<p>EXPLORA NUEVOS PORTADORES Y TEXTOS EN LAS BIBLIOTECAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y sabe nombrar nuevos portadores, indicadores gráficos y signos, según normas de escritura. Conoce formatos y sus funciones. • Explica criterios sobre la organización de las bibliotecas. • Explora internet con ayuda del maestro: usa palabras claves.
	<p>PARTICIPA EN LA BIBLIOTECA Y EN LOS TALLERES. DISFRUTA DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuida y organiza los materiales y los solicita en préstamo. Usa ficha bibliográfica. Ubica texto y registra su solicitud. Acrecienta acervos de su comunidad con sus producciones. Valora el escribir textos en su lengua. Escribe reseñas: menciona porqué lo recomienda. • Lee acuerdos de asambleas. Comparte sus impresiones en talleres. 	<p>PARTICIPA EN BIBLIOTECA Y LOS TALLERES. DISFRUTA DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la restauración y organización de materiales. Elabora fichas. Registra solicitud de préstamo. Intercambia sus textos con otras instituciones. Da razones sobre la promoción de la escritura en su lengua. Participa en la organización de la cartelera • Participa en talleres y en registro de acuerdos de asambleas escolares.
Seleccionar un material e identificar información específica	<p>SELECCIONA MATERIALES SOBRE TEMAS DE SU INTERÉS O DE OTROS CAMPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda, selecciona un texto según propósito o reflexión intra-intercultural. Usa indicadores textuales. Lee y verifica su pertinencia. • Advierte organización y tipo de información en textos de otros campos formativos. Conserva datos sobre texto fuente en fichas. • Anticipa presencia de información específica, apoyándose en imágenes, pantallas. Conserva la fuente en fichas y cómo ubicarla. 	<p>SELECCIONA MATERIALES ESCRITOS PARA AMPLIAR INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un texto para ampliar información, de fuentes orales; profundizar reflexión intra-intercultural o de tema de su interés. • Afianza el uso de indicadores textuales. • Reconoce formatos típicos de otros campos. • Verifica de qué trata con otros. Conserva datos. • Usa estrategias de predicción de información específica. • Conserva la fuente en fichas: indica datos portada y página.

continúa...

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Leer y releer con fines de estudio	<p>LEE TEXTOS DE CAMPOS FORMATIVOS, SOBRE LA PRÁCTICA O DE SU INTERÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantea preguntas, aporta información, verifica su interpretación. • Relee párrafos para despejar dudas. Infiere el significado de palabras desconocidas. Lee diccionarios bajo la guía del maestro. • Integra información de fuentes orales y una escrita con ayuda del maestro. Indica a otro cómo localizar lo que lee (párrafo, página). • Interpreta una secuencia narrativa o de un proceso que es un reto para su nivel. Clasifica información y la ordena jerárquicamente. • Comprende un problema: menciona información relevante del texto. Indica a otro instrucciones que lee para hacer algo. • Interpreta gráficas con ayuda. Identifica algunos signos en mapas. 	<p>ADQUIERE EL HÁBITO DE LEER Y COMENTAR TEXTOS CON FINES DE ESTUDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha leer o consulta textos de otros campos o sobre temas de su interés para ampliar información. Usa diccionario. • Relee para verificar, despejar dudas o defender su punto de vista. • Infiere significado de palabras. Hace glosario de variantes. • Integra información de fuentes orales y una escrita con ayuda de otros. Intercambia saberes y expresa sus opiniones con claridad. • Interpreta relaciones de causa y consecuencia. Interpreta el desarrollo de un proceso en textos con simultaneidad de eventos o varios actores. • Explica un problema; usa analogías y ejemplos. • Lee gráficas sencillas por sí mismo. Distingue otros signos en mapas.
	<p>ELABORA RESÚMENES CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa la idea más relevante de un texto según propósitos. Relee y selecciona información específica. Ubica frases o expresiones claves. • Narra y reescribe el texto con sus palabras, integra frases u oraciones. • Elabora ficha de lectura: conserva información para localizar el texto. 	<p>ELABORA UN RESUMEN DE FORMA AUTÓNOMA O CON SUS COMPAÑEROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conserva información relevante de un texto según propósitos. Subraya, marca, hace anotaciones. Verifica con otros si es relevante. • Hace el resumen: reescribe texto: condensa la información en párrafos. Comparte su resumen. Conserva datos del texto fuente.
Elaborar resúmenes a partir de un texto fuente		

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES IMPRESOS		SEGUNDO CICLO
Tercer grado		Cuarto grado
Producir y editar los textos para difundir las experiencias y los nuevos conocimientos	PLANIFICA Y PRODUCE TEXTOS PARA SU DIFUSIÓN Y/O EXPOSICIÓN ORAL	PLANIFICA Y PRODUCE TEXTOS PARA SU CIRCULACIÓN Y/O EXPOSICIÓN ORAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y participa en la selección colectiva del portador y tipo de texto para difundir su trabajo, según propósitos y destinatarios. Participa en la planificación colectiva de la realización del producto. • Escribe textos en colaboración con otros. Integra la información y cuida su organización según formato preestablecido (descripción pertinente, secuencia narrativa, subtemas, dialógico; indicaciones pertinentes, notas enciclopédicas u otros). Según el tipo de texto cuida su organización en párrafos. Ensaya mejores formas de enunciar lo que quiere decir en colaboración con otros. • Revisa y corrige según normas de escritura con ayuda del maestro. Usa conectores para dar cohesión al texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y aporta ideas para decidir el mejor tipo de portador para difundir sus trabajos, según propósitos y destinatarios en colaboración con otros. Organiza la Información de la página según modelo (subtemas, distribución textos en lámina). • Escribe textos de forma autónoma o en colaboración con otros. Identifica tipo de texto y define su formato. Afronta el reto de escribir textos más complejos (subtemas). Ensaya otras formas de enunciar lo que quiere decir con sus compañeros (descripción pertinente, secuencia narrativa, diálogo). • Revisa y corrige según normas de escritura para su grado. Cuida la organización del texto en párrafos y su narración progresiva y uso de conectores.

continúa...

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES IMPRESOS		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Participar en la edición y diseño del portador	<p>PARTICIPA EN LA PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DEL PORTADOR COLECTIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la escritura de los diferentes apartados del portador según su tipo (libros, folletos, carteles, catálogos); identifica y elabora indicadores textuales según tipo de portador (portada, página legal, índice, prólogo o presentación, logo). • Aporta ideas para el diseño gráfico del portador y texto. Utiliza recursos gráficos, tipográficos o ilustra. Participa en distribución de textos e imagen. Participa en la encuadernación con técnica de libro cartonero, según tipo portador. 	<p>PARTICIPA EN LA PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE UN PORTADOR COLECTIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la escritura de los apartados del portador según su tipo (impresos, interactivos, guiones radiofónicos). Identifica y elabora indicadores textuales (camisa, portada, contraportada, prólogo o presentación, página legal, índice, títulos, logo). • Define el diseño gráfico: elabora e integra ilustraciones, según portador; utiliza recursos estéticos e ilustra según formato preestablecido. Elige tipografía. Participa en la encuadernación con técnica de libro cartonero según tipo portador.
	<p>PARTICIPA EN EVENTOS ORALES, ACTIVIDADES RECURRENTES Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información según el tema; prepara un guion de exposición con su equipo; diseña y elabora carteles de apoyo. • Al exponer, se expresa con claridad y comparte puntos de vista; escucha otras exposiciones y hace preguntas. • Participa en asambleas, actividades en biblioteca y talleres: comparte su trabajo de equipo, propone y opina sobre otros temas y actividades a desarrollar, asume roles, acuerdos y tareas que se le asignan. 	<p>PARTICIPA EN EVENTOS ORALES, ACTIVIDADES RECURRENTES Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información según el tema, prepara un guion de exposición en forma colaborativa, diseña y elabora carteles de apoyo para enriquecer su presentación, utiliza recursos gráficos, • Elabora guiones radiofónicos de forma colectiva. Sabe su función • Expone con claridad, comparte sus interpretaciones y aclara dudas. Escucha otras exposiciones, hace preguntas para entender. • Participa en asambleas, en biblioteca y talleres: comparte su trabajo, opina sobre problemas, realiza las tareas que se indican. • Participa con responsabilidad: asume roles, cargos y acuerdos.
Participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos	<p>PARTICIPA EN EVENTOS ORALES, ACTIVIDADES RECURRENTES Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información según el tema; prepara un guion de exposición con su equipo; diseña y elabora carteles de apoyo. • Al exponer, se expresa con claridad y comparte puntos de vista; escucha otras exposiciones y hace preguntas. • Participa en asambleas, actividades en biblioteca y talleres: comparte su trabajo de equipo, propone y opina sobre otros temas y actividades a desarrollar, asume roles, acuerdos y tareas que se le asignan. 	<p>PARTICIPA EN EVENTOS ORALES, ACTIVIDADES RECURRENTES Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información según el tema, prepara un guion de exposición en forma colaborativa, diseña y elabora carteles de apoyo para enriquecer su presentación, utiliza recursos gráficos, • Elabora guiones radiofónicos de forma colectiva. Sabe su función • Expone con claridad, comparte sus interpretaciones y aclara dudas. Escucha otras exposiciones, hace preguntas para entender. • Participa en asambleas, en biblioteca y talleres: comparte su trabajo, opina sobre problemas, realiza las tareas que se indican. • Participa con responsabilidad: asume roles, cargos y acuerdos.

ESCUCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Participar en eventos escolares y de la comunidad para escuchar y compartir textos líricos o poéticos	<p>ESCUCHA TEXTOS LÍRICOS, POÉTICOS, O CON ESQUEMA RÍTMICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y disfruta cantos con atención en un evento. Canta o sigue la melodía con sus palmas, gestos o instrumentos. Realiza muestras de reciprocidad hacia los cantantes o poetas invitados. • Participa en lecturas corales, cuidando entonación y el tiempo de la melodía. Memoriza textos que le gustan. • Relee partes. Distingue los que se cantan o recitan de los que se narran. 	<p>ESCUCHA Y LEE EN VOZ ALTA TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la organización de un evento y asume su responsabilidad. Escucha con atención. • Sigue una lectura en su texto. Lee para otros, cuidando la entonación. Lee textos en programas de radio o ante audiencias. • Relee partes de un texto lírico y reflexión sobre su estructura y el lenguaje. Memoriza versos, estrofas o pequeños poemas. • Distingue cómo se nombran algunos textos líricos en su región.
	<p>COMPARTE SUS IMPRESIONES Y REFLEXIONA CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia y dialoga sobre los efectos sonoros y emotivos de las imágenes simbólicas de los textos. Propone sonoridades, ritmos y rimas similares, con ayuda del maestro. Comparte los significados de las imágenes que el texto le evoca. • Descubre nuevos recursos: comparaciones, imágenes que se reduplican o acumulan, antítesis. 	<p>COMPARTE SUS IMPRESIONES Y REFLEXIONA SOBRE EL LENGUAJE POÉTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta los textos según su efecto, valoración o gusto. Comparte pasajes o textos que llamaron su atención. Sabe nombrarlos. • Identifica algunos recursos literarios (paralelismos; versificación semántica, estructura cíclica del enunciado). • Comprende que el lenguaje poético transmite una visión del mundo. Identifica las fuentes de los textos: anónimos/de autor.

continúa...

ESCUCCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Seleccionar y registrar textos líricos o poéticos	<p>SELECCIONA, REGISTRA TEXTOS Y REvisa BAJO LA GUÍA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora acervos y propone textos para recopilar. Comparte sus gustos. Expresa algún criterio personal. • Participa en el registro de los textos de forma colaborativa. Advierte la estructura de estrofas, con apoyo del maestro. • Revisa su texto o lo intercambia con compañeros. Lo corrige según normas de escritura. Identifica aspectos formales de su lengua según aprendizajes esperados para su grado. • Participa en la elaboración del portador según aprendizajes indicados para elaborar materiales impresos. Expone su trabajo. Lee algún texto de los recopilados ante una audiencia. 	<p>SELECCIONA Y REGISTRA LOS TEXTOS DE FORMA COLABORATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora los acervos y propone textos para integrar una recopilación impresa o en audio. Identifica propósitos y destinatarios. • Participa en el registro de los textos. Cuida la escritura de estrofas. • Revisa su texto y lo corrige con ayuda del maestro o intercambia con compañeros. Corrige según normas de escritura. Participa en secuencias didácticas específicas para analizar y sistematizar conocimientos sobre su lengua según aprendizajes para su grado. • Participa en la edición y elaboración del portador, toma en cuenta aprendizajes indicados en elaboración de materiales impresos. • Expone su trabajo. Lee algún texto ante una audiencia.
	<p>APRECIA EL EFECTO SONORO Y POÉTICO DE TEXTOS CON ESQUEMAS RÍTMICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda del maestro, analiza la forma como se logran los efectos sonoros y estéticos: cómo se logra un esquema rítmico; o efecto enigmático sonoro de la escritura en verso. • Explora acervos y selecciona textos para leerlos o escucharlos. Memoriza algunos y los lee. Participa en el registro y edición de textos con esquemas rítmicos. 	<p>DESCUBRE CÓMO SE LOGRA EL EFECTO DEL LENGUAJE POÉTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha textos con lenguaje poético y esquema rítmico. Advierte recursos literarios. Advierte recursos que impactan por sus efectos chistosos o enigmáticos (bombas, adivinanzas, chistes, refranes). • Explora acervos de la biblioteca o presentes en su entorno y selecciona algunos para recopilar, escuchar en distintos medios o leer. Memoriza algunos. Participa en la edición de portadores en audio o impreso de textos con esquemas rítmicos que recopila.
Escuchar, registrar y recopilar textos con lenguaje poético y esquema rítmico		

ESCUCCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO	
Tercer grado		Cuarto grado	
<p>ESCUCHA CON ATENCIÓN Y DISFRUTA EL RELATO DE UN NARRADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus ideas sobre el relato, sus experiencias o sobre otras versiones que conozca. Identifica enseñanzas o advertencias. • Participa en la reconstrucción oral y colectiva de escenas. Se apoya en dibujos. Reconstruye el relato por partes y lo narra de forma oral. Hace descripciones más precisas y con apoyo del maestro. • Describe oralmente los lugares. Dibuja y hace descripciones de los personajes: atributos físicos, poderes, acciones y aspectos significativos. Describe objetos asociados y sus acciones. • Infiere el propósito del texto desde la cosmovisión de su pueblo. 		<p>ESCUCHA Y DISFRUTA EL RELATO DE UN NARRADOR (PLATICADO O LEÍDO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus ideas sobre de qué trata desde sus saberes y experiencias. Comenta las enseñanzas. Platica sobre otras versiones o relatos semejantes que conozca. • Reconstruye oralmente las escenas en plenaria. • Localiza y describe los lugares. Ilustra y narra lo que sucede. <p>INTERPRETA SIGNIFICADOS DEL RELATO JUNTO CON UN COMPAÑERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre la relación entre los personajes centrales, al dramatizar diálogos y escenas. Describe características del personaje, sus acciones y objetos que intervienen en los sucesos. • Infiere el propósito del texto (advertir un peligro) y enseñanzas. 	
<p>RECOPILA Y ESCUCHA DE SUS MAYORES OTRAS VERSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopila y comparte oralmente otras versiones, u otros relatos con enseñanzas o significados semejantes (valores, héroes, lugares o entidades sagradas). Descubre diferencias y semejanzas. Propone textos para integrarlos en la recopilación colectiva. 		<p>RECOPILA Y ESCUCHA DE SUS MAYORES OTRAS VERSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha otras versiones (orales u escritas) con personajes o significados (motivos) semejantes. Compara oralmente sus interpretaciones, identifica trama, personajes, valores. Descubre semejanzas y diferencias. Propone textos para la recopilación. 	

Escuchar relatos de La antigua o nueva palabra

continúa...

ESCUCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO	
Tercer grado		Cuarto grado	
Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales	PARTICIPA EN EL REGISTRO DEL RELATO, APOYÁNDOSE EN DIBUJOS DE ESCENAS	PARTICIPA EN EL REGISTRO DEL RELATO JUNTO CON UN COMPAÑERO	
	<ul style="list-style-type: none"> • Registra el título y revisa uso de mayúscula y minúsculas. • Narra el relato a modo de libro ilustrado. O participa en la escritura de un episodio en texto colectivo, incluye detalles en su descripción. Integra enseñanzas o recupera palabras narrador en el cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe título y registra la fuente oral al inicio (palabras narrador). • Escribe el relato, a modo de libro ilustrado, junto con un compañero. Decide cómo enunciar los episodios, apoyándose en dibujos. Seleccionan algunos como ilustraciones de pasajes del texto. 	
	REVISA EL TEXTO CON AYUDA DEL MAESTRO O DE SUS COMPAÑEROS	REVISA EL TEXTO Y LO CORRIGE DE ACUERDO CON NORMAS DE ESCRITURA	
Editar y armar un portador impreso	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambia texto con otros y mejora su forma de enunciar y la organización en párrafos. Corrige según normas de escritura y aprendizajes esperados sobre aspectos formales de su lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha e incorpora propuestas del maestro o compañeros para mejorar su escrito, toma en cuenta aprendizajes esperados sobre aspectos formales de su lengua. 	
	PRODUCE LOS PORTADORES, LOS PRESENTA O SOCIALIZA CON SUS COMPAÑEROS	PRODUCE PORTADORES Y LOS PRESENTA O SOCIALIZA CON SUS COMPAÑEROS	
	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora portadores (fichas para galería de personajes, entre otros) con base en lo expuesto en el cuadro de Materiales impresos. • Elabora invitaciones y expone sus trabajos, los comenta y difunde. • Participa en programas y talleres de lecturas: dedica tiempo para disfrutar narraciones y recomendarlas en cartelera de la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña y elabora portadores según aprendizajes esperados en el cuadro de Materiales impresos. Participa en la organización de un evento. Asume tareas. Invita y difunde en la comunidad. • Socializa textos y participa en programas y talleres de lectura. • Elabora reseñas, busca modelos estéticos en internet. • Participa en programas y/o talleres de lecturas de forma recurrente. 	

ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES RECREANDO NARRACIONES O TEXTOS LÍRICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Recrear un texto narrativo	<p>RECREA UN TEXTO NARRATIVO: MODIFICA ELEMENTOS O CREA HISTORIETA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza la historia en su espacio, según dinamismo de la tradición oral. Modifica al menos un aspecto (ambiente, personaje). • Transforma una narración en una historieta, en colaboración con algún compañero. Integra recuadro y globos con diálogos. Selecciona onomatopeyas. Propone viñetas e ilustraciones. • Dibuja en pequeños grupos o por sí mismo viñetas de la historieta. • Revisa el texto con su grupo y con ayuda del maestro, corrige según normas de escritura. Elimina reiteraciones de palabras. • Analiza aspectos formales de su lengua según aprendizajes esperados para su grado escolar. 	<p>RECREA UN TEXTO: CONTEXTUALIZA LA HISTORIA, SE INSPIRA EN LA TRADICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza la historia en su espacio, según dinamismo de la tradición oral: modifica varios aspectos (episodio, lugar o ambiente, personaje, propósito (advertir). Integra descripciones. • Produce un texto narrativo a partir de su imaginación, inspirándose en su tradición. • Revisa el texto con su grupo y con ayuda del maestro. Corrige según normas de escritura. Elimina reiteraciones de palabras. Agrega detalles en las descripciones de personajes, lugares, objetos. Agrega adjetivos y/o comparaciones. • Analiza aspectos formales de su lengua según aprendizajes esperados para su grado escolar.

continúa...

ESCUCCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		SEGUNDO CICLO
	Tercer grado	Cuarto grado
Recrear un texto lírico, poético o con esquema rítmico	<p>RECREA UN TEXTO LÍRICO: CAMBIA ELEMENTOS Y CONSERVA OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recrea, en pequeños grupos, un texto lírico de su tradición, cambiando palabras, expresiones y conservando el sentido del texto lírico o su melodía (canciones). • Recrea una adivinanza o texto con esquema rítmico. Descubre su estructura, bajo la guía del maestro. La conserva y cambia las palabras o expresiones. • Planifica en pequeños grupos y con ayuda del maestro la recreación de poemas. Analiza con ayuda del maestro la estructura del texto poético y modifica las expresiones, conservando el recurso literario o estructura del poema fuente. • Escribe poesías o textos con esquema rítmico, respetando el formato. • Analiza expresiones, frases y/u oraciones, según aprendizajes esperados de aspectos formales de su lengua, bajo la guía del maestro. 	<p>RECREA UN TEXTO LÍRICO: CAMBIA ELEMENTOS Y CONSERVA OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recrea un texto lírico de su tradición, cambiando expresiones del texto y conservando su morfología y recurso literario. • Descubre la estructura de una adivinanza o acertijo y crea otros cambiando las expresiones y objetos a adivinar. • Escribe poesías o textos con esquema rítmico, respetando el formato. • Revisa con ayuda del maestro y/o de compañeros la escritura de los textos, atiende normas de escritura para su grado. • Analiza expresiones, frases y/o oraciones, según aprendizajes esperados de aspectos formales de su lengua, bajo la guía del maestro.

TERCER CICLO

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES		TERCER CICLO
	Quinto grado	Sexto grado
	<p>APORTA IDEAS EN LA PLANIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS PROPÓSITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa su interés por temas o aspectos específicos a indagar. • Participa en la definición colectiva de los propósitos de estudio a partir de lo que sabe sobre la práctica. • Participa en la definición de un guion de preguntas para una plática con personas de la comunidad y aspectos a observar. • Registra acuerdos y planea, realiza tareas y preparativos. 	<p>PROPONE ASPECTOS A INDAGAR SOBRE LA PRÁCTICA Y PROPÓSITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone temas al definir propósitos de estudio a partir de lo quisiera saber. Sugiere otras prácticas. Se coordina con su grupo. • Elabora un guía de trabajo con preguntas y aspectos a observar en la comunidad. • Organiza la práctica de estudio. Registra acuerdos y asume responsabilidades en todas las tareas.
	<p>PARTICIPA, TOMA NOTAS Y COMPARTE SU EXPERIENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa: cumple con las tareas, se expresa de forma adecuada. • Utiliza su diario de campo, registra más detalles durante las pausas. • Narra anécdotas y recuerdos. Reconstruye oralmente sus experiencias. Interpreta su importancia y significado. 	<p>PARTICIPA, TOMA NOTAS Y COMPARTE Y TRANSCRIBE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume su rol en la práctica. Se expresa de forma adecuada. • Graba por momentos y transcribe fragmentos si es posible. • Reescribe sus notas, agrega descripciones y completa información. Reconstruye aspectos relevantes, al comentar con el grupo.
	<p>INTERPRETA SIGNIFICADOS DE FRAGMENTOS DEL DISCURSO CON AYUDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta significados de fragmentos y descubre algunas estrategias o características del texto que lo identifican y/o dan poder o belleza al lenguaje. • Descubre características formales de su lengua indicadas como aprendizajes esperados para su grado. • Contrasta semejanzas y diferencias de una práctica con otra similar de otra cultura; toma en cuenta aprendizajes esperados. 	<p>INTERPRETA SIGNIFICADOS MOMENTOS DE LA PRÁCTICA DE FORMA GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta algún juego simbólico y/o simbolismos de fragmentos, integrando aspectos relevantes de la práctica. • Descubre características formales de su lengua indicadas como aprendizajes. • Analiza semejanzas y diferencias entre sus formas de usar el lenguaje y/o reglas de interacción con respecto al uso del lenguaje de otras tradiciones culturales.
Planificar una investigación		
Participar, registrar información y compartir la experiencia de su investigación		
Reflexionar sobre el lenguaje		

continúa...

INVESTIGAR EN LA COMUNIDAD A PARTIR DE FUENTES ORALES		TERCER CICLO	
Quinto grado		Sexto grado	
Reflexionar sobre las prácticas que estudia	IDENTIFICA ASPECTOS RELEVANTES CON APOYO DEL MAESTRO	IDENTIFICA ASPECTOS RELEVANTES SEGÚN PROPÓSITOS DE ESTUDIO	
	<ul style="list-style-type: none"> •Aporta descripciones de aspectos relevantes, al reconstruir oralmente alguna experiencia de forma colectiva. Valora la función social de los participantes en su mutua relación y actuación. •Identifica enseñanzas de la cosmovisión de su pueblo que transmiten sus mayores que lo guían para su vida en armonía con su entorno. •Comparte sus puntos de vista sobre los temas de reflexión intra e intercultural indicados en cada práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica características y significados relevantes de los aspectos de la práctica y su relación con un orden cultural establecido. Toma en cuenta aprendizajes esperados que se indican en cada práctica. •Valora las prácticas culturales de su pueblo como otra forma de conocer a partir de la reflexión intra e intercultural. Integra información de fuentes escritas u otros campos formativos. 	
Organizar, clasificar y conservar la información	RECUPERA LA EXPERIENCIA, REGISTRA Y CLASIFICA INFORMACIÓN	RECUPERA LA EXPERIENCIA, REGISTRA Y CLASIFICA INFORMACIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> •Reconstruye la experiencia a partir de sus notas, identifica información relevante, genera nuevas preguntas. •Escribe textos y/o utiliza recursos gráficos para ordenar y clasificar información (mapas conceptuales, mapas mentales, tablas) con su grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconstruye la experiencia a partir de sus notas, identifica información relevante. •Escribe textos o utiliza recursos gráficos para ordenar y clasificar información (mapas conceptuales, mapas mentales, tablas) por sí mismo. Revisa con sus compañeros e integra nueva información. 	

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		Tercer ciclo	
Quinto grado		Sexto grado	
Explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura	EXPLORA TEXTOS BILINGÜES Y OTROS ACERVOS CON AYUDA DEL MAESTRO	EXPLORA TEXTOS BILINGÜES Y OTROS ACERVOS POR SÍ MISMO	<ul style="list-style-type: none"> • Completa e integra información en materiales administrativos y legales. Comprende su función. • Explora y lee textos bilingües y páginas de internet por sí mismo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce nuevos portadores: función social y formas de organización de textos administrativos, legales u otros. Lee textos bilingües. • Aprende a buscar información en internet. 	PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE LA BIBLIOTECA Y DE LOS TALLERES	PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE LA BIBLIOTECA Y DE LOS TALLERES
Seleccionar e identificar información específica	SELECCIONA MATERIALES SEGÚN PROPÓSITOS EN CONJUNTO CON OTROS	SELECCIONA MATERIALES DE FORMA AUTÓNOMA	<ul style="list-style-type: none"> • Busca materiales sobre un mismo tema para ampliar información específica. Identifica autores y datos bibliográficos por sí mismo. • Identifica y verifica información específica de forma autónoma.
	<ul style="list-style-type: none"> • Busca información específica en diversos textos sobre un tema. • Identifica autores y registra datos. Integra y verifica información específica. 	SABE PARTICIPAR EN PRÁCTICAS DE LECTURA DE FORMA RECURRENTE	SABE PARTICIPAR EN DIVERSAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE FORMA RECURRENTE
Leer y releer con fines de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha leer y sigue la lectura en su texto. Lee en voz alta, modula su voz y centra la atención de la audiencia. Plantea preguntas o aporta información apropiada. Expresa su interpretación, la modifica o adecúa al escuchar la de otros. • Relee por sí mismo para verificar información y despejar dudas. • Lee en internet con ayuda. Descubre criterios para localizar páginas. 		

continúa...

ESTUDIAR SOBRE TEMAS O PRÁCTICAS CULTURALES A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS		TERCER CICLO	
Quinto grado		Sexto grado	
Leer y releer con fines de estudio	<p>INTEGRA INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES CON AYUDA DEL MAESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra información que proveen distintas partes de un texto. Con ayuda, integra información de fuentes orales y escritas, completa reflexión intra e intercultural. Expresa sus interpretaciones y opiniones razonadas. Los verifica o adecúa, con apoyo del grupo. • Opina sobre los textos que circulan en su entorno. Valora los que considera deberían ser bilingües (públicos, cartas, solicitudes, actos). • Con ayuda, identifica relaciones causa-consecuencia o causa y efecto. • Anticipa estructura temática global al leer subtítulos. Identifica subtemas o apartados, Se hace una idea global del texto. 	<p>INTEGRA INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES EN COLABORACIÓN CON OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra información de fuentes orales y escritas de otros campos formativos para profundizar sobre reflexión intra e intercultural. • Fundamenta sus interpretaciones y opiniones. Las verifica, abandona o adecúa, al dialogar con otros. Lee textos administrativos y legales; valora los que considera deben estar en forma bilingüe. Promueve prácticas de comunicación bilingüe en su comunidad escolar. • Comprende la organización y programación temática de diversos. Hace mapas conceptuales. Identifica párrafos que explican lo que se afirma con ejemplos y analogías. 	
	<p>ELABORA RESÚMENES DE FORMA AUTÓNOMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recursos gráficos para clasificar o reorganizar la información. • Escribe resúmenes recuperando las ideas centrales del texto. Reconstruye el texto, al integrar toda la información. Toma decisiones sobre la organización de la información. 		<p>ELABORA RESÚMENES DE FORMA COHERENTE Y AUTÓNOMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra las ideas de forma coherente, puede apoyarse con recursos gráficos. Reorganiza y sintetiza las ideas en un primer borrador. Agrega definiciones, ejemplos, comparaciones para aclarar lo que se enuncia. Recupera las ideas centrales y reconstruyendo el texto.
Elaborar resúmenes a partir de un texto fuente			

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES		TERCER CICLO	
Quinto grado		Sexto grado	
Producir y editar los textos para difundir las experiencias y los nuevos conocimientos	<p>TOMA DECISIONES AL PLANIFICAR Y PRODUCIR UN TEXTO COMPLEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la importancia de difundir sus producciones escritas en su lengua y en versión bilingüe. • Decide el formato del texto según destinatarios y propósitos comunicativos. Organiza la información en temas y subtemas, cuida la secuencia, la organización en párrafos y títulos de apartados. Utiliza recursos gráficos, integra ilustraciones, decide el diseño según formato. • Escribe textos complejos que integran información de diversas fuentes con ayuda del maestro. Evalúa el lenguaje que utiliza en su lengua y en versión bilingüe, busca mejores formas de enunciar, cuida la cohesión y coherencia del texto con ayuda del maestro. 	<p>TOMA DECISIONES AL PLANIFICAR Y PRODUCIR UN TEMA COMPLEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la importancia de difundir sus producciones escritas en su lengua y en versión bilingüe. • Decide el tipo de texto, productos de su investigación o de su estudio, según destinatarios y propósitos comunicativos. • Organiza la información en temas y subtemas, cuida la secuencia, la organización en párrafos, titulación de apartados, utiliza recursos gráficos para resumir información, integra sus ilustraciones, diseña las páginas, según formato decidido. • Escribe textos complejos, integra información de diversas fuentes. Evalúa la mejor forma de enunciar y dar cohesión y coherencia al texto escrito en su lengua o en versión bilingüe. 	
	<p>PARTICIPA EN LA EDICIÓN DE UNA PUBLICACIÓN EN MAYA O BILINGÜE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora diversos formatos para socializar sus investigaciones y decide cuál es mejor de acuerdo con el tema, propósito comunicativo y destinatarios. • Participa en la escritura de los diferentes apartados e indicadores textuales (Forro o camisa, portada, contraportada, prólogo o presentación, página legal, índice, títulos de los apartados). • Diseña gráficamente su producción de acuerdo con el formato decidido, elabora e integra ilustraciones. Integra recursos estéticos. Participa en la encuadernación del producto siguiendo la técnica del libro cartonero (artesanal). 		<p>PARTICIPA EN LA EDICIÓN DE UNA PUBLICACIÓN EN MAYA O BILINGÜE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decide medio de difusión para planificar su producto (impreso, radiofónico, digital), según los propósitos y posibles destinatarios. • Participa en la escritura de los apartados e indicadores textuales (Forro o camisa, portada, contraportada, prólogo o presentación, página legal, índice, títulos de los apartados). • Participa en el diseño gráfico con el formato decidido, elabora e integra ilustraciones y recursos estéticos. • Participa en la encuadernación del producto, sigue la técnica del libro cartonero o artesanal; o digitaliza el material (en blog), o hace guion radiofónico, entre otros.
Participar en la edición y diseño del portador			

continúa...

REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES		TERCER CICLO
Quinto grado		Sexto grado
Participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos	<p>PREPARA UNA PRESENTACIÓN CREATIVA Y EXPONE ANTE UN PÚBLICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la organización de eventos y difunde. • Organiza la información, prepara un guion de exposición en su lengua o en versión bilingüe. Diseña cartel expositivo, utiliza recursos gráficos. Al exponer, se expresa con claridad, comparte opiniones y aclara dudas. Escucha otras exposiciones, hace preguntas, aporta información. 	<p>PREPARA UNA PRESENTACIÓN CREATIVA Y EXPONE ANTE UN PÚBLICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume la organización de eventos y difunde en diversos medios. • Expone ante una audiencia. Describe y explica su trabajo de investigación (fenómenos, sucesos, problemas, o nociones sobre temas), expresa su punto de vista y elabora materiales de apoyo. • Al exponer, mantiene la atención de la audiencia, aclara dudas adaptándose a la audiencia. Escucha otras exposiciones, hace preguntas, favorecer la comprensión.
	<p>PARTICIPA EN ASAMBLEAS, BIBLIOTECA Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en asambleas y talleres de manera autónoma. Comparte su trabajo colaborativo, propone y opina sobre problemas y actividades. Asume cargos, registra acuerdos y tareas. 	<p>PARTICIPA EN ASAMBLEAS, BIBLIOTECA Y TALLERES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte su trabajo, plantea problemas, presenta información y opina sobre temas y cómo desarrollar actividades. Asume cargos con responsabilidad.

ESCUCCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		Tercer ciclo
	Quinto grado	Sexto grado
Participar en eventos escolares y de la comunidad para escuchar y compartir textos líricos o poéticos	<p>ESCUCHA, LEE EN VOZ ALTA Y DECLAMA TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza eventos y muestra su reciprocidad con los invitados. • Lee en voz alta o sigue una lectura en su texto. Cuida la entonación. • Comparte y memoriza textos líricos y poéticos de su preferencia. • Identifica géneros de los textos líricos en los medios, en maya o español. Los valora según aprendizajes intra e intercultural indicados en cada práctica. 	<p>LEE TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS Y RECONOCE ALGUNOS GÉNEROS MUSICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y reconoce los géneros musicales en distintos medios en su lengua o en español. Memoriza los de su preferencia. • Valora las transformaciones de la música tradicional por la fusión con géneros modernos según aprendizajes intra e intercultural. • Escucha, explora o lee textos poéticos de La antigua o Nueva palabra, en maya o en versión bilingüe, en distintos medios.
	<p>COMPARTE SUS IMPRESIONES Y ALGUNOS RECURSOS DEL LENGUAJE POÉTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta los textos líricos o poéticos según su valoración o gusto. Se adentra en las letras: comprende el contenido de canciones. • Menciona y comparte pasajes o textos que llamaron su atención. Expresa las sensaciones y emociones que le producen. • Identifica nuevos recursos literarios (difrasismos, estructuras cíclicas). Comprende el poder de las imágenes metafóricas para comunicar la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. Toma en cuenta aprendizajes esperados intra-interculturales y sobre el lenguaje que se indican en cada práctica. 	<p>COMPARTE SUS IMPRESIONES Y ANALIZA EFECTOS DEL LENGUAJE POÉTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta los textos según su valoración, gusto o interés. Aprecia algunos pasajes. Expresa las sensaciones y emociones que le producen. Identifica el sentido estético de ciertos versos y distingue nuevos recursos literarios (paralelismos léxicos y gramaticales) con ayuda del maestro. • Analiza y sistematiza conocimientos sobre su lengua y sobre el lenguaje según aprendizajes esperados para su grado. • Identifica las fuentes de los textos: anónimo/autor como Antigua y Nueva palabra. Descubre significado ancestral de “Flor y canto”.

continúa...

ESCUCCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR TEXTOS LÍRICOS Y POÉTICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		TERCER CICLO	
Quinto grado		Sexto grado	
Seleccionar y registrar textos líricos o poéticos	<p>SELECCIONA Y REGISTRA TEXTOS EN MAYA EN COLABORACIÓN CON OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora medios y selecciona textos mayas o bilingües, con su equipo, para su recopilación y difusión. Integra un prólogo con sus criterios de selección, propósitos y destinatarios. • Participa en su registro de forma colaborativa. Toma en cuenta la estructura en verso y las estrofas. Corrige con ayuda de otros, según normas de escritura y aprendizajes esperados sobre su lengua. Participa en la elaboración del portador y en la escritura de indicadores textuales. Aporta ideas en la enunciación. • Expone o lee su trabajo según el medio que se acuerda para su circulación: (blogs, bocinas; periódicos, libro o grabación). 	<p>SELECCIONA Y REGISTRA TEXTOS DE FORMA AUTÓNOMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca en distintos medios textos líricos o poéticos y selecciona por sí mismo los que recopilará en formato bilingüe o en su lengua. Integra prólogo en el que fundamenta sus criterios con base en conocimientos sobre los géneros, propósitos y destinatarios. • Registra los textos por sí mismo, toma en cuenta normas de escritura y aprendizajes esperados sobre su lengua. Decide el orden. • Revisa su texto y lo corrige, según normas de escritura. Elabora e integra todas las partes del portador. Expone su trabajo y lo difunde. Valora el medio de circulación (blogs, bocinas o radio). 	
	<p>ESCUCHA, RECOPILA, REGISTRA Y EXPRESA SU VALORACIÓN DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus interpretaciones y expresa sus valoraciones estéticas. Analiza figuras y letras y métodos literarios. Valora las enseñanzas que encierran los refranes y los dichos. Explora refraneros. • Participa en la recopilación, registro y edición de textos. Elabora portadores impresos en audio. Valora los medios para su difusión. 		<p>ESCUCHA, REGISTRA, RECOPILA Y FUNDAMENTA SU VALORACIÓN DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza la forma como se logra los efectos estéticos y emotivos. Busca y comparte información de fuentes escritas sobre el arte de composición de estos textos, a partir de sus efectos. • Explora acervos de la biblioteca y selecciona textos para leerlos o integrarlos en una recopilación. Participa en su registro y edición.
Escuchar, registrar y recopilar textos con lenguaje poético y esquema rítmico			

ESCUCCHAR, RECOPILAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		TERCER CICLO		
Quinto grado		Sexto grado		
Escuchar relatos de La antigua o nueva palabra	PARTICIPA EN LA NARRACIÓN DE UN RELATO	PARTICIPA EN LA NARRACIÓN DE UN RELATO		
	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y hace preguntas. Comparte sus interpretaciones. Narra otras versiones o relatos semejantes. Reconoce la tradición oral como un arte de narrar. Valora la figura del narrador en su comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con respeto y atención. Comenta significados y enseñanzas. Comparte sus ideas, saberes sobre el relato u otras versiones. Hace preguntas al narrador sobre el relato y el arte de narrar. 		
	DESCUBRE PROPÓSITO E INFORMACIÓN CULTURAL DEL RELATO EN EQUIPO	DESCUBRE TRAMA, PROPÓSITO E INFORMACIÓN CULTURAL POR SÍ MISMO		
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye la secuencia de escenas y narra acciones centrales. Describe personajes (atributos, intenciones) y lugares; identifica acciones y objetos. Descubre relaciones entre personajes centrales. • Infiere enseñanzas y propósito (advertir, normas sociales). Analiza la fórmula de cierre. Valora la cosmovisión de su pueblo en su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye la trama del relato y la secuencia de acciones. Describe simbolismos de ambiente, personajes, la intención de sus acciones, objetos asociados y su mutua relación. • Descubre significados desde su cosmovisión. • Reconoce la función de la circularidad temporal de los relatos en las fórmulas de cierre. 		
	SELECCIONA, RECOPILA Y COMPRENDE LA DINÁMICA DE LA TRADICIÓN ORAL	RECOPILA, ESCUCHA DE SUS MAYORES Y COMPARTE OTRAS VERSIONES		
	<ul style="list-style-type: none"> • Recopila y comparte otras versiones. Descubre diferencias y semejanzas en personajes, tiempo y espacio. Valora fórmula de inicio y final como un arte de narrar. • Sabe buscar páginas de internet para recopilar narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recopila versiones similares. Descubre sus semejanzas y diferencias. Explora narraciones escritas o animadas en internet. • Distingue la dinámica de la tradición oral de la escrita. • Escucha relatos y valora el arte del narrador a partir de sus efectos. 		
	RECOPILA, LEE OBRAS DRAMÁTICAS (LECTURA ATRIL) CON SUS COMPAÑEROS	RECOPILA, LEE Y REPRESENTA OBRAS DRAMÁTICAS CON SUS COMPAÑEROS		
	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con otros un guion de teatro. Analiza significados. Identifica acotaciones y diálogos, personajes, relaciones, acciones y objetos. • Reconstruye escenas, imagina vestuario y escenificación. Lee en voz alta (lectura en atril). Practica gestos, modula la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye el relato y lo ubica en el tiempo. Comprende la trama. • La representa: Imagina vestuario y puesta en escena. • Distingue información cultural, mundo social y conflictos entre personajes desde la cosmovisión maya. 		

continúa...

ESCUCCHAR, RECÓPILAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		Tercer ciclo	
Quinto grado		Sexto grado	
Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales	<p>PARTICIPA EN EL REGISTRO DEL RELATO CON UN COMPAÑERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el título e indica fuente oral. Redacta las palabras del narrador: sigue fórmula de inicio. Escribe episodios y el cierre. 	<p>REGISTRA EL RELATO DE FORMA AUTÓNOMA EN FORMATO PREDETERMINADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el título, indica la fuente oral. Narra con sus palabras, respeta inicio, secuencia y cierre según fórmulas de la tradición oral. 	
	<p>REVISY Y CORRIGE DE ACUERDO CON NORMAS DE ESCRITURA CON OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee en voz alta y escucha propuestas para mejorarla. Toma decisiones y corrige. Sistematiza aspectos formales de su lengua y comenta algún aspecto del arte de la narración de la tradición oral. Comprende la importancia de la tradición oral en su vida. 	<p>REVISY Y CORRIGE DE ACUERDO CON NORMAS DE ESCRITURA CON OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee en voz alta y la revisa según sus efectos. Escucha propuestas y mejora su texto. Toma en cuenta normas de escritura y aprendizajes sobre aspectos formales de su lengua. Los sistematiza. Advierte alguna diferencia entre tradición oral y escrita. 	
Editar y armar un portador impreso	<p>PARTICIPA EN LA ELABORACIÓN DE PORTADORES Y SU SOCIALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporta criterios para el portador, los registra en el prólogo. Aporta ideas para el diseño según aprendizajes del cuadro de Materiales impresos. Busca en internet ideas para darle valor estético. • Elabora invitaciones, organiza un evento y expone su trabajo. 	<p>PARTICIPA EN LA ELABORACIÓN DE PORTADORES Y SU SOCIALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra en prólogo los criterios de la recopilación. • Diseña el portador, según aprendizajes esperados en el cuadro de Materiales impresos. Busca ideas estéticas (internet). Integra iconografía maya. • Elabora invitaciones y organiza un evento para presentar y exponer su trabajo. 	

ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES RECREANDO NARRACIONES O TEXTOS LÍRICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		Tercer ciclo
	Quinto grado	Sexto grado
	RECREA O PRODUCE TEXTOS NARRATIVOS A PARTIR DE SU IMAGINACIÓN	RECREA O PRODUCE TEXTOS NARRATIVOS A PARTIR DE SU IMAGINACIÓN
Recrear un texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Inventa un texto narrativo, inspirándose en la estructura global de un texto conocido. Define personajes y su mutua relación. Desarrolla el proceso narrativo de forma coherente según la trama, con ayuda del maestro. • Recrea de forma colaborativa un texto narrativo o algunos episodios en un texto para ser representado o leído en voz alta (lectura en atril), con ayuda del maestro. Cuida entonación y modula su voz. • Planifica en pequeños grupos, un programa de radio para difundir textos de su tradición: aporta criterios para la selección de textos y la construcción del guion. Aporta efectos sonoros. Participa como locutor o como lector de los textos. • Revisa el texto con su grupo o con ayuda del maestro, lo corrige atendiendo normas de escritura. • Distingue algunas de las estructuras textuales y recursos literarios estudiados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventa un texto narrativo, inspirándose en aspectos o propósitos de textos fuentes; o en experiencias de su vida privada o social (personajes, historias, testimonios históricos, problemáticas de la actualidad, propósitos sociales). Se apoya en estructuras literarias estudiadas. Cuida cohesión y coherencia en el despliegue de la historia, con ayuda del maestro. Integra descripciones y fórmula del cierre del relato. • Revisa el texto con ayuda del maestro y sus compañeros. Se adentra en el uso de signos de puntuación y entonación. Elimina reiteraciones de palabras. Agrega adjetivos, comparaciones, metáforas, imágenes. Considera detalles en las descripciones de personajes, lugares, objetos. • Comenta sus ideas y modo de producción del texto. • Analiza aspectos formales de su lengua, según lo indicado para su grado escolar, bajo la guía del maestro.

continúa...

ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES RECREANDO NARRACIONES O TEXTOS LÍRICOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA		TERCER CICLO
Quinto grado		Sexto grado
Recrear un texto lírico o poético	<p>RECREA UN TEXTO LÍRICO DE SU TRADICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone nuevas estrofas o estribillo y conservando el sentido del texto. • Crea poemas populares como bombas, entre otros ejemplos, inspirándose en esta tradición. Analiza algunas para descubrir su estructura y recursos retóricos y literarios. • Traduce a su lengua canciones de español, de forma colectiva; o recrea un texto de otra variante dialectal • Descubre las enseñanzas y valores que encierran los refranes, proverbios. Propone otros con valores propios a su grupo de edad. • Revisa con ayuda del maestro la escritura de sus textos: respeta formatos textuales y los corrige tomando en cuenta normas de escritura. • Analiza aspectos formales de su lengua, indicados para su grado escolar, bajo la guía del maestro. 	<p>RECREA UN TEXTO LÍRICO DE LA TRADICIÓN INFANTIL JUVENIL DE SU REGIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recrea un texto lírico, cambiando el género musical, según sus gustos (rap, u otro). • Crea poemas populares como bombas, entre otros ejemplos, inspirándose en esta tradición. Se apoya en estructuras y recursos retóricos y literarios ya conocidos. • Traduce a su lengua canciones de español, de forma colectiva; o recrea un texto de otra variante dialectal. • Transcribe canciones ya conocidas y las traduce a su lengua o viceversa, con ayuda del maestro. Consulta libros de gramática o normas de escritura. Busca diversas formas de enunciar lo que dice. • Analiza aspectos formales de su lengua, indicados para su grado escolar, bajo la guía del maestro.

DOSIFICACIÓN DE LAS NORMAS DE ESCRITURA: EJEMPLO ASIGNATURA MAYA		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
SISTEMA DE ESCRITURA		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el principio alfabético de la escritura. Conoce y distingue su alfabeto del de español, aun cuando no marque longitud vocálica, la glotalización o los tonos del maya. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos utilizando las letras de acuerdo con su valor sonoro, marca conforme a su sistema de escritura (vocales largas y cortas; tonos, glotales y consonantes glotalizadas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce la mayoría de las escrituras de acuerdo con las normas ortográficas, aun cuando cometa algunos errores.
ORTOGRAFÍA, PUNTUACIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS		
<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a usar punto final. • Comienza a separar convencionalmente las palabras, aun cuando no logre hacerlo de forma sistemática. • Usa mayúsculas y minúsculas a inicio de oración y en nombres propios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa los signos de puntuación (punto, coma, y admiración, guion) aun cuando no logre usarlos convencional y sistemáticamente. • Separa las palabras de forma convencional, aun cuando cometa algunos errores. • Usa mayúsculas y minúsculas de forma sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa los signos de puntuación (punto, coma, signos de admiración, guiones, dos puntos, corchetes o llaves en cuadros) de manera adecuada la mayoría de las veces. • Separa las palabras convencionalmente de forma sistemática.
DUDA ORTOGRÁFICA		
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza palabras que conoce como modelo para resolver uso de letras y ortografía. • Sabe hablar sobre las letras. Usa el tendedero y álbum de letras como fuente de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa dudas ortográficas y las resuelve con ayuda de sus compañeros o maestro. • Usa el orden alfabético para identificar entradas léxicas en el diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve dudas ortográficas, apoyándose en fuentes de consulta (diccionarios mayas o bilingües), especialmente, cuando traduce o escribe textos bilingües.

continúa...

DOSIFICACIÓN DE LAS NORMAS DE ESCRITURA		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
EL LENGUAJE QUE SE ESCRIBE		
<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora expresiones canónicas, fórmulas propias a distintos tipos de textos (entrada de carta; lenguaje reverencial, expresiones de cortesía). 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa alternativas léxicas para evitar repeticiones. • Usa expresiones reverenciales o de cortesía, dependiendo el interlocutor y expresiones canónicas en diferentes prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma decisiones sobre el lenguaje al escribir: posición del narrador; código formal o informal, selección del léxico. • Valora la riqueza de recursos lingüísticos, estilísticos y retóricos de su lengua.
ORDEN, SENTIDO Y COHESIÓN DE UN TEXTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre problemas relativos al orden de las palabras en la oración escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la estructura de la oración. Toma decisiones sobre el uso de conectores y léxico o expresiones que sirven para cohesionar un texto y expresar mejor lo que se quiere decir. • Toma decisiones sobre la progresión cronológica (procesos) de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa conectores y otras marcas lingüísticas que apoyan la cohesión y construcción del sentido de un texto. • Toma decisiones sobre la trama del texto o su progresión temática o cronológica; cantidad y tipo de información en función del propósito, destinatario y portador.
ORGANIZACIÓN TEXTUAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y propone títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa títulos y subtítulos para indicar la progresión temática de un texto con apartados. • Comienza a organizar texto en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre problemas relativos a la estructura y forma de un texto, al revisar textos que escriben, y considera al lector potencial y los propósitos. Usa el párrafo como organizador textual de forma sistemática.

Propuesta de evaluación y perfil docente

Propuesta de evaluación

En este apartado se presentan los principios de evaluación que rigen como enfoque para todas las asignaturas. Esta propuesta evaluativa fue realizada por las comisiones Tsotsil, Tseltal, Tojol-Ab'al, bajo la coordinación de académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas. Todas las comisiones han acordado que resulta pertinente desde el punto de vista cultural.

En consonancia con los fundamentos teóricos y propósitos de esta propuesta para la enseñanza de las lenguas originarias, la evaluación asume el carácter de holística, iluminativa y sistemática. En tal sentido, en primer lugar se evalúan todos los elementos que concurren en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; en segundo, tiene como propósito general la mejora de dichos procesos y, en tercer lugar, se concibe como un proceso sistemático. Además, en función de que se centra en la comprensión e interpretación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que intervienen varios factores, la evaluación no se limita a la determinación de los productos finales contemplados en el diseño de las propuestas didácticas, sino en el análisis del proceso para identificar y valorar los elementos que inciden negativamente en el proceso y las necesidades de los alumnos a efecto de mejorar la educación. Se adopta, pues, una perspectiva de proceso.

De acuerdo con lo anterior, la metodología a utilizar será eminentemente cualitativa, por lo que algunos de los instrumentos a los que se recurrirá son la observación sistemática del proceso y los informes que brinden los alumnos. En todo caso se promueve la autoevaluación de los alumnos y de los profesores.

Es preciso señalar que esta evaluación propuesta, que es fundamentalmente formativa o para el desarrollo, se complementa con una evaluación sumativa; es decir una evaluación del desarrollo para comprobar la consecución o no de los propósitos y los resultados esperados. Asimismo, antes de iniciar el proceso se propone realizar una evaluación diagnóstica. A continuación se describe cada uno de estos tipos de evaluación.

Evaluación diagnóstica

Su propósito es obtener información sobre los conocimientos, habilidades, intereses, actitudes de los niños y niñas a su ingreso a la escuela o al inicio de una situación didáctica, con el fin de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje con mayores posibilidades de éxito en el logro de los propósitos que se han definido. Desde la perspectiva de una evaluación holística e iluminativa, la evaluación diagnóstica incluye un análisis del contexto escolar y de la comunidad. Para la obtención de la información se propone recurrir a la entrevista, a la lista de cotejo, a las guías de evaluación, entre otros instrumentos posibles.

Evaluación formativa o para el desarrollo

El propósito de esta evaluación es comprender e interpretar el desarrollo de las situaciones didácticas y del programa, para su mejora permanente. En tal sentido, es importante prestar atención al desempeño de los niños y las niñas, para identificar sus carencias, sus potenciales, sus miedos, temores, lo que los alegra y lo que les entusiasma para fortalecerlos en estos últimos aspectos. En esta evaluación, se promueve la autoevaluación, por lo que se propone solicitar al alumnado que emita juicios de valor acerca del proceso que está viviendo. Asimismo, el profesor o profesora estará muy atento a su propio desempeño, ya que la reflexión sobre su práctica educativa es sumamente valiosa para ejercerla de manera consciente y responsable. Por el carácter holístico de la evaluación que se propone se valoran también la pertinencia de los recursos didácticos. Esta evaluación requiere un registro de cada niño o niña, en el que ellos podrán participar; y también que se comparta la información con los padres de familia, a efecto que sean copartícipes de la formación de sus hijos. Es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Evaluación sumativa

Esta evaluación tiene como propósito valorar el logro de los objetivos pretendidos y resultados no esperados. Además es el soporte para la acreditación y la calificación de los alumnos por el Sistema Educativo Nacional para la promoción de los estudiantes. Se espera que con esta evaluación se obtenga información tanto cuantitativa como cualitativa para fundamentar las decisiones que se tomen para mejorar el programa de la enseñanza de las lenguas originarias. Para esta evaluación, se deben tomar en cuenta los registros de la evaluación formativa, de la evaluación diagnóstica, y las evidencias que se observen; de tal manera que la integración de estas formas de evaluación consideradas en su conjunto, son la mejor vía para definir la promoción y acreditación de los alumnos.

Funciones y perfil del docente

Las asignaturas de Lenguas Indígenas requieren maestros bilingües que conozcan y dominen las prácticas sociales asociadas con el lenguaje oral (entiendan y hablen) y con el lenguaje escrito (lean y escriban) en sus lenguas originarias y en español. Este perfil exige una formación que contemple el conocimiento de su cosmovisión y de las prácticas culturales de la comunidad, así como los ideales educativos de sus pueblos. También se requiere su preparación en el modelo educativo de enseñanza situada y el trabajo por proyectos. El docente debe estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos y asumir el reto de trabajar con el lenguaje respetando su múltiples usos y funciones en diversas prácticas culturales. Son funciones y obligaciones del maestro:

- Impartir la lengua indígena como objeto de estudio y promover su uso como lengua de instrucción y comunicación en función del grado de bilingüismo de sus alumnos.
- Operar una política lingüística flexible que promueva la inmersión natural de los niños en las lenguas que no hablan, generando un ambiente de aprendizaje que favorezca su inmersión natural, un interés genuino por aprenderlas y el desarrollo de competencias comunicativas plurilingües.
- Comprometerse con la revitalización de las lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, lo cual exige ampliar sus usos y fines sociales e incorporar nuevos léxicos.

- Organizar el tiempo escolar de manera flexible, capitalizar la diversidad a favor de sus estudiantes y crear vínculos con otros campos formativos desde una concepción del curriculum integrado, aprovechando al máximo los tiempos.
- Generar un vínculo entre la escuela y la comunidad para sintonizar su práctica con los principios que rigen el modo de ser, vivir, hacer y pensar propios al contexto sociocultural y prácticas de socialización de sus educandos.
- Establecer redes de comunicación con otras regiones para acercar a los niños a otras variantes dialectales.
- Diseñar y dirigir el trabajo con los contenidos; planificar los proyectos didácticos y organizar las actividades recurrentes.
- Intervenir para promover los contenidos de reflexión en situaciones didácticas específicas.
- Evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos, para dar seguimiento a los aprendizajes esperados.

PERFIL DOCENTE		
Dimensiones	Parámetros	Indicadores
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe lo que deben aprender desde la visión de sus pueblos y de los enfoques de la asignatura.	1.1. Reconoce los procesos de desarrollo de los alumnos; así como sus contextos socioculturales y lingüísticos, en su práctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce aspectos fundamentales de los procesos de adquisición en L1 y L2. • Toma en cuenta los rasgos socioculturales y lingüísticos de sus alumnos, así como sus procesos de desarrollo y enculturación; en la organización de su práctica. • Integra a su prácticas, formas y valores propios a la vida comunitaria y cosmovisión indígena que favorecen el aprendizaje y el bien común (ideal educativo, visión del mundo, imperativos éticos y/o principios culturales). • Distingue acciones para fortalecer la identidad cultural de los alumnos. • Impulsa actividades que promueven la revitalización de las lenguas indígenas y/o fortalecimiento; ampliando sus funciones y usos en nuevos espacios sociales.
	1.2. Identifica los propósitos y enfoques de la asignatura Lengua Indígena que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a las lenguas originarias como objeto de estudio, lengua de instrucción y comunicación en la escuela. Promueve su uso oral y escrito en la comunidad. • Identifica aspectos esenciales de los enfoques: intercultural, prácticas sociales del lenguaje, la enseñanza situada, la alfabetización y el currículo integrado.
	1.3. Conoce los contenidos curriculares y las modalidades de trabajo en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las prácticas culturales y sociales del lenguaje que son objeto de estudio. • Reconoce aspectos fundamentales del trabajo por proyectos didácticos; y el valor didáctico del espíritu libre de los talleres, juegos y otras actividades recurrentes para la alfabetización.

continúa...

PERFIL DOCENTE		
Dimensiones	Parámetros	Indicadores
2. Un docente que diseña, organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente de acuerdo con el programa de estudio y el contexto sociocultural y lingüístico de sus alumnos.	2.1. Define formas de organizar la intervención docente en el trabajo por proyectos didácticos, actividades recurrentes e impartición de talleres según propósitos y enfoque de la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Vincula los contenidos con otros campos (currículo integrado) y un manejo flexible del tiempo. • Reconoce formas de intervención acordes con los enfoques de la asignatura, considerando los saberes de los alumnos, su potencial y sus retos; y los valores comunitarios para el bien común. • Determina cuándo y cómo diversificar el trabajo educativo para sistematizar o profundizar conocimientos; atender la diversidad sociocultural y lingüística y/o las necesidades educativas especiales de los alumnos. • Integra conocimientos y nuevas prácticas para proponer contenidos o nuevos proyectos y talleres, determinando los contenidos de reflexión. • Propone acciones para el fortalecimiento de la lengua indígena y el conocimiento de sus variantes; incorporando nuevo léxico, usos, espacios y fines sociales; prácticas y tecnologías de comunicación.
	2.2. Determina estrategias de evaluación para fortalecer el proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el sentido formativo y procesual de la evaluación y su contribución para planificar su intervención. • Identifica instrumentos y formas de registrar la información sobre el desempeño de los alumnos a partir de las evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa. • Valora los procesos y producciones de los alumnos para definir una intervención pertinente. • Sintoniza la forma y los instrumentos de evaluación a la lógica y visión de la vida comunitaria y proceso de socialización y/o práctica de crianza de la niñez indígena.
	2.3. Genera condiciones para la integración pertinente de la escuela a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve un clima de confianza a partir del diálogo y el interaprendizaje con la comunidad. • Es consciente de la necesidad de preservar las funciones y naturaleza de los discursos y las prácticas culturales al convertirlos en objetos de enseñanza. • Usa y promueve el uso de la lengua escrita de forma bilingüe en la escuela y en la comunidad.

PERFIL DOCENTE		
Dimensiones	Parámetros	Indicadores
	3.1. Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis de su desempeño y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo. • Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica, enriquecida con referentes teóricos, contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano. • Reconoce que el intercambio de saberes o inter aprendizaje en redes de colaboración fortalece su desarrollo y práctica profesional.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos.	3.2. Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que requiere de formación continua y fuentes de información para mejorar su práctica. • Usa fuentes de información orales y escritas para mejorar su formación teórica y práctica. • Investiga con la comunidad las prácticas sociales del lenguaje y las prácticas culturales para la planificación de sus proyectos didácticos y talleres, los aprendizajes y contenidos de reflexión crítica. • Reconoce cuándo acudir a profesionales para asegurar el bienestar de los alumnos y su aprendizaje.

continúa...

PERFIL DOCENTE		
Dimensiones	Parámetros	Indicadores
	4.1. Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales y principios filosóficos de la educación pública.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica características del sistema de Educación Indígena y de las costumbres de la comunidad. • Reconoce cómo hacer efectivo el derecho de toda persona para: permanecer en la escuela, concluir sus estudios; y acceder a una educación de calidad, con equidad y pertinencia cultural y lingüística. • Respeta el marco legal plasmado en: la Ley general de educación, los derechos de las niñas, niños y adolescentes; y los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.	4.2. Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce como una responsabilidad ética y profesional asegurar que todos los alumnos aprendan. • Reconoce que las características lingüísticas y culturales de niñas y niños contribuyen a crear condiciones óptimas para un ambiente de inclusión y equidad. • Distingue acciones que promueven actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad, reciprocidad, respeto y equidad de género en la comunidad educativa. • Acuerda con los alumnos reglas claras y justas en el aula y en la escuela que incluyan la resolución pacífica de conflictos y el combate a la discriminación y construcción de estereotipos. • Identifica de qué modo sus expectativas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos.
	4.3. Reconoce formas de intervención para asegurar la integridad de los alumnos y un trato adecuado a su edad.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica formas de intervención y de interacción que aseguran la integridad de los alumnos. • Selecciona formas culturalmente pertinentes de dirigirse a los alumnos para propiciar una comunicación cordial, respetuosa y eficaz con ellos, así como para mantener la disciplina. • Distingue y reconoce cómo intervenir ante conductas que indican situaciones de abuso o maltrato.

continúa...

PERFIL DOCENTE		
Dimensiones	Parámetros	Indicadores
5. Un docente que participa en el funcionamiento de la escuela para asegurar la calidad de la educación.	5.1. Distingue factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos y la conclusión de la escolaridad de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el impacto de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos. • Identifica elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos (el trabajo de aula, funcionamiento de la escuela, relación con las familias y la comunidad). • Promueve acciones de cambios para superar los problemas que afectan el aprendizaje y la integridad de los alumnos, con base en el principio del interés superior de los niños y niñas.
	5.2. Aprovecha apoyos que se obtienen en acciones a favor de los alumnos y el vivir en armonía.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las ventajas de trabajar y crear vínculos con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos e integrar la escuela a la comunidad. • Identifica acciones para establecer una relación colaborativa y un diálogo respetuoso (intercultural e interaprendizaje) con las familias, la comunidad y actores o autoridades locales, mediante acuerdos.

Bibliografía

- Álvarez, G. (2012). “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación”. Tesis para obtener el grado de maestro en escritura y alfabetización. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>].
- y G. Quinteros (2013). “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena*. México: UAM/Conacyt, pp. 177-212.
- Ambrosio Mezquite, S.M. (2013). “Las penquitas delgadas y las enseñanzas de Don Primo”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México: UAM, pp. 97-123.
- Barabas, A. (2003). “Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca. Diálogos con el Territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México”, en A. Barabas (coord.), *Etnografía de los pueblos indígenas de México*, vol. I, Col. Serie Ensayos. México: Conaculta/INAH.
- Bartolomé, Miguel A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI Editores [http://data.over-blog-kiwi.com/1/38/03/91/20160914/ob_fa54f8_miguel-alberto-bartolome-gente-de-co.pdf].
- Barton, D. y M. Hamilton (2004). “La literacidad entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño y Patricia Ames (coords.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, tomo I. México: Siglo XXI Editores.
- Bernal, I. (1981). “Formación y desarrollo de Mesoamérica”, *Historia general de México*, tomo I. México: El Colegio de México.

- Bertely Busquets, M. (2015). “Enfoques poscoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México”, *Relaciones*, núm. 141, invierno, pp. 75-102 [https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/141/pdf/04_Maria_Bertely.pdf].
- Bonfil Batalla, G. (1991). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, pp. 165-204.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard (edición en español: *Qué significa hablar*).
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camps, A. (2003). “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”, en Ana Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Gráo [<http://eib.sep.gob.mx/ievaluacion/pdf/ESPA%C3%91OL%203/Camps.pdf>].
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cavallo, G. y R. Chartier (coords.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Santillana/Taurus.
- Cervantes Acosta, P. J. H. Balois, R. López López, M. Vázquez García y M. Velázquez (2013). *El telar de la diversidad. Cuaderno de trabajo para la articulación de saberes comunitarios en y con la escuela*. Chiapas: UNICEF/Secretaría de Educación de Chiapas [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_Telar.pdf].
- CGEIB (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: GEIEB/SEP [<http://comisioniberoamericana.org/gallery/el%20enfoque%20intercultural%20en%20educacion.pdf>].
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber*. Buenos Aires: Ed. Aique [<http://cesee.edu.mx/assets/plan-de-la-ens.-y-ev.-del-aprend.-i.pdf>].
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata Ed.
- Comisión Ch’ol (2016). *Programas de estudio Lengua Tseltal. Educación Básica. Primaria Indígena*. Chiapas: SEP Chiapas/UNACH.
- Comisión Hñahñú (2017). *Libro para el maestro Hñahñú. Primaria Indígena y población migrante. Segundo Ciclo*. Eleuterio Olarte Tiburcio (coord.). México: DGEI [https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00017.pdf].
- Comisión Hñahñú y G. Quinteros (2011). *Libro para el Maestro Hñahñú. Educación Básica. Primer ciclo. Asignatura Hñahñú. Primaria Indígena*. Versión en español a prueba de concepto en aula. México: DGEI [<http://www.uam.mx/cdi/publicaciones.html#indigena>].
- Comisión Maya (2015). *Libro para el maestro Maya. Primaria Indígena y población migrante. Segundo Ciclo*. Eleuterio Olarte Tiburcio (coord.). México: DGEI [https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-WK8QRZIIrB-maya-libro_maestro_maya_cicloii.pdf].
- Comisión Maya y G. Quinteros (2011). *Libro para el Maestro Maya. Educación Básica. Primer ciclo. Asignatura Maya. Primaria Indígena*. Versión en español a prueba de concepto en aula. México: DGEI [<http://www.uam.mx/cdi/publicaciones.html#indigena>].

- Comisión Náhuatl (2017). *Libro para el maestro Náhuatl. Primaria Indígena y población migrante. Segundo Ciclo*. Eleuterio Olarte Tiburcio (coord.). México: DGEI [https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00019.pdf].
- Comisión Náhuatl y G. Quinteros (2011). *Libro para el Maestro Náhuatl. Educación Básica. Primer ciclo. Asignatura Náhuatl. Primaria Indígena*. Versión en español a prueba de concepto en aula. México: DGEI [<http://www.uam.mx/cdi/publicaciones.html#indigena>].
- Comisión Tojol-Ab'al (2016). *Programas de estudio Lengua Tseltal. Educación Básica. Primaria Indígena*. Chiapas: SEP Chiapas/UNACH.
- Comisión Tsotsil (2016). *Programas de estudio Lengua Tsotsil. Educación Básica. Primaria Indígena*. Chiapas: SEP Chiapas/UNACH.
- Comisión Tseltal (2016). *Programas de estudio Lengua Tseltal. Educación Básica. Primaria Indígena*. Chiapas: SEP Chiapas/UNACH.
- Comisión Tutunakú y G. Quinteros (2011). *Libro para el Maestro Tutunakú. Educación Básica. Primer ciclo. Asignatura Tutunakú. Primaria Indígena*. Versión en español a prueba de concepto en aula. México: DGEI [<http://www.uam.mx/cdi/publicaciones.html#indigena>] [<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/documentos/ver/12054>].
- Comisiones Náhuatl, Hñahñú y Maya (2012). *Así concebimos la educación los mayas, nahuas y hñahñus*. Documento interno. México: UPN/UAM/IEBEM/DGEI.
- Conafe (1992). *Manual del instructor comunitario. Dialogar y descubrir*. Nivel III. México: Conafe/DIE/Cinvestav.
- Correa Chávez, M., R. Mejía Arauz y B. Rogoff (eds.) (2015). *Advances in Child Development and Behavior. Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm*. Vol. 49. Estados Unidos: Elsevier.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce [https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf].
- Dehouve D. (2011). “Analogía y contigüidad en la plegaria indígena mesoamericana”, *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, vol. 14, pp. 153-174.
- Díaz Argüero, C. y Ma. C. Zamudio Mesa (2011). *Libro para el maestro. Español como segunda lengua. Primer ciclo. Educación Básica. Primaria Indígena*. México: DGEI [https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/lengua_indigena/espanol.pdf].
- Díaz Argüero, C. y Ma. C. Zamudio Mesa (2015). *Libro para el maestro. Español como segunda lengua. Segundo ciclo. Educación Básica. Primaria Indígena y de la población migrante*. México: SEP/DGEI. [https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-ZQ5Qrld5vE-libro_del_maestro_-_espan_ol-cicloii.pdf].
- Díaz Argüero, C., Ma. C. Zamudio Mesa y G. Quinteros (2010). “Aprender mientras se enseña: una experiencia de acompañamiento en la enseñanza de la lengua escrita. Acompañar a los maestros a cambiar en el aula: una estrategia de formación docente en el estado de Nayarit”. Reporte de investigación, documento interno, Proyecto UAM

50797. Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, en colaboración con los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit, con recursos del Fondo del Conacyt.
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2) [<http://redie.ens.uabc-mx/vol5no2/contenido-arceo.html>].
- Díaz Couder (2011). *Así concebimos la educación los mayas, nahuas y hñáññu*. Parte I y II (versión en español). Ciudad de México: UPN/UAM/IEBEM/DGEI.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. Edición en español.
- Dussel, E. (1992). 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”. Bogotá: Anthropos.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1971). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gasché, J. (2013). “Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el método inductivo intercultural e implementada en Perú, México y Brasil”, *Revista ISEES*, núm. 13, pp. 17-31.
- Gee, J. (2004). “Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- González Galván, J. (1994). “El derecho consuetudinario indígena en México”, *IV Jornadas lascasianas. Cosmovisión y prácticas jurídicas de los pueblos indios*. Serie L: Cuadernos del Instituto: Derecho indígena. México: UNAM.
- Good Eshelman, C. (2013). “Valores fundamentales en la tradición intelectual indígena de México”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento ante de ser objeto de enseñanza*. México: UAM.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hamel, R. (2001). “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”, en Roberto Bein y Joachim Born (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires [<http://191.98.188.189/Fulltext/13241.pdf>].
- Heath, Shirley Brice (1986). *La política del lenguaje en México de la colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- INEE (2017) *Directrices para mejor la atención de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.

- Jerónimo Sánchez, E. (2013). “El Xochitlalilistli de don Adolfo en la escuela. Sus semejanzas y diferencias con respecto a otras ceremonias”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México: UAM-Xochimilco, pp. 143-176 [<http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/practicassociales.pdf>].
- Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 46, pp. 107-134.
- Kusch, Rodolfo (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Argentina: Ediciones Castañeda.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellabera.
- Lave, J. (2001). “La práctica del aprendizaje”, en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León Portilla, M. (1958). “El concepto náhuatl de la educación”, *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: Edición Filosofía y Letras 31, UNAM [https://edhm1.files.wordpress.com/2008/02/bloque_1_lectura_5.pdf].
- León Portilla, M. y E. Shorris, E. (2004). *Antigua y nueva palabra. Antología de la literatura mexicana, desde los tiempos precolombinos hasta el presente*. México: Ed. Aguilar.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Giux, Ablert Freixa y Roger Chartier (1999). “Entrevista con Roger Chartier”, *Cuadernos. Revista de traducción*, pp. 147-152.
- López, Luis Enrique (1997). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, “Educación bilingüe intercultural”, enero-abril [<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a03.htm>].
- Maldonado Alvarado, B. (2015). “Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca”, *Bajo el Volcán*, vol. 15 núm. 23, pp. 151-169 [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473009>> ISSN 8170-5642].
- Milian, M. y A. Camps (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Homo sapiens ediciones.
- Mondiano, N. (1974). *La educación indígena en los altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista/Secretaría de Educación Pública.
- Montemayor, C. (1998). *Arte y trama en el cuento indígena*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1998). “Mexican Literature Beyond the Spanish Language”, *Literatures*, núm. 1 i 2. Associació D’Escriptors en Llengua Catalana.
- (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. México: Planeta.

- Muñoz Cruz, H. (1987). “Los indígenas adultos en un proceso de alfabetización bilingüe: una difícil pluralidad de necesidades y experiencias sociales. Apuntes desde la sociolingüística y la lingüística aplicada”, *Colección pedagógica universitaria*. Número especial. “Estudio sobre el lenguaje en procesos educativos”, enero-junio, núm. 15, pp. 109-131.
- (2003). “Educación escolar indígena en México: del indigenismo a la interculturalidad institucional”. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Secretaría de Educación Pública.
- Navarrete Linares, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Olarte Tiburcio, E., G. Quinteros y J. Zacarías Candelario (2009). *Curso de parámetros curriculares I*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigación y Docencia Económicas/Nacional Financiera.
- Ortelli, P. y M. Gómez López (2015). “Perspectivas sobre el buen vivir en un municipio tsotsil de los altos de Chiapas”, *Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 10, núm. 19, junio-noviembre, UNAM, pp. 142-169 [<http://www.redalyc.org/pdf/906/90638786007.pdf>].
- Paoli, J.A. (2001). “Autonomía, autoconocimiento e ideales de la educación tzeltal”, *Reencuentro*, núm. 32, diciembre, UAM-Xochimilco, pp. 54-65.
- (2002). *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*. México: Libros Umbral.
- Paradise, R. (1991). “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 73-85.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Quinteros, G. (1997). “El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético”. Tesis de maestría, México: DIE/Cinvestav.
- (2009). “Las lenguas indígenas como objeto de enseñanza. Avatares de su construcción desde la visión de los maestros”, *Anuario de investigación*, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, pp. 669-694.
- Quinteros, G. y R. Luna (2009). Reporte investigación del pilotaje de Los Libros para el maestro, Primer ciclo, zona Tutunakú y Maya. Documento interno entregado a la DGEI.
- Quinteros, G., M. Sosa Sánchez, M. Aparicio e I. Hernández García (2010). *Curso Los parámetros curriculares II. Alfabetización inicial con base en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- Quinteros, G., R. Silva y A. Reardón (2011). *Curso: Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena III. Intervención docente en las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

- Quinteros, G. y Yolanda Corona (2009). “Las lenguas indígenas como objeto de enseñanza. Avatares de su construcción desde la visión de los maestros indígenas”, *Anuario de investigación*. México: UAM-Xochimilco, 2010, pp. 669-694.
- (coords.) (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México: UAM [http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/practicas/practicas_sociales.pdf].
- Quinteros, G., Y. Corona Caraveo y J. Zacarías Candelario (2016). “Retos, lecciones aprendidas y experiencias en la formación de maestros bilingües en el contexto de la creación de la asignatura Lengua Indígena en México”, *Formación docente en el Área del lenguaje. Experiencias en América Latina*. México: Universidad de San Luis Potosí/Universidad Diego Portales/12 editorial.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- (2014). “Learning by Observing and Pitching in to Family and Community Endeavors. An Orientation”, *Human Development*, vol. 57, pp. 69-81.
- Rogoff, B., R. Paradise, R. Mejía Arauz, M. Correa-Chávez y C. Angelillo (2010). “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades”, en Lourdes de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, pp. 95-134.
- Salmerón Castro, F. y R. Porras Delgado (2010). “Educación indígena. Fundamentos teóricos y propuestas de política pública”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, VII. Educación. México: El Colegio de México.
- Sartorello, E. (2016). “Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México”, *Liminar*, vol. 14 núm. 1, San Cristóbal de las Casas, pp. 121-143 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100009&lng=es&nrm=iso], fecha de consulta: 26 de noviembre de 2018.
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de Estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2013). *Programa Sectorial de la Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2016). *Modelo Educativo. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP/DGEI (2008). *Lengua Indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria indígena*. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- Sesia, P., M. Cornelio y C. Peña (2010). *La radio en clase: una herramienta didáctica de gran potencialidad y alcance*. Oaxaca: CIESAS/UNICEF/IEEPO.
- Street, B. (2003). “What’s new in Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, vol. 5(2).
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series*, 9. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tiburcio E.C. y N. Jiménez (2016). “Un caso atípico de la enseñanza de las lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 38, núm. 1, enero-junio, pp. 33-47.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (2007). *Los hombres y las mujeres del maíz*. Chiapas: CIESAS, Papeles de la casa Chata.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Documento de Orientación. París: UNESCO.
- (1953). *El empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Documento de Expertos. París: UNESCO.
- Vernon Carter, S. (1991). “El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura en la transición entre los periodos pre-silábico y silábico”. Tesis DIE. México: DIE/Cinvestav.
- Wenger, E. y G. Sánchez Barberán (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wood, C. (2013). “Valores fundamentales en la tradición intelectual indígena de México”, en Graciela Quinteros y Yolanda Corona (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en contexto de tradición indígena*. México: UAM-Xochimilco.
- Zamudio Mesa, C. (2011). “Análisis lingüístico y decisiones ideológicas en la creación de la ortografía del totonaco”, María Eugenia Vázquez Laslop et al. (eds.), *De la lengua por sólo la extrañeza: estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura en homenaje a Luis Fernando Lara*, vol. 2. México: El Colegio de México, pp. 589-612 [www.jstor.org/stable/j.ctv6jmwp4.7].
- Zires, Margarita (1999). “De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral”, *Razón y Palabra*, núm. 15, año 4, agosto-octubre, “Oralidad y comunicación”.

Sembrando el corazón de nuestra palabra. Las lenguas indígenas como objetos de estudio. Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena. México, de Graciela Beatriz Quinteros, se terminó de imprimir en noviembre de 2019. Impresión: Reproducciones Gráficas del Sur, SA de CV. La edición consta de 1000 ejemplares.

NOVEDADES EDITORIALES

Coyuntura. Cuestiones teóricas y políticas
Jaime Osorio

La izquierda mexicana. Y el régimen político
Godofredo Vidal (coord.)

José Revueltas, un rebelde melancólico.
Democracia bárbara, revueltas sociales y emancipación
Arturo Anguiano

Sujeto capital-sujeto revolucionario. Análisis crítico del sistema capitalista y sus contradicciones
Roberto Escorcía Romo y Gastón Caligaris (coords.)

Rupturas y continuidades.
Historia y biografías de mujeres
Ana Lau Jaiven y Elsie Mc Phail Fanger (coords.)

Estética de la interacción visual.
La imagen-avatar y performance en las redes sociales
José Alberto Sánchez Martínez

Pasaporte sellado. Cruzando las fronteras entre ciencias sociales y literatura
Alberto Trejo y Gilda Waldman (coords.)

Élites, ciudadanía y nuevos municipios en Sinaloa
Jesús López Estrada

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Argumentos.
Estudios críticos de la sociedad, núm. 89,
El triunfo de AMLO, la cuestión del Estado
y las luchas populares

DCSH PUBLICACIONES

www.facebook.com/DcshPublicaciones

ENLACES

Librería Dr. Luis Felipe Bojalil Jaber
Tel. 55 5483 7328
<http://libreria.xoc.uam.mx/index.php>

Biblioteca Dr. Ramón Villarreal Pérez
Tel. 55 5483 7361
<http://biblioteca.xoc.uam.mx/>

Este libro está dedicado a "Sembrar el corazón de nuestra palabra", en los maestros y maestras de educación indígena, porque son ellos los encargados de impartir las lenguas indígenas como objetos de estudio en sus lugares de origen; así como en todos aquéllos que tengan interés por conocer los aspectos que dan forma a una propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe para primarias indígenas, que se ha construido de forma participativa con representantes de diversas regiones lingüísticas de México, organizados en comisiones interestatales.

En los distintos apartados de este libro se exponen los conceptos centrales que dan forma a esta propuesta, acompañados de ejemplos concretos que permiten imaginar el diseño de un programa de estudio y/o el trabajo en el aula. Al inicio, se integra un relato en el que se marcan los momentos claves de un largo y complejo recorrido que nos llevó quince años, con el objetivo de que el lector comprenda mejor las decisiones que se tomaron al conocer las circunstancias coyunturales que lo hicieron posible.

El propósito central de este esfuerzo colectivo es abatir la castellanización en el contexto escolar, por ser un instrumento de una política asimilacionista que genera un bilingüismo sustractivo, propio del horizonte colonial aún vigente. El reto más difícil fue encontrar una práctica educativa que propiciara una reflexión intra e intercultural, desde un enfoque de enseñanza situada, capaz de integrar la escuela a la vida social y cultural del entorno donde habita. La estrategia fue propiciar un diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad, desde una definición del lenguaje como acción social y práctica cultural; porque sólo de esta forma se podrá capitalizar la riqueza de la diversidad lingüística y cultural a favor de las niñas y los niños y, con ello, cambiar el rumbo de la historia de la educación indígena en México.

2019 - Año internacional de las
Lenguas Indígenas

ISBN 978607281602-2



9 786072 816022



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA

45
AÑOS



H3C Publicaciones